

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA

TESIS DOCTORAL



LOS TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO
SEGUNDA LENGUA (L2)/LENGUA EXTRANJERA (LE):
ESTUDIO, CORPUS, PROPUESTA DIDÁCTICA
Y PUESTA EN PRÁCTICA PARA LOS NIVELES A1-A2

VOLUMEN I

SERGIO PALACIOS GONZÁLEZ

DIRECTORES:

DRA. ISABEL SANTOS GARGALLO
DR. PABLO JAURALDE POU

MADRID, MAYO DE 2017

A mi madre. *In memoriam*

Nihil novum sub sole
Eclesiastés 1, 9

The art of teaching is the art of assisting discovery
El arte de enseñar es el arte de ayudar a descubrir
Mark van Doren (1894-1972)

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis directores, la profesora Isabel Santos Gargallo y el profesor Pablo Jauralde Pou, por su guía y sabios consejos. Gracias a mi tutora, la profesora Dolores Noguera, y al personal de la Secretaría del Departamento de Filología Española y de la Escuela de Doctorado de la UAM por su ayuda con las siempre engorrosas gestiones administrativas.

Gracias al profesor Javier García por despertar, en el primer año de carrera, mi interés hacia el español para extranjeros. Gracias a mis antiguos profesores del Instituto San Juan Bautista de Madrid, de los que tanto aprendí y que lograron cultivar en mí el amor hacia la literatura.

Gracias a la profesora Gallina Khimich por animarme a comenzar esta investigación. Gracias a Rosana Acquaroni por ponerme en contacto, durante mis primeros tanteos, con la profesora Isabel Santos Gargallo.

Gracias al personal de la Biblioteca del Instituto Cervantes de Madrid (especialmente a Asunción García) por la diligencia en conseguir el material bibliográfico que les he solicitado. Gracias a Ana Cózar y Mariana Dima de FEDELE por los datos facilitados sobre el sector. Gracias al personal administrativo de la UNED y de la Universidad Nebrija por las gestiones para conseguir la información sobre los alumnos inscritos en sus cursos de posgrado. Gracias a María Sanz (Santillana) y Mila Bodas (Anaya ELE) por contestar mis correos y preguntas sobre sus catálogos editoriales. Gracias a María Eugenia Santana por orientarme con la bibliografía sobre densidad léxica y capacidad de comprensión lectora.

Gracias a Pedro Cuesta Álvaro, jefe de proyecto del Departamento de Apoyo a la Investigación del Servicio Informático de Apoyo a la Docencia e Investigación de la UCM, por su asistencia para procesar los datos del análisis de manuales.

Gracias a los alumnos de la escuela de español Inhispania y a sus profesores (Antonio Feliz, Gloria Gómez, Beatriz Hernández, Jorge Domínguez, Blanca Mazo y Elena Pontón) por permitirme entrar con los clásicos en sus clases, y a Gema Sánchez por prestarme los preciosísimos disfraces para las dramatizaciones de la puesta en práctica. Gracias a mi viejo amigo Gustavo Chozas por la recomendación del vídeo de Aldo Narejos sobre los clásicos del Siglo de Oro.

Gracias muy especiales a Ana Andrés del Pozo, excelente correctora, por subsanar con paciencia infinita mis muchos despistes.

Gracias a mi madre por inculcarme la tenacidad en el trabajo y la valentía frente a lo difícil. Gracias a mi padre por introducirme en la lectura desde niño. Gracias a mi hermano por la ayuda con la maquetación. Gracias, y perdones, a Ricar y Curro por el tiempo que les he quitado. Y a mi querido abuelo Marcelo, poeta sin saberlo, mil gracias por haberme enseñado a jugar con el lenguaje.

Finalmente, gracias a Johann Sebastian Bach por haber compuesto la música perfecta para decorar tantas horas de trabajo.

RESUMEN

En la presente tesis doctoral se define la competencia literaria para su aplicación al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Asimismo, se determinan unos objetivos didácticos generales y unas orientaciones metodológicas para su desarrollo en la clase bajo un enfoque comunicativo.

Posteriormente, se ofrece un panorama de la situación actual referente a la presencia del elemento literario en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), particularmente para los niveles iniciales de aprendizaje (A1-A2) y con especial atención a la aparición de textos literarios clásicos mediante un análisis de materiales didácticos. Se concluye que la literatura clásica en español, pese a su importancia, casi no se emplea en estos niveles.

Para facilitar el acceso a los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza de ELE se establecen unos criterios de selección y unas pautas de edición con rigor filológico, teniendo en cuenta las dificultades de accesibilidad lingüística que presentan.

Considerando la relevancia de la literatura del Siglo de Oro español como referente de la cultura hispánica y su significación en el canon literario internacional, se proporciona un corpus de 770 textos literarios en español de los siglos XVI y XVII accesibles para los aprendientes de ELE de los niveles A1-A2 y concebidos para su uso en actividades didácticas orientadas principalmente a la mejora de la competencia literaria de los estudiantes.

Finalmente, se ejemplifica el uso del corpus con una serie de secuencias didácticas dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia literaria de los estudiantes. Estas secuencias didácticas se ponen en práctica con 51 alumnos internacionales que realizan cursos en un contexto de inmersión lingüística en la escuela de español Inhispania de Madrid (Centro Acreditado por el Instituto Cervantes), mediante lo que se comprueba el alto grado de aceptación y el interés que generan en el alumnado de nivel inicial.

Palabras clave: *didáctica de segundas lenguas, didáctica del español como segunda lengua, español L2, español como lengua extranjera, español para extranjeros, ELE, competencia comunicativa, competencia literaria, educación literaria, literatura, literatura española, textos literarios españoles, clásicos españoles, Siglo de Oro, literatura del Siglo de Oro, corpus de textos literarios, edición de textos literarios, materiales ELE, niveles A1-A2*

ABSTRACT

In this doctoral thesis literary competence is defined for its application to teaching and learning second and foreign languages. Likewise, general didactic objectives and methodological approaches are determined for its development in the classroom using a communicative approach.

Subsequently, the presence of the literary element in the field of Spanish as a Foreign Language (español como lengua extranjera or ELE) is examined, particularly within the initial learning levels of A1-A2. Special attention is paid to the emergence of classical literary texts through an analysis of the teaching material. Despite their importance, the study concludes that classical Spanish literary texts are hardly used at these levels.

In order to facilitate access to classical Spanish literary texts when teaching ELE, rigorous selection criteria and editing guidelines from a philological perspective are established. These take into account the difficulties of linguistic accessibility that are present.

Taking into consideration the relevance of Spanish Golden Age literature as a reference for Hispanic culture and its significance in the international literary canon, a corpus of 770 Spanish literary texts from the 16th and 17th centuries is provided. These texts are prepared for levels A1-A2 ELE students and designed for their use in didactic activities which essentially aim to improve their literary competence.

Finally, we exemplify the use of the corpus with a series of didactic activities aimed at the development of both the student's communicative and literary competences. These didactic units are implemented with 51 international students who are taking linguistic immersion courses in the Spanish language school Inhispania of Madrid (Accredited Centre by the Instituto Cervantes). This initiative has demonstrated that these units generate a high degree of acceptance and interest amongst the students at beginner level.

Keywords: *second language teaching, Spanish language teaching, Spanish as a foreign language, Spanish for foreigners, Spanish L2, ELE, communicative competence, literary competence, literature teaching, literature, classical literature, Spanish literature, Spanish literary texts, Spanish Golden Age literature, editing of literary texts, corpus of literary texts, Spanish language learning materials, levels A1-A2*

ÍNDICE GENERAL

VOLUMEN I

LISTA DE SIGLAS.....	xxv
ÍNDICE DE CUADROS.....	xxvii
ÍNDICE DE TABLAS.....	xxix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xxxi
INTRODUCCIÓN.....	xxxiii
CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA LITERARIA: TRATAMIENTO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS.....	1
1.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA LITERARIA.....	3
1.1.1. La competencia lingüística de Chomsky (1965).....	6
1.1.2. La competencia poética de Bierwisch (1965).....	8
1.1.3. La competencia métrica.....	10
1.1.3.1. La teoría de la prosodia de Halle y Keyser (1966).....	10
1.1.3.2. La competencia métrica de Beaver (1968).....	11
1.1.3.3. La competencia métrica de Klein (1974).....	12
1.1.3.4. Críticas al concepto de competencia métrica.....	13
1.1.4. La competencia narrativa: Ihwe (1972b) y Prince (1982).....	14
1.1.5. Principales modelos de competencia literaria.....	16
1.1.5.1. La competencia literaria de Van Dijk (1972).....	16
1.1.5.2. La competencia literaria de Culler (1975).....	21
1.1.6. La competencia literaria desde el punto de vista de la teoría de la literatura, la pragmática y la lingüística.....	26
1.1.6.1. Competencia literaria y pragmática literaria: Ohmann (1970) y Di Girolamo (1978).....	27
1.1.6.2. Del «lector informado» a las «comunidades interpretativas»: Fish (1970 y 1980).....	31
1.1.6.3. Competencia literaria e intertextualidad: Riffaterre (1978).....	35
1.1.6.4. Aportaciones desde la lingüística: Widdowson (1975) y Plett (1985).....	38
1.1.7. Críticas al concepto de competencia literaria de base generativista.....	41
1.2. COMPETENCIA LITERARIA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA. RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA LITERARIA Y OTRAS COMPETENCIAS. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA LITERARIA CON UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA.....	46
1.2.1. La competencia comunicativa: Hymes (1971).....	47
1.2.2. Modelos de competencia comunicativa.....	50
1.2.2.1. Modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983).....	50
1.2.2.2. Modelo de Van Ek (1986).....	53
1.2.2.3. Modelo de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996).....	57
1.2.2.4. Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell (1995).....	60
1.2.2.5. Modelo del <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> (Consejo de Europa, 2002).....	62
1.2.3. Relación entre la competencia comunicativa y la competencia literaria.....	66
1.2.4. Relación entre la competencia literaria y otras competencias.....	70
1.2.4.1. Competencia literaria y competencia lectora.....	70

1.2.4.2. Competencia literaria y competencia pluricultural.....	74
1.2.4.3. Competencia literaria y competencia textual.....	79
1.2.4.4. Competencia literaria y competencia artístico-estética.....	79
1.2.5. La competencia literaria desde el punto de vista de la didáctica.....	81
1.2.5.1. Definiciones de competencia literaria desde la educación literaria.....	84
1.2.5.2. Definiciones de competencia literaria desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.....	93
1.2.5.3. Propuesta de definición de competencia literaria con proyección didáctica para la clase de ELE.....	99
1.3. LA EDUCACIÓN LITERARIA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS. OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.....	104
1.3.1. La enseñanza de la literatura en lengua materna: del modelo retórico a la educación literaria.....	105
1.3.2. Orientaciones metodológicas para la educación literaria.....	111
1.3.3. Objetivos de la educación literaria.....	116
1.3.4. Textos literarios y enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras.....	121
1.3.4.1. Textos literarios en el método gramática-traducción.....	123
1.3.4.2. Textos literarios en los métodos naturales.....	125
1.3.4.3. Textos literarios en los métodos estructurales.....	130
1.3.4.4. Textos literarios en otros métodos alternativos.....	132
1.3.4.5. Aportaciones para nuestra propuesta didáctica.....	137
1.3.5. Textos literarios y enfoque comunicativo para enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras.....	138
1.3.5.1. Textos literarios en el método nocional-funcional: <i>The Threshold Level</i> (Van Ek, 1975) y <i>Un nivel umbral</i> (Slagter, 1979).....	141
1.3.5.2. <i>Objectives for Foreign Language Learning</i> (Van Ek, 1986 y 1987).....	143
1.3.5.3. <i>Threshold Level 1990, Waystage 1990</i> (Van Ek y Trim, 1991) y <i>Vantage Level</i> (Van Ek y Trim, 1997).....	145
1.3.5.4. <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> (Consejo de Europa, 2002).....	147
1.3.5.5. Maley y Duff (1982, 1989), Duff y Maley (1990).....	148
1.3.5.6. Brumfit (1986).....	151
1.3.5.7. Hill (1986).....	153
1.3.5.8. Collie y Slater (1987).....	157
1.3.5.9. Lazar (1993).....	158
1.3.5.10. Otras contribuciones desde el enfoque comunicativo.....	163
1.3.5.11. Enfoque comunicativo y educación literaria.....	167
1.3.5.12. Orientaciones metodológicas para el trabajo con textos literarios en el aula de segundas lenguas/lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo.....	172
CAPÍTULO 2. LOS TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN LA CLASE DE ELE. PANORAMA ACTUAL. CRITERIOS DE SELECCIÓN Y EDICIÓN.....	175
2.1. TEXTOS LITERARIOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE.....	177
2.1.1. Literatura y <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>	177
2.1.1.1. Inventario de <i>Referentes culturales</i>	178
2.1.1.2. Inventario de <i>Saberes y comportamientos socioculturales</i>	183
2.1.1.3. Inventario de <i>Habilidades y actitudes interculturales</i>	184
2.1.1.4. Inventario de <i>Géneros discursivos y productos textuales</i>	187
2.1.2. La defensa teórica del uso de textos literarios en la clase de ELE.....	191
2.1.2.1. Consideraciones previas.....	194

2.1.2.2. Revistas especializadas en ELE.....	196
2.1.2.3. Congresos, encuentros y jornadas de formación.....	200
2.1.2.4. Trabajos de fin de máster y tesis doctorales.....	204
2.1.3. Materiales didácticos para el uso de la literatura en la clase de ELE.....	208
2.1.3.1. Monografías de actividades didácticas con textos literarios.....	209
2.1.3.2. Cursos específicos de literatura.....	214
2.1.3.3. Cursos de cultura y civilización española.....	216
2.1.3.4. Antologías de textos literarios para estudiantes de ELE.....	218
2.1.3.5. Lecturas graduadas y adaptadas.....	220
2.1.3.6. Materiales didácticos en internet.....	224
2.1.4. Textos literarios en los manuales de ELE.....	225
2.1.4.1. Estudio de Garrido y Montesa (1990).....	226
2.1.4.2. Estudio de Martín Peris (2000).....	229
2.1.4.3. Otras contribuciones.....	231
2.1.4.4. Objetivos de nuestro análisis.....	235
2.1.4.5. Manuales de ELE analizados.....	236
2.1.4.6. Selección de los textos literarios.....	237
2.1.4.7. Ordenación y etiquetado de los textos literarios.....	240
2.1.4.8. Procedimiento de búsqueda y análisis de los textos literarios.....	241
2.1.4.9. Parámetros para el análisis de los textos literarios.....	242
2.1.4.10. Datos obtenidos.....	251
2.1.4.11. Análisis estadístico de los datos obtenidos.....	252
2.1.4.12. Lectura descriptiva del análisis estadístico de datos por totales segmentados.....	252
2.1.4.13. Procedimiento para la lectura descriptiva del análisis estadístico de datos por cruce de parámetros.....	255
2.1.4.14. Lectura descriptiva del análisis estadístico de datos: cruce del parámetro C.1 Nivel con el resto de parámetros.....	256
2.1.4.15. Lectura descriptiva del análisis estadístico de datos: cruce del parámetro A.2 Edad con el resto de parámetros.....	259
2.1.4.16. Conclusiones a partir del análisis estadístico de los datos.....	261
2.1.4.17. Comparación de conclusiones con las de otros estudios precedentes.....	262
2.1.5. Presencia de textos literarios clásicos en los materiales didácticos para los niveles iniciales de ELE.....	264
2.1.5.1. Presencia de textos literarios clásicos en los manuales para los niveles iniciales de ELE.....	265
2.1.5.2. Presencia de textos literarios clásicos en las lecturas adaptadas para los niveles iniciales de ELE.....	267
2.1.5.3. Presencia de textos literarios clásicos en otros materiales didácticos para los niveles iniciales de ELE.....	273
2.1.5.4. Conclusiones sobre la presencia de textos literarios clásicos en los materiales didácticos para los niveles iniciales de ELE.....	275
2.2. SELECCIÓN Y EDICIÓN DE TEXTOS CLÁSICOS ESPAÑOLES PARA LA CLASE DE ELE.....	277
2.2.1. Criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE.....	277
2.2.1.1. Primer criterio de selección: la originalidad del texto literario.....	282
2.2.1.2. Segundo criterio de selección: la accesibilidad del texto literario.....	283
2.2.1.3. Tercer criterio de selección: el interés del texto literario.....	287
2.2.2. Textos literarios clásicos y enseñanza de ELE: consideraciones generales.....	288
2.2.3. El profesor de ELE y la literatura clásica en español.....	291
2.2.3.1. La actitud del profesor de ELE hacia los textos literarios clásicos.....	292
2.2.3.2. La experiencia discente del profesor de ELE con textos literarios clásicos.....	295
2.2.3.3. La competencia literaria del profesor de ELE.....	296

2.2.4. El estudiante de ELE y los textos literarios clásicos.....	299
2.2.4.1. La motivación de comprender lo que se lee.....	301
2.2.4.2. La motivación de acercarse a la cultura y a la historia.....	303
2.2.4.3. La motivación de descubrir el universo literario.....	306
2.2.4.4. La motivación de disfrutar y sentir a través de la literatura.....	308
2.2.5. La dificultad de los textos literarios clásicos.....	312
2.2.5.1. Lengua del pasado vs. lengua actual.....	313
2.2.5.2. La importancia de la selección para trabajar con textos literarios clásicos en la clase de ELE.....	317
2.2.6. La edición de los textos literarios para la clase de ELE.....	322
2.2.6.1. La elección de la edición adecuada.....	324
2.2.6.2. Colecciones de clásicos.....	325
2.2.6.3. Editar textos medievales.....	327
2.2.6.4. Editar textos de los Siglos de Oro.....	333
2.2.6.5. Editar textos del siglo XVIII y posteriores.....	341
2.2.6.6. Pautas de selección y edición de textos literarios para el profesor de ELE.....	343
CAPÍTULO 3. CORPUS DE TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN ESPAÑOL PARA LOS NIVELES INICIALES (A1-A2).....	347
3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS. CANON LITERARIO FORMATIVO Y ELE.....	349
3.1.1. Canon literario y educación.....	350
3.1.2. El canon literario hispánico en el contexto internacional.....	352
3.1.3. El canon literario formativo para la enseñanza-aprendizaje de ELE.....	357
3.1.4. Puntos de controversia en la configuración de un canon literario formativo para la enseñanza-aprendizaje de ELE.....	360
3.2. DESCRIPCIÓN Y CONFIGURACIÓN DEL CORPUS.....	364
3.2.1. Finalidad y justificación del corpus.....	364
3.2.2. Caracterización y delimitación del corpus.....	365
3.2.3. Criterios y metodología de selección.....	368
3.2.4. Criterios y metodología de comprobación del nivel.....	372
3.2.5. Modernización ortográfica de los textos.....	374
3.2.6. Comprobación del nivel de los textos en su dimensión gramatical.....	375
3.2.6.1. Morfología de los verbos.....	376
3.2.6.2. Morfología de los sustantivos, adjetivos y numerales.....	378
3.2.6.3. Morfología de los pronombres personales, los artículos y los demostrativos.....	378
3.2.6.4. Morfología de adverbios y cuantificadores.....	379
3.2.6.5. Morfología de las interjecciones.....	380
3.2.6.6. Sintaxis.....	380
3.2.7. Comprobación del nivel de los textos en su dimensión léxica.....	382
3.2.7.1. Glosario de léxico general.....	383
3.2.7.2. Glosario de léxico específico para los textos literarios de los Siglos de Oro.....	388
3.2.7.3. Léxico fuera de los glosarios.....	390
3.2.7.4. Léxico relacionado y derivado.....	392
3.2.8. Comprobación del nivel de los textos en su dimensión textual.....	392
3.2.9. Grados de accesibilidad.....	393
3.2.10. Criterios de edición.....	395
3.2.11. Organización del corpus.....	395
3.2.12. Proyección del corpus.....	395

3.3. CORPUS DE TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN ESPAÑOL DE LOS SIGLOS XVI Y XVII PARA LOS NIVELES INICIALES (A1-A2).....	397
3.3.1. <i>La Celestina</i> . Fernando de Rojas.....	399
3.3.2. <i>Brevísima relación de la destrucción de las Indias</i> . Fray Bartolomé de las Casas.....	416
3.3.3. <i>Lazarillo de Tormes</i>	432
3.3.4. <i>Quijote</i> . Primera parte. Miguel de Cervantes.....	454
3.3.5. <i>Quijote</i> . Segunda parte. Miguel de Cervantes.....	486
3.3.6. <i>Fuente Ovejuna</i> . Lope de Vega.....	539
3.3.7. <i>El burlador de Sevilla</i> . Tirso de Molina.....	550
3.3.8. <i>La vida es sueño</i> . Pedro Calderón de la Barca.....	569
3.3.9. Antología poética del Siglo de Oro.....	586
CAPITULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA CON TEXTOS LITERARIOS DEL SIGLO DE ORO ESPAÑOL PARA LOS NIVELES INICIALES (A1-A2).....	661
4.1. SECUENCIAS DIDÁCTICAS CON TEXTOS LITERARIOS DEL SIGLO DE ORO ESPAÑOL PARA LOS NIVELES INICIALES (A1-A2)	663
4.1.1. Trabajar con textos literarios en los niveles iniciales de una L2/LE.....	663
4.1.2. Objetivos y grupo meta.....	666
4.1.2.1. Desarrollo de la competencia literaria.....	667
4.1.2.2. Desarrollo de la competencia lingüística.....	668
4.1.2.3. Desarrollo de otras competencias.....	668
4.1.3. Contenidos.....	669
4.1.3.1. Contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia literaria.....	669
4.1.3.2. Contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia lingüística y de otras competencias.....	673
4.1.4. Fundamentos metodológicos.....	673
4.1.4.1. Integración de destrezas.....	675
4.1.4.2. Contextualizaciones históricas.....	675
4.1.4.3. Dosificación del texto literario.....	676
4.1.4.4. Tipología de actividades.....	677
4.1.4.5. Materiales.....	678
4.1.5. Esquema de secuenciación.....	680
4.1.6. Evaluación.....	680
4.1.7. Temporalización y programación.....	681
4.1.8. Secuencias didácticas.....	681
4.1.8.1. Secuencia didáctica 1. Planeamos una ruta por el Madrid de las Letras.....	682
4.1.8.2. Secuencia didáctica 2. Describimos el amor de Calisto y Melibea.....	698
4.1.8.3. Secuencia didáctica 3. Contamos lo que sucedió en el Nuevo Mundo.....	713
4.1.8.4. Secuencia didáctica 4. Diseñamos nuestra biblioteca personal.....	728
4.1.8.5. Secuencia didáctica 5. Escribimos motivos y consejos para leer el <i>Quijote</i>	744
4.1.8.6. Secuencia didáctica 6. Representamos una escena de teatro.....	761
4.1.8.7. Secuencia didáctica 7. Creamos un poema en español.....	778
4.2. PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS.....	795
4.2.1. Procedimiento.....	795
4.2.2. Contexto didáctico.....	796
4.2.2.1. Descripción del centro Inhispania.....	796
4.2.2.2. Programa de cursos.....	797
4.2.2.3. Recursos.....	797
4.2.3. Perfil de los alumnos participantes.....	798
4.2.4. Temporalización.....	800
4.2.5. Información recogida a través de las preguntas de respuesta cerrada del cuestionario.....	800
4.2.5.1. Interés de los alumnos hacia la literatura.....	802

4.2.5.2. Interés de los alumnos hacia temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro español.....	802
4.2.5.3. Lecturas de literatura en español realizadas previamente por los alumnos.....	804
4.2.5.4. Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura para el aprendizaje del español.....	805
4.2.5.5. Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura clásica para el aprendizaje del español (según aspectos parciales)	806
4.2.5.6. Voluntad de los alumnos de trabajar con textos literarios en las clases de ELE.....	807
4.2.5.7. Conclusiones de los datos obtenidos a través de las preguntas de respuesta cerrada del cuestionario.....	809
4.2.6. Información obtenida a través de los comentarios de los alumnos y la puesta en común final.....	810
4.2.6.1. Comentarios de los alumnos.....	810
4.2.6.2. Valoración general de la sesión por parte de los alumnos.....	814
4.2.7. Documentación gráfica.....	815
4.2.8. Balance de la puesta en práctica.....	819
 CONCLUSIONES.....	 821
 BIBLIOGRAFÍA.....	 825

VOLUMEN II

ÍNDICE GENERAL.....	v
 ANEXO 1. TABLAS DE RESULTADOS Y GRÁFICAS SOBRE LA APARICIÓN Y TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LOS TEXTOS LITERARIOS LOCALIZADOS EN LOS MANUALES DE NUESTRO ANÁLISIS.....	 867
 PRESENTACIÓN.....	 869
 1. TABLAS DE RESULTADOS Y GRÁFICAS POR TOTALES SEGMENTADOS.....	 871
1.1. Totales segmentados por manuales.....	871
1.2. Datos sobre los parámetros referidos a las características esenciales de los textos.....	871
1.2.1. Totales segmentados por género del texto literario.....	871
1.2.2. Totales segmentados por edad del texto literario.....	872
1.2.3. Totales segmentados por filiación del texto literario.....	872
1.2.4. Totales segmentados por canonicidad del texto literario.....	873
1.3 Datos sobre los parámetros referidos a la presentación de los textos.....	873
1.3.1. Totales segmentados por el grado de integridad del texto literario.....	873
1.3.2. Totales segmentados por la extensión del texto literario.....	874
1.3.3. Totales segmentados por el grado de adaptación del texto literario.....	874
1.4. Datos sobre los parámetros referidos a la explotación didáctica de los textos.....	875
1.4.1 Totales segmentados por el nivel en el que se utiliza el texto literario.....	875
1.4.2. Totales segmentados por la relevancia dada al texto literario.....	875
1.4.3. Totales segmentados por la integración de destrezas en la explotación didáctica del texto literario.....	876
1.4.4. Totales segmentados por el trabajo de la competencia lingüística en la explotación didáctica del texto literario.....	876

1.4.5. Totales segmentados por el trabajo de la competencia literaria en la explotación didáctica del texto literario.....	877
1.5. Autores con más de una aparición.....	878
1.6. Obras con más de una aparición.....	879
2. TABLAS DE CRUCES DE PARÁMETROS.....	881
2.1. Cruces del parámetro C.1 Nivel con otros parámetros.....	881
2.1.1. Tabla de datos cruzados Manual con parámetro C.1 Nivel.....	881
2.1.2. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – A.1 Género.....	882
2.1.3. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – A.2 Edad.....	883
2.1.4. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – A.3 Filiación.....	884
2.1.5. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – A.4 Canonicidad.....	885
2.1.6. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – B.1 Integridad.....	886
2.1.7. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – B.2 Extensión.....	887
2.1.8. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – B.3 Adaptación.....	888
2.1.9. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – C.2 Relevancia.....	889
2.1.10. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – C.3 Integración de destrezas.....	890
2.1.11. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – C.4 Competencia lingüística.....	891
2.1.12. Tabla de datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel – C.5 Competencia literaria.....	892
2.2. Cruces del parámetro A.2 Edad con otros parámetros.....	893
2.2.1. Tabla de datos cruzados de los parámetros A.2 Edad – B.2 Extensión.....	893
2.2.2. Tabla de datos cruzados de los parámetros A.2 Edad (agrupado) – B.2 Extensión.....	894
2.2.3. Tabla de datos cruzados de los parámetros A.2 Edad – B.3 Adaptación.....	895
2.2.4. Tabla de datos cruzados de los parámetros A.2 Edad (agrupado) – B.3 Adaptación.....	896
2.2.5. Tabla de datos cruzados de los parámetros A.2 Edad – C.5 Competencia literaria.....	897
2.2.6. Tabla de datos cruzados de los parámetros A.2 Edad (agrupado) – C.5 Competencia literaria.....	898
ANEXO 2. REPRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS LITERARIOS LOCALIZADOS EN LOS MANUALES DE NUESTRO ANÁLISIS.....	899
PRESENTACIÓN.....	901
1. TEXTOS LITERARIOS LOCALIZADOS EN EL MANUAL <i>AULA</i>	903
2. TEXTOS LITERARIOS LOCALIZADOS EN EL MANUAL <i>BITÁCORA</i>	967
3. TEXTOS LITERARIOS LOCALIZADOS EN EL MANUAL <i>ESPAÑOL LENGUA VIVA</i>	999
4. TEXTOS LITERARIOS LOCALIZADOS EN EL MANUAL <i>MÉTODO</i>	1015
5. TEXTOS LITERARIOS LOCALIZADOS EN EL MANUAL <i>PASAPORTE ELE</i>	1023
6. TEXTOS LITERARIOS LOCALIZADOS EN EL MANUAL <i>PRISMA</i>	1083

LISTA DE SIGLAS*

CC	Competencia comunicativa
CL	Competencia lingüística
CLit	Competencia literaria
DLL	Didáctica de la Lengua y la Literatura
EC	Enfoque comunicativo
EFL	<i>English as a Foreign Language</i> (Inglés como lengua extranjera)
ELE	Español como lengua extranjera
ELit	Educación literaria
ESL	<i>English as a Second Language</i> (Inglés como segunda lengua)
L2	Segunda/s lengua/s
LE	Lengua/s extranjera/s
LM	Lengua materna
MCER	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> (Consejo de Europa, 2002)
PCIC	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> (Instituto Cervantes, 2006)
TL	Texto/s literario/s

* No se incluyen en esta lista las siglas que solo aparecen en apartados específicos y no son de uso general en la tesis doctoral.

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1. Competencia literaria, competencia lectora e intertexto lector.....	88
Cuadro 1.2. Procedimientos y actitudes que intervienen en la competencia literaria	91
Cuadro 1.3. Elementos integrantes de la competencia literaria en una L2/LE referentes a los conocimientos.....	101
Cuadro 1.4. Elementos integrantes de la competencia literaria en una L2/LE referentes a los procedimientos.....	102
Cuadro 1.5. Elementos integrantes de la competencia literaria en una L2/LE referentes a las actitudes.....	102
Cuadro 1.6. Elementos integrantes de la competencia literaria en una L2/LE referentes a las estrategias.....	103
Cuadro 1.7. Resumen del cambio del modelo textual a la educación literaria	108
Cuadro 1.8. Objetivos de la educación literaria para el desarrollo de la competencia literaria.....	120
Cuadro 1.9. Aportaciones metodológicas fuera del enfoque comunicativo para nuestra propuesta didáctica.....	138
Cuadro 1.10. Aproximaciones a la literatura en la clase de segundas lenguas.....	162
Cuadro 2.1. Contenidos literarios en el inventario de <i>Referentes culturales</i> del <i>PCIC</i>	180
Cuadro 2.2. Identidad cultural plural en el inventario de <i>Habilidades y actitudes interculturales</i> del <i>PCIC</i> : aspectos que afectan al trabajo con textos literarios en el aula.....	186
Cuadro 2.3. Asimilación de saberes culturales en el inventario de <i>Habilidades y actitudes interculturales</i> del <i>PCIC</i> : aspectos que afectan al trabajo con textos literarios en el aula.....	187
Cuadro 2.4. Géneros discursivos y productos textuales literarios según los niveles de aprendizaje recogidos en el inventario de <i>Géneros discursivos y productos textuales</i> del <i>PCIC</i>	188
Cuadro 2.5. Comprensión de lectura en el cuadro de autoevaluación del <i>MCER</i>	189
Cuadro 2.6. Escalas descriptivas para la comprensión lectora general del <i>MCER</i>	189
Cuadro 2.7. Signaturas de los componentes de los manuales de ELE analizados.....	241
Cuadro 2.8. Parámetros para nuestro análisis de manuales de ELE.....	242
Cuadro 2.9. Resumen de las conclusiones de los estudios sobre el uso de textos literarios en los manuales de ELE (1981-2015).....	263
Cuadro 2.10. Textos literarios anteriores al siglo XX en el análisis de Martín Peris (2000).....	265
Cuadro 2.11. Textos literarios anteriores al siglo XX en el análisis de Ares Ares (2004).....	266
Cuadro 2.12. Correspondencias de las colecciones de lecturas adaptadas con los niveles del <i>MCER</i>	269
Cuadro 2.13. Lecturas adaptadas de textos clásicos en español no contemporáneos.....	269
Cuadro 2.14. Lecturas adaptadas de textos clásicos en español no contemporáneos disponibles para varios niveles de aprendizaje.....	271
Cuadro 2.15. Lecturas adaptadas de textos en español no contemporáneos disponibles para los niveles de aprendizaje A1-A2 y A2.....	272
Cuadro 2.16. Tipo de edición recomendada y acciones por parte del profesor de ELE según la edad del texto.....	344
Cuadro 3.1. Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los verbos, soluciones propuestas y ejemplos.....	377

Cuadro 3.2. Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los sustantivos, adjetivos y numerales, soluciones propuestas y ejemplos.....	378
Cuadro 3.3. Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los pronombres personales, soluciones propuestas y ejemplos.....	379
Cuadro 3.4. Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los artículos y demostrativos, soluciones propuestas y ejemplos.....	379
Cuadro 3.5. Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los adverbios, soluciones propuestas y ejemplos.....	380
Cuadro 3.6. Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los cuantificadores, soluciones propuestas y ejemplos.....	380
Cuadro 3.7. Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de las interjecciones, soluciones propuestas y ejemplos.....	380
Cuadro 3.8. Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la sintaxis de los textos, soluciones propuestas y ejemplos.....	381
Cuadro 3.9. Géneros textuales y extensión de los textos literarios del corpus.....	393
Cuadro 3.10. Modelo y ejemplo de cuadro que precede a cada texto literario del corpus.....	398
Cuadro 4.1. Competencia literaria en las secuencias didácticas: conocimientos.....	670
Cuadro 4.2. Competencia literaria en las secuencias didácticas: procedimientos.....	671
Cuadro 4.3. Competencia literaria en las secuencias didácticas: actitudes.....	671
Cuadro 4.4. Competencia literaria en las secuencias didácticas: estrategias.....	672
Cuadro 4.5. Fases de aproximación al texto literario.....	680
Cuadro 4.6. Fortalezas y debilidades del procedimiento empleado para la puesta en práctica.....	796

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Comunicaciones relacionadas con la literatura en los congresos de la ASELE (1989-2014).....	203
Tabla 2.2. Comunicaciones relacionadas con la literatura en los congresos de FIAPE (2005-2014)	204
Tabla 2.3. Comunicaciones relacionadas con la literatura en COMPROFES.....	204
Tabla 2.4. Materiales con tema «literatura» disponibles en Didactiteca.....	225
Tabla 2.5. Distribución por géneros de los textos literarios en los manuales de ELE (Garrido y Montesa, 1990).....	228
Tabla 2.6. Porcentaje de textos literarios sobre el total de textos en los manuales de ELE (Ares Ares, 2004).....	232
Tabla 2.7. Porcentaje de textos de esfera de uso literaria sobre el total de textos en los manuales de ELE (Ares Ares, 2007)	233
Tabla 2.8. Distribución de los textos literarios en los manuales de ELE de nuestro análisis según el parámetro C.1. Nivel.....	252
Tabla 2.9. Distribución de los textos literarios en los manuales de ELE de nuestro análisis según el parámetro A.2 Edad.....	266
Tabla 2.10. Distribución por períodos literarios de los textos literarios españoles canónicos adaptados (Vega Díez, 2013)	267
Tabla 2.11. Distribución por períodos literarios de las lecturas adaptadas. Datos obtenidos en el estudio de la presente tesis doctoral y los recogidos por Vega Díez (2013).....	271
Tabla 2.12. Distribución por niveles de aprendizaje de las lecturas adaptadas objeto de nuestro análisis.....	272
Tabla 3.1. Frecuencia de uso para las palabras del glosario de léxico específico.....	390
Tabla 3.2. Grado de accesibilidad de los textos literarios del corpus.....	394
Tabla 3.3. Signaturas para identificar los textos literarios del corpus.....	397
Tabla 4.1. Perfil de los alumnos participantes en la puesta en práctica.....	799
Tabla 4.2. Grupos, participantes, fechas y secuencias didácticas de la puesta en práctica.....	800
Tabla 4.3. Interés de los alumnos hacia la literatura contemporánea.....	802
Tabla 4.4. Interés de los alumnos hacia la literatura clásica.....	802
Tabla 4.5. Interés de los alumnos hacia temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro español (antes de la realización de las secuencias didácticas).....	803
Tabla 4.6. Variación del interés de los alumnos hacia temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro español (después de la realización de las secuencias didácticas).....	804
Tabla 4.7. Distribución de los casos de aumento de interés de los alumnos hacia temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro español (después de la realización de las secuencias didácticas).....	804
Tabla 4.8. Lecturas de literatura en español realizadas previamente por los alumnos.....	805
Tabla 4.9. Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura contemporánea y la literatura clásica en español para la mejora de su nivel en ELE.....	805
Tabla 4.10. Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura clásica en español para la mejora de su nivel en ELE (antes y después de la realización de las secuencias didácticas).....	806
Tabla 4.11. Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura clásica para el aprendizaje de español (según aspectos parciales).....	807
Tabla 4.12. Voluntad de los alumnos de trabajar con textos literarios en las clases de ELE (antes de la realización de las secuencias didácticas).....	808

Tabla 4.13. Voluntad de los alumnos de trabajar con textos literarios en las clases de ELE (después de la realización de las secuencias didácticas).....	808
Tabla 4.14. Variación de la voluntad de los alumnos de trabajar con textos literarios en las clases de ELE (antes y después de la realización de las secuencias didácticas).....	808
Tabla 4.15. Valoración general de las secuencias didácticas por parte de los alumnos.....	814

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Contribuciones para nuestra definición de competencia literaria.....	5
Figura 1.2. Modelo de comunicación. Jakobson (1960).....	28
Figura 1.3. Modelo de competencia comunicativa. Canale (1983).....	51
Figura 1.4. Modelo de habilidad comunicativa. Van Ek (1986).....	53
Figura 1.5. Modelo de habilidad lingüística comunicativa. Bachman (1990).....	58
Figura 1.6. Modelo de competencia comunicativa. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell (1995).....	61
Figura 1.7. Modelo de competencia comunicativa. <i>MCER</i> (Consejo de Europa, 2002).....	65
Figura 1.8. Procedimiento para definir los objetivos didácticos y la metodología para el desarrollo de la competencia literaria.....	104

INTRODUCCIÓN

El 16 de diciembre de 1932, Federico García Lorca ofrece una lectura en voz propia de poemas de su libro *Poeta en Nueva York* en el Hotel Ritz de Barcelona. El poeta sabía de antemano que la audiencia, expectante, se extrañaría ante el lenguaje surrealista de sus versos; no iban a ser capaces de comprender de manera completa los poemas que él había escrito y que estaban a punto de escuchar. En consecuencia, avisa al público:

Así pues, antes de leer en voz alta y delante de muchas criaturas unos poemas, lo primero que hay que hacer es pedir ayuda al duende, que es la única manera de que todos se enteren sin ayuda de la inteligencia ni aparato crítico, salvando de modo instantáneo la difícil comprensión de la metáfora y cazando, con la misma velocidad que la voz, el diseño rítmico del poema. Porque la calidad de una poesía de un poeta no se puede apreciar nunca a la primera lectura, y más esta clase de poemas que voy a leer que, por estar llenos de hechos poéticos dentro exclusivamente de una lógica lírica y trabados tupidamente sobre el sentimiento humano y la arquitectura del poema, no son aptos para ser comprendidos rápidamente sin la ayuda cordial del duende¹.

Podemos asumir como cierto que los asistentes a la velada entendían el español, lengua en la que se iba a desarrollar el recital. Pero, como Lorca advertía, no contaban con los recursos necesarios para decodificar *su* lenguaje, el lenguaje de su poesía. ¿Supone esto que no podrían disfrutar de los versos? ¿Cabe pensar si valía la pena permanecer en la sala? ¿Significaba para ellos una pérdida de tiempo estar sentados delante de alguien que iba a presentarles algo parcialmente incomprensible, aunque esta persona fuera un personaje destacado del mundo cultural? Cualquiera amante de la poesía del granadino contestará a estas preguntas con un vehemente no. Esa respuesta negativa la encontraremos, con toda probabilidad, en los aficionados a la literatura en general. Ahora bien, ¿esperamos la misma rotundidad por parte de alguien para quien la literatura no forma parte de sus aficiones?

Nos servimos del recuerdo de este acontecimiento para introducir el primer problema teórico que necesitamos solucionar en esta tesis doctoral, en la que se trata algo sobre literatura y mucho sobre su didáctica. Empero, antes de continuar, consideramos necesario contextualizar la investigación, que se enmarca en la metodología de

¹ Citamos desde la edición de *Poeta en Nueva York* con fotografías de Oriol Maspons y Julio Ubiña (Barcelona: Lumen, 1997, p. 10) donde se reproduce completo el texto de la lectura-conferencia de Federico García Lorca.

enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)². Concretamente queremos averiguar cómo se puede actuar didácticamente para que los textos literarios (TL) del Siglo de Oro español sean accesibles y beneficiosos para los estudiantes de ELE de niveles iniciales A1-A2, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa, 2002). El campo particular en el que nos situamos es el de la enseñanza del español a adultos extranjeros que realizan un programa de inmersión lingüística en un contexto de enseñanza no reglada, cuyas características se exponen con detalle en las líneas que preceden a la aplicación práctica de nuestra propuesta didáctica (v. cap. 4). No obstante, las conclusiones a las que llegamos son extrapolables a otros entornos didácticos.

El interés personal hacia esta investigación surge, como cabe esperar, de mi formación en Filología Hispánica con especialidad en literatura, que orienté profesionalmente hacia la enseñanza de ELE hace quince años. Durante mi labor docente, me he dado cuenta del escaso partido didáctico que se extrae de los textos literarios españoles para enseñar nuestra lengua a los estudiantes extranjeros, en especial en el ámbito de la enseñanza no reglada donde ejerzo mi profesión. Pese a que existe un movimiento de defensa del papel que la literatura debe jugar en el aula de segundas lenguas/lenguas extranjeras, mi impresión es que este no se traduce en una presencia adecuada en los manuales y otros materiales que los profesores tenemos a nuestra disposición, lo que se hace más notorio para los primeros niveles de aprendizaje. Mi pasión por la literatura clásica en español y el haber trabajado como investigador en la Biblioteca Nacional de

² Durante nuestro trabajo emplearemos de manera indistinta los términos español como segunda lengua y español como lengua extranjera, designando la materia en la mayoría de los casos con las siglas ELE (español como lengua extranjera). Este acrónimo data de la década de los años 80 y actualmente es de uso común y generalizado por docentes, investigadores, creadores de materiales y otros profesionales de la enseñanza de nuestra lengua a estudiantes extranjeros, que utilizan el término para referirse a diferentes contextos en los que el español es la lengua meta de la clase de idiomas. Tenemos que precisar que, pese al uso consensuado que adoptamos, para la lingüística aplicada los conceptos de segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE) definen contextos educativos diferentes. Cuando la lengua meta se aprende en un país donde no es oficial ni autóctona, hablamos de una lengua extranjera (LE). Así, estrictamente hablando, el español sería lengua extranjera cuando se enseña, por ejemplo, en Alemania, Francia o Japón. En cambio, cuando la lengua meta es cooficial en el país donde se aprende se considera que es una segunda lengua (L2), como es el caso de la enseñanza del español a los niños paraguayos cuya lengua materna es el guaraní (para la diferencia entre L2 y LE, v. Lambert, 1990 en general). Además de las características que presentan en común los procesos de aprendizaje de una L2 y una LE, estas delimitaciones quedan menos claras en contextos como la enseñanza del español a la población hispana de EE. UU. o, como es el caso que nos afecta, los programas lingüísticos en contextos de inmersión lingüística donde, aunque la lengua meta coincide con la de la comunidad en la que se estudia, para muchos estudiantes es la tercera o cuarta lengua que aprenden, y no tienen la intención quedarse a vivir en el país en el que realizan el curso, de ahí también nuestra preferencia por utilizar el término ELE como concepto armonizador y polivalente. Esta ha sido la forma de entenderlo por el Instituto Cervantes en la celebración de los 25 años de ELE (Instituto Cervantes, 2010: 308-312): «Más allá de su mayor o menos precisión conceptual, lo que resulta un hecho es que, al menos en el ámbito de la enseñanza del español a no nativos en España, el acrónimo ELE ha concitado consenso como denominación global de un sector amplio de actividades. [...] Podría decirse que ELE ha pasado a designar un sector profesional y académico de peso creciente. [...] Así pues, podría decirse que el acrónimo ELE, de amplia difusión hoy día para referirse a todo lo relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera en sentido amplio, se fue acuñando a lo largo de la segunda mitad de los años ochenta y es precisamente este hecho, así como la importancia de esos años en la configuración de la especialidad tal y como hoy la entendemos, lo que nos permite hablar de veinticinco años de ELE en España». Precisamos que, si bien durante un tiempo el acrónimo ELE convivió con la variante E/LE, hoy en día se prefiere el primero. Nosotros mantenemos en las citas la variante utilizada por cada uno de los autores.

España (BNE) para la elaboración del *Catálogo de manuscritos de la BNE con poesía en castellano de los siglos XVI y XVII* (Arco/Libros), dirigido por el profesor Pablo Jauralde Pou, han inclinado la balanza para que centre mi foco de atención en los textos literarios del español áureo que, por otra parte y como explicaré más adelante, quedan en la actualidad prácticamente relegados al olvido en cuanto que material para la clase de ELE. Comencé de este modo mi camino investigador en esta parcela con un primer trabajo de campo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) (Palacios González, 2011b), cuyas líneas generales expuse en el *Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES* (2011a) organizado por el Instituto Cervantes, y que he ido completando con estudios parciales (Palacios González, 2012a, 2012b y 2015) que me han ayudado a construir varios de los apartados de la presente tesis doctoral.

Después de este apunte autobiográfico, volviendo al plural de modestia y al marco general en el que nos ubicamos, esto es, establecer qué elementos intervienen en la comprensión de un texto literario, nos planteamos las siguientes preguntas. Cuando un lector (u oyente) percibe una producción de tipo literario, ¿qué mecanismos se activan en su mente para lograr entenderla? ¿Son los mismos que en cualquier otro acto de lectura o audición? ¿Necesita de algo más? ¿Suceden los mismos mecanismos y procesos en nuestra lengua materna (LM) y en una lengua extranjera? Para dar respuesta a estos interrogantes, desde la lingüística y la teoría de la literatura se ha elaborado el concepto de *competencia literaria* (CLit), que posteriormente ha sido utilizado por la didáctica para establecer de qué manera podemos, mediante la instrucción, intervenir pedagógicamente para facilitar el acceso de las personas a las obras literarias. Entonces, ¿qué significa ser un lector competente? ¿Existe una competencia literaria? De ser así, ¿cómo podemos actuar didácticamente para mejorar esta capacidad de los individuos que aprenden una lengua? Sobre este conjunto de aspectos versa el capítulo inicial de nuestra tesis doctoral, dirigido a dibujar un marco teórico, expresado en el siguiente objetivo:

Objetivo 1: Formular una definición de competencia literaria con una aplicación didáctica al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras.

La pregunta sobre qué es lo que nos conduce a los humanos hacia la actividad y el disfrute literarios es casi tan antigua como la propia literatura. Podríamos llevar la mirada al pasado y comenzar nuestra exposición muy atrás en el tiempo, recordando las reflexiones sobre el arte de la poesía (ya en la filosofía griega), para ir pasando por las diferentes etapas del pensamiento humano, en una especie de viaje por la historia de la poética. Los antiguos también han querido saber de dónde viene la poesía y el genio creador. No vamos a caer en la soberbia moderna de negar su validez, aunque muchas veces se recurra a lo divino (o a la musa) para explicar lo inexplicable. Sin embargo, hijos de un siglo científico y utilitario, nuestra intención es ofrecer una definición práctica de competencia literaria que esté sustentada en las aportaciones de la lingüística moderna para luego poder aplicarla, de acuerdo con criterios didácticos, en la clase de español con alumnos extranjeros. Comenzamos nuestro periplo en busca de una definición a mitad del siglo XX, cuando un joven investigador, Noam Chomsky,

revolucionan esta ciencia de la que hablamos poniendo sobre la mesa el concepto de *competencia lingüística* y trata de explicar cómo los hombres y mujeres generamos el lenguaje verbal a partir de una gramática interiorizada. Desde este punto de partida, revisamos las teorías y formulaciones que desde la lingüística, la teoría de la literatura y la pragmática se han aportado para la construcción del concepto de competencia literaria para después ver las relaciones entre esta y la *competencia comunicativa* (CC), lo que será clave para entender cómo se ha conformado el constructo en los estudios de didáctica.

Situados en el plano de la enseñanza de L2/LE, y aceptando que lengua y literatura son realidades íntimamente vinculadas, aparecen varias cuestiones: ¿Qué relación existe entre la CC y la CLit de los individuos? ¿Podemos aprovechar la literatura para la clase de segundas lenguas? ¿De qué modo? Sobre todas estas cuestiones gira la última parte del capítulo 1, donde mediante la revisión de las diferentes metodologías utilizadas para la enseñanza de idiomas completamos un segundo objetivo que nos permite continuar en la investigación, a saber:

Objetivo 2: Determinar unos objetivos didácticos generales y unas orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia literaria en la clase de segundas lenguas/lenguas extranjeras.

Lo que nos importa investigar es *para qué* y *cómo* desarrollar la competencia literaria de los estudiantes extranjeros de español. Hace ya más de medio siglo que Dámaso Alonso (1950) penetró en los posibles niveles de conocimiento que podemos tener de las piezas literarias. El poeta y teórico diferencia tres puntos de mira desde los que abarcar una producción poética: como lector, como crítico y como científico. El primero de los estadios se traduce en una revelación intuitiva del poema en cuanto que objeto de arte que estimula la psique del receptor. Es un acercamiento encaminado al placer estético, sin más consecuencias: «Este conocimiento (al que llamamos primer conocimiento literario, o del lector) tiene de característico, también, el ser intrascendente: se fija o completa en la relación del lector con la obra, tiene como fin primordial la delectación, y en la delectación termina» (Alonso, 1950 [2008: 37]). El segundo de los niveles es el del crítico, cuyo conocimiento «trasciende de la mera relación de la obra y se convierte en una pedagogía: el crítico valora la obra, y su juicio es guía de lectores» (Alonso, 1950 [2008: 187]). El tercero y último de los grados de aproximación es el científico. Para llegar a él es necesario haber pasado por los niveles anteriores. Su característica reside en que «no es un puro goce intuitivo ni tiene la menor intención pedagógica», sino que «este tercer conocimiento se plantea como problema» (Alonso, 1950 [2008: 362]). Esto es, el problema de explicar científicamente por qué las obras literarias nos gustan, qué relaciones existen entre la dimensión física del texto (significante) y su dimensión espiritual (significado), a lo que tiene que dar respuesta la estilística, entendida por Dámaso Alonso como un intento de ciencia de la literatura.

Si queremos transmitir a nuestros estudiantes algo más que un conocimiento lingüístico y animarlos a la lectura de la literatura en español, como docentes de ELE tenemos que situarnos, casi necesariamente, en el segundo nivel de acercamiento descrito por

Dámaso Alonso: debemos seleccionar textos y proporcionar a nuestros alumnos las herramientas para que puedan interpretarlos. Así los guiamos en el camino de construir su ruta literaria personal. No todos van a estar interesados, ciertamente. Pero como mínimo, tenemos la responsabilidad de lanzar la piedra al agua por sí, con suerte, alguna gota salpica en un estudiante hecho de tierra fértil y hace que germine la semilla que reside en su interior. Dámaso Alonso matiza que el simple acto de leer no nos convierte en «el lector» que describe ya que «no todo el que lee es “el lector”. Esa intuición... se la tiene o no se la tiene, como en la mística los carismas y gracias especiales», eso sí, la persona tocada por el hada de la literatura es un «lector ya iluminado por el conocimiento intuitivo de la poesía» (Alonso, 1950 [2008: 41]). ¿No es esto lo mismo que el duende del que hablaba Lorca? Intentemos entonces que la abeja de la intuición literaria pique a nuestros alumnos extranjeros de español y sientan su dulce aguijón.

Enlazamos así con el contenido del capítulo 2, donde tratamos el papel que los textos literarios tienen en el ámbito concreto de la enseñanza del español para extranjeros. Sobra decir que no somos los primeros que planteamos la conveniencia de emplear literatura en las clases de español en cuanto que fuente de recursos a partir de la cual desarrollar actividades para entrenar la CLit y la CC de nuestros alumnos. No obstante, a pesar de que existen sólidos argumentos para conceder un mayor protagonismo al factor literario en la clase de ELE, como hemos dicho, nuestra impresión es que la realidad en el aula es muy diferente. Un hecho negativo que se ve mucho más agudizado, como veremos, cuando hablamos de obras literarias consideradas como clásicas, que es sobre las que centramos nuestra atención.

Este es el momento de aclarar brevemente uno de los términos clave en el título de nuestra investigación: el concepto de clásico. Del latín *classicus*, el vocablo tiene un origen militar. Designaba a los reclutas de primera clase, la infantería pesada del ejército romano (Lane Fox, 2005). Viene a significar así «aquellos que están entre los primeros», los de la parte adelantada de la fila. En su aplicación civil, los *classici* fueron los ciudadanos de primera categoría, según las divisiones de la constitución del rey Servio Tulio (ca. 578 a. C. - ca. 534 a. C.). Según refiere el gran romanista alemán Ernst Robert Curtius (1948 [1999⁶: 352 y sigs.]), como referencia a un escritor, el término *classicus* fue usado por primera vez por el erudito del siglo II d. C. Aulo Gelio en sus *Noches Áticas* —colección de notas sobre historia, gramática, geometría, filosofía, etc.—, refiriéndose a que para el correcto empleo del singular y plural en palabras como *quadriga* y *arena* hay que observar el uso del lenguaje de «cualquiera de entre los oradores o poetas, al menos de los más antiguos, esto es, algún escritor de la clase superior contribuyente, no un proletario»³. Este significado de clásico, que asume implícitamente un carácter modélico y de calidad, es el que posteriormente se ha extrapolado tanto a la literatura como al resto de las artes (Greenhalgh, 1978) y es el que recoge el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014) en sus definiciones: ‘1. adj. Se dice del período de tiempo de mayor plenitud de una cultura, de una civilización. / 2. adj. Dicho de un autor, de una obra, de un género, etc.: Que

³ «E cohorte illa dumtaxat antiquiore uel oratorum aliquis uel poetarum, id est classicus adsiduusque aliquis scriptor, non proletarius» (*Noches Áticas*, XIX, viii, 15). Copiamos el texto latino desde Curtius.

pertenece a dicho período. / 3. adj. Dicho de un autor o de una obra: Que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier arte o ciencia’.

Nosotros no nos limitamos al carácter modélico de los textos clásicos. A lo largo de nuestro estudio vamos a referirnos al texto literario clásico como aquel que ha sido consagrado por la tradición, por la historia literaria y por los programas educativos; aquel que ya pertenece al canon generalmente aceptado en calidad de referente cultural ineludible, lo que no significa que busquemos imitarlo. De esta manera, preferimos una interpretación más amplia del término, similar a la que podemos leer en Italo Calvino, para quien, entre otras definiciones, «los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres)» (1995 [2009: 15]). Bajo esta acepción, en el caso de la literatura en español, incluimos escritos tan diversos como las jarchas mozárabes (en su condición de primeros testimonios de la literatura en español) y las novelas de Mario Vargas Llosa. La mayoría de los estudios y propuestas de actividades didácticas con textos literarios en el ámbito de la enseñanza de español para extranjeros versan sobre obras y autores del siglo XX, tanto de escritores consagrados como de otros con menor fama. Por ello, hemos decidido dirigir nuestra investigación hacia las producciones literarias clásicas anteriores al siglo XX, esos referentes de primera fila que no han recibido la atención merecida en la clase de ELE. Aunque centramos nuestra atención particularmente en el Siglo de Oro español, como justificaremos más adelante, queremos puntualizar que las conclusiones a las que llegamos se acomodan al trabajo en la clase de ELE con obras literarias de cualquier época, también las actuales que, por descontado, han de tener un papel protagonista en la clase de idiomas. De acuerdo con todo lo dicho, nuestro tercer objetivo es el siguiente:

Objetivo 3: Comprobar la presencia del elemento literario en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, concretamente para los niveles iniciales de aprendizaje A1-A2, prestando especial atención a la aparición de textos literarios clásicos.

Posteriormente dirigimos la atención al asunto principal de nuestra investigación, esto es, cuál es el empleo que en el ámbito actual de la enseñanza-aprendizaje de ELE se hace de los TL clásicos de la tradición española, particularmente con los usuarios básicos de la lengua (niveles A1-A2).

Para lograr esta meta, analizamos el alcance de los contenidos literarios y culturales recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006a) por ser una referencia ineludible a la hora de preparar materiales y confeccionar currículos, y revisamos los estudios de defensa teórica y propuestas prácticas de uso de la literatura en el ámbito concreto de ELE. En el transcurso de esta investigación, dirigidos por la idea presente en el mismo título, aparece paralela y necesariamente la necesidad de comprobar la presencia de textos literarios clásicos utilizados como material de clase en los primeros niveles de aprendizaje. Con este fin, analizamos distintos recursos didácticos

en los que aparece material literario y examinamos una selección de manuales que siguen un enfoque comunicativo para ver cuáles son las características de los textos literarios que incluyen y cuál es la explotación didáctica que se hace de ellos.

Avanzamos que, realizada esta comprobación, constataremos que los textos literarios clásicos apenas están presentes en los materiales didácticos de ELE, una realidad que se hace mucho más patente en el caso de los niveles iniciales. De este modo, consagramos la segunda parte del capítulo 2 a indagar las causas de esta situación. Reflexionamos así sobre las ventajas y desventajas del empleo de material literario clásico en la clase de ELE, tanto desde el punto de vista del profesor y como del alumno, para intentar indagar en las causas de ese desaprovechamiento y enfrentarnos a nuestro siguiente propósito:

Objetivo 4: Facilitar el acceso a los textos literarios clásicos españoles para la enseñanza de ELE, estableciendo unos criterios de selección y unas pautas de edición, con especial atención a los niveles iniciales de aprendizaje A1-A2.

Estamos seguros del valor formativo de los TL clásicos no solo en un plano humanístico, sino también en su faceta de manifestaciones de la lengua que han de ser conocidas por los estudiantes de una segunda lengua. Con esta determinación, explicamos primero cómo llevar a cabo su elección para ser utilizados en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Seguidamente, argumentamos cómo presentárselos a los estudiantes para garantizar a un mismo tiempo el rigor filológico de la edición escogida y su accesibilidad para el alumnado. En esta tarea hay que tener en cuenta diversos factores como el nivel y perfil de los discentes y considerar la edad del texto, ya que no será válida la misma solución para un texto perteneciente al medioevo que para uno del siglo XIX. Tampoco será igual presentar los textos a unos alumnos de nivel inicial que a otros especializados de nivel superior.

Tras este entramado teórico y contextualización, pasamos a nuestro siguiente objetivo:

Objetivo 5: Elaborar un corpus de textos literarios en español de los siglos XVI y XVII accesibles para los aprendientes de ELE de los niveles A1-A2 y concebidos para su uso en actividades didácticas orientadas principalmente a la mejora de la CLit de los estudiantes.

Llegamos así a una selección de 770 textos literarios españoles del Siglo de Oro que consideramos aptos para ser utilizados en los niveles iniciales A1-A2. Estos textos se seleccionan tras haber reflexionado sobre la configuración del canon literario formativo en ELE y haber establecido unos criterios de comprobación del nivel en lo referente a la dimensión gramatical, léxica y textual de los textos. Los textos se presentan correctamente preparados para ser empleados con estudiantes de nivel principiante.

Finalmente, como ejemplo de empleo de los textos incluidos en el corpus, proporcionamos una propuesta didáctica compuesta de siete secuencias de actividades que ponemos en práctica para comprobar su efectividad. Con ello completamos nuestro último objetivo:

Objetivo 6: Ejemplificar el uso del corpus de textos literarios en español de los siglos XVI y XVII accesibles para los aprendientes de ELE de los niveles A1-A2 con una serie de actividades didácticas orientadas principalmente a la mejora de la competencia comunicativa y la competencia literaria de los estudiantes y verificar mediante su puesta en práctica el grado de aceptación y el interés que generan en el alumnado.

De acuerdo a todo lo dicho, la hipótesis de partida que subyace en el trascurso de nuestra investigación es la siguiente:

Hipótesis: Exponer de manera adecuada a los estudiantes de nivel inicial de ELE a textos literarios clásicos españoles contribuye al desarrollo de su competencia literaria, al mismo tiempo que aumenta su interés y motivación hacia las culturas y tradiciones hispánicas, con los consecuentes beneficios para la mejora de su competencia comunicativa en español.

A continuación, resumimos la distribución en los capítulos que configuran nuestra tesis doctoral de los objetivos que nos hemos planteado y los procedimientos que aplicamos para su consecución:

CAPÍTULO 1

Objetivo 1: Formular una definición de competencia literaria con una aplicación didáctica al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2)/lenguas extranjeras (LE).

Procedimiento:

- Revisión de las aportaciones de la lingüística, la teoría de la literatura y la pragmática para la construcción del concepto de competencia literaria
- Análisis de las relaciones entre competencia literaria (CLit) y competencia comunicativa (CC)
- Revisión de las definiciones de competencia literaria desde la didáctica

Objetivo 2: Determinar unos objetivos didácticos generales y unas orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia literaria en la clase de segundas lenguas/lenguas extranjeras.

Procedimiento:

- Revisión de los diferentes modelos de enseñanza de la literatura
- Revisión histórica del empleo de materiales literarios en distintos enfoques metodológicos para la enseñanza de idiomas
- Análisis de las relaciones entre la educación literaria y el enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas
- Establecimiento de unos objetivos didácticos y unas pautas metodológicas generales para el desarrollo de la CLit y la CC en L2/LE

CAPÍTULO 2

Objetivo 3: Comprobar la presencia del elemento literario en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, concretamente para los niveles iniciales de aprendizaje A1-A2, prestando especial atención a la aparición de textos literarios clásicos.

Procedimiento:

- Análisis de los contenidos literarios y culturales recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*
- Análisis de la defensa teórica en el ámbito concreto de ELE
- Análisis de materiales didácticos, con especial atención a una selección de manuales

Objetivo 4: Facilitar el acceso a los textos literarios clásicos españoles para la enseñanza de ELE, estableciendo unos criterios de selección y unas pautas de edición, con especial atención a los niveles iniciales de aprendizaje A1-A2.

Procedimiento:

- Análisis de las ventajas y desventajas del empleo de las producciones literarias clásicas en la clase de ELE, desde el punto de vista del profesor y del alumno y en su faceta de material didáctico
- Definición de unos criterios de selección y edición de los textos literarios clásicos

CAPÍTULO 3

Objetivo 5: Elaborar un corpus de textos literarios en español de los siglos XVI y XVII accesibles para los aprendientes de ELE de los niveles A1-A2 y concebidos para su uso en actividades didácticas orientadas principalmente a la mejora de la competencia literaria de los estudiantes.

Procedimiento:

- Definición del canon literario formativo para la enseñanza-aprendizaje de ELE
- Comprobación del nivel y preparación de una selección de textos literarios del Siglo de Oro con fines didácticos

CAPÍTULO 4

Objetivo 6: Ejemplificar el uso del corpus de textos literarios en español de los siglos XVI y XVII accesibles para los aprendientes de ELE de los niveles A1-A2 con una serie de actividades didácticas dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia literaria de los estudiantes y verificar mediante su puesta en práctica el grado de aceptación y el interés que generan en el alumnado.

Procedimiento:

- Creación de una serie de secuencias didácticas para los niveles A1-A2 con textos literarios del corpus
- Puesta en práctica de las secuencias didácticas
- Aplicación de un cuestionario para obtener información sobre el interés de los alumnos hacia la literatura y su grado de aceptación de las secuencias didácticas puestas en práctica
- Análisis de los datos e informaciones obtenidas

CONCLUSIONES

Comprobación de la hipótesis: Exponer de manera adecuada a los estudiantes de nivel inicial de ELE a textos literarios clásicos españoles contribuye al desarrollo de su competencia literaria, al mismo tiempo que aumenta su interés y motivación hacia las culturas y tradiciones hispánicas, con los consecuentes beneficios para la mejora de su competencia comunicativa en español.

Procedimiento de comprobación:

- Establecimiento de conclusiones para cada uno de los objetivos marcados

La proyección de nuestro trabajo es servir como conocimiento crítico aplicado a la toma de decisiones y acciones para el cambio didáctico (inclusión de material literario clásico en los materiales para programas y currículos de niveles iniciales en ELE). En todo momento somos conscientes de que, al tratarse de una investigación individual, no contamos con las herramientas ni la influencia necesarias. Por consiguiente, sería deseable que futuros trabajos colectivos o de grupos de investigación se encaminaran hacia este cometido, alcanzando así una dimensión que supere la individual que nosotros iniciamos.

**CAPÍTULO 1. LA COMPETENCIA LITERARIA:
TRATAMIENTO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS**

1.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA LITERARIA

Al igual que existe un empeño crítico por delimitar lo que podemos o no entender como *literatura*¹, encontramos diferentes intentos por parte de los estudiosos para definir la habilidad que tenemos los seres humanos para producir y comprender sus manifestaciones, dicho de forma sumaria, nuestra *competencia literaria* (CLit). Estas múltiples tentativas solo pueden ser entendidas como reflejo de la complejidad inherente al hecho literario y la diversidad de componentes (lingüísticos, culturales, sociológicos, estéticos, epistemológicos, filosóficos, etc.) que aparecen en los textos literarios (TL).

La falta de concreción o consenso entre las diferentes posturas teóricas para definir qué es la literatura condiciona negativamente de antemano cualquier conato de precisión terminológica a la hora de determinar qué procesos mentales suceden y qué recursos necesitamos las personas para leer, interpretar o crear un texto que tiene una intencionalidad literaria. Sin contar con una definición unánime del objeto (literatura) difícilmente se puede alcanzar un convenio para definir la CLit. Por lo tanto, nos enfrentamos con este obstáculo cuando intentamos llegar a una definición operativa de competencia literaria que sea aplicable a nuestro campo de estudio particular, lo que hemos planteado como primer objetivo de esta tesis doctoral:

Objetivo 1: Formular una definición de competencia literaria con una aplicación didáctica al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras.

Queremos precisar que, cumpliendo este objetivo, la definición a la que llegaremos al final de la primera parte de este capítulo no pretende un alcance universal, sino que, como iremos justificando, tiene un carácter instrumental. Es decir, se formula para poder ser utilizada como marco teórico de nuestra propuesta didáctica.

No resulta extraño que diferentes disciplinas se hayan interesado por describir un mismo concepto, puesto que a la materia que nos ocupa han de acudir, de manera necesaria, los estudios lingüísticos, literarios y de análisis del discurso, además de los antropológicos y psicológicos. Esto se ve favorecido, ciertamente, por un contexto

¹ Sobre esta cuestión, puede consultarse el capítulo que Ballester Roca (2015: 43-104) dedica a las consideraciones epistemológicas en torno a la literatura, los estudios literarios y su perspectiva didáctica. Restringiéndonos a la bibliografía especializada de español como lengua extranjera (ELE), Acquaroni (2007: 16-45) dibuja un panorama muy general, pero didáctico y perfectamente adaptado para el lector interesado en metodología de enseñanza de segundas lenguas. Primero describe algunos intentos de definición de literatura, englobándolos dentro de las corrientes semióticas y sociológicas, y las funciones que durante la historia se le han venido atribuyendo. Luego hace referencia al lenguaje literario como un tipo de uso lingüístico y enumera los rasgos específicos de cada uno de los géneros: poesía, narrativa y teatro. Termina el capítulo con un apartado sobre la literatura entendida como acto de comunicación, donde analiza los conceptos de emisor, receptor, mensaje, canal, código y contexto aplicados al hecho literario. Remitimos a todas las referencias bibliográficas sobre el tema que allí se incluyen.

académico tendente a una interdisciplinariedad, en el que convergen las diferentes ramas o especialidades:

Entre el formalismo ruso y el estructuralismo francés (e internacional) hemos sido testigos de una tendencia creciente que desea la integración de la poesía, la lingüística, el análisis del discurso y otras disciplinas dentro de un único estudio global de prácticas semióticas, en las que la diferenciación entre literatura y otros tipos de discurso no tiene sentido, al menos desde un punto de vista teórico y estructural (Van Dijk, 1985 [1999: 14]).

Por el tema de nuestra investigación, a estas disciplinas tenemos que añadir las aproximaciones provenientes del campo de la didáctica, en su afán de transmitir el conocimiento, formar y educar a los miembros de una sociedad. Teniendo en consideración este enfoque multidisciplinar, hemos optado por clasificar en tres grupos las contribuciones para la caracterización de la CLit². Estos grupos son los siguientes:

- 1) Las definiciones que pertenecen a los estudios de poética generativa y lingüística a partir de la formulación de *competencia lingüística* de Chomsky (1965), prestando especial atención, por su posterior influencia en ámbitos didácticos, a las contribuciones de Van Dijk (1972) y Culler (1975).
- 2) Las definiciones con raíz en los estudios de la teoría de la literatura, la pragmática literaria y la lingüística, que hacen referencia a la competencia literaria pero no tienen el ánimo científico de definirla de manera articulada y razonada.
- 3) Las definiciones que aparecen por la extrapolación del concepto de competencia literaria a la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), con una preocupación de carácter fundamentalmente práctico, dirigida a su desarrollo mediante la enseñanza.

En la primera parte de este capítulo recogemos las contribuciones de los dos primeros grupos disciplinares, que constituyen las bases para la construcción teórica del concepto. Posteriormente, en la segunda parte del capítulo, ponemos en relación el concepto de CLit con el de *competencia comunicativa* (CC) (Hymes, 1971) y con los principales modelos de competencia comunicativa con voluntad pedagógica, por ser esta la piedra sobre la que se asientan las aportaciones definitorias que afectan a aspectos específicamente relacionados con la didáctica, cuyas definiciones también abordaremos³. En la figura 1.1 representamos gráficamente este conjunto de

² Siendo conscientes de que se nos puede achacar el encasillar artificialmente las diferentes posturas, aclaramos que para nosotros ha prevalecido la intención de mostrar un panorama claro y estructurado para analizar y poner en común las aportaciones de los distintos campos.

³ Como bien afirma Pastor Cesteros (2004: 172), la noción de competencia comunicativa «no se gestó a partir de una única aproximación teórica, sea esta lingüística, pedagógica o antropológica, sino más bien de la confluencia de los intereses de todas estas disciplinas por el hecho comunicativo».

definiciones, destacando las aportaciones más relevantes, que son el entramado sobre el que hemos forjado nuestra propia definición de CLit:

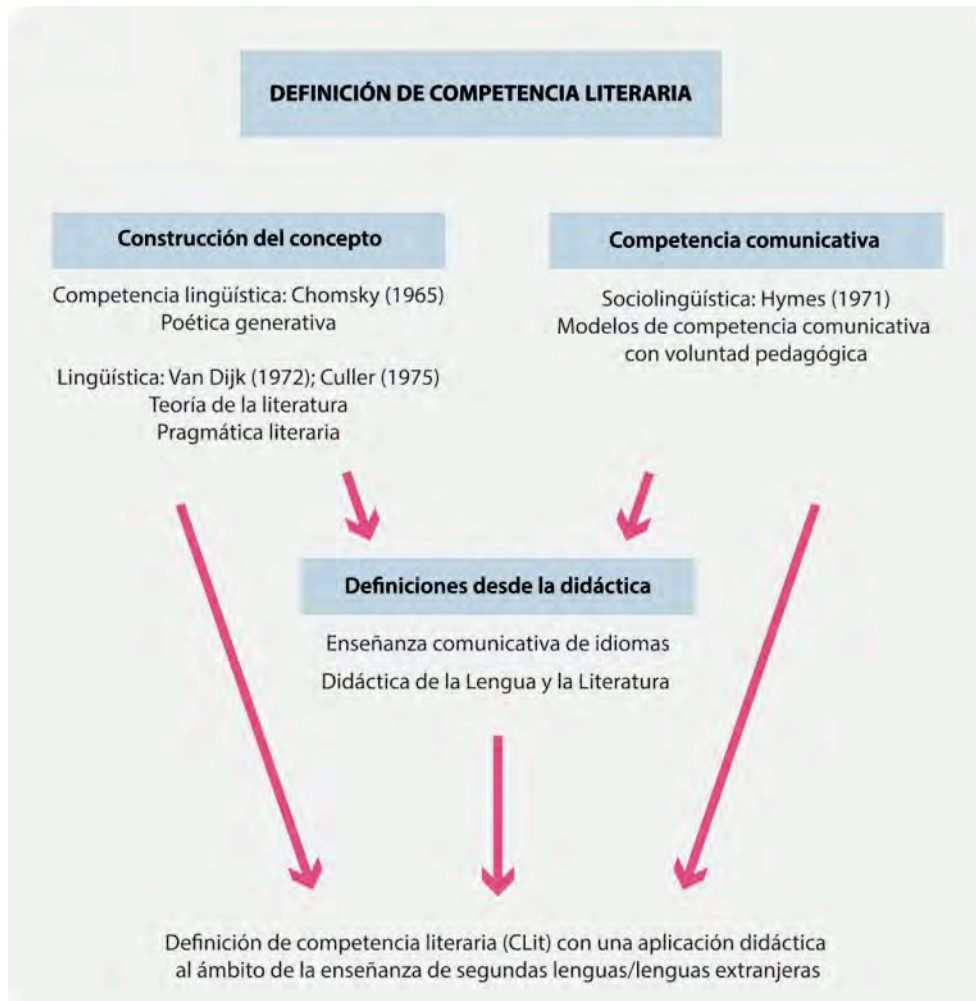


Figura 1.1. Contribuciones para nuestra definición de competencia literaria (v. ep. 1.2.5.3)

Comenzamos así con el análisis de los estudios que pertenecen al primero de los grupos que hemos delimitado. Estos se preocupan, como hemos dicho, por una aproximación científica de la competencia literaria, atendiendo principalmente a factores de orden psicológico y partiendo de la consideración del lenguaje literario como «desviación» de las normas de la gramática. Su propósito es crear una herramienta de análisis del texto literario (TL), mejorada desde un punto de vista científico, que explique y analice las agramaticalidades presentes en el lenguaje literario. El debate teórico y las preocupaciones de estos investigadores han girado fundamentalmente en torno a los siguientes aspectos:

- a) Establecer la relación de la CLit con la CL.
- b) Dilucidar si la CLit tiene o no una naturaleza innata o universal.
- c) Determinar las reglas que configuran la CLit.

Como un paso previo a la explicación de los principales modelos de competencia literaria propuestos por Van Dijk (1972) y Culler (1975), analizamos las formulaciones de competencia poética (Bierwisch, 1965), competencia métrica (Beaver, 1968; Klein, 1974; a partir de la de teoría de la prosodia de Halle y Keyser, 1966) y competencia narrativa (Ihwe, 1972b; Prince, 1982), ya que las consideramos embriones o, al menos, elaboraciones teóricas muy en relación con el concepto que nos ocupa.

1.1.1. La competencia lingüística de Chomsky (1965)

Resulta evidente que el concepto de competencia ya se utilizaba en el lenguaje corriente antes de las teorías chomskianas y generativistas para designar una habilidad del individuo, producto del aprendizaje o del estudio, quizá presuponiendo ciertas capacidades innatas⁴. El significado de competencia comúnmente aceptado en la lengua cotidiana es el que se refiere a la utilización del término aplicada al mundo laboral o la esfera profesional. Según recoge el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014), se entiende el término *competencia* como la ‘pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado’. La mayor parte de las personas —que desconocen por completo las ideas de Chomsky— hablan de manera frecuente y natural, por ejemplo, de la competencia de diferentes profesionales. Decimos que un abogado es «competente» cuando le creemos capacitado para su labor y obtiene resultados satisfactorios o que un político es «incompetente» cuando no cuenta con las habilidades y aptitudes necesarias para su puesto. Independientemente de estos usos del término, fue a partir de la publicación de *Aspects of the Theory of Syntax* (Chomsky, 1965) cuando aparece un caudal de estudios de lingüística y teoría de la literatura en los que se generalizó su empleo en contextos académicos.

La teoría de la gramática generativa de Noam Chomsky se construye a partir de la idea de que las lenguas se basan en un entramado de reglas que determinan las oraciones bien formadas. Para elaborar su teoría lingüística, Chomsky considera un hablante-oyente-ideal, «que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical [...] al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real» (Chomsky, 1965 [1970: 5]). Chomsky establece una distinción entre la *competencia* («conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua») y la *actuación* («uso real de

⁴ Según del *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* de Joan Coromines y José A. Pascual, para el caso concreto del español, el uso del verbo *competir* (tomado del latín *competere* ‘ir al encuentro de una cosa’) se data en el siglo XV, al igual que las primeras apariciones del adjetivo *competente*, en el sentido de ‘apto’ o ‘adecuado’. Para la presencia del sustantivo *competencia* debemos esperar a finales del siglo XVI.

la lengua en situaciones concretas»)⁵. El objeto del lingüista es determinar «el sistema de reglas subyacente que el hablante oyente domina y del que se vale en la actuación concreta» o lo que es lo mismo, «descubrir una realidad mental subyacente en la conducta concreta» de los hablantes. A diferencia de una gramática descriptiva que estudia los hechos empíricos, la gramática generativa de una lengua debe ser la «descripción de la competencia intrínseca del hablante oyente ideal» y asignar reglas que expliquen las infinitas oraciones que pueden producirse. En lugar de hablar de gramáticas para las lenguas concretas, se presupone una «gramática universal» a fin de conseguir una descripción adecuada de esta competencia humana y de los aspectos productivos y creativos de los procesos lingüísticos, de los cuales los hablantes no son conscientes (Chomsky, 1965 [1970: 6-8]). La gramática generativa da cuenta, por ende, de la competencia intrínseca del hablante oyente ideal para generar un número infinito de estructuras o producciones lingüísticas. Consta de tres elementos: uno sintáctico y dos interpretativos (el fonológico y el semántico). De este modo, en el proceso de generación del lenguaje, «el componente sintáctico de una gramática debe especificar, para cada oración, una estructura latente (subyacente), que determina su interpretación semántica, y una estructura patente (superficial), que determina su interpretación fonética» (Chomsky, 1965 [1970: 18]), lo que se realiza gracias a un subcomponente transformacional presente en el componente sintáctico.

Subraya Chomsky (1965 [1970: 25]) que una teoría lingüística general tiene que explicar las capacidades mentales o el «modelo de adquisición» que hacen posible la consecución del lenguaje. Cuando un niño aprende una lengua, configura en su mente «una representación interior de un sistema de reglas» a partir de las muestras empíricas de las producciones lingüísticas o «datos lingüísticos primarios» que los hablantes han generado mediante su creatividad. Con base en estas referencias, el niño construye una gramática o teoría de la lengua bien formada, ya que cuenta con la capacidad innata para este aprendizaje. Este conjunto de normas interiorizado es lo que Chomsky llama competencia lingüística, que se identifica principalmente con una cognición connatural, un conocimiento tácito e inconsciente.

Siguiendo esta teoría, mediante un uso creativo del lenguaje, cualquier usuario de la lengua puede realizar un número infinito de nuevas producciones lingüísticas a partir de su experiencia mediante la observación de las producciones de otros miembros de su comunidad. Chomsky concibe el aspecto creativo como una cualidad común a todas las lenguas (y por tanto inherente al ser humano) que debe ser explicada por la gramática

⁵ Reconoce el propio Chomsky (1965 [1970: 6]) que esta distinción está relacionada con la establecida por Ferdinand de Saussure (1857-1913) entre *langue* (lengua) y *parole* (habla) para quien *langue* es el sistema o conjunto de signos lingüísticos de los que dispone una comunidad y *parole* la realización concreta e individual de una expresión lingüística. No obstante, Chomsky rechaza la consideración de *langue* «como mero inventario sistemático de unidades» y prefiere recuperar la concepción de una competencia subyacente dinámica y creativa como «sistema de procesos generativos», como la expuesta por W. von Humboldt en *Über die Verschiedenheit des Menschlichen Sprachbaues* (Berlin, 1836). La diferencia, como afirma Aguiar e Silva (1980: 43), es que «parece indudable que, en el pensamiento de Chomsky, el concepto de competencia lingüística presenta una conexión profunda con las ideas de creatividad lingüística, en particular, y de la creatividad humana en general, que no existe en el pensamiento de Saussure respecto al concepto de *langue*».

universal, ya que «una propiedad esencial del lenguaje es que proporciona los medios para expresar infinitos pensamientos y para reaccionar apropiadamente en una infinidad de situaciones nuevas» (Chomsky, 1965 [1970: 5]). Podemos hablar así de una «creatividad regida por reglas», que serían las estructuras profundas del lenguaje, ya que esta creatividad humana se mueve dentro de unas restricciones biológicas congénitas. En este sentido, se puede llegar a presumir que «el concepto de creatividad propuesto por Chomsky, tomado en su globalidad, se funda en un postulado que de alguna manera limita el concepto mismo de la creatividad humana» (Iriarte Esguerra, 1994: 375). No en vano, tanto la defensa del carácter natural de la competencia lingüística como las vinculaciones con aspectos trascendentales como son la libertad del hombre, el poder de decisión, etc. del pensamiento de Chomsky suponen consecuencias e implicaciones de índole filosófica, psicológica y biológica, que nos sitúan en el debate de definir la estructura del espíritu humano o, al menos, qué es lo que caracteriza al hombre en su configuración como ente. Consecuentemente, sus ideas han provocado «uno de los debates ideológicos más complejos y fascinantes de nuestra época, en el que han participado filósofos, biólogos, estudiosos de la semiótica, lingüistas y sociólogos» (Aguiar e Silva, 1980: 59)⁶.

Para lo que afecta a nuestra investigación, y con el objeto de no dar pie a confundir la formulación chomskyana de competencia lingüística con los posteriores planteamientos sobre la competencia literaria, es necesario precisar que, en su articulación teórica, cuando Chomsky se refiere al aspecto creativo del lenguaje apunta al uso lingüístico cotidiano, entendido como la capacidad de los hablantes para producir y comprender oraciones nuevas, de acuerdo con un sistema de reglas, pero no al uso específico de la lengua con una intención conscientemente creativa, artística o literaria.

De acuerdo con sus tesis, se entiende que para Chomsky existe en los humanos una «facultad del lenguaje» caracterizada como el «conjunto de mecanismos que permite al niño pasar de un estado inicial en el que no está informado de la lengua de la comunidad lingüística en la que vive, a un estado final, en el que conoce ya esa lengua» (Aguiar e Silva, 1980: 48). Como indica el profesor Bernard Spolsky (1989 [1995: 130]), sería «un error el confundir la noción chomskyana de competencia con la noción general de habilidad» ya que para Chomsky la competencia solo afecta a los conocimientos subyacentes y no a las actuaciones. No obstante lo cual, las ideas inmanentes al concepto de competencia lingüística de Chomsky (innatismo, reglas profundas, grados de gramaticalidad, etc.) están muy presentes en la construcción teórica del concepto que nos ocupa, sobre todo en las aportaciones de los lingüistas de vertiente generativista que exponemos seguidamente.

1.1.2. La competencia poética de Bierwisch (1965)

Manfred Bierwisch, lingüista alemán íntimamente ligado a las corrientes estructuralistas de la antigua República Democrática Alemana, fue el primero en formular —en un

⁶ Aguiar e Silva (1980: 59-74) reúne las principales líneas críticas de esta discusión teórica.

artículo publicado en 1965 como parte del volumen *Mathematik und Dichtung*⁷— una teoría para explicar, a partir de las ideas de Chomsky, las desviaciones del lenguaje poético. Pretende de esta forma definir las regularidades que, saliéndose de la norma gramatical del lenguaje convencional, producen efectos poéticos. El investigador parte de una concepción completamente empírica y matemática de la poética, cuyo fin es buscar datos concretos y explicables:

Por tanto, debo enunciar algunos puntos de vista que considero necesarios para la construcción de la poética, si por poética uno entiende una teoría de los textos literarios o de las obras de arte verbales y ve esta como una ciencia empírica que tiene que explicar hechos dados (Bierwisch, 1970: 97)⁸.

Para Bierwisch (1970: 97-98), los textos literarios solo deben ser estudiados de manera científica. Ni el método hermenéutico ni el de la estadística textual son válidos para la consecución de este objetivo. El primero de ellos considera cada texto como un objeto único, del que no se pueden extraer generalizaciones, lo que imposibilita una teoría de la estructura de los textos poéticos. El segundo nunca da cuenta de los rasgos específicos de cada texto, pues únicamente se preocupa de datos específicos comunes (p. ej., el número de palabras, las sílabas por palabra, etc.), que dejan fuera muchos de los aspectos que podríamos señalar como propios de lo literario.

Opina Bierwisch que, para un correcto estudio, la poética debe dirigir su atención no a los objetos o productos poéticos, que son meramente el material observable a partir del cual extraer datos, sino hacia la habilidad humana o competencia poética para producir objetos poéticos y comprender sus efectos:

Los objetos reales de la poética son las regularidades particulares presentes en los textos literarios y que determinan los efectos de la poesía: en su análisis final, la habilidad humana para producir estructuras poéticas y comprender su efecto —esto es, algo que podemos llamar competencia poética— (Bierwisch, 1970: 98)⁹.

De acuerdo con la teoría de la lengua de Chomsky, en el habla normal el individuo construye las frases conforme a unas reglas o gramática. Bierwisch recuerda que los diferentes elementos de una frase constituyen descripciones estructurales (*structural descriptions*) que dan cuenta de las relaciones entre los diferentes niveles: sintáctico,

⁷ El artículo fue traducido del alemán al inglés y reeditado en el libro titulado *Linguistics and Literary Style*, coordinado por el profesor Donald C. Freeman (1970) de la Universidad de Massachusetts, desde el que citamos.

⁸ «I shall therefore enunciate some points of view that I feel are necessary for the construction of poetics, if by poetics one understands a theory of the structure of literary texts or verbal works of art and views this as an empirical science that must explicate the given facts».

⁹ «The actual objects of poetics are the particular regularities that occur in literary texts and that determine the specific effects of poetry: in the final analysis the human ability to produce poetic structures and understand their effect —that is, something we might call poetic competence».

fonológico y semántico. Atribuye un esquema similar a las producciones poéticas: de igual forma que existe una competencia lingüística, existe un sistema poético (*poetic system*) que funciona como un algoritmo que determina si una frase es o no es poética. De esta manera, las estructuras poéticas se construyen a partir de las estructuras lingüísticas primarias. Para resolver qué estructuras son poéticas y cuáles no, el sistema poético aplica un conjunto de normas, de acuerdo a las cuales las diferentes descripciones estructurales quedan ordenadas en una escala de poeticidad (*scale of poeticity*). Bierwisch (1970: 105-107) precisa que esto solamente es aplicable para ciertos sistemas, como el verso regular, y considera que el sistema poético debe ser formulado para cada lengua y para efectos poéticos concretos.

La elaboración teórica de Bierwisch pierde fuerza cuando él mismo no es capaz de definir el sistema poético de manera concreta y reconoce que sus componentes, relaciones y la forma de sus normas aún no han sido investigadas (Bierwisch, 1970: 107). Bierwisch también pasa por alto el problema de la naturaleza y adquisición del sistema poético, por lo que es difícil argumentar su analogía con la gramática de Chomsky, puesto que el sistema poético parece tener el carácter de adquirido y no ser una competencia innata (Aguar e Silva, 1980: 89). Como ha notado Pozuelo Yvancos (1988 [2010: 67]), en tanto que el modelo de Bierwisch no supone una competencia congénita, hipotético-deductiva y de tipo predictivo, no podemos hablar de una extensión científicamente aceptable del modelo generativo de Chomsky.

Vinculado a lo ya dicho, hay que señalar que las consideraciones de Bierwisch se ciñen a las producciones poéticas y no explican el resto de producciones literarias. Desde nuestra postura, el punto de vista de Bierwisch que considera el hecho literario como una ciencia empírica o matemática, explicable mediante ecuaciones, nos parece el producto de su época y corriente de pensamiento a la que se adscribe más que una verdad científicamente demostrable. No obstante, a pesar de todos los problemas que plantea, no sería justo negarle importancia a la formulación de Bierwisch, aunque solamente sea por tratarse de la primera aportación para la gestación del concepto de CLit que estamos indagando.

1.1.3. La competencia métrica

1.1.3.1. La teoría de la prosodia de Halle y Keyser (1966)

En 1966, los profesores Morris Halle y Samuel Jay Keyser plantean un nuevo examen de los principios básicos del análisis métrico. Defienden que una teoría de la prosodia debe ir más allá de establecer una norma y excepciones a esta y, en consecuencia, explicar un mayor número de fenómenos¹⁰. Los autores se percatan de que el verso yámbico del poeta medieval inglés Geoffrey Chaucer (1343-1400) no consiste en cinco pies, sino que se dan cuatro contrastes de acento, asignados de acuerdo con las normas de la fonología del inglés, en un modo en el que el primero y el último pie del verso

¹⁰ El artículo fue reeditado en el volumen coordinado por Donald C. Freeman (1970), desde el que citamos.

quedarían libres. Según la opinión de los autores (que no llegan a hablar de competencia o capacidad) la libertad de crear estas variantes —y otras similares— no es accidental. Por el contrario, las variaciones son consecuencia de las reglas del metro inglés, que todo poeta y lector de poesía perciben de manera intuitiva o parcialmente inconsciente. Por lo tanto, el estudio de la prosodia debe ir dirigido a estos patrones abstractos y no a las producciones concretas:

El estudio de la prosodia es el estudio de patrones abstractos —diferentes colocaciones de hechos lingüísticos— que subyacen a las realizaciones de un poema dado; no es el estudio de la miríada de maneras —unas buenas, otras malas, la mayoría indiferentes en las que puede recitarse un poema (Halle y Keyser, 1966 [1970: 372])¹¹.

1.1.3.2. La competencia métrica de Beaver (1968)

A partir de la teoría métrica de Halle y Kayser que sucintamente hemos expuesto en el epígrafe anterior, en el artículo «A grammar of prosody» de 1968¹², John Beaver es el primero en formular la expresión *metrical competence* (competencia métrica). De esta manera, Beaver defiende una gramática del verso igual que existe una gramática del lenguaje. Esta gramática delimita si un verso dado se ajusta o no a los patrones métricos de una lengua en concreto y también explica las variaciones de los poetas sobre la métrica establecida:

Creo que el papel principal de las reglas de Halle-Keyser (o, en última instancia, reglas más refinadas de este tipo) será esencialmente constituir una gramática del verso, comparable a las “reglas de competencia” de los gramáticos generativistas, que determinen (esto es, ofrezcan una descripción métrica) qué versos son métricos y cuáles no. Y en este papel, además de proporcionar un marco básico para el análisis estilístico, que deberá complementarse con algo similar a las “reglas de actuación”, dichas reglas serán útiles para explicar los fenómenos métricos, y para determinar varias cuestiones de prosodia, algunas de gran importancia. [...] Estas reglas métricas, o principios, deben ser

¹¹ «The study of prosody is the study of the abstract patterns —the different arrangements of linguistic givens— that underlie all performances of a given poem; it is not the study of the myriad ways —some good, others bad, most indifferent— in which a poem might be recited».

¹² Igualmente, reeditado en el volumen coordinado por Donald C. Freeman (1970), que utilizamos para las referencias.

consideradas como testimonios de la *competencia métrica* del poeta (Beaver, 1968 [1970: 427-428 y 432])¹³.

Beaver matiza que entiende el sustantivo *poeta* en un sentido amplio: designa tanto al artista del lenguaje como al hablante nativo relacionado con la poesía (Beaver, 1968 [1970: 445, nota 6]). ¿Significa esto que la competencia métrica solo es exclusiva de aquellos individuos que están familiarizados con la lírica? ¿Se trata aún así de una habilidad mental innata al ser humano? ¿Puede esta capacidad de diferenciar entre frases métricas y no métricas ser formulada de manera análoga a las reglas de competencia y reglas de producción de Chomsky? En un estudio posterior, Beaver (1974: 27) acepta que las normas métricas se aprenden de forma consciente, por lo que no pueden ser explicadas en términos de conocimiento innato o tácito, con lo que se aleja de la asimilación de la competencia métrica con la competencia lingüística chomskyana (Aguar e Silva, 1980: 91).

1.1.3.3. La competencia métrica de Klein (1974)

Wolfgang Klein, actualmente investigador del Marx Planck Institute for Psycholinguistics de Nimega, revisa en 1974 las contribuciones de Halle y Keyser (1966) y Beaver (1968) con el objetivo de formular una teoría de métrica generativa con base en las ideas de la gramática generativa de Chomsky.

El profesor Klein (1974: 30-31) plantea varias preguntas relevantes para el estudio de la métrica: ¿qué determina la marca de un texto poético?, ¿qué tipo de metros existen y por qué?, ¿es posible relacionar un metro determinado con un texto particular?, entre otros interrogantes. Klein hace referencia a la teoría de la prosodia de Halle y Keyser que, como se ha expuesto anteriormente, sostiene que los hablantes nos valemos de una habilidad para juzgar si un verso es métrico o no, similar a la capacidad que nos permite decidir si una determinada frase es gramatical o no lo es. Aunque Halle y Keyser (1966) no usan el término, Klein llama la atención sobre la relación directa con el concepto de competencia lingüística chomskyano y, por analogía, denomina esta destreza *competencia métrica*.

Halle y Kayser no usan el término “competencia métrica”; pero la analogía que dibujan entre el conocimiento implícito que el hablante tiene de la lengua, su “competencia lingüística”, y la

¹³ «I think the major role of the Halle-Keyser rules (or, ultimately, more refined rules of this kind) will be to constitute essentially a grammar of meter, comparable to the generative grammarian’s “rules of competence”, which will determine (i.e., provide a metrical description of) what are metrical and what are unmetrical lines. And in this role, in addition to providing a basic framework for stylistic analysis, which may have to be supplemented with something comparable to “rules of performance”, such rules should be useful in providing explanations for metrical phenomena, and in determining various prosodic questions, some of mayor importance. [...] This metrical rules, or principles, may be regarded as claims about the *metrical competence* of the poet».

habilidad denominada aquí “competencia métrica” es bastante clara (Klein, 1974: 32)¹⁴.

Klein (1974: 32) anula explícitamente la posibilidad de que las reglas que rigen los metros sean de naturaleza innata. Son reglas que se aprenden, de manera similar a como se aprenden las fórmulas matemáticas o las leyes de la física. A pesar de dejar espacio para la existencia de una sensibilidad inconsciente o subliminal del ser humano hacia el ritmo, que no jugaría ningún papel en la métrica generativa, el profesor Klein niega rotundamente que podamos hablar de una competencia métrica similar a la competencia lingüística: «no existen evidencias de una “competencia métrica”, esto es, de una habilidad que juegue el mismo papel que la competencia lingüística juega en su campo» (Klein, 1974: 34)¹⁵. En definitiva, con todo ello Klein asume la fragilidad —casi imposibilidad— de aplicar las teorías generativas de Chomsky a la poética y apuesta por buscar una teoría del metro diferente que dé respuesta a las preguntas que le interesan. Lamentablemente, no llega a enunciar esta teoría.

1.1.3.4. Críticas al concepto de competencia métrica

Aguiar e Silva (1980: 92 y sigs.) reúne varias de las opiniones críticas hacia el concepto generativista de competencia métrica, y concluye que la mayoría de ellas cuestionan que esta habilidad posea la cualidad de innata. De existir una competencia métrica, esta tendría que ser producto de la adquisición sociocultural y ser comprobada mediante estudios empíricos en los que participasen tanto hablantes formados en literatura como otros no alfabetizados. Si la competencia métrica fuera congénita, el conjunto de los hablantes de una determinada lengua tendría conocimiento de los sistemas métricos y reglas que operan en las producciones poéticas escritos en su lengua. Por el contrario, Aguiar e Silva reconoce que:

Puede suceder, por ejemplo —y sucede con mucha frecuencia, como puede probar la experiencia de cualquier profesor de literatura portuguesa de enseñanza secundaria o superior—, que un hablante/lector que conoce medianamente el sistema de reglas métricas subyacente en una canción de Camões o en un soneto de Diego Bernardes, no conozca el sistema de reglas métricas subyacente a una cantiga de amor de D. Dinis o a un poema simbolista de Eugénio de Castro (Aguiar e Silva, 1980: 94).

Lo que no podemos negar de manera tan sencilla es el planteamiento sugerido por Klein (1974) sobre la existencia de una tendencia universal del ser humano hacia el ritmo o la poesía. En esta línea, por ejemplo, el profesor Carlos Piera de la Universidad Autónoma

¹⁴ «Halle and Kayser do not use the term “metrical competence”; but the analogy they draw between a speaker's implicit knowledge of his language, his “linguistic competence”, and the ability called here “metrical competence” is quite clear».

¹⁵ «There is no evidence for “metrical competence”, i.e., for an ability playing the same role linguistic competence plays in linguistics».

de Madrid, parece retomar la idea de una competencia métrica universal —sin referirse a ella como tal— cuando analiza unos universales métricos a partir de ejemplos tomados de la tradición literaria española e hispanoamericana (Piera, 2003).

1.1.4. La competencia narrativa: Ihwe (1972b) y Prince (1982)

En las reflexiones del lingüista Jens Ihwe (1972a) encontramos postuladas las bases, con voluntad empírica y teórica, para el análisis de la literatura desde un punto de vista estructuralista, que posteriormente (Ihwe, 1972b) concreta para el estudio de los esquemas narrativos. Ihwe (1972b) defiende una nueva forma de aproximación, ya que considera que ni los modelos de análisis narratológico anteriores (Propp, Lévi-Strauss, Greimas, Barthes, etc.)¹⁶ ni la semiótica satisfacen las exigencias de una ciencia descriptiva. En su opinión, es necesaria la formulación de una nueva ciencia, que dé cuenta de una teoría de la estructura narrativa tanto a nivel teórico como a nivel descriptivo.

Una teoría de la estructura narrativa que pretenda ser lo suficientemente general ha de ser concebida como una hipótesis de una facultad humana específica; a saber, la facultad para producir —en principio de manera ilimitada— textos coherentes relacionados con objetos y situaciones reales o ficticios (Ihwe, 1972b: 6)¹⁷.

Para denominar esta teoría general de la estructura narrativa, Ihwe propone el neologismo *narrativics*, que podemos traducir como *narrativística*. La *narrativística* tiene dos objetos de estudio principales: la competencia narrativa y la actuación narrativa. Estas pueden ser observadas desde dos niveles de análisis, que conforman la estructura de la *narrativística*: un nivel teórico y un nivel descriptivo (Ihwe, 1972b: 9). Ihwe aclara que no utiliza los términos competencia y actuación tomándolos directamente de Chomsky:

La manera en la que usamos los términos competencia y actuación no se corresponde precisamente, y de manera simple, con la de la lingüística chomskyana. Aunque estos conceptos han llegado a ser muy populares, quizá por su espectacular éxito en lingüística, son, para nosotros, categorías conceptuales generales, con valor para la psicología de la cognición en su totalidad; esto es, al mismo tiempo para la lingüística, la teoría literaria, la

¹⁶ Para una visión general de las aportaciones de la narratología, puede verse el artículo de Thomas G. Pavel (1985).

¹⁷ «A theory of narrative structure that purports to be of sufficient generality may be conceived of as a hypothesis about a specific human faculty. i.e., the faculty for the —in principle unlimited— production of coherent texts dealing with real or/and fictitious objects and situations».

narrativística y, en un sentido más general, para todas las ciencias antropológicas (Ihwe, 1972b: 9)¹⁸.

Afirma Ihwe (1972b: 11) que estas nociones son válidas no solo para el campo de la lingüística, sino también para otras ciencias humanas, que deberán definir los conceptos de competencia y actuación con sus significados específicos en cada disciplina. Así se evita un uso vago y aproximado que solamente conlleva riesgos terminológicos¹⁹.

La teoría narrativa tiene que dar cuenta de la macroestructura del texto, que es la que determina su coherencia global, mientras que la microestructura está abierta a la variación estilística. Un hablante/oyente cuya competencia narrativa esté desarrollada será capaz de establecer a qué tipología textual (o macroestructura) corresponde un texto dado (p. ej., diferenciar entre un texto de ficción y un mandato), lo que implica no solo una dimensión lingüística, sino también una dimensión pragmática (Ihwe, 1972b: 11-12).

Por su parte, Prince (1982) expresa su intención de elaborar una gramática narrativa con base en la sintaxis transformacional de Noam Chomsky²⁰ y Emmon Bach²¹. Considera que existe una capacidad cuasinnata en los seres humanos para narrar, que se manifiesta en un conjunto de reglas interiorizadas que además le permiten diferenciar una narración de algo que no lo es:

Quizá no todo el mundo sepa narrar bien, pero todo el mundo, en todas las sociedades humanas conocidas por la historia y la antropología, sabe cómo narrar y esto ocurre en una edad muy temprana. Todo el mundo distingue las narraciones de las no narraciones, esto es, tiene unas determinadas intuiciones —o ha interiorizado ciertas reglas— sobre qué es lo que constituye una narración y qué no lo hace (Prince, 1982:80)²².

Esta capacidad común a los seres humanos explica el hecho de que en diferentes culturas, alejadas en el tiempo y en el espacio, se identifiquen los mismos elementos como característicos de la narración. Prince no se refiere únicamente a las

¹⁸ «The way in which we are using the terms competence and performance does not precisely, and in a simple way, correspond with that in Chomskyan linguistics. Though these concepts have become very popular if mainly because of their spectacular success in linguistics, they are, for us, general conceptual categories, valuable to the psychology of cognition in its totality, i.e. both to linguistics, literary theory, narrativics and, in a more general sense, to all the anthropological sciences».

¹⁹ Para el uso de los términos chomskyanos, v. Ihwe, 1972a.

²⁰ *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957. Existe traducción al español a cargo de C. P. Otero, *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI Editores, 1974.

²¹ *An Introduction to Transformational Grammars*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

²² «Everybody may not know how to narrate well but everybody, in every human society known to history and anthropology, knows how to narrate and this is at a very early age. Everybody distinguishes narratives from non-narratives, that is everybody has certain intuitions —or has internalized certain rules— about what constitutes a narrative and what does not».

narraciones que utilizan el lenguaje verbal. En su concepto de narración incluye otras manifestaciones como el baile o el cine. La gramática que desea formular es un entramado de reglas de acuerdo con las cuales, a partir de núcleos narrativos básicos (*kernel narratives*), creamos narraciones más complejas aplicando normas de transformación. Con esta gramática se ofrecería una descripción estructural de cualquier narración. No obstante, Prince reconoce que no puede llegar a construirla completamente en un futuro inmediato ya que su componente lógico depende de la elaboración previa de una teoría semántica y de una gramática del inglés adecuadas para este propósito, las cuales todavía no han sido formuladas. Asimismo, Prince reconoce que una gramática tal no podría dar respuesta a muchos aspectos importantes de la narración, como son los temas tratados, los personajes o el punto de vista. Por ello, ve necesario tener en cuenta el factor humano, las connotaciones, el contexto, etc., que solamente pueden explicarse desde una teoría de la lectura.

En conclusión, como acepta el profesor Pavel, la realidad es que los esfuerzos para explicar el hecho narratológico desde una concepción generativista no han encontrado arraigo entre los especialistas, que se han decantado por la vía de estudio surgida en el estructuralismo:

A pesar del éxito que han tenido dentro del dominio de la lingüística, los modelos generativo-transformacionales solo se aplicaron con carácter experimental a la sintaxis narrativa. Así, y mientras el estructuralismo ya ha sido virtualmente abandonado en lingüística en favor de tendencias más recientes, la narratología aún se encuentra bajo el influjo de la metodología estructuralista (Pavel, 1985 [1999: 121]).

1.1.5. Principales modelos de competencia literaria

1.1.5.1. La competencia literaria de Van Dijk (1972)

El intento más ambicioso y complejo de transponer al dominio de la poética el concepto chomskyano de competencia lingüística se lo debemos al profesor holandés Teun A. van Dijk en su libro *Some aspects of text grammars* (1972)²³. Es significativo el hecho de que Van Dijk abra el volumen con una cita sobre el progreso científico tomada del lingüista Manfred Bierwisch (el padre del concepto de competencia poética, como hemos visto en el epígrafe 1.1.2): «El progreso de una ciencia no depende meramente de la acumulación de puntos de vista individuales, sino sobre todo, de la formulación de nuevas relaciones y el planteamiento de nuevas preguntas» (Van Dijk, 1972: V)²⁴. Precisamente, con este ánimo de progreso científico, la preocupación principal de Van Dijk es la búsqueda de una ciencia para

²³ En estos términos lo describe Aguiar e Silva (1980: 98-9), que señala que la formulación de Van Dijk también ha sido la más criticada.

²⁴ «The progress of a science does not depend merely upon the amassing of individual insights, but above all upon the formulation of new relationships and the posing of new questions».

los estudios literarios, a los que califica de conocimientos preteóricos. Para él, el estudio de la literatura, carente de un lenguaje y fundamento metodológico, no es explícito en sus descripciones, definiciones y explicaciones, y tampoco ha desarrollado una teoría científica (Van Dijk, 1972: 168-9).

Van Dijk elige el término poética (*poetics*), tanto por su brevedad como por ser una referencia al filósofo griego Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), para nombrar la nueva ciencia que quiere construir. Desde una concepción amplia y holística, la poética debe ocuparse a un mismo tiempo del estudio empírico y teórico (sincrónico y diacrónico) de los textos literarios y de la comunicación literaria: «Con “poética” intentamos referirnos a todo el conjunto de estudio empírico y teórico de los textos literarios y la comunicación literaria, sincrónica y diacrónicamente» (Van Dijk, 1972: 169)²⁵.

Concebida de esta manera, la poética integra dos subcomponentes: una poética teórica y una poética descriptiva²⁶. El fin de la poética teórica es formular hipótesis y teorías sobre las propiedades abstractas de las manifestaciones literarias en general, esto es, acerca del sistema subyacente a todos estos textos. Por su lado, la poética descriptiva proporciona los datos sobre los que se fundamenta la poética teórica, y describe los textos específicos o conjuntos de textos (Van Dijk, 1972: 170). En todo caso, para Van Dijk (1972: 205) la poética se configura como una disciplina autónoma, pero no independiente de la lingüística, que debe ser un modelo para aquella porque, además de compartir la lengua como objeto de estudio, cuenta con técnicas descriptivas y teóricas más avanzadas, que pueden ser adoptadas por ella.

Uno de los objetivos de la ciencia poética en su conjunto es la descripción y explicación de la competencia literaria: «el objetivo general de la poética es la descripción y explicación de la habilidad de los humanos para producir e interpretar textos literarios: la así llamada competencia literaria» (Van Dijk, 1972, 170)²⁷. Al hablar de esta competencia, Van Dijk hace referencia a los trabajos de Bierwisch (1965) e Ihwe (1972a).

Este estudio debe llevarse a cabo a partir del texto²⁸ analizando sus distintos niveles: así podemos hablar de una fonología, grafología, métrica, sintaxis, semántica,

²⁵ «With “poetics” we intend to refer to the whole complex of empirical and theoretical study of literary texts and literary communication, both synchronical and diachronical».

²⁶ Acertadamente, Aguiar e Silva (1980: 99) señala el claro correlato entre esta diferenciación y la que estableció Chomsky entre la lingüística descriptiva y la taxonómica.

²⁷ «The general object of poetics is also the description and explanation of the ability of humans to produce and to interpret literary texts: the so called literary competence».

²⁸ Las ideas de Van Dijk están íntimamente ligadas al desarrollo que la lingüística textual experimenta en los años en los que escribe. El profesor holandés deja claro que el texto es para él la unidad básica para el estudio de la comunicación: «La interacción verbal como la conversación, el debate, los discursos, la propaganda, los artículos, los libros, etc. deben, por tanto, definirse como esencialmente textuales. Así, las estructuras, funciones y condiciones de comunicación pueden estar basadas solo en teorías del lenguaje que tomen el texto como unidad formal básica» (Van Dijk, 1972: 183). [«Verbal interaction like conversation, discussion, speeches, propaganda, articles, books, etc. therefore must be defined as essentially textual. The structures, functions, and conditions of communication can thus only be based on theories of language which take the text as a basic formal unit»].

macrosemántica y pragmática literaria. Igualmente, para completar una teoría de la comunicación literaria, debe prestar atención a otros aspectos de la situación comunicativa como son los factores psicológicos, semióticos, sociales e históricos. De acuerdo con el afán científico al que aludíamos anteriormente, todos estos ingredientes de la poética, incluidos en la gramática literaria y la teoría de la comunicación literaria, deben usar métodos y modelos matemáticos. Van Dijk (1972: 176) reconoce la dificultad a la que se enfrenta la poética, concebida de esta forma, para comprobar sus teorías y predicciones con hechos empíricos del mundo real, ya que algunos de sus términos, constructos y reglas van a estar relacionados solamente de manera indirecta con una realidad empírica.

En la formulación de Van Dijk (1972: 176) las reglas subyacentes a las producciones literarias que conforman la competencia literaria son propias de todos los lectores, no únicamente de los lingüistas (que simplemente deben hacerlas explícitas). Este sistema interiorizado permite a los hablantes acceder a los textos literarios, identificarlos como tales y comprenderlos. Más adelante en su exposición, Van Dijk precisa que, aunque todos los hablantes potencialmente poseen esta habilidad, la CLit solo es propia de aquellos individuos que son usuarios de la literatura²⁹:

En un sentido estricto se define la competencia literaria solo para los miembros que son “usuarios de la literatura”, esto es, aquellos hablantes nativos que han adquirido en un proceso normal de aprendizaje las reglas y categorías subyacentes en los textos literarios. Debemos decir, no obstante, que todos los hablantes nativos tienen la habilidad para aprender estos lenguajes específicos (Van Dijk, 1972: 186)³⁰.

Es decir, para Van Dijk todos los individuos tienen, de manera connatural e innata, la aptitud latente para desarrollar una capacidad que les permite producir y entender los TL, pero solo aquellos que realmente se enfrentan a los textos logran desarrollarla. Bajo estos supuestos, la competencia literaria se asimila como un subcomponente de la competencia lingüística general o una competencia derivada, cuyo entramado de normas puede ser aprendido y adquirido a través del entrenamiento (Van Dijk, 1972: 185). De esta manera, Van Dijk sostiene que igual que existen unos patrones normativos para la gramática se dan unas reglas para describir los textos literarios, lo que configura una gramática literaria en forma de algoritmo. La gramática literaria tiene fundamentalmente una doble tarea: 1) enumerar los textos que tienen carácter de literarios y 2) asignar a estos textos una descripción estructural (Van Dijk, 1972: 207).

²⁹ En este punto, Van Dijk coincide con las ideas de Beaver (1970) cuando postula una competencia métrica solo para aquellos individuos familiarizados con la poesía (v. ep. 1.1.3.2).

³⁰ «In a strict sense “literary competence” is defined only for the members of the class of “users of literature”, that is those native speakers having acquired in a normal learning process the rules and categories underlying literary texts. We may say however that all native speakers have an ability for learning such specific languages».

Como se ha señalado en las líneas precedentes, Van Dijk (1972: 192) acepta que la competencia literaria está relacionada con el contexto histórico y social. La inclusión o no de un texto dentro del conjunto de TL (p. ej., mitos, literatura trivial, ensayos filosóficos, narraciones históricas, etc.) depende de criterios históricos, sociológicos, culturales e ideológicos y no solo de propiedades textuales. Por ello, la teoría de la literatura o poética también debe explicar por qué bajo unas circunstancias sociohistóricas dadas se producen manifestaciones literarias con unas características particulares y cómo estos TL tienen unos efectos o funciones concretas para los lectores, que no podrían ser similares en otra cultura o tiempo. Este conjunto de relaciones entre el contexto histórico, el TL y el lector es sumamente complejo y conlleva que la competencia literaria varíe afectada por factores externos al texto y, por tanto, esté sujeta a cambios. A Van Dijk le interesa el estudio de los sistemas literarios y su cambio, y no las reacciones o el comportamiento hacia la literatura de un grupo de lectores. Entiende por sistema literario el uso idealizado de la competencia literaria, esto es, el conjunto de convenciones³¹ sobre la literatura que adopta una determinada comunidad en un momento concreto de su historia. Cuando un sistema literario cambia (p. ej., cuando las innovaciones de un autor o movimiento adquieren un carácter general), los hablantes tienen que adaptar su CLit para ser capaces de entender los nuevos textos que su comunidad crea:

Los cambios en los sistemas literarios tienen que corresponderse de algún modo con cambios en la competencia literaria de los hablantes nativos, de otra manera estos no podrían ser capaces de interpretar textos derivados en ese nuevo sistema (Van Dijk, 1972: 179)³².

Solo algunas de las reglas de los sistemas literarios dependen de la lengua específica en la que se producen. Los sistemas literarios no se caracterizan aisladamente para unas lenguas en concreto. Como ejemplifica Van Dijk, las propiedades de la novela del siglo XIX en Francia son idénticas o muy similares a las de otros países como Rusia, Reino Unido o Alemania. Del mismo modo que los lingüistas encaminan su estudio a las lenguas en general, Van Dijk (1972: 186) persigue encontrar las propiedades generales de la literatura o lo que es lo mismo, unos universales literarios. No está interesado en desarrollar una teoría para la literatura en una lengua dada, sino aquella que sea válida para todas las literaturas. A pesar de ello, el profesor Van Dijk (1972: 186) afirma explícitamente que aunque el fenómeno literario sea con probabilidad universal es quizá demasiado especulativo asumir la naturaleza innata de las reglas literarias. Como hemos recogido en las líneas precedentes, lo que sería

³¹ Las convenciones propias del texto literario (medida, rima, etc.) fueron expuestas por Levin, S. R. (1971): «The Conventions of Poetry», en Chatman S. (ed.): *Literary Style: A Symposium*. London: Oxford University Press, pp. 177-193.

³² «The changes in literary systems have to correspond somehow with changes in the literary competence of native speakers, otherwise they would not be able to interpret texts derivable in that new system».

congénito es la capacidad para aprender este sistema o competencia literaria latente³³. Unido a lo anterior, Van Dijk (1972: 193) apunta que la CLit también tiene una dimensión pragmática y define el conocimiento de los hablantes nativos sobre las propiedades generales que subyacen en el proceso de comunicación literaria, es decir, la relación entre las propiedades textuales y su adecuación en ciertas situaciones comunicativas. De acuerdo con todo lo planteado, se puede llegar a establecer un grado de *literariedad* para valorar en qué medida un texto cumple o no con las reglas que singularizan los TL (Van Dijk, 1972: 193).

Unos años más tarde, profundizando en los aspectos pragmáticos de la comunicación literaria, Van Dijk (1977) añade una noción nueva a su formulación teórica de competencia literaria —aunque sin hacer referencia a ella directamente—: la idea de las convenciones para explicar que un texto funcione como literario en una determinada sociedad³⁴. En palabras de Van Dijk:

Que un texto con ciertas propiedades funcione o no como un texto literario depende de *convenciones* sociales e históricas que pueden variar con el tiempo y la cultura [...]. Por consiguiente, no solo las estructuras del texto en sí determinan si un texto “es o no” literario, sino también las estructuras específicas de los respectivos contextos de comunicación. Así pues, en una investigación de los contextos psicológicos de la literatura, debemos hacer explícitos qué procesos de producción e interpretación más específicos caracterizan la comunicación literaria. Si tomamos el lado de la comprensión, deberíamos especificar cómo pueden ser percibidas y cómo son percibidas convencionalmente, representadas en la memoria, y puestas en relación con sistemas de conocimiento, creencias, normas, valoración, etc., las estructuras de los textos literarios, y cómo estos procesos se diferencian de la comprensión de otros tipos de discurso (Van Dijk, 1977 [1999²: 176-177]).

Probablemente, este añadido de Van Dijk tenga causa en la influencia de la contribución de Culler (1975), que articula el concepto de competencia literaria precisamente sobre la noción de convenciones, como exponemos en el siguiente epígrafe.

³³ Aguiar e Silva (1980: 106) recoge una referencia a otro trabajo de 1972 de Van Dijk (*Beiträge zur generativen Poetik*. München: Bayerischer Schulbulch-Verlag, que cita desde su traducción al italiano: *Per una poetica generativa*. Bologna: Il Mulino, 1976), en el que el autor es aún más rotundo en la negación del carácter innato de las reglas literarias: «Questa competenza derivata [la competencia literaria] è un sistema mentale ma non sembra essere (nemmeno in parte) innato, al contrario di quanto si presume per le proprietà più fondamentali della nostra competenza linguistica, secondo quanto espongono, ad esempio, Chomsky, Miller, Lennenberg e altri» (Van Dijk, 1976: 220).

³⁴ La noción de convención ya aparece en *Aspects*, pero no referida al habla general ni a la literatura (Van Dijk, 1975: 178-189 y 323).

1.1.5.2. La competencia literaria de Culler (1975)

La teorización sobre la competencia literaria del estructuralista Jonathan Culler es quizá la que mayor peso ha tenido para la configuración de este concepto tal y como se entiende actualmente en el ámbito de la DLL. Culler dedica un capítulo completo al análisis de la CLit en su libro *La poética estructuralista* (1975). Explica que los hablantes concedemos significados a los enunciados porque nos servimos de una gramática interiorizada, transformada en un conocimiento implícito, sin el cual las producciones fonológicas de una lengua solo serían secuencias de sonidos carentes de valor lingüístico para nosotros. En el acto de comunicación el hablante da sentido a la cadena de sonidos porque les aplica una serie de conocimientos conscientes e inconscientes. Cobra en este punto completo sentido la cita del filósofo vienés Ludwig Wittgenstein (1889-1951) con la que Culler encabeza el capítulo mencionado: «Entender una oración significa entender una lengua. Entender una lengua significa dominar una técnica».

El mismo proceso se activa al leer un texto literario. La obra literaria tiene estructura y significado porque se la interpreta de una forma particular. Esas propiedades potenciales, que están latentes en el objeto, son actualizadas en el acto de leer por el lector, que aplica una serie de convenciones. Cuando el lector se enfrenta a un TL no lo hace partiendo de nada, sino que aplica un particular modo de leer:

Leer un texto como literatura no es hacer *tabula rasa* de nuestra propia mente y acercarnos a él sin ideas preconcebidas; debemos aportarle una comprensión implícita de la operación del discurso literario que nos dice lo que hemos de buscar (Culler, 1975 [1978: 164]).

Culler se refiere a la CLit como «conjunto de convenciones para leer los textos literarios» (1975 [1978: 169]). Esta batería de conocimientos permiten al lector convertir las secuencias lingüísticas en estructuras literarias con significado, a través de una serie de operaciones interpretativas. El individuo que no conoce estas convenciones carece de competencia literaria: no ha adquirido las reglas de la gramática de la literatura y, por tanto, encuentra dificultades de comprensión, ya que es incapaz de leer el texto en su faceta de texto literario y transformar los signos en significados:

Quien carezca de ese conocimiento, quien no esté versado en absoluto en literatura ni esté familiarizado con las convenciones por las cuales se lee la ficción se sentirá completamente desconcertado ante un poema. Su conocimiento del lenguaje le permitirá entender frases y oraciones, pero no sabrá —en sentido totalmente literal— qué hacer con esa extraña concatenación de frases. Será incapaz de leerla como literatura —como decimos enfáticamente a quienes pretenden usar las obras literarias para

otros fines—, por carecer de la compleja competencia literaria que permite a otros hacerlo. No ha interiorizado la gramática de la literatura que le permitiría convertir las secuencias lingüísticas en estructuras y significados lingüísticos (Culler, 1975 [1978: 164]).

Descifrar el significado de un TL depende del dominio de un sistema, lo cual es mucho más evidente en el lenguaje común, ya que no podemos comprender los mensajes si no conocemos la lengua en la que se emiten. Para poder leer acertadamente los TL, los lectores deben formarse previamente y entrenarse para el dominio de su CLit. Culler considera esta como una habilidad secundaria o dependiente de la competencia lingüística. Reconoce que, aunque es difícil especificar en qué momento la comprensión del texto literario necesita de nuestro conocimiento lingüístico o nuestro conocimiento literario, es pertinente establecer la diferencia entre entender la lengua y entender el significado del texto. Traducir no conlleva comprender todo³⁵.

De esta manera —haciendo suyas las ideas del teórico de la literatura Gérard Genette³⁶— concluye Culler que para identificar los diferentes niveles de coherencia y conseguir la comprensión del poema hay que tener una cierta experiencia de las convenciones para la lectura de la poesía. Las interpretaciones que hacemos de un TL no son únicamente subjetivas y personales, sino que se justifican en relación con

³⁵ En otro capítulo del libro, Culler 1975 [1978: 131-132] pone como ejemplo el poema *Salut* del simbolista francés Stéphane Mallarmé (1842-1898):

Salut
Rien, cette écume, vierge vers
A ne désigner que la coupe;
Telle loin se noie une troupe
De sirènes, mainte à l'envers.

Nous navigons, ô mes divers
Amis, moi déjà sur la poupe
Vous l'avant fastueux qui coupe
Le flot de foudres et d'hivers;

Une ivresse belle m'engage
Sans craindre même son tantage
De porter debout ce salut

Solitude, récif, étoile
A n'importe ce qui valut
Le blanc souci de notre toile.

Salud
Nada, esta espuma, virgen verso
para designar solo la copa;
así a lo lejos se ahoga una tropa
de sirenas, muchas al revés.

Navegamos, mis diversos
amigos, yo ya en la popa
vosotros la proa fastuosa que corta
la oleada de rayos y de inviernos;

una bella embriaguez me incita
sin temer siquiera su cabeceo,
a ofrecer este brindis

soledad, arrecife, estrella
a lo que viera que valiera
la blanca preocupación de nuestra tela.

En este poema se ve como la traducción literal del texto no basta para su interpretación. Para poder alcanzar su sentido, el lector tiene que emplear una serie de isotopías o agrupaciones de campos semánticos que dan homogeneidad al significado del texto. En el caso del ejemplo del texto de Mallarmé, la *espuma* del poema son *burbuja de champán*, que están relacionadas con el brindis, pero al mismo tiempo con la *espuma de las olas* y el campo semántico de la navegación. Para poder extraer estos significados, es necesario que el lector quiera leer el poema en este sentido y, por añadidura, conozca el sistema semiótico que el autor ha aplicado a su obra, además de saber qué es un brindis y qué características tiene el champán.

³⁶ *Figures I*. Paris: Seuil, 1966.

unas formas comunes establecidas que el lector tiene que asimilar. Estas convenciones están presentes tanto en el conocimiento implícito del lector como en el de los literatos. El autor literario, en el acto de escribir, se compromete con la tradición literaria y respeta las convenciones —o se opone a ellas— pero no puede desligarse de su condición de lector y, por ello, aunque intente innovar, el género literario será siempre el contexto desde el que realiza su actividad. Culler opina que es mucho más sencillo investigar las convenciones de la poesía y la lógica de los símbolos y efectos poéticos en el acto de lectura y no desde el punto de vista del creador. De esta manera, los objetos de observación deben ser los significados que los lectores conceden a las obras literarias y los efectos que experimentan.

Siempre siguiendo a Genette³⁷, Culler afirma que, cuando leemos poesía, activamos una actitud de lectura específica que hace que estemos preparados para reconocer algo más que el ornamento verbal en el texto. La desviación lingüística no basta para caracterizar el lenguaje poético. El agente decisivo es la expectativa convencional, esto es, la actitud que adoptamos a la hora de leer poesía y la finalidad que buscamos en el texto poético.

Analizar la poesía desde el punto de vista de la poética es especificar lo que interviene en esas expectativas convencionales que hacen que el lenguaje poético esté sujeto a una teleología o finalidad diferente de la del habla ordinaria y cómo contribuyen esas expectativas o convenciones a los efectos de los recursos formales y de los contextos externos que la poesía asimila (Culler, 1975 [1978: 234]).

Las convenciones literarias no solo se acomodan a los textos poéticos, sino también a otros géneros literarios. ¿Cuáles son, por tanto, las convenciones necesarias para comprender un texto literario? Tomando como ejemplo el poema *Ah! Sun-flower* del romántico William Blake (1757-1827), el profesor Culler (1975 [1978: 166-167]) apunta las siguientes operaciones que el lector lleva a cabo para extraer el significado de los TL³⁸:

³⁷ *Figures II*, París: Seuil, 1969.

³⁸ Mientras que Culler (1975) no llega a articular de manera clara y precisa cuáles son las convenciones que integran la CLit, Schmidt (1980 [1990: 132-166]) propone la existencia de dos: *Ä* (estética o *Ästhetische Konvention*) y *P* (polivalente o *Polivalenz-Konvention*). La convención estética permite al lector liberarse del mundo real y de la necesidad de una utilidad práctica determinada. La convención polivalente permite al lector conceder diferentes significados a un mismo enunciado o texto en diferentes momentos y situaciones. Según Schmidt, estas dos convenciones, que operan como máximas de la CLit, son de origen social y, por lo tanto, aprendidas. Pilkington (1994) cuestiona que las convenciones teorizadas por Culler (1975) y Schmidt (1980) puedan explicar los procesos atribuidos a una CLit asimilándolos a los de una CL. Para Pilkington la comprensión e interpretación de los TL se explica mejor desde los efectos que la literatura produce en el lector y no mediante convenciones que, a su entender, siempre tienen un origen social. No obstante, precisa que la capacidad para afrontar los TL no puede simplificarse a estos efectos que solo ofrecen una respuesta parcial para comprender la comunicación literaria.

- a) Regla de la pertinencia, que sería leer el poema como la expresión de una actitud hacia un problema del hombre en relación con el universo.
- b) Coherencia metafórica, para interpretar los símbolos.
- c) Consideración del texto en su tradición poética, lo que nos va a proporcionar las claves para identificar e interpretar los signos.
- d) Unidad temática, que nos permite integrar los diferentes elementos presentes en el poema.

Culler se aleja de dar una valoración para cada obra literaria individualmente; su interés reside en establecer unas leyes generales de la experiencia literaria, de acuerdo con las ideas enunciadas por Northon Frye³⁹. Con este objetivo, Culler propone aplicar el modelo lingüístico de Chomsky a la teoría de la literatura. Caracteriza así la competencia literaria como un sistema literario o gramática inconsciente asimilada por el lector, que implica un modo particular de leer. Hacer explícito este conocimiento implícito es una tarea para la lingüística y la poética, que deben establecer unas reglas y probarlas. El problema de aplicar estas ideas a la literatura es la obtención de datos para su comprobación, que nos faciliten utilizar las nociones de «bien construido» o «inteligible» para las creaciones literarias. Si lo hacemos a partir de los lectores mediante encuestas no sería un método eficaz, ya que las respuestas pueden estar condicionadas por múltiples factores y la realización o actuación de los lectores reales no reflejaría directamente una CLit. Culler plantea la figura de un «lector ideal» (*ideal reader*) como constructo teórico, directamente tomado del hablante ideal de Chomsky⁴⁰, a partir del cual establecer unos criterios de aceptabilidad y maneras comunes de lectura. Para intentar averiguar cuáles serían estas normas de lo literario anima a que el crítico o analista comience por anotar sus propias interpretaciones o reacciones hacia las obras literarias, pero no ofrece más respuestas sobre cómo llegar a definir este lector ideal.

Evidentemente en el terreno de lo literario parece más complicado hablar de un criterio de validez que marque una división entre las interpretaciones válidas y las incorrectas.

³⁹ *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton University Press, 1957. Frye expone que los juicios de valor o gustos personales sobre las obras literarias carecen de valor crítico. La crítica literaria ha de surgir en la propia literatura y tiene que ser llevada a cabo de manera sistematizada, para lo que propone modelos arquetípicos, buscando en los textos puntos de contacto y analogías con mitos, creencias de carácter ancestral y las preocupaciones esenciales del ser humano.

⁴⁰ Aguiar e Silva (1980: 114) señala las dificultades teóricas que plantea transferir el modelo chomskyano al campo literario: «En efecto, si el *ideal speaker-hearer* de la lingüística generativa es siempre el hablante nativo de una lengua determinada, ¿cómo establecer el *ideal reader* postulado por Culler —el *ideal reader*, por ejemplo, de una novela o de un poema lírico—? Y ¿qué instancia, que en el texto ya citado por Culler se oculta tras la primera persona del plural del pronombre personal, asume la función valorativa y enjuiciadora de declarar aceptable, o inaceptable, la lectura y la interpretación del *ideal reader*? ¿De dónde le viene a esta anónima instancia la legitimidad para asumir esta función? ¿Cuáles son los criterios de normatividad que utiliza? Ninguna de estas preguntas encuentra respuesta adecuada en la teoría de la competencia literaria expuesta por Jonathan Culler».

A nadie se le ocurriría negar que las obras literarias, como la mayoría de los objetos de la atención humana, pueden gozarse por razones que tienen poco que ver con la comprensión y el dominio: que se puede entender de forma garrafalmente equivocada los textos y, aun así, apreciarlos por diversas razones personales (Culler, 1975 [1978: 173]).

A pesar de ello, Culler defiende que se puede hablar de lectores competentes y lectores incompetentes, ya que no se puede argumentar que los lectores puedan interpretar los productos literarios de forma completamente libre. Más que inclinarse por una defensa del innatismo de la competencia literaria, Culler reconoce su naturaleza inconsciente, intuitiva o interiorizada⁴¹. Admite que resulta inútil buscar una frontera definida entre qué parte del conocimiento se aplica de manera consciente y cuál de manera inconsciente, al igual que ocurre con otras actividades humanas. Pone como ejemplo el caso de jugar al ajedrez o conducir un coche. ¿Aplicamos de manera consciente nuestra habilidad y conocimiento durante todo el proceso para llevar a cabo la acción diligentemente? Lo mismo sucede con el lenguaje ordinario. ¿Qué reglas de la gramática ejecutamos conscientemente? La respuesta del profesor es que «el dominio puede ser en gran medida inconsciente o puede haber llegado a un grado de elaboración teórica profundamente consciente, pero en ambos casos es dominio» (Culler, 1975 [1978: 170]).

Para adquirir los conocimientos necesarios que permiten otorgar significado a los textos literarios no basta con el dominio lingüístico y con tener cierta experiencia del mundo. En este punto, lejos de ser una pérdida de tiempo, la educación literaria (ELit) desempeña un papel importante, pues conduce a la formación de lectores competentes:

Creer que toda la institución de la educación literaria no es sino un fraude gigantesco sería excesivo incluso para una persona muy crédula, pues, desgraciadamente, está más que claro que el conocimiento de una lengua y cierta experiencia del mundo no bastan para convertir a alguien en un lector perspicaz y competente (Culler, 1975 [1978: 174]).

Por consiguiente, tal como defendemos en nuestra tesis, para Culler la CLit puede ser enseñada y entrenada. Igual que nadie aprende a tocar un instrumento musical sin practicar, a leer se aprende leyendo. La lectura de un poema o novela nos va a facilitar el estudio y comprensión de la siguiente obra literaria a la que nos enfrentemos porque adquirimos no solo puntos de comparación, sino también un

⁴¹ Aguiar e Silva (1980: 113) recoge las ideas de Culler en este sentido aplicadas a la narrativa expuestas en el artículo «Defining narrative units», en Roger Fowler (ed.): *Style and Structure in Language* (Oxford: Basil Blackwell, 1975), donde asimila la competencia literaria con un «conocimiento intuitivo», «el conocimiento implícito que capacita al lector para procesar el texto», el conjunto de normas y procesos que el lector «sigue inconsciente cuando selecciona los ítems cruciales de la trama».

sentido o apreciación de cómo hay que leer literatura. De esta manera, la experiencia y la práctica nos muestran qué procesos de lectura son los apropiados y productivos para valorar y diferenciar las posibilidades de la literatura. Así aprendemos a extrapolar, a buscar los puntos de conexión y las analogías de unos TL con otros. La formulación de una teoría de la competencia literaria, según Culler, sería explicar esta extrapolación, y no preocuparse por dilucidar el correcto significado de una obra determinada, ya que nunca va a haber una única interpretación válida del texto literario. En este sentido, la formación literaria juega un papel determinante.

El interés por el aspecto educativo de la competencia literaria presente en Culler es el principal motivo por el que su enunciación es posteriormente retomada en las propuestas didácticas de autores interesados en los usos de la literatura para la enseñanza de segundas lenguas (L2)/lenguas extranjeras (LE) como Brumfit (1986) y Lazar (1993). Las preguntas que debemos plantearnos son: ¿Cómo podemos entrenar esta habilidad inconsciente o competencia literaria de los estudiantes? ¿Cuáles son las convenciones o conocimientos necesarios que nos interesa que adquieran los estudiantes en la clase de idiomas? ¿Qué beneficios aporta el desarrollo de esta habilidad en el aprendizaje general de la lengua? ¿Se puede comparar la competencia literaria de los hablantes en su lengua materna con esta misma capacidad en la lengua que aprenden? ¿Hemos de marcarnos objetivos similares? A lo largo de nuestra exposición iremos dando respuesta a estas cuestiones.

1.1.6. La competencia literaria desde el punto de vista de la teoría de la literatura, la pragmática y la lingüística

Sin construir un modelo específico para la competencia literaria, varios autores desde las disciplinas de la pragmática literaria, la teoría de la literatura y la lingüística han utilizado este concepto como parte de sus constructos teóricos.

Tenemos que precisar que todo este conjunto de aportaciones, si bien contribuyen a la gestación de la competencia literaria tal y como la concebimos para su manejo en el ámbito didáctico, no se preocupan por establecer la naturaleza de la CLit, los componentes que la configuran ni los procesos para su enseñanza-aprendizaje. Su interés general va dirigido a ver las implicaciones hermenéuticas y pragmáticas, como un elemento del proceso lector e interpretativo de los textos o como elemento integrador de sus distintas teorías sobre el hecho literario y su definición de literatura⁴². Reunimos, por lo tanto, posturas y puntos de vista diversos, con el elemento común de que para ninguno de los teóricos la definición de CLit supone en

⁴² Ballester Roca (1998) resume las proyecciones didácticas de las teorías literarias aparecidas en el siglo XX: formalismo ruso, estilística, crítica sociológica, estructuralismo, pragmática, estética de la recepción, deconstruccionismo, etc.

sí misma una preocupación de primer orden y es más una herramienta o bisagra para otras argumentaciones⁴³.

Veremos así cómo, desde la pragmática literaria, Richard Ohmann (1971) hace referencia a la competencia del lector para descodificar los actos de habla, Di Girolamo (1978) utiliza una noción operativa de CLit, como competencia parcial de la competencia lingüística, y Lázaro Carreter (1980) manifiesta que hay tantas competencias como lectores. Por su lado, Stanley Fish (1970) habla de la competencia literaria como uno de los rasgos del «lector informado» y Stubbs (1983) integra esta capacidad en el análisis sociolingüístico del discurso. Por último, nos referiremos a Riffaterre (1978), que entiende la CLit íntimamente ligada a la intertextualidad.

Para cerrar el bloque de contribuciones, reunimos en este epígrafe las aportaciones de otros autores, ejemplificadas en Widdowson (1975) y Plett (1985), que desde la lingüística también van a ayudarnos en nuestro intento de concretar una caracterización para la CLit. El denominador común es que no hacen una referencia explícita al término y tampoco se preocupan por una teorización completa o modelo concreto para la competencia literaria como los de Van Dijk (1972) y Culler (1975). Sin embargo, en sus ensayos queda claro que manejan al mismo concepto o realidades teóricas muy próximas a él.

Antes de pasar a examinar las relaciones entre la CLit y la CC, concluimos la primera parte del presente capítulo revisando la crítica a la que han sido sometidos los intentos de explicación de la capacidad de los seres humanos para entender y producir manifestaciones de carácter literario a partir de los supuestos generativistas y por lo tanto poniendo en relación esta competencia con la competencia lingüística de Chomsky.

1.1.6.1. Competencia literaria y pragmática literaria: Ohmann (1971) y Di Girolamo (1978)

Se entiende por pragmática la «disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical» (Escandell Vidal, 1993: 16)⁴⁴. A grandes rasgos, la pragmática tiene por objeto de estudio «el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores» (Martin Peris *et al.*, 2008: 421). Aplicada a la literatura, la pragmática literaria va a tener en consideración el texto literario en su

⁴³ Según hemos advertido al inicio de este capítulo, el motivo de agrupar las distintas aportaciones de estos autores bajo un mismo título puede resultar un poco artificial, pero lo justificamos en la medida en que se debe al deseo de organizar la literatura en torno al concepto de CLit más que al hecho de que los diferentes teóricos pertenezcan a una misma escuela o corriente.

⁴⁴ La pragmática sienta sus bases en los postulados de los filósofos del lenguaje J. L. Austin (1962) y Searle (1969).

calidad de acto de comunicación, en el que intervienen diferentes elementos (contexto, emisor, mensaje, destinatario, contacto o canal y código) cada uno de ellos con una función específica, de acuerdo con el modelo establecido por Jakobson (1960):

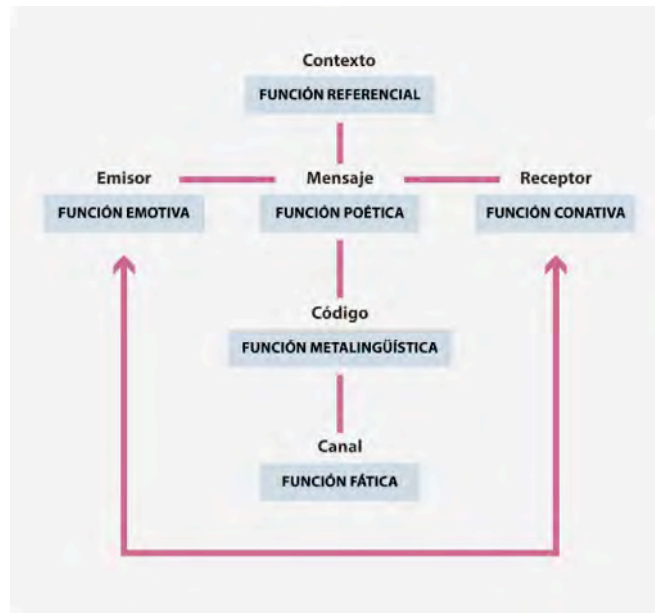


Figura 1.2. Modelo de comunicación. Jakobson (1960)

En los estudios de pragmática literaria, el TL se entiende por ende como un acto de comunicación en el que el mensaje cumple una función poética y que depende de otros elementos que lo circundan. Dicho de otro modo, «el *quid* de la literatura está en las circunstancias y no en su realidad lingüística intrínseca» (Domínguez Caparrós, 1981 [1999²: 92]). El estudio literario ha de ir dirigido por tanto no solo al texto en sí, sino que debe incluir los procesos y el contexto en el que sucede, siendo de igual importancia las estructuras del texto como las funciones que cumple en su faceta de producto y acto social en el que interactúan los miembros de una comunidad (Van Dijk, 1977 [1999²]).

Richard Ohmann (1971) intenta establecer una definición de literatura que la diferencie de otras manifestaciones escritas y de sus «vecinos más cercanos» como pueden ser el ensayo filosófico, la biografía, y todo el conjunto de manifestaciones que se engloban como *belles lettres*. Ohmann toma como arranque la teoría de los actos de habla expuesta por J. L. Austin (1962)⁴⁵, que postula que en la comunicación entre los humanos podemos distinguir:

- a) Actos locutivos.
- b) Actos ilocutivos.
- c) Actos perlocutivos.

⁴⁵ La teoría de los actos de habla de J. L. Austin, publicada dos años después de su muerte bajo el título *How to Do Things With Words*, fue presentada en varias conferencias impartidas en las Universidades de Oxford (1951-1954) y Harvard (1955).

Apoyándose en estas premisas, Ohmann (1971 [1999²: 28]) enuncia una primera definición de literatura: «una obra literaria es un discurso abstraído, o separado, de las circunstancias y condiciones que hacen posibles los actos ilocutivos; es un discurso, por tanto, que carece de fuerza ilocutiva». Ohmann recuerda que Austin ya sugería esta idea al hablar del poema como un «parásito» del lenguaje porque en él las fuerzas ilocutivas están debilitadas con lo que llamó un proceso de «decoloración» (*etiolation*)⁴⁶. Renglones más abajo, avanza en su definición y propone que «una obra literaria es un discurso cuyas oraciones carecen de las fuerzas ilocutivas que les corresponderían en condiciones normales. Su fuerza ilocutiva es mimética», precisando que con esto quiere decir «intencionadamente imitativa» (Ohmann, 1971 [1999²: 28]).

No es arriesgado afirmar que Ohmann hace referencia a la competencia literaria cuando describe que el papel del lector es construir de manera correcta el acto de habla presente en la literatura y afirma que «una obra literaria apela a toda la competencia de un lector en cuanto descifrador de actos habla, pero el único acto de habla en el que participa directamente es el que he llamado “mímesis”» (Ohmann, 1971 [1999²: 29]). Ohmann equipara así la CLit con la capacidad del lector para decodificar el acto de habla imitativo presente en el hecho literario, pero no con una trama de reglas, pues asume la imposibilidad de llegar a una serie de normas o gramática que marquen los límites de lo literario:

Para explicar un concepto bien definido como este [literatura] se podría tratar de encontrar una función o un conjunto de reglas que definiera la literatura (como una gramática define el concepto de oración), o encontrar un criterio único. La posibilidad de descubrir una “gramática” de las obras literarias parece remota. (Ohmann, 1971 [1999²: 22]).

A ojos de Ohmann la competencia literaria se desmarca de la concepción chomskyana de competencia lingüística puesto que no existen unas reglas que nos permitan producir y descifrar textos de carácter literario. La competencia del lector existe, pero es algo diferente a un entramado de reglas como quieren ver los generativistas. Las preguntas que podemos plantearnos a partir de esta formulación son: ¿Cuáles son los elementos que integran la competencia del lector? ¿Cómo podemos diferenciarla de otras competencias, digamos, de una competencia lectora general?

Para Di Girolamo (1978), toda manifestación lingüística escrita o que pueda ser transcrita guarda la característica de ser percibida potencialmente como literaria, dependiendo de factores externos al texto. De ahí que, aunque considera que el concepto de competencia literaria puede ser válido desde un punto de vista operativo,

⁴⁶ Esta concepción de la literatura está presente tanto en Austin como en Searle: «los dos máximos teorizadores de los actos del lenguaje coinciden en ver la literatura como un uso parásito del lenguaje, pero sin que este uso entrañe peculiaridades lingüísticas sistemáticas» (Domínguez Caparrós, 1981 [1999²: 95]).

para él resulta inútil la teorización sobre la existencia de un subcódigo propio de la lengua literaria puesto que en la realidad sociolingüística la misma noción «llegaría a descomponerse en una miríada de competencias particulares, tantas como géneros literarios institucionales, géneros del discurso *literarizables*, formas posibles de expresión (verso, prosa diálogo, etc.), medios, etc.» (1978 [2001: 124]). Esto se basa en la idea de que la lengua literaria no se distingue de otros usos particulares de la lengua o jergas de públicos específicos (por ejemplo, los lenguajes profesionales) que, además de mantener ciertas correspondencias con el código de lengua siempre presuponen una competencia lingüística general media.

Reproduciendo el ejemplo que trae a colación Di Girolamo, un científico que escribe en inglés sin ser esta su lengua materna, debe conocer mínimamente la sintaxis y morfología inglesas, además del lenguaje y terminología de su campo, aunque la estandarización de estos lenguajes específicos no afecte solo al léxico, sino también a otros niveles gramaticales y textuales. Di Girolamo describe la CLit como una competencia «parcial» de la competencia lingüística, entendiendo este concepto «en la acepción ingenua de “capacidad para entender y usar una lengua” [...] sin inferir de él ni sobreentender creencia innatista alguna» (1978 [2001:123]). Este carácter parcial implica, pongamos por caso, que un escritor no pueda ser experto en métrica sin antes conocer la lengua en la que escribe e impide hablar de una competencia literaria extensible a todas las lenguas de manera indistinta. La CLit siempre ha de ser doble, puesto que comprende dos capacidades: la producción y la comprensión de las obras literarias o, visto de otra forma, tiene una dimensión activa y otra pasiva que, en la exposición de Di Girolamo, únicamente ocurren al mismo tiempo en la figura del autor literario en cuanto que profesional de la creación literaria: «solo el escritor posee ambas, pero la segunda [entender las obras] es una simple consecuencia de su papel de escritor» (1978 [2001:125]), asumiendo que una sociedad sin escritores profesionales, que producen literatura para el consumo, vendría a significar que cualquier comunicación o expresión escrita podría adquirir el rango de literaria, pues siempre sería posible advertir un carácter artístico en los actos lingüísticos.

Desde nuestro punto de vista, aunque nos parece correcto diferenciar estas dos facetas (activa y pasiva) para la CLit, consideramos que producción y comprensión se solapan en la mayoría de los casos y que la lectura de las obras literarias puede conducir en la mayoría de los hablantes a despertar sus deseos de expresión poética o artística, se sea o no escritor, sin menoscabo de la actividad literaria «profesionalizada». De hecho, este será uno de los objetivos que pretendemos que consigan los estudiantes, como parte del desarrollo de su CLit en español.

La multitud de competencias particulares postulada por Di Girolamo también la encontramos en Lázaro Carreter (1980) cuando afirma que «hay tantas variedades de competencia literaria como lectores. Y es en ellos donde se promueve o queda inactivo el valor artístico». Sobre este punto de vista, Mendoza Fillola y Pascual (1989: 28) advierten que estas ideas «no dejan de proyectar sombras sobre la

objetividad de los procedimientos de la crítica para definir los valores literarios de una obra».

1.1.6.2. Del «lector informado» a las «comunidades interpretativas»: Fish (1970 y 1980)

Con su proyecto teórico de una «estilística afectiva», Stanley Fish (1970) presenta una forma de análisis de los productos literarios a través de la experiencia lectora y la respuesta de los lectores, en línea con las ideas de la estética de la recepción⁴⁷. Fish afirma que, a pesar de que resulta evidente que el acto de leer es una actividad, a la hora de teorizar sobre la literatura se olvida al lector, que ciertamente ha sido excluido por la historia de la literatura, centrada más en el producto literario (obra, autor, época, género, etc.). Proyecta un «método de análisis que toma plenamente en cuenta al lector como instancia mediadora activa, y que, en consecuencia, se centra en los “efectos psicológicos” de los enunciados» (Fish, 1970 [1989: 111])⁴⁸.

Fish argumenta que, para comprender el significado de un texto, debemos adoptar un punto de vista diferente y cambiar la pregunta «¿qué significa esta frase?» por la de «¿qué hace esta frase?». Para él, una frase «no se trata de un objeto, una cosa en sí, sino de un evento, de algo que sucede con la participación del lector» (Fish, 1970 [1989: 112]). La prosa, siguiendo estos argumentos, siempre ofrece diferentes significados en los lectores, pues lo que *hace* es lo que *significa* en la experiencia lectora individual de cada lector. Para explicar qué es lo que hace una frase, enunciado, párrafo, novela, pieza o poema, hay que aplicar «un análisis de las respuestas sucesivas del lector en relación con las palabras, tal como se suceden unas a otras en el tiempo» (Fish, 1970 [1989: 113]). La respuesta del lector es, en opinión de Fish, algo más complejo que una serie de sentimientos: implica la proyección de posibilidades sintácticas o léxicas, opiniones o actitudes hacia personas e ideas, la aprobación o cuestionamiento de estas, establece relaciones con experiencias lectoras previas, etc.

⁴⁷ La estética de la recepción fue fundada por Wolfgang Iser (1926-2007) y Hans Jauss (1921-1997). Para esta escuela, el lector ha de ser el eje de una nueva historia de la literatura. Una de las ideas principales que defienden es que cada lector construye su propio significado de la obra literaria y que, mediante la tradición, la suma de sucesivas lecturas individuales influye en las lecturas futuras. Warning (1989) reúne varios de los textos clave de esta tendencia.

⁴⁸ Uno de los principales argumentos de crítica hacia este método de análisis, centrado más en el lector que en el producto literario, reside en que si hay tantas lecturas como lectores aparece un relativismo total que incapacita hacer cualquier afirmación general sobre el hecho literario, que queda prácticamente anulado como objeto y desintegrado en las reacciones que produce. Las líneas principales de oposición hacia un método de análisis basado en las impresiones del lector nacen en la corriente del *New Criticism* norteamericano y fueron enunciadas por Wimsatt y Beardsley en su artículo «The affective fallacy» [*La falacia afectiva*] (*Sewanee Review*, vol. 57, núm. 1, 1949, pp. 31-55) y luego desarrolladas en el libro *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry* (Lexington: University of Kentucky Press, 1954). Fundamentalmente, para Wimsatt y Beardsley sostener una estética basada en la respuesta del lector es confundir la obra literaria con sus resultados. Los valores estéticos son inherentes a la obra, por lo que el poema y lo que el poema provoca en la mente del que lo lee son objetos de estudio diferentes. Como respuesta a las críticas, Fish (1970 [1989: 120]) habla de «la falacia de la falacia afectiva» y expone diferentes puntos a favor de su postura.

Sostiene Fish que el significado de cada una de las palabras no es el significado del texto que componen. La literatura es un arte en movimiento y la experiencia lectora ha de ser considerada como un flujo temporal. Las interpretaciones de un TL en el lector, ya que el lector se mueve con el texto y crea el significado:

El arte cinético no conduce a una interpretación estática, porque se niega a “estar”, e impide también que lo haga el espectador. La literatura es un arte cinético, pero la forma física de que se reviste nos impide ver su naturaleza esencial, aunque la experimentemos. La disponibilidad de un libro a mano, su presencia en el estante, su listado en los catálogos, todo esto nos anima a pensar en él como un objeto estático. Cuando dejamos un libro, olvidamos que, mientras lo leíamos, se movía (cambio de páginas, retroceso de renglones hacia el pasado) y olvidamos que también nosotros nos movíamos con él (Fish, 1970 [1989: 120-121]).

Es, por tanto, la conciencia «activa y activante del lector» la que concede significado al acto de leer. De esta manera, la actividad del lector es crucial: no solo tiene que extraer el significado del texto (lo que se daría si el significado estuviera presente en el texto de manera estática), sino que tiene responsabilidad en la producción del significado, ya que este ocurre de manera dinámica en el texto y en el lector al mismo tiempo. Esto se traduce en que la respuesta del lector hacia el texto es el significado.

Fish se anticipa a estas objeciones precisando que la respuesta del lector también tiene unos límites y no es tan cambiante como variables y numerosos son los lectores. Cuando Fish habla de las reacciones del lector se refiere tanto al lector individual como a «lo común» que convive en todos los lectores. Recuerda el concepto de *competencia semántica* enunciado por el lingüista Ronald Wardhaugh⁴⁹, concebido a partir del concepto de competencia lingüística, según el cual es posible caracterizar un sistema de reglas que comparten todos los hablantes, que se corresponden con unos mecanismos internos que nos posibilitan comprender y construir frases, aunque no las hayamos oído previamente. En lo que afecta a las atribuciones de significado, el saber semántico es tan poco accidental como el saber sintáctico: igual que se caracteriza el conocimiento sintáctico con unas normas, los significados que los hablantes pueden atribuir a las frases también están determinados por unas normas interiorizadas a partir de la experiencia. Fish reconoce, no obstante, que aunque podamos elaborar hipótesis en esta fase de conocimiento aún no contamos con una formulación de estos sistemas, pues el sintáctico está «todavía construyéndose» y el semántico «apenas ha sido expuesto» (Fish, 1970 [1989: 122]).

Creando un elemento integrador para su teoría, Fish construye un ideal de lector, un híbrido de lector real y de abstracción utópica: «evidentemente mi lector es un constructo, un lector ideal o idealizado, algo así como el “lector maduro” de

⁴⁹ *Reading. A Linguistic Perspective*. New York: Harcourt, Brace & World, 1969.

Wardhaugh o el lector “adecuado”, o, en mi terminología, el lector es el lector informado. [...] Un lector real (yo mismo) que hace todo lo posible para estar informado» (Fish, 1970 [1989: 124])⁵⁰. Este lector informado se caracteriza por:

- a) Ser un hablante competente de la lengua en la que está elaborado el texto.
- b) Estar en posesión completa de los conocimientos semánticos que un lector adulto aporta a su tarea de comprensión, lo que incluye el conocimiento (experiencia como emisor y receptor) de las unidades léxicas, las posibilidades combinatorias, expresiones idiomáticas, profesionales, dialectales, etc.
- c) Poseer competencia literaria.

Para Fish (1970 [1989: 124]) que un lector tenga competencia literaria significa que «tiene suficiente experiencia como lector por haber interiorizado las propiedades del discurso literario, desde las técnicas más especializadas (figuras de dicción, retóricas, etc.) hasta los grandes géneros»⁵¹. Por lo tanto, en el discurso de Fish la CLit se identifica con la experiencia lectora que posibilita la adquisición e interiorización de conocimientos que permiten acercarse al hecho literario como lector informado o responsable de la creación del significado del TL y que puede dar cuenta de este proceso. El lector informado es un ente creado conscientemente por el individuo, que quiere hacer de su conciencia un lugar para recoger las reacciones posibles que un texto puede provocarle e identificar lo que en su respuesta hay de personal o condicionado por su contexto ideológico e histórico para conservarlo correctamente. Cualquier hablante, podría, de acuerdo con esto, convertirse en lector informado siempre que exista la voluntad de serlo y aplique el método adecuado. Una idea que para nosotros es muy aprovechable por la repercusión didáctica que tiene para defender un desarrollo de la CLit de los estudiantes.

Años más tarde, en la introducción a *Is there a text in this class?*, Fish (1980) admite que a pesar de que su formulación intentaba oponerse al principio de autosuficiencia del texto literario (según sostenían los formalistas del *New Criticism*⁵²) en favor de la importancia del lector como intérprete, el TL también cobra un papel principal y se hace cada vez más poderoso para el que lo lee, que queda atrapado en sus características. Esto supone una gran contradicción para su argumentación, que parece ir dirigida en dos sentidos al unísono. Fish soluciona la dicotomía texto-lector mediante el concepto de comunidades interpretativas (*interpretative communities*). El texto emerge como consecuencia de un acto de interpretación humana pero las

⁵⁰ Aunque Fish no lo declara directamente, vemos en esta idea del lector informado una transposición del hablante ideal propuesto por Chomsky que luego también recuperaría Culler (1975) en su formulación de lector ideal. Años más tarde, Eco (1979) hilvana el concepto de lector modelo, que aplica diferentes competencias capaces de dar contenido a las expresiones y actualizar el TL, que el autor del texto presupone en el receptor y que en ocasiones puede no coincidir. Sin embargo, Eco no hace alusión directa a una competencia literaria.

⁵¹ Esta utilización del concepto de competencia comunicativa supone, en opinión de Aguiar e Silva (1980: 109, nota 41), un «malabarismo conceptual y terminológico», muy alejado de los presupuestos de Chomsky.

⁵² V. n. 48.

estrategias interpretativas del lector no proceden de él mismo, sino de la comunidad de la que es miembro. Es la comunidad interpretativa la que establece las características de acuerdo a las cuales un texto debe ser escrito para posteriormente ser leído e interpretado. De este modo, las estrategias de interpretación son anteriores al acto de leer.

Para ilustrar el funcionamiento de las comunidades interpretativas, Fish (1980: 322-337) relata la anécdota sobre cómo un grupo de estudiantes universitarios interpretan un listado de nombres de lingüistas que dejó escrito en la pizarra como un complejo poema-jeroglífico en clave de simbología cristiana, solamente porque él — en calidad de profesor— les había dicho que se trataba de un texto literario. Mediante este experimento, sin hablar de competencia literaria, Fish se preocupa por el origen de esta habilidad para reconocer esquemas y características de lo literario sobre un texto que realmente no lo es. El autor encuentra respuesta a esta pregunta en los «actos de reconocimiento» (*acts of recognition*), mediante los cuales una determinada «comunidad interpretativa» descifra y entiende los textos de acuerdo a los parámetros que deciden cómo se espera que lo haga:

Tan pronto como mis estudiantes se dieron cuenta de que lo que veían era poesía, comenzaron a mirarlo con *ojos para ver poesía* [la cursiva es nuestra], es decir, con ojos que dicen todo en relación con las propiedades que sabían que poseen los poemas (Fish, 1980: 326)⁵³.

De acuerdo con esto, para Fish las características de lo literario están más presentes en el lector, regido por la comunidad interpretativa a la que pertenece, que en el texto en sí. La interpretación de un TL no es su decodificación, sino su propia construcción: el poema nace en la lectura.

A la luz de lo expuesto, parece que Fish conjetura un tipo de competencia literaria (más bien literario-hermenéutica) común para una serie de individuos siempre que estos pertenezcan a la misma comunidad interpretativa, que va a condicionar la forma que tienen de aproximarse a un texto, aceptarlo como literario y que crea los patrones de acuerdo con los cuales se realiza la lectura significativa del texto. Ahora bien, ¿existen elementos comunes a todas las comunidades interpretativas? ¿Qué define una comunidad interpretativa? ¿Dónde están sus límites? ¿Qué factores pueden condicionarla o modificarla? Sumado a estas cuestiones, para el asunto que nos ocupa debemos plantearnos qué relaciones existen entre una comunidad interpretativa y la CLit de los individuos que la integran. ¿Únicamente el lector informado puede acceder a los actos de reconocimiento? ¿La competencia literaria solo se adquiere de manera voluntaria y consciente? Cuando hablamos de leer la literatura de una tradición en lengua no materna como es nuestro caso, ¿es posible que convivan en un mismo individuo los actos de reconocimiento de diferentes comunidades

⁵³ «As soon as my students were aware that it was poetry they were seeing, they began to look with poetry-seeing eyes, that is, with eyes that say everything in the relation to properties they knew poems to possess».

interpretativas? ¿Hasta qué punto siempre estará condicionado por los otros miembros de la comunidad a la que pertenece? Son preguntas a las que desafortunadamente no encontramos respuesta en la exposición de Fish.

En una línea similar a la inmanente bajo la idea de las comunidades interpretativas, desde la sociolingüística, Michael Stubbs (1983) sostiene que existen procedimientos de interpretación comunes para los mensajes ambiguos en el análisis del discurso hablado y literario, por lo que no es conveniente aislarlos en su estudio. Como parte de la competencia literaria formulada por Culler (1975) en lo referente a la narrativa, los lectores competentes son capaces de realizar diferentes operaciones, tales como identificar la trama principal y la secundaria de una historia, resumir su argumento, corroborar si el resumen responde al original, etc. Stubbs experimenta con un grupo de lectores a los que pide que realicen resúmenes del relato breve de Ernest Hemingway (1899-1961) *Gato bajo la lluvia*. Tras el análisis de las versiones abreviadas, Stubbs se da cuenta de que los participantes en su prueba coinciden en sus interpretaciones sobre ciertas partes del texto que presentan ambigüedad, lo que también se da en el discurso hablado. La habilidad de leer un TL lleva consigo una dimensión hermenéutica o interpretativa:

La competencia literaria supone la capacidad de comprender distintos tipos de relación semántica: entre un texto y su resumen, entre resúmenes diferentes, entre frases y las distintas clases de proposiciones que expresan, y entre lo que se dice y lo que se implica (Stubbs, 1983 [1987: 204]).

No cabe duda de que una de las características de los textos literarios es que, una vez elaborados, quedan abiertos a interpretación. Algunos de ellos son intencionadamente ambiguos y están sujetos a que los lectores les confieran significados múltiples. Según la opinión de Stubbs, que sigue tácitamente a Culler (1975), las distintas lecturas también dependen de las convenciones que aplicamos cuando nos exponemos a un TL, frente a otras producciones escritas de carácter más objetivo. Por consiguiente, es pertinente un estudio pragmático de la literatura, que debe ser un elemento presente en el análisis sociolingüístico del discurso.

1.1.6.3. Competencia literaria e intertextualidad: Riffaterre (1978)

El término intertextualidad ha cobrado gran fuerza desde que fue acuñado por Kristeva (1967) en un artículo sobre Bajtin (1895-1975)⁵⁴. La intertextualidad puede ser definida como «la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos» (Martín Peris *et al.*, 2008: 291). Con él se refiere a la presencia en un texto dado de temas, expresiones, rasgos estructurales,

⁵⁴ Con el título «Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman» el artículo se publicó en la revista *Critique*, 239, pp. 438-465.

estilísticos, etc., provenientes de otros textos (Estébanez Calderón, 1996: 570)⁵⁵. Efectivamente, en el momento de la creación, el autor encuentra los textos que le preceden, propios y ajenos, y de manera consciente o inconsciente los incorpora o recrea (González de Gambier, 2002: 208). El concepto se articula a partir de la teoría bajtiniana sobre la polifonía y el dialogismo textual según la cual todo emisor ha sido antes receptor de otros muchos textos que se van acumulando en su memoria. Cada nuevo mensaje se basa en este material anterior. Las voces propias están en relación con las ajenas y las individuales con las colectivas, lo que hace que el lenguaje sea plural por naturaleza. En resumen, el enunciado cobra significado únicamente en la «alteridad» o la relación con el otro, lo que se hace especialmente evidente cuando hablamos de la intertextualidad no en el sentido estricto de citas o referencias, sino desde una visión general. Aplicada a la literatura, esta relación de unos textos con otros se convierte en los cimientos del texto literario en sí mismo.

Michael Riffaterre da una especial importancia a la intertextualidad como componente esencial de la CLit. En su libro *Semiotics of Poetry*⁵⁶, refiriéndose al lenguaje poético, Riffaterre describe un acto que se produce en la mente de la persona que lee: el «proceso semiótico de lectura». El autor considera que en el fenómeno literario acontece un diálogo entre lector y poema. Concede una gran relevancia al papel del lector como agente decodificador del mensaje; este es para Riffaterre «el único que establece las conexiones entre texto, intérprete e intertexto; aquel en cuya mente tiene lugar la transferencia semiótica de signo a signo» (Riffaterre, 1978: 164)⁵⁷.

Riffaterre diferencia dos niveles de lectura: un primero en el que se produce una lectura heurística, a través de la cual se extrae el significado del texto y un segundo nivel de lectura hermenéutica (o retroactiva) en el que el lector modifica el primer significado obtenido recurriendo a una nueva decodificación (Riffaterre, 1978: 4-6). Para realizar con éxito la primera lectura, a la persona que lee no le basta con su competencia lingüística, sino que tiene que valerse también de una competencia literaria:

La competencia lingüística tampoco es el único factor. También está implicada la competencia literaria: la familiarización del lector con los sistemas descriptivos, con temas, con las

⁵⁵ En la definición de intertextualidad que Estébanez Calderón (1996: 570) proporciona en su diccionario, aclara que entre los diversos tipos de relaciones intertextuales se puede diferenciar entre una intertextualidad general (la que se da entre textos de autores diversos), restringida (entre textos de un mismo autor) y autotextualidad o interna (que sucede dentro de un mismo texto).

⁵⁶ A pesar de que Riffaterre da por decisiva la traducción del texto al francés (*Sémiotique de la poésie*. Paris: Éditions du Seuil, 1983) citamos desde la primera edición en inglés de 1978, ya que hemos cotejado que en la formulación de los puntos que recogemos no se producen modificaciones.

⁵⁷ «The only one who makes the connections between text, interpretant, and intertext, the one in whose mind the semiotic transfer from sign to sign takes places».

mitologías de su sociedad y, por encima de todo, con otros textos (Riffaterre, 1978: 5)⁵⁸.

La competencia lingüística posibilita al lector percibir las posibles agramaticalidades del texto, mientras que la CLit es la responsable de rellenar o completar los vacíos de contenido del texto, de acuerdo con un modelo hipogramático. *Hipograma* es un concepto de la poética semiótica de Riffaterre⁵⁹, que viene a denominar el sistema de signos anterior al que se refiere el signo poético para adquirir significado: «la selección de las marcas de poeticidad se regula por convenciones estéticas fuera de o junto a características individuales intrínsecas en cada palabra o frase» y sigue «para que se active la poeticidad en un texto, el signo que refiere al hipograma debe ser una variante de la matriz de ese texto. En caso contrario, el signo poético funcionará solo como lexema o syntagma marcado estilísticamente» (Riffaterre, 1978: 23)⁶⁰.

El hipograma viene marcado por la tradición literaria (cómo esa palabra o grupo de palabras han sido utilizadas en poemas anteriores) y por una cultura determinada (cómo esa palabra o grupo de palabras han sido utilizadas en una comunidad dada). La acumulación de significados puede o no actualizarse en el poema, y puede hacerlo de manera total o parcial, dependiendo de la intención del poeta y la recepción que suceda en la lectura. Este tipo de hipogramas se denominan *semas* o *presuposiciones*. El reconocimiento del signo por parte del lector puede no suceder, darse en el momento de la lectura, o tener lugar en un momento posterior o en otra lectura. Cuando adquieren forma de clichés, Riffaterre (1978: 39) afirma que los hipogramas pasan a formar parte de la competencia lingüística del lector, aunque nunca se pierden del todo las referencias literarias⁶¹.

Para Riffaterre los textos literarios están integrados en una tradición, de la que no pueden desligarse y cuyo conocimiento es necesario para su correcta comprensión:

Cuando el hipograma roto es un texto en concreto, parte de un corpus literario, la competencia lingüística del lector no va a ser suficiente. Cuando él reconoce el intertexto y decodifica el texto refiriéndose a ese hipograma, su interpretación consta no solo de

⁵⁸ «Nor is linguistic competence the sole factor. Literary competence is also involved: this is the reader's familiarity with the descriptive systems, with themes, with his society's mythologies, and above all with other texts». (Riffaterre, 1978: 5).

⁵⁹ El término *hipograma* de Riffaterre se inspira en el concepto saussuriano de *paragrama*, que designa una diseminación de sonidos en un texto. No es un término generalmente difundido, como refleja el hecho de no estar recogido en los diccionarios de términos literarios (Estébanez Calderón, 1996; González de Gambier, 2002) que hemos consultado.

⁶⁰ «The selection of poeticity markers is regulated by esthetic conventions outside of and in additions of the intrinsic individual features of a word or phrase»/«For the poeticity to be activated in the text, the sign referring to a hypogram must also be a variant of that text's matrix. Otherwise the poetic sign will function only as a stylistically marked lexeme or syntagm».

⁶¹ Uno de los ejemplos que ofrece Riffaterre (1978: 24-25) es un alejandrino tomado del *Hymne de la Beauté* de Baudelaire: «O Beauté! monstre énorme, effrayant, ingénu». En este verso, Riffaterre explica cómo los significados de las palabras *monstre*, *énorme* y *effrayant* giran alrededor de los hipogramas del núcleo (monstruo) y los clichés creados en torno a la confrontación de los opuestos *monstruosidad* vs. *belleza*.

una decodificación, sino también de la conciencia de una tradición o filiación; esta conciencia informa y guía su evaluación estética (Riffaterre, 1978: 144)⁶².

De esta manera, en la semiótica poética de Riffaterre la intertextualidad es un elemento primordial de la CLit puesto que mediante ella se llegan a descifrar los hipogramas que hay en el texto, esto es, todos los significados heredados y reunidos en un determinado signo poético. Incluso cuando el paso del tiempo o el cambio cultural han dificultado el acceso a las conexiones intertextuales implícitas para el hablante no erudito que no está familiarizado con las referencias, este tratará de buscar y conceder un significado al texto porque es consciente de que se encuentra ante un juego del lenguaje: el lector indagará los significados en la red interna de relaciones y se preguntará por los referentes que desconoce.

Consideramos que la trascendencia que Riffaterre concede a la intertextualidad en relación con la CLit es un gran acierto teórico. Efectivamente, no podemos dudar de la importancia que tiene el conocimiento de unos textos para poder acceder a otros, quizá de manera especial en la clase de idiomas. Este es uno de los motivos que esgrimimos para la incorporación de materiales literarios clásicos en la clase de español para extranjeros con el fin de desarrollar la CLit de los estudiantes. Entre los objetivos de nuestra propuesta didáctica está la intención de que los alumnos no nativos se aproximen a la tradición literaria española y que sean capaces de ponerla en relación con la suya propia, lo que va a suponer facilitar su acceso a otras obras literarias de la literatura universal, tanto pertenecientes al pasado literario como contemporáneas. Más adelante ahondaremos en este punto (v. ep. 2.2.4.3).

1.1.6.4. Aportaciones desde la lingüística: Widdowson (1975) y Plett (1985)

Incorporado a la colección *Applied Linguistics and Language Study*, Henry G. Widdowson publica en 1975 el volumen titulado *Stylistics and the Teaching of Literature*. En él trata los problemas de la enseñanza de la literatura en inglés tanto en la clase con estudiantes nativos como en el aula de segundas lenguas/lenguas extranjeras. Widdowson (1975: 1) describe la situación de enfrentamiento que a mediados de los años setenta se daba entre lingüistas y críticos literarios sobre este punto, lo que creó un espectáculo de mutuo desacuerdo y desconfianza⁶³. En opinión del autor, la estilística es el necesario punto de encuentro entre los estudios literarios

⁶² «When the scrambled hypogram is an actual text, part and parcel of the literary corpus, the reader's linguistic competence may not be enough. When he recognizes the intertext and decodes the text as referring to that hypogram, his interpretation comprises not only a decoding but an awareness of a tradition or of a filiation; this awareness informs and guides his esthetic evaluation».

⁶³ Casi una década más tarde, Long (1986: 43-44) también describe esta situación de separación: «The gulf had become even wider: literature for the humanist, language for the scientist —the two cultures— which, to say the least, was an unfortunate split when they could have been helping one another» [La brecha se ha hecho aún mayor: la literatura para el humanista, la lengua para el científico. Las dos culturas, que, para decir lo menos, son una separación desafortunada, cuando podrían ayudarse la una a la otra]. Y expresa su esperanza en que el método comunicativo produzca un acercamiento entre las dos posturas.

y la lingüística. Concibe la estilística como el análisis del discurso literario desde parámetros lingüísticos, que funciona como área de mediación entre ambos campos académicos y es dependiente de ellos (Widdowson, 1975: 27). Aplicada a la literatura como asignatura y no como disciplina⁶⁴, la propuesta didáctica de Widdowson se basa en la enseñanza de la literatura a partir del análisis estilístico de las obras literarias, esto es, mediante el acercamiento a los textos literarios desde un punto de vista lingüístico.

Haciendo referencia directa a las ideas de Chomsky, Widdowson recuerda el problema que plantea la existencia de frases agramaticales pero que son comprensibles. Ofrece varios ejemplos literarios que evidencian este hecho y que son explicables mediante la aplicación de reglas de transformación o desviaciones. Sin utilizar explícitamente el concepto de competencia literaria defiende que «es posible especificar la naturaleza de la desviación de estas oraciones refiriéndonos a reglas básicas de estructura profunda» (Widdowson, 1975: 25)⁶⁵. Estas desviaciones de la norma gramatical no aparecen de manera espontánea en la lengua literaria. Son el resultado de modelos o patrones creados por el autor y que tienen en cuenta no solo el sistema lingüístico, sino también el contexto en el que aparecen⁶⁶. Aunque la lengua poética haya experimentado una transformación adecuada al contexto o poema concreto en el que aparece, las palabras que usa son palabras pertenecientes a una lengua dada y dependen de unas normas lingüísticas.

Para Widdowson, la interpretación de un texto literario implica su consideración como discurso. Hay que poner en relación el significado del código lingüístico con el valor que adquiere al encontrarse en un contexto concreto, al igual que se hace con los actos de comunicación en la lengua corriente⁶⁷. Aunque el autor no maneja explícitamente el concepto de competencia comunicativa, parece hablar de esta como base para la comprensión de las creaciones literarias: «la habilidad para usar y comprender el lenguaje como comunicación en general proporciona la base para la comprensión de la literatura en particular» (Widdowson, 1975: 33)⁶⁸. En su calidad de discurso, el TL presenta de manera inherente una desviación: no es un acto de comunicación ordinario porque no siempre podemos distinguir claramente un emisor dirigiéndose a un destinatario ni requiere de una respuesta, como ocurre en otras

⁶⁴ Widdowson (1975: 1-2) diferencia la literatura como disciplina (*discipline*) de la literatura como asignatura (*subject*). En tanto que disciplina la literatura debe ocuparse de aspectos teóricos mientras que en su vertiente como asignatura ha de tener unos objetivos pedagógicos. La disciplina es objeto del estudioso o crítico de la literatura y la asignatura va dirigida a los estudiantes en general.

⁶⁵ «It is possible to specify the nature of the deviation of these sentences by referring to the base rules of deep structure».

⁶⁶ Widdowson precisa (1975: 29) que no está de acuerdo con la postura de Thorne, para quien cada poema constituye una gramática diferente, como expone en el artículo «Stylistics and Generative Grammars», en Donald C. Freeman (ed.): 1970, pp. 182-196.

⁶⁷ Widdowson (1975: 33) distingue dos tipos de significado (*meaning*): la significación (*signification*) y el valor (*value*). El primero de ellos es el inherente a las unidades lingüísticas como elementos de un código y el segundo es el que estas adquieren cuando aparecen en un contexto concreto.

⁶⁸ «The ability to use and comprehend language as communication in general provides the basis for the understanding of literature in particular».

situaciones comunicativas de la vida diaria. Para Widdowson, el texto literario se disocia del contexto social inmediato. La realidad recogida en las obras literarias son impresiones subjetivas del autor que no pueden ser expresadas mediante un uso normal del lenguaje. El TL constituye una unidad de comunicación independiente de la cotidiana, pero su lenguaje también se construye sobre los recursos de la lengua (Widdowson, 1975: 56).

Por su lado, el profesor Heinrich F. Plett (1985) defiende hablar de una *competencia retórica* a partir de un modelo generativo. Plett diferencia entre las figuras que afectan a la gramática —a las que llama (semio-)sintácticas—, y las que afectan al modelo de comunicación y la realidad —pragmáticas y (semio-)semánticas—. Considera su esquema de estilística retórica un modelo bipartito, ya que da cuenta tanto de la capacidad o estructura como de la ejecución o efecto.

Con arreglo a esto, para Plett, en el análisis de las figuras (semio-)sintácticas hay que tener en cuenta que las operaciones lingüísticas que se realizan en los diferentes niveles lingüísticos (fonológico, morfológico, sintáctico, textual, semántico y grafémático) consisten en dos tipos de normas: las que cumplen la norma primaria o gramatical y las que no la cumplen. A través de una serie de transformaciones ocurre un procedimiento mediante el cual una norma lingüística primaria o gramatical se convierte en norma secundaria o retórica. Como el sistema retórico actual no es tan rígido como el del pasado y está abierto a la creatividad de los autores, el número de desviaciones y, por tanto, de nuevas figuras retóricas es prácticamente ilimitado, ya que cada variante se suma a las anteriores. Por ello, Plett concibe una simplificación terminológica donde reúne las categorías fundamentales de las figuras (semio-)sintácticas. Las figuras (semio-)semánticas vienen a corresponderse con los tropos (metáfora, sinécdoque, metonimia). Tienen una dimensión semiótica: sintáctica y semántica. En el plano sintáctico es el contexto lingüístico el que determina la desviación, mientras que en lo que afecta a su dimensión semántica, la desviación viene definida por la idea subyacente de la realidad. La última clase es la de las figuras retóricas pragmáticas que viene caracterizada por un rasgo de «apariencia». Así la *interrogatio* es una supuesta pregunta, la *addubitatio* una duda aparente, etc. Plett plantea su correcto análisis a partir la teoría de los actos de habla, aunque reconoce que de momento no contamos con un sistema completo de los mismos⁶⁹.

A nuestro parecer, todos estos procesos expuestos por Plett tienen una conexión directa con la noción de competencia literaria para la que buscamos una definición. Aunque en su modelo hace referencia al papel de la retórica en el discurso lingüístico desde un punto de vista general, integrando también el lenguaje cotidiano, al principio de su artículo recuerda como el sistema retórico ha servido «de base a la

⁶⁹ Plett hace referencia a las compilaciones de actos de habla elaboradas por R. Ohmann («Instrumental Style: Notes on the Theory of Speech as Action», en B. B. Kachru y H. F. W. Stahlke (eds.): *Current Trends in Stylistics*. Edmonton/Champaign: Linguistic research Inc., 1972, pp. 115-141) y B. G. Campbell («Toward a Workable Taxonomy of Illocutionary Forces, and its Implication to Works of Imaginative Literature», en *Language and Style*, 8, 1975, pp. 3-20).

producción de textos de carácter público y privado, como por ejemplo discursos políticos, sermones, cartas, ejercicios de declamación, anuncios publicitarios y, lo que es más importante, literatura» (Plett, 1985 [1999:79]). Cuando habla de las subdivisiones de la competencia retórica distingue cinco, que se corresponden con las partes la retórica clásica: competencia argumentativa (*inventio*), competencia estructural (*dispositio*), competencia estilística (*elocutio*), competencia mnemónica (*memoria*) y competencia medial (*actio*); de todas ellas, considera que la competencia estilística, que es la que afecta al adornamiento verbal del contenido, es la que mayor atención ha recibido, y el resurgimiento del interés por su estudio viene de la mano de lingüistas de las escuelas estructural y generativa «aunque casi ninguno de ellos tenía conocimiento de la tradición que tenía tras de sí» (Plett, 1985 [1999: 80-81]). El profesor Plett deja espacio para otras competencias que configurarían la competencia retórica pero sin especificarlas, entre las cuales opinamos que podrían encontrar acomodo algunos de los elementos que vamos a considerar como integrantes de la competencia literaria.

1.1.7. Críticas al concepto de competencia literaria de base generativista

Queremos cerrar esta parte de nuestra exposición apuntando que las tentativas generativistas de definir o explicar la competencia literaria (CLit) en términos cercanos a la competencia lingüística de Chomsky han sido objeto de crítica. El mismo Chomsky parece alejarse de establecer esta paridad y se muestra reticente ante los propósitos de aplicar su teoría gramatical a los estudios literarios. Como respuesta a una pregunta sobre su opinión acerca de la poética generativa, Chomsky afirma: «todos esos trabajos son muy interesantes. Solo que no he contribuido en ellos de ninguna forma y no me siento autorizado para hablar del tema. Carezco de toda *competencia* al respecto; es uno de los incontables temas sobre los cuales no tengo nada que decir...» (Ronat, 1977 [1978: 258]).

Uno de los problemas fundamentales reside en el intento de explicar el hecho literario con el énfasis puesto en la relación norma/desvío. Ante esta cuestión, la poética generativa opta, bien por ampliar el campo de la norma gramaticalmente admitida, o bien por construir una gramática paralela para el lenguaje literario. Sobre todo en sus inicios teóricos, en muchos casos, no se han tenido en cuenta los factores externos que condicionan la aceptabilidad. El pasar a tener en consideración el aspecto pragmático y social de la enunciación literaria lleva necesariamente a reparar en que «el período generativo, en su fase que podríamos calificar como última, había procurado completar las carencias de la teoría generativa en lingüística introduciendo elementos contextuales en el análisis» (Thomas, 1978 [1989: 25]). Este cambio de postura, influido por el desarrollo de la pragmática literaria, explica las diferencias entre los planteamientos iniciales de Bierwisch (1965), con una negativa a considerar lo extralingüístico y centrando el estudio en la microestructura del poema, y los ulteriores de Van Dijk (1972), donde ya se propone una definición de la manifestación literaria como acto lingüístico relacionado con el contexto en el que se produce y mediante un análisis macroestructural del texto.

Thomas (1978 [1989]) expone que son varios los inconvenientes que se plantean si aceptamos la hipótesis de que existe una competencia poética que se añade a la competencia lingüística. Uno de los más graves en su opinión es que mientras sí que podemos afirmar que todos los hablantes poseemos una competencia lingüística no se puede demostrar lo mismo sobre la competencia poética. Thomas defiende que en el reconocimiento de un determinado texto como poético los hablantes ponen en práctica las intuiciones que tienen sobre la poesía. El lenguaje poético conlleva una mayor unificación, condensación, novedad y complejidad que el lenguaje común. El problema surge cuando no es posible explicar estas intuiciones de manera regular. Propone, por lo tanto, un estudio empírico para corroborar las coincidencias de las reacciones intuitivas de diferentes lectores. A pesar de estos escollos, admitir que se da una competencia poética nos permite un análisis del poema desde un prisma más restrictivo puesto que este se limita a las propiedades lingüísticas que producen las reacciones intuitivas y no se pierde en consideraciones históricas o sociales. Para Thomas, la CLit no es una facultad general e independiente, sino una aptitud aprendida y derivada, siempre en relación con la CL.

La validez de las teorías innatistas ha sido incluso cuestionada por expertos vinculados al generativismo. Ignacio Bosque, uno de los mayores conocedores de la gramática generativa en nuestro país, afirma que los estudios generativistas en Europa se han ocupado, salvo casos aislados, por el análisis del lenguaje literario más que por aspectos puramente gramaticales:

Es, por tanto, curioso que la única irrupción verdaderamente importante, al menos por el número de estudios, de los modelos generativistas en Europa, no haya tenido como objeto el análisis empírico de los fenómenos gramaticales, sino su aplicación al estudio del lenguaje literario, tarea que forma parte de un proyecto mucho más ambicioso: construir una gramática generativa de los textos, utilizando y ampliando los instrumentos con los que opera la gramática generativa (Bosque, 1979: 115).

Esto puede deberse, en opinión del profesor Bosque, a las conexiones existentes en los planteamientos generativistas con aspectos psicológicos y con la filosofía del lenguaje, que han hecho alejarse a los investigadores de las cuestiones estrictamente sintácticas y gramaticales, las cuales deberían ser el verdadero objeto de estudio de una gramática generativa entendida como disciplina independiente.

La llamada poética generativa engloba, por lo tanto, dos líneas de investigación: 1) la de los que intentan caracterizar el estilo literario como un «desvío» frente a la norma, utilizando el aparato transformacional de la gramática generativa y 2) la de los que persiguen construir una gramática del texto. Bosque opina que, excepto algunas coincidencias ocasionales, son caminos que no guardan entre ellos una relación directa. Para el primero de los grupos, que pretende elaborar una teoría del desvío que explique el hecho literario, Bosque (1979: 116-117) detecta los siguientes problemas:

- a) El lenguaje literario no es el único que presenta desvíos frente a la norma. Resulta evidente que el lenguaje figurado, por ejemplo, ocurre tanto en el habla habitual como en discursos no estrictamente literarios, como puede ser el lenguaje de la publicidad.
- b) El desvío por sí mismo no crea un efecto poético. Hay ocasiones en las que el lenguaje poético no es desviado y otras en las que un lenguaje desviado no tiene una finalidad literaria.
- c) El desvío debe entenderse tanto desde un punto de vista semántico como sintáctico (al que no se ha prestado la debida atención).
- d) La teoría del desvío necesariamente ha de contar con un sistema de constricciones con capacidad predictiva sobre las desviaciones, lo cual incluso parece imposible para la lengua literaria.

El otro grupo de investigadores que distingue Bosque son aquellos que pretenden buscar y construir una gramática del texto que englobe el texto literario (como es el caso de Van Dijk). Estos se apoyan en las ideas de gramática generativa de Chomsky pero parten del texto —no de la oración— como unidad básica y consideran que en las operaciones transformacionales también tienen presencia elementos semánticos y pragmáticos (Petöfi y García Berrio, 1978). Bosque (1979: 118-123) encuentra los siguientes problemas en sus exposiciones⁷⁰:

- a) Una teoría textual tiene que definir claramente qué es el texto hasta dónde pueden llegar las relaciones de cohesión que lo configuran, al igual que la gramática lo hace con las oraciones. Sin embargo, esto no es posible. Por lo demás, las gramáticas del texto no dejan claro cuáles son los límites entre texto literario y texto no literario ni pueden dar cuenta de la literariedad (entendida como el conjunto de rasgos que caracterizan al texto literario).
- b) Los fenómenos que intenta explicar la gramática del texto son explicables desde una gramática de la oración, incluso aquellos que afectan al nivel semántico y pragmático.
- c) Las gramáticas del texto están vinculadas a la semántica generativa, cuyos equívocos teóricos han sido reconocidos incluso por Lakoff⁷¹, el mayor de sus propulsores, y son extrapolables a aquellas.
- d) Los teóricos de las gramáticas del texto tampoco han asumido los errores atribuidos al método de análisis semántico de Katz y Fodor⁷².

⁷⁰ Bosque sigue las críticas expuestas por M. Dascal y A. Margalit (1974): «A New “Revolution” in Linguistics? “Text-Grammars” vs. “Sentence-Grammars”», *Theoretical Linguistics*, I, 1-2, pp. 195-213; J. Thomas y D. Delas (1978): «La grammaire générative rencontre la figure», en *Langages*, 51, pp. 65-104.

⁷¹ Bosque recoge la cita de Lakoff («Linguistic Gestalts», *Chicago Linguistic Society*, 13, 1977, p. 284) en la que afirma que la semántica generativa falló formalmente por tomar de la gramática generativa el uso de indicadores sintagmáticos y las derivaciones, lo que provocó una cadena de «parches» teóricos.

⁷² J. Katz y J. A. Fodor (1963): «The structure of a semantic theory», *Language*, 39, pp. 170-210. La teoría semántica de Katz y Fodor se basa en la idea de que determinados rasgos de las oraciones solo pueden ser explicados en términos de significado léxico y no por las relaciones sintácticas. De esta manera, una frase puede tener tantas representaciones como interpretaciones semánticas, que se seleccionan de acuerdo con el contexto en el que se inserte la comunicación.

- e) El término *transformación* no ha sido utilizado de una manera adecuada en las gramáticas del texto, que se alejan del significado y aplicación que este tiene en la gramática generativa de Chomsky.
- f) No se observa una progresión teórica en el desarrollo de la disciplina de las gramáticas del texto, ya que carecen de argumentaciones y contrargumentaciones sobre las hipótesis.
- g) No parece posible que una gramática genere textos del mismo modo que genera oraciones de acuerdo con un modelo proyectivo, y menos aún cuando hablamos de texto literario que es una creación artística.

Al hilo de todo lo anterior, el profesor Bosque (1979: 124) viene a afirmar que «no parece la literatura el campo más adecuado para hablar de regularidades» como sí que ocurre con la gramática. De acuerdo con ello, entendemos que parece inadecuado hablar de competencia literaria en los términos planteados por Van Dijk. Para las producciones literarias no podemos establecer unas normas semejantes a las que operan en la gramática que determinen qué texto es literario y cuál no lo es.

Aguiar e Silva (1980) argumentó de manera magistral la falta de conveniencia de extrapolar el concepto chomskyano de competencia lingüística al ámbito de la poética y los estudios literarios ya que esta transposición «es especialmente significativa por lo que se refiere a los graves problemas epistemológicos y lógicos que conlleva la investigación interdisciplinar» (Aguiar e Silva, 1980: 119). Indica como el uso del término competencia debe ir en consonancia con la teoría que lo originó o generalizó, lo que solamente es posible si el marco teórico en el que nos movemos se mantiene dentro de las ideas generativistas:

En el campo de los estudios lingüísticos y de los literarios, sin embargo, no es posible ni admisible, ignorar la revolución lingüística chomskyana, los términos y conceptos que con ella se han difundido e implantado, etc. Y, sobre todo, no es posible ni aconsejable, emplear designaciones o conceptos que deben su formulación, directa o indirectamente —y su popularidad...—, a Chomsky y a la lingüística generativa, con un significado e intensidad totalmente ajenos a la problemática generativista. (Aguiar e Silva, 1980: 127).

Según la opinión de Pozuelo Yvancos (1988 [2010⁷: 68-69]), la formulación de competencia literaria de Van Dijk (1972) constituye una falacia teórica y una contradicción ya que la habilidad de los individuos para producir o interpretar las producciones literarias queda vinculada a la aceptabilidad: solo son literarios los textos que una cultura determinada acepta como tales. Por ello, la poética generativa como tal queda reducida a un sistema aproximado de reglas o un mecanismo formal teórico. Pozuelo Yvancos (2002: 301-302) sostiene que otro de los problemas asociados a identificar la CLit con la competencia lingüística es la vinculación de esta con el concepto de identidad nacional, con lo que se desvirtúa el poder de la literatura como

mediadora intercultural y se deja relegada a un papel instrumental al servicio de ideales políticos.

En contra de estas opiniones, se puede aducir que cuando un concepto o idea es de amplia influencia su dependencia de la teoría que la generó disminuye, ya que se va enriqueciendo y ampliando. Así lo señala Widdowson (1989 [1995: 83]) al afirmar que «cuánto más influyente es una idea, menos depende, aunque obviamente lo suficiente, del contexto concreto de su concepción». Sirva de ejemplo la argumentación de Di Girolamo (1978) cuando aclara que utiliza el término competencia literaria de manera instrumental y en una «acepción ingenua», lo que a ojos de Aguiar Silva (1980: 124) es un «factor de confusión en la exposición crítica» puesto que la noción de competencia siempre lleva consigo connotaciones chomskyanas.

1.2. COMPETENCIA LITERARIA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA. RELACIÓN ENTRE LA COMPETENCIA LITERARIA Y OTRAS COMPETENCIAS. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA LITERARIA CON UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA

Comenzamos la segunda parte de este capítulo con el análisis de las relaciones entre la competencia literaria y la competencia comunicativa, con el objetivo de formular una definición para la primera, aplicable a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, concretamente al caso del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)⁷³. Los motivos que nos conducen a ello son los siguientes:

- 1) No es posible comprender la amplia utilización del término competencia en el ámbito concreto de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras sin tener en cuenta la extendida difusión y aceptación de la noción de competencia comunicativa formulada por Hymes (1971) desde los estudios de la sociolingüística y etnografía de la comunicación. Este concepto fue desarrollado posteriormente en modelos de orientación didáctica y es la base de los enfoques de enseñanza comunicativa de idiomas, como exponemos más adelante (v. ep. 1.2.2).
- 2) En nuestra propuesta didáctica (v. cap. 4), uno de los objetivos últimos que justifica utilizar materiales literarios en la clase de español como lengua extranjera (ELE) es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en su lengua meta, asumiendo que la competencia literaria está estrechamente vinculada con otras competencias (competencia lingüística, competencia sociocultural, competencia lectora, etc.).

De este modo, examinamos las ideas de Hymes (1971), para pasar a la descripción de los modelos más importantes propuestos para la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Van Ek, 1986; Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell, 1995) además de referir el modelo asumido por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002)⁷⁴. Adelantamos que si bien en ninguno de los prototipos se habla explícitamente de competencia literaria⁷⁵ sí que encontramos muchos de los elementos que podemos considerar como integrantes de la misma repartidos en otras competencias.

Tras este análisis, escudriñamos los vínculos y puntos de relación que existen entre la CC y la CLit para luego poner en relación la competencia literaria con otras competencias asociadas (competencia lectora, competencia pluricultural, competencia textual y competencia artístico-estética). Después exponemos las aproximaciones de caracterización

⁷³ V. Introducción n. 2.

⁷⁴ Todas las referencias en el texto son a la versión en español del documento original en inglés *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001).

⁷⁵ Según veremos en la descripción pormenorizada de cada modelo, no todos los autores utilizan el término competencia comunicativa. De este modo, Van Ek (1986) habla de habilidad comunicativa, Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) de habilidad lingüística comunicativa, y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) de competencias comunicativas. Un resumen general de estos modelos puede verse en Cenoz Iragui (2004).

de CLit aparecidas en el ámbito de la didáctica. Finalmente, cumpliendo el primer objetivo planteado en esta tesis doctoral, cerramos el capítulo 1 ofreciendo una definición teórica de competencia literaria con vistas a su proyección práctica en el aula de ELE.

1.2.1. La competencia comunicativa: Hymes (1971)

Las ideas de Chomsky expuestas en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) producen, a principios de los años setenta, una reacción adversa en los investigadores y lingüistas situados fuera del marco del generativismo. La principal oposición que presentan es que la concepción de la lengua a partir de una gramática generativa es inadecuada y reduccionista, puesto que no tiene en consideración el contexto sociolingüístico en el que se produce la comunicación. Para este conjunto de autores, la capacidad de poner en uso la lengua de manera correcta no puede explicarse solo en términos de aceptabilidad de acuerdo con unas reglas gramaticales interiorizadas. El contexto en el que sucede el intercambio lingüístico condiciona que los hablantes comprendan o no determinadas oraciones, incluso si estas son aceptables o correctas desde un punto de vista gramatical. En definitiva, defienden que la explicación de la comunicación humana tiene que dar cuenta de circunstancias externas que no son de alcance estrictamente lingüístico.

En este escenario de controversia, Hymes (1971) propone el concepto de competencia comunicativa (CC), cuya influencia implica grandes cambios en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Su formulación procede de una tradición con origen en las disciplinas de la sociolingüística y la etnografía de la comunicación principalmente, que centra el foco de estudio en el uso contextualizado de la lengua y las características que marcan la comunicación entre los interlocutores de diferentes comunidades de hablantes⁷⁶. Sin duda, el modelo de Hymes es «una reacción contra la, de alguna manera, limitada definición del campo de aplicación de la teoría

⁷⁶ El profesor Spolsky (1989 [1995: 130]) indaga el origen del término competencia comunicativa. Refiere que se generó en la Universidad de California en Berkeley, entre 1960 y 1965, donde Hymes comenzó su trabajo junto con los profesores Slobin, Ervin-Tripp y Gumperz. En el año 1967, la expresión aparece en el título de un manual compilado por Slobin (*A Field Manual for Cross-cultural Study of the Acquisition of Communicative Competence*. Berkeley: Department of Psychology/University of California) y Hymes también lo utiliza, en este mismo año, en un artículo sobre el bilingüismo («Models of the interaction of language and social setting», en J. Macnamara (comp.): *Problems of Bilingualism. Journal of Social Issues*, vol. 23, 1967, pp. 8-28). Cooper se valió del término para su modelo de pruebas de lenguas («An elaborated language testing model», *Language Learning*, Special Issue núm. 3, 1968, pp. 57-72) y posteriormente Campbell y Walles («The study of language acquisition», en J. Lyons (comp.): *New Horizons in Linguistics*. London: Penguin, 1970). Aparentemente sin vinculación con la mencionada universidad, también fue usado por Jakobovits en «A functional approach to the assessment of language skills», *Journal of English as a Second Language*, vol. 4, 1969, pp. 63-76; y posteriormente en el artículo «Prolegomena to a theory of second language acquisition», en R. Lugton (comp.): *English as a Second Language*. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1970; además de por la profesora Sandra Savignon en *Communicative Competence. An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development Inc., 1971. En Lomas, Osoro y Tusón (1993: 15, nota 2) se data la acuñación del término en el trabajo de 1964 de Gumperz y Hymes: *The Ethnography of Communication, American Anthropologist*, vol. 66, núm. 6, parte 2). El propio Hymes (*Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974, p. 220) fecha su formulación en manuscritos de 1967.

lingüística chomskyana» por no tratar el tema de la adecuación entendido como «el conocimiento no de la buena formación de la oración, sino de la utilización adecuada de la misma en un contexto específico» (Spolsky, 1989 [1995: 129-130]).

Hymes se preocupa por el proceso de adquisición del lenguaje en los niños, concretamente por los problemas lingüísticos de los niños disminuidos psíquicos. Critica que la teoría de la competencia lingüística de Chomsky insinúa unos objetos ideales alejados de los rasgos socioculturales que deben estar presentes en su descripción y establece una ecuación errónea entre actuación e imperfección. Para el autor esto supone una visión falsa e idealizada, representada en la imagen del hablante como un individuo abstracto y aislado. En contra de esta postura, Hymes defiende que para comprender la realidad comunicativa de los niños es preciso considerar los factores socioculturales que les afectan. Por lo tanto, para desarrollar una teoría general de la lengua hay que tener en cuenta el contexto en el que sucede el intercambio lingüístico:

Podemos afirmar dos cosas: la primera es que la lingüística también necesita de una teoría así; los conceptos que se postulan sin cuestionamiento alguno como básicos para la lingüística (hablante-oyente, comunidad lingüística, habla, aceptabilidad, etc.) son de hecho, según observamos, variables de tipo sociocultural, y solo cuando nos trasladamos de su postulación a su análisis podemos asegurar los conocimientos de la teoría lingüística misma. En segundo lugar, el concepto de competencia puede proporcionar la clave en sí mismo; el estudio comparativo del papel del lenguaje llevado a cabo muestra que la naturaleza y evaluación de la capacidad lingüística varían de forma transcultural; incluso aquello que se considera una misma lengua, o variedad, con la que podría estar relacionada la competencia, depende en parte de factores sociales (Hymes, 1971 [1995: 33-34]).

El profesor Hymes sostiene que una teoría del lenguaje tiene que «proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas» y que «la adquisición de tal competencia se nutre, por supuesto, de la experiencia social, las necesidades y los motivos, temas candentes que en sí mismos son una fuente renovada de motivos, necesidades y experiencias» (Hymes, 1971 [1995: 34]). La adecuación o no de una determinada oración se debe a que se dan unas normas de uso sin las que resultarían inútiles las reglas de la gramática: las producciones lingüísticas han de ser apropiadas al contexto en el que aparecen. En este sentido, la gramática chomskyana —al no tener en cuenta la dimensión sociocultural y al contraponer competencia y actuación— pese a ser útil para explicar aspectos sintácticos de la lengua, no sirve como piedra angular de una teoría general del lenguaje.

Con el afán de perfilar una teoría adecuada del uso de la lengua, integradora de una teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, Hymes (1971 [1995: 40-41]) propone cuatro dimensiones para describir la CC de los hablantes:

- a) La gramaticalidad, para comprobar si una oración es formalmente posible. Esto es, si se ha construido y enunciado siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla.
- b) La factibilidad, conforme a la cual las expresiones deben darse de acuerdo con los medios de actuación disponibles para cada persona (limitaciones de edad, formación, memoria, percepción, etc.) que permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente.
- c) La aceptabilidad o adecuación, de acuerdo a la cual se constata si una actuación lingüística es apropiada en relación con la situación comunicativa en la que acontece y para la que se emite.
- d) El darse en la realidad, es decir que efectivamente sea utilizada por los miembros de una comunidad de habla, ya que puede suceder que una determinada actuación lingüística no llegue a ocurrir a pesar de ser posible, factible y apropiada.

En unos años en los que se comienzan a gestar los métodos nocional-funcionales en el marco del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas (Wilkins, 1976), la aportación de la competencia comunicativa de Hymes es esencial para englobar (al menos en un nivel teórico) la competencia lingüística de Chomsky, limitada a los aspectos gramaticales, en una competencia más amplia que da cuenta de elementos externos al sistema lingüístico pero que afectan a su funcionamiento y adquisición. Como señala el profesor Spolsky (1989 [1995: 131]):

La competencia comunicativa, tal como la propone Hymes, aparece como una idea particularmente relevante para aquellos interesados en el aprendizaje de una segunda lengua [...] ya que ofrecía una base teórica para el creciente interés en la enseñanza de la lengua para comunicar. El enfoque de la enseñanza comunicativa postulaba que el estudiante de una segunda lengua debía adquirir no solo un control de la gramática básica de las oraciones, sino también todas las habilidades comunicativas de un hablante nativo; parecía fácil llamar a estas habilidades “competencia comunicativa”.

Precisamente esta utilización del concepto *competencia* en el sentido de «habilidad para hacer algo» ha conducido a una confusión terminológica, ya que su verdadero sentido dentro del campo especializado de la lingüística es el de «subyacente al conocimiento» (Spolsky, 1989 [1995: 131, nota 6]). La diferencia primordial entre la competencia lingüística de Chomsky y la CC de Hymes reside en la semejanza entre conocimiento y habilidad. Para Chomsky, la competencia es el conocimiento

gramatical pero no la habilidad para hacer nada. En cambio, para Hymes la competencia da cuenta al mismo tiempo del conocimiento y de la habilidad para usar la lengua (Widdowson, 1989). Como no podría ser de otra manera, este es el espíritu presente en las definiciones de competencia para su empleo con fines didácticos.

1.2.2. Modelos de competencia comunicativa

1.2.2.1. Modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983)

A principios de la década de los años ochenta del pasado siglo, con el fin de proporcionar un marco teórico adecuado para la enseñanza comunicativa de la lengua, Canale (1983) articula un modelo de competencia comunicativa aplicado a la instrucción de idiomas. Este modelo se construye sobre un estudio teórico previo (Canale y Swain, 1980) y sienta sus bases en un proyecto que persigue el diseño y puesta en práctica de un programa de evaluación comunicativa para estudiantes de francés en las escuelas secundarias de Ontario (Canadá) con énfasis en otros aspectos más allá de los gramaticales.

Canale (1983 [1995: 65]) entiende la comunicación como «el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión». El contenido de la información que se transmite mediante la comunicación puede ser conceptual, sociocultural, afectivo o de otro tipo. De acuerdo con esta concepción, la comunicación humana tiene las siguientes características (Canale, 1983 [1995: 64]):

- a) Es una forma de interacción social, por lo que se adquiere normalmente y se usa mediante la interacción social.
- b) Implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad en forma y contenido.
- c) Tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que rigen el uso apropiado de la lengua y ofrecen referencias para la correcta interpretación de las expresiones.
- d) Se realiza bajo limitaciones psicológicas y otras condiciones como restricciones de memoria, fatiga y distracciones.
- e) Siempre tiene un propósito.
- f) Implica un lenguaje auténtico.
- g) Se juzga que se realiza con éxito o no sobre la base de resultados concretos.

Retomando la formulación expuesta por Canale y Swain (1980), Canale concibe la CC como «los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación» (1983 [1995: 64]). El conocimiento se relaciona con lo que uno sabe de manera consciente o inconsciente sobre el lenguaje y sobre otros aspectos comunicativos, mientras que la habilidad hace referencia a cómo se utiliza ese conocimiento en la comunicación real (lo bien o mal que se utiliza ese conocimiento en las situaciones reales concretas). Diferencia Canale esta competencia de la

comunicación real, que califica como «la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales» (1983 [1995: 64])⁷⁷.

El modelo propuesto por Canale para la CC armoniza cuatro componentes. Estas piezas, que no son bloques aislados, sino que actúan entre ellos y de manera conjunta a la hora de darse la comunicación, son las siguientes (Canale, 1983 [1995: 66-70])⁷⁸:



Figura 1.3. Modelo competencia comunicativa. Canale (1983)

- a) La competencia gramatical se relaciona con el dominio de la lengua como sistema (verbal o no verbal). Engloba características del lenguaje tales como el léxico, la formación de palabras, la pronunciación y ortografía, etc. Afecta de manera directa al conocimiento y a la habilidad para utilizar adecuadamente la lengua.
- b) La competencia sociolingüística se compone de las reglas socioculturales de uso de la lengua junto con las reglas de discurso. Se encarga de la adecuación pragmática de las expresiones para ser emitidas y comprendidas en diferentes contextos sociolingüísticos.
- c) La competencia discursiva da cuenta del modo en el que las formas gramaticales y los significados se combinan para conformar un texto (oral o escrito) de acuerdo con diferentes géneros o tipologías textuales, consiguiendo la cohesión en la forma y la coherencia en el significado, que facilitan la interpretación de un texto.
- d) La competencia estratégica incluye el dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden ser utilizadas para compensar los errores de la comunicación por motivos de limitación de conocimientos o psicológicos o para favorecer la efectividad de la misma.

⁷⁷ En Canale y Swain (1980) el término utilizado era «actuación comunicativa»; Canale precisa que lo sustituye ahora por «comunicación real» para evitar la confusión terminológica dentro del campo especializado de la lingüística con los términos chomskyanos «competencia» y «actuación».

⁷⁸ Esta elaboración amplía el modelo propuesto anteriormente por Canale y Swain (1980) en el que se distinguen tres componentes: a) la competencia gramatical; b) la competencia sociolingüística y c) la competencia estratégica.

Si bien Canale no incluye la competencia cultural como uno de los componentes que integran la CC, es precisamente en este último punto donde establece un nexo de unión entre competencia comunicativa, lengua y cultura. Canale sigue a Breen y Candlin (1980) y Widdowson (1978). No obstante, aunque en la descripción de comunicación de Canale que hemos recogido anteriormente el autor señala que esta se lleva a cabo de modo oral o escrito/visual, y que la información que se intercambia o negocia mediante ella puede ser de contenido conceptual, sociocultural, afectivo o de otro tipo, en ningún momento se refiere a los usos artísticos o literarios del lenguaje y tampoco alude a los géneros literarios como una tipología textual cuando analiza la competencia discursiva.

En definitiva, para Canale, en la clase de idiomas el objetivo didáctico del enfoque comunicativo (EC) es el desarrollo de la CC en sus diferentes componentes (gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico), que implica preparar a los alumnos para un uso real de la lengua que estudian mediante actividades orientadas a la habilidad y no únicamente al conocimiento, puesto que las actividades que solo se centran en este último aspecto no consiguen preparar a los aprendientes para usar correctamente la lengua ya que «no proporcionan oportunidades y experiencia para hacer frente a situaciones auténticas de comunicación en la segunda lengua, y en consecuencia no ayudan a los aprendientes en el dominio de las habilidades necesarias para usar sus conocimientos» (Canale: 1983 [1995: 72]).

Canale (1983 [1995: 74-75]) sostiene que este marco teórico ha de ser aplicado a la enseñanza y evaluación de las segundas lenguas de acuerdo con cinco directrices, ya expuestas en Canale y Swain (1980):

- a) Extender las áreas de competencia, tendiendo a la integración de las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.
- b) Satisfacer las necesidades reales de comunicación de los alumnos.
- c) Tener la oportunidad de tomar parte en interacciones comunicativas con hablantes altamente competentes en situaciones realistas y significativas.
- d) Aprovechar las habilidades del aprendiente en su lengua nativa, comunes a las habilidades necesarias en la segunda lengua.
- e) Relacionar la clase de segundas lenguas con otras materias, mediante un enfoque a través del currículo, que ponga en relación el conocimiento de la cultura de la segunda lengua con el de la lengua nativa (o dominante) y con un conocimiento general sobre el lenguaje.

Como veremos posteriormente en nuestra exposición (v. ep. 1.3.5.11), todas las directrices deseables para el desarrollo de la CC enunciadas por Canale son muy similares a los procesos metodológicos que desde el ámbito de la didáctica se plantean para la enseñanza de la literatura, de acuerdo con los supuestos de la ELit en los que se busca una implicación personal del alumno con el texto. Estas coincidencias nos van a servir de apoyo para la elaboración de una propuesta didáctica que aúne de manera eficaz los objetivos de la enseñanza comunicativa con

el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes en la clase de español para extranjeros.

1.2.2.2. Modelo de Van Ek (1986)

Integrados en el *Proyecto de Lenguas Vivas (1971-1987)* del Consejo de Europa —sobre el que nos detendremos en los epígrafes 1.3.5.1 y 1.3.5.2— el profesor Van Ek publica los dos volúmenes de *Objectives for Foreign Language Learning*. En el primero de ellos (Van Ek, 1986) expone las líneas generales aplicables a la enseñanza de idiomas bajo un enfoque comunicativo y, en la segunda entrega (Van Ek, 1987) se detiene en la descripción de los distintos niveles de aprendizaje.

Para Van Ek, el objetivo de la enseñanza de idiomas es el desarrollo de la habilidad comunicativa (*communicative ability*) de los alumnos, un hecho complejo dentro del cual podemos desgranar las siguientes competencias integrantes:

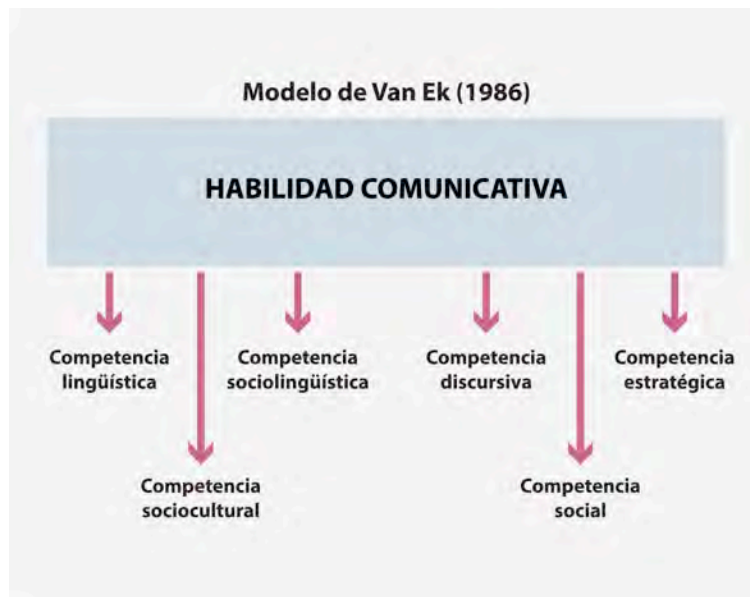


Figura 1.4. Modelo de habilidad comunicativa. Van Ek (1986)

- a) La competencia lingüística es entendida por Van Ek como «la habilidad para producir e interpretar frases con significado construidas de acuerdo con las reglas de la lengua en cuestión y con su significado convencional» (Van Ek, 1986: 39)⁷⁹. Aclara que esta definición implica un doble punto de vista: de un lado se entiende la lengua como un sistema de palabras y estructuras que el estudiante ha de aprender y, de otro —como ya había avanzado en *The Threshold Level* (Van Ek, 1975)— se considera que el aprendiente ha de ser capaz de manejarse de acuerdo con funciones y nociones para poder expresar

⁷⁹ «By linguistic competence we mean the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning».

- correctamente los significados. De esta manera, la competencia lingüística se concibe como la base de la habilidad comunicativa de los seres humanos.
- b) La competencia sociolingüística tiene que ver con «las maneras en las que la elección de las formas del lenguaje —el modo de expresión— queda determinado por condiciones tales como el emplazamiento, la relación entre los participantes en la comunicación, la intención comunicativa, etc.» (Van Ek, 1986: 41)⁸⁰; un conjunto de condiciones al que podemos llamar «características de la situación de comunicación». Mientras que la competencia lingüística se ocupa de la relación entre los signos lingüísticos y su significado habitual o convencional, la competencia sociolingüística cubre los significados contextuales o situacionales de los enunciados. Gracias a esta habilidad somos capaces de determinar y atribuir significados correctos para los enunciados en un contexto comunicativo determinado y realizar producciones lingüísticas adecuadas a ellos.
- c) La competencia discursiva es, según Van Ek, «la habilidad para usar estrategias adecuadas en la construcción e interpretación de los textos» (Van Ek, 1986: 47)⁸¹. Para Van Ek, un texto, escrito u oral, es una producción extensa que combina diferentes enunciados o una frase aislada con significado completo. Van Ek especifica que para la enseñanza de lenguas es importante diferenciar entre los textos que el estudiante tiene que producir y aquellos que ha de interpretar.
- d) La competencia estratégica sirve para solucionar los problemas de comunicación que nos encontramos cuando usamos la lengua mediante recursos o tácticas, tanto en nuestra LM como en las lenguas que aprendemos. Estas estrategias nos ayudan a cubrir las carencias que tenemos en el uso del sistema lingüístico, utilizando mecanismos para posibilitar la comunicación, incluso. Van Ek (1986: 56-57) advierte de que algunas de las estrategias pueden resultar incorrectas, como puede ser la transliteración inadecuada del léxico de nuestra lengua a una lengua extranjera, lo que crea calcos inexistentes (como sería el caso de la utilización de «lugar de fuego» en vez de «chimenea» por una traducción directa del vocablo inglés *fireplace*). No obstante lo cual, deja la puerta abierta para que el uso creativo del lenguaje forme parte de estas estrategias de comunicación y reconoce sus beneficios generales para el aprendizaje.
- e) La competencia sociocultural Van Ek la contempla como integrante de los objetivos educativos generales. El desarrollo de la competencia sociocultural es clave para ampliar el horizonte comunicativo del aprendiente más allá de su propia comunidad lingüística con el fin de prepararle para que comprenda y acepte otras maneras de entender la realidad. Para el entrenamiento de esta competencia no son suficientes los conocimientos académicos, sino que el profesor ha de crear opiniones y valores en los estudiantes. La competencia sociocultural contiene, por lo tanto, conocimientos y actitudes: «para conseguir su propósito, la enseñanza y aprendizaje de la competencia

⁸⁰ «Of ways in which the choice of language forms —the manner of expression— is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention, etc.».

⁸¹ «By “discourse competence” we mean the ability to use appropriate strategies in the construction and interpretation of texts».

sociocultural ha de ir más allá del dominio cognitivo y dirigirse a las actitudes, opiniones, sistema de valores y también emociones del estudiante» (Van Ek, 1986: 60)⁸². Las actividades de clase deberán tener esto en cuenta, implicando al estudiante no solo en su calidad de alumno, sino en su condición de individuo: «esto solo puede llevarse a cabo si el contenido de lo que se quiere aprender está claramente relacionado con las propias experiencias e intereses del estudiante y si las actividades de aprendizaje lo involucran no solo como aprendiente, sino como ser humano» (Van Ek, 1986: 60)⁸³.

- f) La competencia social engloba el deseo y la capacidad de interactuar con el resto de hablantes. Considerando la comunicación como una actividad social, esta capacidad se relaciona directamente con la habilidad de comunicación de los individuos y, aunque está conectada con el resto de competencias y comparte muchos de sus componentes, es necesario su tratamiento desde un punto de vista individualizado en el aula de segundas lenguas/lenguas extranjeras. En el modelo de Van Ek, la competencia social envuelve técnicas (que pueden ser aprendidas y especificadas para cada nivel de aprendizaje) y características personales (que solo pueden ser adquiridas o desarrolladas). Amén de las actividades que se puedan crear con esta intención (p. ej., juegos de rol o *role-plays* figurados), la propia realidad del aula, como situación social real, conduce a un intercambio entre los estudiantes, que precisan hacer uso de su competencia sociocultural para la solución de problemas y las interacciones generadas tanto por las dinámicas de clase como por situaciones que no pertenecen a lo estrictamente académico. Los estudiantes también deben ser conscientes de las diferencias que existen entre el trato social con los hablantes de su lengua materna y aquel con la comunidad lingüística de la lengua que aprenden.

En el modelo de Van Ek, la competencia sociocultural está íntimamente relacionada con el desarrollo de la competencia lingüística desde el momento en que se comienza a estudiar una lengua. Van Ek aconseja que los primeros temas que deben presentarse a los alumnos sean aquellos relacionados con su realidad más inmediata:

De hecho, desde la primera clase en una lengua la adquisición de la competencia sociocultural es inseparable de la adquisición de la competencia lingüística. Los temas susceptibles de ser tratados en las primeras etapas de la enseñanza de segundas lenguas son aquellos que están relacionados de manera más directa con la propia experiencia del alumno: hogar y familia, escuela o trabajo, actividades de ocio, comida y bebida, aficiones e intereses, etc. Particularmente estos temas — siendo muy “personales”— están

⁸² «In order to serve its purpose, teaching and learning for sociocultural competence should go beyond the cognitive domain and address the learner’s attitudes, opinions, value-systems and emotions as well».

⁸³ «This can only be done if the learning-content is clearly related to the learner’s own experiences and interests and if the learning-activities engage the learner not only as a learner but as a human being».

socioculturalmente “marcados” y van a mostrar de manera automática características socioculturales de la comunidad lingüística (Van Ek, 1986: 62)⁸⁴.

Para sumar argumentos a nuestra defensa de utilización de TL desde los primeros niveles del aprendizaje del español, a esta afirmación queremos añadir que los temas culturales tratados en las primeras clases de una lengua extranjera también son, generalmente, los que se quedan más fijados en la mente de los estudiantes, que asocian la lengua que han empezado a aprender con los mismos. Podemos aprovechar este hecho a nuestro favor si desde las primeras lecciones en español exponemos a un estudiante a textos literarios —de manera dosificada y adecuada a su nivel, como iremos viendo— lo mismo que hacemos con otras manifestaciones lingüísticas presentes en la realidad cotidiana; así facilitaremos que los alumnos conciban la literatura como un elemento importante de la cultura en español, además de accesible para ellos, y trataremos de paliar la visión errónea de que se trata de algo extraño o distante que no pueden alcanzar hasta que dominen la lengua. Tenemos que tener en cuenta, por añadidura, que en la lengua literaria está presente el habla coloquial por lo que el trasvase de un ámbito a otro (el de la lengua oral cotidiana y el de la lengua literaria) es continuo y mutuo lo que «nos permite romper con el argumento consabido de que [la literaria] es una lengua compleja, a una distancia infranqueable con respecto a la lengua que enseñamos» (Sáez Martínez, 2010).

Siguiendo a Crawford-Lange y Lange⁸⁵, Van Ek destaca la importancia que el valor emotivo tiene para la adquisición de la competencia sociocultural: cuanta más vinculación haya entre los temas tratados en clase con la propia experiencia vital de los estudiantes, mayor será la efectividad en el aprendizaje. En este sentido, Van Ek apuesta por los proyectos de clase como procedimiento metodológico adecuado para ejercitar la competencia sociocultural.

En definitiva, si comparamos este modelo de CC con el de Canale (1983), Van Ek concede un mayor peso a los elementos sociales y culturales. La competencia sociocultural es para Van Ek un elemento esencial de los objetivos de aprendizaje en una lengua extranjera para todos los niveles y para cualquier grupo de estudiantes. Su correcto desarrollo es especialmente significativo para aquellos aprendientes que viven en una comunidad lingüística extranjera y mucho menos relevante, aunque siempre deben ser conscientes de las implicaciones socioculturales, para los que estudian un idioma como lengua franca principalmente con el fin de establecer

⁸⁴ «In fact, it is from the very first language lesson onward that the acquisition of sociocultural competence is inseparable from the acquisition of linguistic competence. The themes likely to be dealt with in the earliest stages of FLL are those most intimately related to the learner’s own experiences: home and family, school and/or work, leisure activities, food and drink, hobbies and interests, etc. It is particularly these themes —being very “personal” ones — which are socioculturally “marked” and which will automatically exhibit sociocultural characteristics of the foreign language community».

⁸⁵ L. M. Crawford-Lange y Dale L. Lange: «Doing the Unthinkable in the Second-Language Classroom: A Process for the Integration of Language and Culture», en Theodore V. Higgs (ed.), *Teaching for Proficiency, the Organizing Principle*. Lincolnwood: National Textbook Company, 1984, pp. 139-177.

intercambios lingüísticos con otros hablantes no nativos. En este sentido, se ha llegado a afirmar que Van Ek siembra el germen para la articulación del concepto de competencia intercultural (Byram, 1998).

1.2.2.3. Modelo de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996)

Como parte de una investigación en evaluación del lenguaje, Lylle Bachman (1990) describe la habilidad lingüística comunicativa de los individuos con la intención de ofrecer un marco de referencia para la elaboración y utilización de test de evaluación de lengua. La concepción de Bachman proporciona un punto de vista doble, ya que trata de un lado sobre el conocimiento lingüístico y, de otro, de la aptitud que los hablantes o aprendientes tienen para usarlo. De esta manera «la habilidad lingüística comunicativa (HLC) puede ser descrita como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado» (Bachman, 1990 [1995: 107-108]).

El modelo de HLC que construye Bachman incluye tres elementos principales (1990 [1995: 109-126]):

- a) La competencia lingüística vertebrada el conjunto de los conocimientos específicos que son utilizados en la comunicación por medio del lenguaje. Comprende morfología, sintaxis, vocabulario, cohesión y organización. Sus componentes pueden clasificarse en dos tipos: de un lado, los pertenecientes a la competencia organizativa y de otro los de la competencia pragmática. La primera se desglosa entre competencia gramatical (vocabulario, morfología, fonología, grafía y sintaxis) y competencia textual (reglas de organización y cohesión retórica). La competencia pragmática, por su parte, incluye la competencia ilocutiva (actos de habla y funciones del lenguaje) y la competencia sociolingüística (compuesta por diferentes habilidades sobre las que nos detenemos líneas abajo).
- b) La competencia estratégica sirve para alcanzar la comunicación de manera más efectiva en todo uso comunicativo, no solo en los casos en los que las habilidades han de ser compensadas. De esta manera, la competencia estratégica es vista por Bachman como una parte importante de la comunicación que activa mecanismos de evaluación, planificación y ejecución.
- c) Por último, los mecanismos psicofisiológicos son los procesos neurológicos y fisiológicos necesarios tanto para la recepción (canal visual, canal auditivo) como para la producción de la lengua (destrezas articulatorias).

Resumiendo lo expuesto, el modelo de Bachman puede concretarse en el siguiente esquema:



Figura 1.5. Modelo de habilidad lingüística comunicativa. Bachman (1990)

En una versión ulterior del modelo, tras cinco años de investigación, Bachman y Palmer (1996) introducen algunas modificaciones en la competencia pragmática, que pasa a tener como ingredientes el conocimiento léxico (anteriormente incluido en la competencia organizativa), el conocimiento funcional (que amplía la competencia comunicativa) y el conocimiento sociolingüístico. En este nuevo modelo, se hace referencia a la competencia estratégica como estrategia metacognitiva.

Como integrantes de la competencia ilocutiva, Bachman diferencia cuatro macrofunciones del lenguaje: ideativa, manipulativa, heurística e imaginativa. Estas funciones interactúan y aparecen de manera simultánea en el uso del lenguaje. La última de ellas, referente a un uso creativo del lenguaje, queda caracterizada así:

La función imaginativa del lenguaje nos permite crear o ampliar nuestro propio entorno con propósitos humorísticos o estéticos, donde el valor proviene de la forma en que se utiliza el lenguaje. Los ejemplos son los chistes, las fantasías, las metáforas y otros usos figurativos del lenguaje, y también asistir al teatro o ver películas o leer novelas o poesías por placer (Bachman, 1990 [1995: 115]).

Además de esta referencia al uso artístico o literario de la lengua, en el modelo de Bachman aparecen los elementos que nos interesan para nuestra caracterización de la

CLit integrados en la competencia sociolingüística, que se define como «la sensibilidad hacia las convenciones de la lengua o el control de estas, que están determinadas por las características del contexto específico en que se utiliza la lengua» (Bachman, 1990 [1995: 116]). En esta competencia, Bachman distingue las siguientes habilidades: a) la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto o variedad, b) la sensibilidad hacia las diferencias de registro, c) la sensibilidad hacia la naturalidad y d) la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado.

Bachman también se detiene en la explicación de los conocimientos culturales que debe adquirir un aprendiente de segundas lenguas, aunque limita su relevancia a una dimensión estrictamente lingüística y no humanística: «el conocimiento de las extensiones de significados determinados por una cultura específica para sucesos, lugares, instituciones o personas concretas es necesario siempre que estos significados estén relacionados con el uso lingüístico» (1990 [1995: 118]). Esto es, los conocimientos culturales son necesarios en la medida en la que afectan a la correcta comprensión de una frase dada⁸⁶.

De igual manera, Bachman reconoce que para que las expresiones de lenguaje figurado (o metafórico en sentido general)⁸⁷ sean interpretadas adecuadamente «requieren más que el conocimiento del significado de las palabras y las estructuras gramaticales implicadas» (1990 [1995: 118])⁸⁸.

Mientras que en el modelo de Canale (1983) la competencia sociolingüística queda restringida a los factores contextuales que afectan al acto de comunicación —esto es, las reglas de uso social fundamentalmente—, Bachman justifica incluir la habilidad de interpretación del lenguaje figurado en esta competencia ya que, de acuerdo con su parecer, más allá de las interpretaciones personales de cada hablante, existen convenciones comunes a cada sociedad o comunidad lingüística, mediante las cuales se concede significado al lenguaje figurado:

Aunque individuos con diferentes bagajes culturales serán capaces, sin duda, de asignar un significado al lenguaje figurado,

⁸⁶ Bachman pone como ejemplo que un hablante no nativo de inglés no sería capaz de interpretar correctamente el siguiente diálogo si no conociera que el sustantivo *Waterloo* se utiliza como símbolo de una derrota con nefastas consecuencias, ya que carecería de los referentes histórico-culturales que permiten comprender el mensaje:

A: I hear John didn't do too well on his final exam. [He oído que John no lo hizo demasiado bien en su examen final].

B: Yeah, it turned out to be his Waterloo. [Sí, resultó ser su Waterloo].

⁸⁷ Evidentemente, el ejemplo de *Waterloo* de la nota anterior se trata también de ejemplo de lenguaje figurado en forma de una doble metonimia (*Waterloo*, por *batalla de Waterloo* y aquella a su vez por *derrota fatal*), pero Bachman parece querer separar las metáforas generales de aquellas que tienen un referente histórico-cultural explícito.

⁸⁸ Trae a colación Bachman dos metáforas, en cuanto que muestras de lenguaje literario: una de William Faulkner (1897-1962) —«El sonido de los neumáticos sobre el asfalto caliente era como el de la seda nueva desgarrándose»— y otra de Thomas S. Eliot (1888-1965) —«El río suda aceite y alquitrán»— que obviamente necesitan más elementos que los puramente gramaticales para poder ser descifradas por un lector.

las convenciones que rigen su uso, así como los significados específicos y las imágenes que evocan están profundamente enraizadas en la cultura de una sociedad o una comunidad de habla, que es por lo que la hemos considerado una parte de la competencia sociolingüística (Bachman, 1990 [1995: 118]).

La referencia de Bachman a las convenciones necesarias para comprender el lenguaje figurado no puede sino recordarnos las formulaciones de competencia literaria en Van Dijk (1972) y especialmente Culler (1975) que hemos analizado previamente en los epígrafes 1.1.5.1 y 1.1.5.2. Recordemos que para Van Dijk las convenciones en torno a lo literario asumidas por una comunidad de hablantes en un momento concreto de su historia configuran los sistemas literarios propios de esa sociedad. Para Culler, el lector competente de literatura ha interiorizado unas convenciones de lectura especiales que le permiten descifrar e interpretar los textos adecuadamente.

En la versión del modelo para la evaluación del lenguaje que Bachman presenta junto a Palmer, se otorga una importancia menor que en Van Dijk (1972) a la descripción de los aspectos sociolingüísticos. En lugar de hablar de competencia sociolingüística los autores se refieren a ellos como conocimiento sociolingüístico, que queda definido escuetamente como el conjunto de saberes que «nos permite crear o interpretar lenguaje apropiado a una situación determinada de uso de la lengua» (Bachman y Palmer, 1996)⁸⁹. Los constituyentes, simplemente enumerados, son los mismos que enuncia Bachman (1990) en el trabajo precedente.

1.2.2.4. Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell (1995)

Queremos completar esta exposición de los modelos propuestos para la CC con el que presentan Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell (1995), si bien es menos conocido y tiene una repercusión más limitada que los constructos expuestos hasta el momento. En este caso, los tres investigadores abordan la competencia comunicativa desde un modelo ideado para satisfacer la necesidad práctica de elaboración de planes de estudios y materiales didácticos para la enseñanza comunicativa de segundas lenguas, aunque aplicable también a la enseñanza de la lengua materna. Esta meta, que los autores ven en cierta manera como una continuación del estudio de Canale (1980) y Canale y Swain (1983), conlleva que en su propuesta hagan especial hincapié en la descripción detallada del contenido de cada uno de los componentes que diferencian como piezas de la CC, que, según se representa en la figura 1.6 son los siguientes:

⁸⁹ «Sociolinguistic knowledge enables us to create or interpret language that is appropriate to a particular language use setting».



Figura 1.6. Modelo de competencia comunicativa. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell (1995)

Básicamente, estos componentes se corresponden con los enunciados por Canale (1983) (competencia gramatical, competencia estratégica, competencia sociolingüística y competencia discursiva) a los que se suma la competencia accional, también llamada competencia pragmática o ilocutiva, que se desprende de la competencia sociolingüística y es independiente, aunque actúe relacionada con ella y con el resto de competencias. En esta configuración, la competencia sociolingüística pasa a llamarse competencia sociocultural para poder diferenciarla mejor del componente accional, que queda definido como «la competencia para transmitir y entender el intento comunicativo, esto es, hacer coincidir el intento accional con la forma lingüística» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell, 1995: 17)⁹⁰. La competencia accional se refiere de manera más específica, por tanto, a la capacidad de los hablantes para ser conscientes de los actos de habla, de qué quieren conseguir con cada mensaje que emiten y de encontrar la forma lingüística más adecuada para alcanzar este propósito comunicativo. De acuerdo con esto, el modelo consecuente es similar al teorizado por Van Ek (1986) aunque sin contar entre los elementos constitutivos de la CC con la competencia social o capacidad y voluntad de actuar con los individuos que apunta el estudioso holandés.

Libre de ocuparse de manera específica de las cuestiones relacionadas con la intención comunicativa, aunque sin desprenderse totalmente del aspecto pragmático, la competencia sociocultural del modelo que estamos observando «se refiere al conocimiento del hablante sobre cómo expresar mensajes de manera apropiada en el contexto social y cultural de la comunicación, de acuerdo con factores pragmáticos relacionados con la variación en el uso del lenguaje» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell, 1995: 23)⁹¹. Esta competencia se divide en cuatro categorías, a saber: 1) los factores del contexto social, 2) los factores estilísticos, 3) los factores culturales y 4) los factores de comunicación no verbal.

⁹⁰ «Actional competence is defined as competence in conveying and understanding communicative intent, that is, matching actional intent with linguistic form».

⁹¹ «Sociocultural competence refers to the speaker's knowledge of how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication, in accordance with the pragmatic factors related to variation in language use».

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell (1995: 24) proporcionan una tabla de contenidos específicos para cada una de las categorías. Nos detenemos en la lista donde enumeran los factores culturales, entre los que engloban los siguientes:

- a) El conocimiento sociocultural de la comunidad de la lengua meta.
- b) La conciencia de las diferencias dialectales y regionales.
- c) La conciencia intercultural.

Al concretar los conocimientos socioculturales, listan las condiciones, modos y estándares de vida, las instituciones, las convenciones sociales, los valores y creencias, las reglas sociales, los tabúes, el pasado histórico y aspectos culturales como la literatura y las artes.

Afirman los autores que los aprendientes de una segunda lengua se enfrentan a este complejo conjunto de conocimientos socioculturales desde el momento en que aplican sus conocimientos a la vida real y establecen contacto con los hablantes nativos. Siguiendo las ideas de Widdowson (1990) y Van Ek y Trim (1991) afirman que este conocimiento cultural es de enorme utilidad para lograr una comunicación eficaz con los miembros de una comunidad dada:

Compartimos su idea de que algún conocimiento de la vida y tradiciones, además de la historia y la literatura de la comunidad de hablantes de la lengua objetivo es extremadamente útil para la comunicación exitosa y completa con sus miembros (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell, 1995: 25)⁹².

Los autores precisan, no obstante, que esto no se aplicaría a todos los contextos de enseñanza-aprendizaje; no sería adecuado, por poner un caso, con discentes inmigrantes analfabetos cuyos objetivos de aprendizaje y propósitos de comunicación son diferentes y, en su opinión, no persiguen alcanzar ese nivel tan elevado (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell, 1995: 31).

1.2.2.5. Modelo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002)

La aparición del *Common European Framework of Reference for Languages* del Consejo de Europa en 2001 y su traducción al español en 2002 bajo el título *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, significa un importantísimo cambio en la concepción de la enseñanza-aprendizaje de L2/LE. Creado para el contexto europeo, su influencia también alcanza el ámbito internacional. El documento fomenta la reflexión sobre la comunicación lingüística, su aprendizaje, enseñanza y evaluación. No es un texto con voluntad prescriptiva ni opta por una

⁹² «We share their belief that some knowledge of the life and traditions, as well as the history and literature of the target speaker community is extremely useful to completely successful and comprehensive communication with its members».

postura metodológica en concreto. Sumado a sus conocidas y valiosas aportaciones (establecer unos niveles comunes de referencia, considerar al alumno como el centro del proceso de aprendizaje, orientar el enfoque a la acción, etc.) para lo que aquí nos interesa el *MCER* sitúa las competencias lingüísticas en relación íntima con otras competencias generales del individuo, como son el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural, que están muy relacionadas con la CLit tal y como la definiremos nosotros.

El constructo teórico en torno a la competencia comunicativa que hemos expuesto en los epígrafes precedentes, unido a la tendencia de la educación por competencias, es clave para interpretar el enfoque adoptado por el *MCER*, en el que se apunta que:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas en particular (Consejo de Europa, 2002: 9).

Líneas más abajo, la competencia se caracteriza como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones». De este modo, cuando el *MCER* habla de competencia se refiere, consecuentemente, tanto al conocimiento como a la habilidad para usarlo. Se distingue entre A) las competencias generales que «son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas» y B) las competencias comunicativas que «posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (Consejo de Europa, 2002: 9).

A) Las competencias generales del individuo comprenden *conocimientos* (saber), *destrezas* (saber hacer), la *competencia existencial* (saber ser) y la *capacidad de aprender* (saber aprender).

- 1) Los conocimientos pueden ser derivados de la experiencia (empíricos) o fruto de un aprendizaje más formal (académicos). No siempre están relacionados de manera directa con la lengua y la cultura. Pertenecen a múltiples áreas y abarcan los ámbitos académico, público, privado y profesional. Varían de un individuo a otro y pueden ser específicos para una cultura dada o tener índole más universal. Un conocimiento nuevo no solo se añade a los anteriores, sino que puede modificar y reestructurar los conocimientos previos.
- 2) Las destrezas o habilidades (saber hacer) están supeditadas más a la capacidad de desarrollar procedimientos que a los conocimientos. Requieren de operaciones conscientes que aplican los conocimientos y que pueden llegar a interiorizarse.

- 3) La competencia existencial (saber ser) es la suma de las características individuales, los rasgos y actitudes de la personalidad que tienen que ver con la imagen del individuo y la visión que éste tiene de los otros, así como con la intención de crear interacciones sociales. Estas cualidades están relacionadas con la cultura. Pueden ser aprendidas y modificadas por el uso y el aprendizaje.
- 4) La capacidad de aprender (saber aprender) pone en juego los conocimientos, las destrezas y la competencia existencial. Puede ser descrita como una habilidad para descubrir lo diferente y enfrentarse a lo desconocido.

B) Por su parte, las competencias comunicativas integran la *competencia lingüística*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia pragmática*.

Estos tres componentes de la CC (lingüístico, sociolingüístico y pragmático) se describen de la siguiente manera (Consejo de Europa, 2002: 9 y 106-127):

- 1) La competencia lingüística abarca el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizar los necesarios para articular mensajes bien formulados y significativos. En ella intervienen los siguientes elementos:
 - a) La competencia léxica o el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo. Comprende elementos léxicos y elementos gramaticales.
 - b) La competencia gramatical o el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para usarlos. Esto es, el conjunto de reglas de una lengua dada, clasificadas y relacionadas entre sí, para el correcto ensamblaje de elementos en oraciones con significado. Se puede distinguir entre un nivel morfológico y un nivel sintáctico.
 - c) La competencia semántica, que da cuenta de la conciencia y el control de la organización del significado. Se distingue entre la semántica léxica, gramatical y pragmática.
 - d) La competencia fonológica o el conocimiento y destreza en la percepción y producción los sonidos y prosodia de una lengua.
 - e) La competencia ortográfica o el conocimiento y destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos, bien sean alfabéticos (p. ej., lenguas indoeuropeas) o ideográficos (p. ej., chino).
 - f) La competencia ortoépica, que supone el conocimiento de las convenciones ortográficas y de representación gráfica de la pronunciación, además de la repercusión que los signos de puntuación tienen en la expresión y entonación de una lengua.
- 2) La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social de la lengua. Está relacionada

con el conocimiento sociocultural, que es parte del conocimiento del mundo. Por lo que se refiere exclusivamente al uso de la lengua agrupa los siguientes elementos:

- a) Los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales.
 - b) Las normas de cortesía.
 - c) Las expresiones de sabiduría popular.
 - d) Las diferencias de registro.
 - e) Los dialectos y acentos.
- 3) Las competencias pragmáticas abarcan la competencia discursiva (capacidad para ordenar las oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes y para la organización del texto) y la competencia funcional (capacidad de uso del discurso hablado y textos escritos para fines funcionales concretos).

De manera sucinta, el modelo de CC propuesto en el *MCER* puede presentarse con el siguiente esquema:



Figura 1.7. Modelo de competencia comunicativa. *MCER* (Consejo de Europa, 2002)

Observamos que, conforme a lo que hemos expuesto, el *MCER* tampoco hace una referencia explícita a la competencia literaria. No parece que esté contenida dentro de la competencia sociolingüística, puesto que esta se caracteriza en términos estrictamente de uso social, como sucedía en el modelo de Canale (1983). Los conocimientos culturales, que nosotros vamos a considerar en parte constituyentes de la CLit, aparecen relacionados con el conocimiento del mundo, como parte de las competencias generales del individuo. El *MCER* subraya la relación existente entre el conocimiento del mundo y la comunicación: «la comunicación humana depende del conocimiento compartido del mundo de los hablantes» (Consejo de Europa, 2002: 9). En concreto, insiste sobre el papel destacado que tiene para el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la CC:

Los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos (por ejemplo, en una inmersión, en la asistencia a una escuela o a una universidad donde la lengua de instrucción no sea la lengua materna), se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre conocimientos y la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002: 11).

De igual manera, señala que el conocimiento del mundo de un individuo mantiene una relación íntima con el vocabulario y la gramática de la lengua materna (Consejo de Europa, 2002: 99 y sigs.). Ahora bien, ¿qué papel corresponde a la literatura como transmisora de estos conocimientos del mundo que rodea al aprendiente? Volveremos sobre este asunto en (v. ep. 1.3.5.4).

1.2.3. Relación entre la competencia comunicativa y la competencia literaria

Tras haber analizado y comparado los diferentes esquemas que se han propuesto para caracterizar la competencia comunicativa (CC) desde una perspectiva didáctica y con vistas a formular una definición para la competencia literaria (CLit), podemos extraer las siguientes conclusiones:

- a) El concepto de competencia comprende tanto la habilidad como el conocimiento para ejecutar algo. Por añadidura, también hay que tener en cuenta las actitudes que muestran los individuos para su desarrollo. En la CC y la CLit convergen, por lo tanto, capacidades, saberes y actitudes.
- b) La competencia comunicativa es un hecho complejo. Añadir o quitar piezas constituyentes de su configuración depende del punto de vista del autor y su foco sobre un aspecto u otro. Los elementos integrantes que se han establecido no pueden ser considerados módulos estancos, sino que actúan entre ellos y de manera conjunta. Aunque no se hable explícitamente de CLit en ningún modelo, muchos de los elementos que la identifican están diluidos en otras competencias que sí han sido incluidas en los modelos.
- c) Los modelos de CC incluyen la dimensión pragmática como un constituyente indispensable para comprender y producir mensajes (Ellis, 1994: 696). Este uso contextualizado de la lengua lleva consigo necesariamente su relación con elementos socioculturales propios de una comunidad lingüística dada. El aprendiente de una lengua tiene que enfrentarse con estos factores y conocimientos culturales cuando realiza un intercambio lingüístico. En su utilización real, el lenguaje también se utiliza con fines artísticos y creativos. No podemos hablar de una competencia comunicativa de los individuos

completa sin considerar la faceta cultural y artística del lenguaje y, en consecuencia, sus producciones literarias.

- d) El componente sociocultural es, en ocasiones, imprescindible para la comprensión de los mensajes lingüísticos (p. ej., lenguaje figurado, expresiones, etc.) y también involucra otros ámbitos que afectan a la formación integral del individuo y su conocimiento del mundo. Este componente también es clave para la comprensión de las producciones literarias, por lo que su conexión con el desarrollo de la CLit es evidente.
- e) Ninguno de los modelos descriptivos de CC hace referencia directa ni incluye entre sus componentes la CLit. A pesar de ello, sí que encontramos la presencia de varios elementos que pueden ser considerados como propios de la CLit y que, con un fin operativo, puede interesarnos aglutinar bajo este término⁹³.

Ya antes de la aparición de los modelos de CC con vocación didáctica, Widdowson (1975: 70) —uno de los autores que más ha contribuido al desarrollo de la enseñanza comunicativa de lenguas— considera que la enseñanza de la literatura tiene que desarrollar en los estudiantes la conciencia de esta manera específica de comunicar, poniéndola en relación con los usos normales del lenguaje. Por lo tanto, como asignatura, el objetivo principal de la literatura ha de ser el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de respuesta individual al uso del lenguaje. Esto se hace más patente cuando hablamos de la instrucción de la literatura en una lengua extranjera. Tomando el caso de la literatura en inglés, Widdowson afirma que esta no debe ser estudiada dando por sentado que los discentes han de hacerlo por ser la mejor literatura a nivel universal ni por considerar únicamente que a través de las manifestaciones literarias los estudiantes aprenden la cultura inglesa (lo que sería reducir los textos literarios a una condición documental o testimonial del momento histórico en el que aparecen, porque para conseguir este objetivo podríamos utilizar cualquier otro material). Es mejor plantear la conveniencia de su enseñanza considerando el estudio de la literatura como un tipo de discurso (que expresa una realidad diferente que la del uso convencional del lenguaje) y que puede ser analizado desde la estilística, entendida en los términos descritos anteriormente. Esto deparará al estudiante extranjero el aprendizaje de los elementos lingüísticos, las estructuras y el vocabulario, además de presentarle una manera de comunicación que ejemplifica un uso del sistema de la lengua objeto de estudio (Widdowson, 1975: 76-80)⁹⁴.

Widdowson argumenta que una concepción de la asignatura de literatura conforme a estos criterios es válida tanto para los estudiantes que quieran seguir en su formación

⁹³ Efectivamente, como veremos en las líneas que siguen, actualmente existe consenso generalizado en que la CLit está estrechamente vinculada al desarrollo de la CC, tanto para la clase de lengua materna como en el aula de idiomas (Lomas, Osorio y Tusón, 1993; Colomer Martínez, 1996; Prado Aragonés, 2004, etc.).

⁹⁴ Widdowson (1975: 86-115) ofrece algunos ejemplos, ilustrativos y válidos para cualquier contexto educativo, de cómo se puede llevar a cabo este entrenamiento mediante ejercicios de comparación entre textos de lenguaje común y textos de lenguaje literario (prosa y poesía) en los que los estudiantes han de identificar los patrones propios de la literatura a través del análisis estilístico.

literaria (hacia la literatura como disciplina) como para aquellos que detengan en este punto sus estudios literarios. Proporciona un valor educacional (aprender la lengua) a los que no deseen seguir con un estudio avanzado de la literatura y también la base para los que ambicionen continuar profundizando. Se contribuye así a que los estudiantes vean que han aprendido algo útil, estén o no interesados por la literatura en sí misma. Matiza que esta concepción no significa que se rechacen los fines morales o culturales de la formación, sino que estos pueden ser alcanzados posteriormente, considerando el análisis estilístico como un primer paso para el desarrollo de las habilidades interpretativas (Widdowson, 1975: 81-83).

En conclusión, Widdowson justifica que el objetivo pedagógico de la enseñanza de la literatura como asignatura tiene que ser: «desarrollar en los alumnos una consciencia de cómo la literatura funciona como discurso y así darles acceso a los medios de interpretación» (Widdowson, 1975: 116)⁹⁵. El análisis estilístico de los textos literarios, combinando lingüística y literatura, conduce directamente a un aprendizaje de la lengua como sistema y, en un segundo momento, a que el estudiante sea capaz de extraer sus propias conclusiones desarrollando estrategias de lectura propias para la literatura. Esta relación entre la actividad comunicativa del discurso y la literatura como medio para la explotación de las distintas posibilidades y recursos de la lengua también ha sido señalada por Bronckart (1997) para justificar la idoneidad de los TL para la formación lingüística. A partir de planteamientos similares, Eugenio Coseriu argumenta que en la enseñanza la lengua y la literatura no pueden disociarse, por ser dos caras de la misma moneda:

¿Por qué hay que enseñar la lengua y la literatura conjuntamente?
En mi opinión, cabría más bien preguntarse si pueden la lengua y la literatura enseñarse razonablemente por separado. La tesis fundamental de esta ponencia es que no, porque constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque: no se trata de lengua y de sistema lingüístico particular [...] (Coseriu, 1987: 14).

El desarrollo de la CC de los alumnos, se trate de la lengua materna o de una segunda lengua, precisa de conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos, al igual que del dominio de procesos discursivos y del conocimiento literario (Lomas, Osorio y Tusón, 1993). Habida cuenta de las habilidades de comprensión y expresión implicadas en la lectura o producción de TL, y el debate generado en clase a partir de su interpretación, es complicado negar las conexiones necesarias de la CLit con el progreso de los alumnos en su CC:

⁹⁵ «To develop in learners an awareness of how literature functions as discourse and so to give them some access to the means of interpretation».

La competencia literaria debe sustentarse en el desarrollo tanto de habilidades de comprensión como de expresión y creatividad. [...] Dicha competencia literaria es un componente más de la competencia comunicativa, que va a servir al alumnado para ampliar sus conocimientos lingüísticos y retóricos, su imaginación y creatividad y, en definitiva, su cultura (Prado Aragonés, 2004 [2011²: 337]).

En esta dirección, Prado Aragonés (2004) sostiene que la Didáctica de la Literatura tiene que promover el desarrollo de la CLit, concebida como un conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos que posibiliten a los alumnos también una mejora de su CC, mediante una serie de estrategias para:

- a) leer, comprender, interpretar, valorar diferentes tipos de textos y despertar su creatividad y sensibilidad estética mediante el acercamiento a los contextos culturales en los que han aparecido;
- b) crear, recrear y producir sus propios textos literarios (orales y escritos), como una manera de expresión personal y estética.

Querer dotar a la clase de literatura de un enfoque comunicativo que conlleve el desarrollo de esta competencia en los estudiantes abre, evidentemente, todo un campo de dificultades para el profesor, ya que representa un nuevo esfuerzo o cambio de perspectiva, sobre todo si este ha sido entrenado y formado según modelos tradicionales. Colomer Martínez (1996: 138) apunta de manera acertada que «la concepción del aprendizaje literario como el desarrollo de una competencia comunicativa hace que su programación sea mucho más compleja que cuando se reducía, prácticamente, a una simple dosificación de la información a transmitir»; y continúa «es aquí, pues, donde más escasa ha resultado la renovación didáctica, que se halla ante la dificultad de establecer concretamente qué elementos componen esa competencia y qué sucesión temporal es la más adecuada para su desarrollo».

Además de todo lo dicho, es trascendente recordar que, aunque la lectura en nuestro tiempo se concibe mayormente como un acto privado y silencioso, no podemos dejar de lado la relevancia que tiene el aprendizaje social de la literatura⁹⁶. Las interpretaciones que se extraen de los TL no tienen que quedarse en nuestro espacio privado, sino que se enriquecen cuando las compartimos con otros. En la clase de lengua, sea materna o extranjera, podemos utilizar todo este material para generar debates de clase y fomentar el intercambio de ideas con actividades en las que los alumnos participen activamente utilizando su conocimiento lingüístico y, evidentemente, desarrollen al mismo tiempo su competencia comunicativa. Los textos literarios van a ser, sin duda, aquellos que reciban lecturas con significados más diversos. Con el simple ejercicio de pedir a los estudiantes que expliquen al resto de la clase cuál es su lectura del texto y que la

⁹⁶ Sobre la importancia del aprendizaje social y afectivo para la formación del lector, puede verse Colomer Martínez (2005: 144-148 y 194-215).

justifiquen ya estamos trabajando su capacidad de comunicación y argumentación, que puede ser aplicable a otras muchas esferas distintas de la lectura literaria. O se pueden utilizar las producciones literarias como punto de partida para un tema concreto que queramos tratar en clase, puesto que siempre vamos a encontrar un texto que gire en torno a un asunto dado. Otras actividades pueden servir para aprender a comunicar oralmente un texto, por ejemplo recitándolo o representándolo.

La relación y puntos de conexión entre la CLit y la CC que hemos mostrado son un punto de inicio para justificar que el profesor de una L2/LE puede apoyarse en los TL para ahondar en la mejora de la CC de sus estudiantes. Las opciones de aplicación serán varias y dependerán de los objetivos que nos marquemos para un grupo o nivel en concreto, como veremos en el ejemplo de nuestra propuesta didáctica (v. cap. 4).

1.2.4. Relación entre la competencia literaria y otras competencias

Habiendo argumentado que el desarrollo de la competencia literaria es válido para la mejora de la competencia comunicativa, asumimos que la CLit está en relación con el resto de competencias de los alumnos asociadas al aprendizaje de lenguas. El hecho de que sea complicado definir qué competencias estamos trabajando cuando enfrentamos a los aprendientes a un texto literario es testimonio del carácter global de la CLit y de su vinculación con las competencias generales, por lo que «no estamos en condiciones de negar que el hecho literario, en toda su amplitud, ayuda al *saber hacer* del alumno en el marco no ya de la competencia comunicativa, sino en el espacio genérico de la “transversalidad”» (Rienda, 2010: 30).

Dicho con otras palabras, en el acto de leer e interpretar los textos literarios, los seres humanos ponemos en marcha diversas habilidades, conocimientos, actitudes y procedimientos que implican la interacción de distintas competencias (Mendoza Fillola, 2010). Dejando a un lado la competencia lingüística, que necesariamente está presente en la clase de L2/LE, vamos a centrar nuestra exposición especialmente en cuatro de ellas⁹⁷:

- a) Competencia lectora.
- b) Competencia pluricultural.
- c) Competencia textual.
- d) Competencia artístico-estética.

1.2.4.1. Competencia literaria y competencia lectora

Sobra decir que para enfrentarnos a cualquier tipo de texto escrito, ya sea en la vida normal o en la clase de idiomas, necesitamos activar nuestras destrezas de lectura

⁹⁷ Somos conscientes de que el desarrollo de la CLit en los estudiantes, según la perspectiva que se adopte, implica otras competencias (o subcompetencias) sobre las que no podemos dar cuenta por las limitaciones de nuestra investigación. Un ejemplo es la llamada competencia metafórica, para el que remitimos a la tesis doctoral de Acquaroni (2008).

(Grellet, 1981)⁹⁸. Si queremos que los estudiantes se enfrenten a textos literarios tendremos que enseñarles a leer textos literarios. Entender cuáles son los procesos mentales que se activan y que interactúan a la hora de leer se convierte así en un elemento fundamental para programar su entrenamiento. En otras palabras, «saber lo que hace el lector para entender un escrito es esencial para prever la ayuda que necesita para progresar. La descripción de los procesos de lectura ofrecen, pues, muchos datos a tener en cuenta para la educación literaria» (Colomer Martínez, 1995: 16).

Como repetiremos en varias ocasiones en el transcurso de nuestra argumentación, consideramos que el acto de lectura es un proceso en el que el lector se implica necesariamente de manera activa. Leer es comprender lo que leemos y otorgarle sentido. Lo contrario es una lectura mecánica, carente de significado: consistente solamente en poner voz a las letras sin entender lo que dicen. La construcción de sentido compromete los conocimientos y experiencias previas del lector y también la intención que se propone al acercarse a un texto (Solé, 1987 y 1992; Cassany, 2006a). El lector activo procesa y examina el producto textual y lee con una finalidad determinada, que puede ser distraerse, aprender, indagar información, seguir pautas o instrucciones, etc. La implicación del lector en el proceso de lectura depende del propósito para el que lea. Aunque el contenido de un texto no varíe, lectores con diferentes intenciones pueden llevar a cabo lecturas sobre él con significados diversos. El objetivo del TL es siempre su recepción lectora, que puede ser definida como un proceso activo en el que el lector lo actualiza confiriéndole sentido. De esta manera, «saber leer es saber interactuar con el texto, seguir sus indicaciones, observar sus peculiaridades, advertir su intencionalidad y aportar nuestros conocimientos y habilidades para relacionar los aspectos formales y conceptuales que cada obra, cada texto, intenta transmitirnos» (Mendoza Fillola, 1998b: 10).

La primera pregunta estratégica que debe plantearse un lector es: ¿para qué leo este texto? No leemos igual si nuestro objetivo es el placer de la lectura, la búsqueda de unos datos concretos o la memorización de un texto, por citar algunas de las múltiples motivaciones que nos conducen a leer⁹⁹. Por descontado, los objetivos pueden ser múltiples y estar unos subordinados a los otros; incluso podrán aparecer nuevas intenciones imprevistas al inicio de la tarea lectora (p. ej., avanzar rápidamente en la lectura de una novela que no nos produce placer para llegar al desenlace sin necesidad pasar por todos los capítulos o volver leer un pasaje para buscar una información concreta sobre un personaje). Lo importante es que el lector debe conocer adónde va encaminada su lectura. Cuando hablamos de un contexto educativo, claramente es el profesor el que tiene que saber *para qué* quiere que sus alumnos lean un texto determinado, sea o no de corte literario. De esta forma, podrá enseñarles a que activen

⁹⁸ No vamos a desarrollar el problema de la comprensión lectora desde una perspectiva amplia, teniendo en cuenta los límites de esta investigación. Hemos reducido las referencias bibliográficas principalmente a aquellas que afectan de manera directa a la enseñanza de ELE, si bien recogemos referencias a textos fundamentales de carácter más general sobre la didáctica de las destrezas de comprensión lectora.

⁹⁹ Mendoza Fillola (1998b: 31-33) agrupa en tres bloques genéricos las finalidades de la lectura. Estos son: a) leer para obtener información (saber-conocer), b) leer para interactuar (opinar-actuar) y c) leer para entretenerse (gozar-imaginar-entretenerse).

las estrategias necesarias para comprenderlo correctamente y lograr los objetivos pedagógicos marcados (Pérez Esteve y Zayas, 2007).

Para lo que aquí nos interesa, vamos a entender que el acto de leer cualquier texto implica la activación de diversos mecanismos que podemos dividir, de manera muy sencilla, en fases: una primera fase de precomprensión, una segunda fase de descodificación y una tercera de interacción lectora¹⁰⁰. En la primera fase de precomprensión el lector prevé de forma intuitiva y a partir de su conocimiento previo del mundo qué contenidos y peculiaridades textuales se va a encontrar en el texto que se dispone a leer. De esta manera, por poner un ejemplo, si abrimos un periódico por la sección de noticias esperamos encontrar textos informativos o si abrimos el manual de funcionamiento de un electrodoméstico esperamos encontrar instrucciones¹⁰¹. Durante la fase de descodificación el lector descifra las unidades articuladas dentro de un sistema concreto (grafías, palabras, construcciones sintácticas, etc.). Es la primera aproximación al texto desde su valor denotativo u objetivo. Si no conocemos el sistema o código sobre el cual se ha construido el texto, no podremos superar esta fase con éxito. En la tercera fase o fase de interacción lectora entran en juego aspectos de carácter pragmático, al mismo tiempo que semiótico-connotativos, ya que supone la construcción de significados e interpretaciones subjetivas sobre el texto por parte del lector. En esta lectura «inteligente» influyen el contexto (en el nivel pragmático), la sensibilidad del receptor y sus conocimientos previos (en el nivel hermenéutico). Estos aspectos tienen que ser tenidos en consideración cuando diseñamos actividades encaminadas al desarrollo de la CLit de los estudiantes de ELE.

Como bien recuerda Cassany (2006a: 147) sería ingenuo pensar que leer en nuestra lengua materna y en una lengua de la que no somos hablantes nativos son procesos idénticos. Cuando se trata de la lectura en una L2/LE, tenemos que contar con que se produce necesariamente una decodificación añadida a los procedimientos que usamos cuando leemos en nuestra LM. Si bien los modelos que se aplican para explicar el proceso lector en los hablantes nativos (psicolingüístico, perceptual, conceptual o ecléctico) son válidos para la enseñanza de lenguas, es menester ser conscientes de la especificidad del proceso de lectura en el caso de una L2/LE para poder establecer las consecuencias metodológicas derivadas (Garrido y Montesa, 1992).

En este sentido y, de acuerdo con un modelo interactivo de lectura en el que participan lector y texto, «para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión» (Solé, 1992: 20). Los estudiantes deben acostumbrarse a todo tipo de textos y es importante que el instructor les anime a leer mucho, lo más posible. A medida que aumenta el volumen de lecturas, la

¹⁰⁰ Seguimos el esquema de fases del proceso de lectura recogidas en Mendoza Fillola (1998a: 184-7). Variaciones sobre este esquema básico pueden verse en otros trabajos del mismo autor (1998b: 51-55 y 97-124; 2000: 22-24; 2003: 230-232).

¹⁰¹ Esto nos recuerda que el propio texto condiciona su lectura. Como ha observado Van Dijk (1978), las superestructuras del texto imponen diferentes modos de leer. Por lo tanto, hay que conocerlas ya que funcionan como esquemas de interpretación para el lector.

velocidad de lectura mejora y también la capacidad de comprender más profundamente los textos escritos. Llanamente, no existe mejor entrenamiento para la lectura que la lectura (Stembert 1999: 251). Por ello es fundamental, desde las aulas, fomentar la animación a la lectura y la creación de hábitos lectores (Cerrillo Torremocha y García Padrino, 1996), lo que se configura como uno de los objetivos principales de la actual ELit, sobre el que volveremos más adelante (v. eps. 2.2.4.3 y 2.2.4.4).

Consideramos, pues, que los aprendientes de segundas lenguas deben exponerse a materiales auténticos de lectura desde los primeros días de clase. Como veremos de nuevo en el momento de tratar sobre el problema que supone la lengua presente en los textos literarios clásicos (v. ep. 2.2.5.1), la dificultad reside más en las actividades que requiramos a los estudiantes que en el texto en sí (Grellet, 1981). Esta idea de que leer en una lengua que estamos aprendiendo no es una tarea tan difícil también la apoya Sonsoles Fernández (1991). Los textos escritos, frente a las manifestaciones orales de la lengua, presentan la ventaja de que el lector puede volver atrás en el momento que lo necesite o avanzar, si la información requerida ya se ha captado. Para comprender un texto no es preciso entender cada una de las palabras que lo componen ni mucho menos dominar las normas gramaticales sobre las que se ha articulado. Más que una capacidad lingüística desarrollada lo importante es contar con una capacidad para leer o competencia lectora orientada al texto al que nos enfrentamos¹⁰².

Hay que añadir que, por sus propias características, el texto literario requiere una forma especial de leer, ya que tenemos que interpretar significados, en algunos casos premeditadamente ambiguos o abiertos a distintas lecturas¹⁰³. Por lo tanto, en el acto de leer, el alumno participa activa y personalmente tanto en la construcción de este significado como en su interpretación (Mendoza Fillola, 1998a: 169; 2004b). En cuanto que acto de comunicación, la literatura implica la participación del lector-receptor en el proceso de interacción comunicativa. El texto literario, en cuanto que *opera aperta* (Eco, 1961), renace en la lectura activa del lector, que debe interpretar los «espacios de sombra» o huecos semánticos presentes en el mismo, por lo que podemos afirmar que la cooperación y la interacción entre el lector y el texto son los ejes de todo acto de lectura¹⁰⁴.

Llevar los materiales literarios al aula va a servirnos para desarrollar esta capacidad de lectura interpretativa en los alumnos. El estudiante debe entender que el lenguaje literario admite interpretaciones basadas en su propia capacidad de raciocinio y reflexión:

¹⁰² En lo referente al aprendizaje de segundas lenguas, Sonsoles Fernández (1991) resume los conocimientos y estrategias que integran esta competencia en cuatro:

- 1) Conocimientos previos y experiencia sociocultural.
- 2) Estrategias personales de lectura y aprendizaje.
- 3) Competencia discursiva en la lengua materna.
- 4) Competencia lingüística, aunque sea básica, en la L2.

¹⁰³ En este punto son fundamentales las aportaciones de la estética de la recepción (v. n. 47).

¹⁰⁴ Eco (1962) señaló que la obra artística nunca está definida del todo y mantiene espacios abiertos de connotación e interpretación que implican al lector y sus aportaciones personales.

Capacitar al alumno para la interacción con cualquier tipo de texto —también con el literario— implica ayudarle en su proceso de reconocimiento y descodificación, pero también en sus ensayos predictivos, anticipatorios, inferenciales y, por supuesto, interpretativos. Si se nos permite un pequeño juego de palabras, el discurso intencional de la literatura es doblemente intencional; su relieve connotativo es inmenso y, al plantear al estudiante el reto de desbrozar y de apropiarse del espacio de la connotación de un texto literario, activamos estrategias de comprensión lectora que, más tarde, se pueden transferir a la lectura de textos académicos, periodísticos, divulgativos, etc., aparentemente más explícitos y “asépticos” desde el punto de vista de su intencionalidad y de su ideología, pero, en el fondo, preñados de valores y visiones “subliminales” de la realidad (Sanz Pastor, 2006a: 7).

Como cualquier otro proceso lector, la activación de la CLit también va a implicar la puesta en acción de estrategias de lectura que los estudiantes van a tener que utilizar de manera consciente cuando aborden de manera autónoma los textos. El aprendizaje, uso y asimilación de estrategias de lectura (tanto generales como particulares para las obras literarias) se presenta como una herramienta ineludible para el aprendiente de idiomas. Más aún si consideramos que el texto literario en una lengua diferente a la materna va a presentar al lector dificultades adicionales por no contar el alumno o lector con un grado de dominio similar a los hablantes nativos, ya no solo a nivel lingüístico, sino también sociocultural. No podemos ignorar que el TL en la clase de segundas lenguas va a tener, por tanto, una dimensión añadida de dificultad frente al lenguaje común. Para cualquier actividad con textos literarios en la clase de ELE, debemos por lo tanto partir de una efectiva competencia lectora que ha de entrenarse junto con la competencia pluricultural, a la que dedicamos el siguiente epígrafe.

1.2.4.2. Competencia literaria y competencia pluricultural¹⁰⁵

La relación entre lengua, literatura y cultura es un hecho prácticamente irrefutable. La actividad de lectura de un TL implica la activación de conocimientos previos no solo lingüísticos, sino también culturales y pragmáticos. Efectivamente, en el trabajo con

¹⁰⁵ Adoptamos el término competencia pluricultural entendidas las competencias cultural y sociocultural en el contexto del plurilingüismo, siguiendo lo recogido en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 6): «El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes». Según veremos en la exposición, esta competencia se imbrica con competencia intercultural, entendida como «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la multiculturalidad» (Martín Peris *et al.*, 2008: 96).

textos literarios se hará efectiva la tesis que sostiene que «la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura» (Mendoza Fillola, 2007: 38).

En tanto que insertas en un acto de comunicación, las manifestaciones literarias mantienen íntimos vínculos con la cultura de los hablantes, al ser producto de una creación artística individual (autor-emisor), nacida en una circunstancia histórica, política y sociocultural determinada (contexto) y con un público o audiencia determinados (receptor). Como bien ha formulado Sánchez Lobato (2002: 39): «La lengua es vehículo de comunicación social [...]. El escritor modela el lenguaje, es cierto, pero a partir de los materiales lingüísticos que la propia lengua le ofrece aquí y ahora». En la literatura se recogen las preocupaciones, los miedos, las esperanzas de autores individuales y contextos concretos, pero que no pueden ser considerados como entes aislados, sino parte de un conjunto cultural, evidentemente relacionado con la lengua. El entramado cultural de un determinado grupo lingüístico está, consecuentemente, ligado a su literatura:

Ahora bien, pues que el documento más revelador del alma de un pueblo es su literatura, y dado que esta última no es otra más que su idioma, tal como han escrito sus mejores hablantes, ¿no podemos abrigar fundadas esperanzas de llegar a comprender el espíritu de una nación en el lenguaje de las obras señeras de su literatura? (Spitzer, 1961: 20).

En el aula de español no podemos obviar los vínculos que existen entre la literatura y la comunidad lingüística en la que ha nacido (Sitman y Lerner, 1994). Los conocimientos culturales y pragmáticos derivados de la lectura de TL serán, por ende, un elemento más en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos¹⁰⁶. Seguimos la afirmación de Miquel y Sans (1992: 16) al manifestar que: «si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte de la competencia comunicativa es incuestionable». Desde este punto de vista, el conocimiento cultural no significa únicamente un saber académico o de carácter erudito, sino también el conocimiento de

¹⁰⁶ Desde la parcela concreta de ELE en la que estamos interesados, Sánchez Lobato (2002b) ha puesto de relieve las incorporaciones de los novelistas españoles en sus textos de muestras lingüísticas procedentes del habla coloquial, testimonios de una oralidad vinculada con elementos sociopragmáticos. Por su parte, Santos Gargallo (2002b) presta atención al léxico de la jerga juvenil en la novela *Historias del Kronen* (1994) del madrileño José Ángel Mañas. Para ver las relaciones existentes entre gramática y pragmática puede consultarse la monografía coordinada por Martí Sánchez en 2004. Concretamente, como ejemplo de que los TL también sirven para explicar fenómenos gramaticales del lenguaje cotidiano a los aprendientes de español, en este volumen Palma Real (2004) propone ejercicios para comprender el uso de los tiempos y modos verbales.

claves culturales conocidas por el común de los hablantes nativos¹⁰⁷. Compartimos la opinión de que estos referentes culturales deben ser transmitidos a los hablantes no nativos como un elemento más de su formación que les permita realizar con éxito sus interacciones comunicativas con hablantes nativos, ya que:

Fuertemente arraigada en casi todas las culturas como vehículo de expresión y transmisión de emociones, reflexiones y valores compartidos por los seres humanos, la literatura se erige en territorio común donde poder coincidir con otras realidades culturales y, al mismo tiempo, reflejar, a través de su concreción en cada lengua, nuestra propia especificidad cultural (Acquaroni, 2007:15).

Sin lugar a dudas, la literatura es un reflejo de nuestra manera de pensar, de la esencia del pensamiento en español. Traemos a colación las reflexiones de María Zambrano (1939 [2004: 123]) en *Pensamiento y poesía en la vida española* cuando, al negar la existencia de grandes sistemas filosóficos en España en comparación con otros países europeos, afirma que:

La necesidad ineludible de saber que tiene todo hombre y todo pueblo sobre las cosas que más le importan, se ha satisfecho en España en formas diríamos “sacramentales” con la novela y su género máximo, la poesía. Novela y poesía funcionan, sin duda, como formas de conocimiento en las que se encuentra el pensamiento disuelto, disperso, extendido.

Cassany (2006a: 142) denomina lectura intercultural a la que sucede cuando el lector y el escritor de un texto determinado pertenecen a culturas diferentes. Efectivamente, si no conocemos bien una cultura y leemos sus manifestaciones escritas, podemos correr el riesgo de interpretarlas erróneamente. Esto es motivo suficiente para que el profesor de segundas lenguas facilite la comunicación intercultural de sus estudiantes (Instituto Cervantes, 2012). Para ello, tiene que llevar a cabo múltiples actividades de tipología variada con vistas a mejorar la competencia cultural y sociocultural de los alumnos: visitas a museos y exposiciones, visionado de vídeos, organización de talleres, asistir a obras de teatro, proyectos de clase, etc. Por supuesto, esta tarea se ve facilitada cuando realiza su labor en un contexto de inmersión lingüística, donde el acceso a la cultura es

¹⁰⁷ En su conocida apología de la presencia de elementos culturales en el aula de ELE, Miquel y Sans (1992) definen tres grandes grupos para clasificar el material cultural, que vienen a llamar la Cultura (con mayúsculas), la cultura (a secas) y la «kultura» (con k). El primero de ellos representa el saber enciclopédico o alta cultura, el segundo abarca aquello que todos los individuos comparten y dan por sobreentendido, mientras que el tercero de ellos iría orientado a los contenidos culturales propios de ciertos grupos sociales en concreto. Los dos grupos de los extremos engordan paulatinamente el grupo segundo o central, ya que hay conocimientos provenientes de ellos que van pasando al acervo compartido entre todos los hablantes. Efectivamente, son varios los ejemplos de cómo la literatura penetra en el lenguaje diario en expresiones como *ser un donjuán*, *todos a una como en Fuente Ovejuna* o *vuelva usted mañana*, lo que implica imágenes comunes asociadas a una determinada cultura, que pasan a formar parte de sus señas de identidad (Acquaroni, 2007).

más inmediato y está más disponible. La literatura es, por descontado, una vía más para acercar este mundo cultural a los aprendientes:

Dado que en las obras literarias los autores ofrecen una visión de la vida, de la sociedad y del mundo desde distintas perspectivas, así como de las relaciones humanas, de las actitudes, de los sentimientos y de los valores éticos, los textos literarios constituyen un material valioso, que facilita el acercamiento del aprendiente a la cultura de los nativos en múltiples facetas. De hecho, el conocimiento de la literatura de la LM, por sí solo, ya reporta un enriquecimiento cultural (Cortés Moreno, 2000: 24).

En línea con lo dicho, al mismo tiempo que el estudiante aprende una nueva cultura, está desarrollando una competencia pluricultural e intercultural, poniendo en relación lo nuevo que aprende con su conocimiento previo del mundo, de su propia cultura y de otras que ya ha aprendido. «La lectura es uno de los lugares fundamentales para tratar la relación entre lenguaje y pluralidad» ha escrito acertadamente el profesor Larrosa (2008: 291). En la clase de idiomas se produce un constante intercambio de información entre la cultura de los alumnos y la de la lengua meta. Esta reciprocidad se convierte en un maravilloso crisol cuando estamos hablando de grupos multilingües, como es el caso habitual de los cursos de ELE que se desarrollan en situación de inmersión lingüística, precisamente el contexto educativo en el que llevamos a cabo nuestra puesta en práctica (v. cap. 4). No es difícil concluir que la interconexión de diferentes tradiciones a través de la literatura es una herramienta estupenda para lograr los objetivos de un sistema didáctico que incluye entre sus fines el desarrollo de las destrezas inter- y pluriculturales. Entendiendo que no solo el profesor, sino que también los estudiantes pueden funcionar como «informantes culturales», es posible sacar el máximo partido de la interculturalidad para que ellos se impliquen activamente aportando sus conocimientos y enriqueciendo la clase (Kumaravadivelu, 1994).

Según lo que estamos viendo, en el contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera encontramos, al menos, dos culturas en juego: la de los estudiantes y la de la lengua que se aprende. En grupos conformados por participantes de diferentes nacionalidades, la pluriculturalidad inherente al aula funciona como un prisma de cristal que va a multiplicar la luz del contenido que presentemos a los alumnos. Si este contenido, además, es de carácter literario y apela a la interpretación por parte de los alumnos, las posibilidades de explotación didáctica para crear actividades comunicativas en la clase serán tantas que únicamente van a estar limitadas por la capacidad, imaginación, creatividad y experiencia del profesor.

Opinamos, por lo tanto, que si queremos integrar el desarrollo de la CLit de los alumnos en cursos que no tengan un objetivo exclusivamente cultural, vemos conveniente la aparición conjunta de contenidos literarios junto con otros lingüísticos, para así poder satisfacer también las necesidades de desarrollo de la competencia lingüística de los

alumnos, quizá en apariencia más inmediatas y que son, desde luego, el objetivo final de todo programa de segundas lenguas¹⁰⁸.

A las dificultades de comprensión a nivel lingüístico de un TL escrito en una L2/LE, se unen aquellas derivadas del desconocimiento de los referentes culturales. Cassany ha puesto de relieve la dificultad que supone la distancia cultural a la hora de comprender un texto, incluso cuando la barrera lingüística ha sido superada o leemos un texto traducido a nuestra lengua:

También leemos muchas traducciones: novelas, ensayo, instrucciones de uso, manuales de estudio. Aquí no tenemos que descodificar el léxico y la sintaxis de un idioma extranjero, pero seguimos enfrentándonos a un discurso elaborado desde otra cultura, a una forma de razonar diferente, a una tradición histórica que desconocemos, a una nueva mirada del mundo. [...] En definitiva, la prosa es solo la parte visible del iceberg. Con nuestro conocimiento lingüístico o con una traducción, accedemos al trozo de hielo que vemos, que sobresale del agua, y que constituye solo una parte pequeña del todo. Pero ¿qué ocurre con lo sumergido?, ¿con el inmenso bloque que no vemos? ¿Cómo podemos comprender lo que está construido desde otra cultura, que se basa en otra forma de pensamiento? (Cassany, 2006a: 141-142).

Para realizar una lectura comprensiva de los TL los estudiantes van a necesitar de conocimientos culturales (historia, arte, pensamiento, etc.) y socioculturales (costumbres, tradiciones, formas de vida, etc.) (Sánchez Mendieta, 1998). El docente tiene que preguntarse qué conocimientos requieren los estudiantes para poder acceder al mundo cultural representado en las manifestaciones literarias. Podemos plantearnos las siguientes cuestiones: ¿Es preciso que el estudiante tenga primero los conocimientos culturales antes de acercarse a un texto literario? ¿En qué etapa ha de familiarizarse con ellos? ¿La adquisición de los conocimientos culturales y el acercamiento a los textos literarios han de ser procesos simultáneos? Más adelante (v. eps. 2.1.1.1 y 2.2.4.2) volveremos sobre estas preguntas para el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje de español para extranjeros.

¹⁰⁸ Sanz Pastor (2000) apuesta por este tipo de combinación, aunque asegura que las actividades con TL encuentran mejor acomodo en cursos específicos de cultura española, y agrupa esquemáticamente las actividades orientadas a la práctica de los contenidos léxicos y gramaticales dentro del plano de lo denotativo, mientras que aquellos ejercicios destinados a desarrollar conocimientos culturales entran para la autora en el espacio de la connotativo. Nosotros opinamos que, al tratar con literatura, los contenidos de estos dos planos necesariamente aparecen imbricados puesto que la práctica del léxico (y de la gramática) conllevará usos con repercusiones subjetivas, que deben ser asimilados por los estudiantes. Además, tampoco podemos perder de vista que se pueden crear actividades de carácter claramente objetivo para los contenidos culturales y de historia literaria, como es el trabajo de contenidos enciclopédicos o datos sobre fechas, etc., que tampoco debemos descartar por completo puesto que pueden sernos útiles para las contextualizaciones del texto.

1.2.4.3. Competencia literaria y competencia textual

Podemos definir como competencia textual la capacidad de los hablantes de desenvolverse con textos de una determinada lengua, conscientes de su valor social y cultural (López Ferrero y Martín Peris, 2013). Para las diversas situaciones comunicativas, necesitamos crear e interpretar una gran variedad de textos por lo que los estudiantes han de estar expuestos en la clase a una amplia tipología textual que incluya manifestaciones escritas y orales de diverso carácter. Gracias a la competencia textual, el usuario de la lengua tiene un conocimiento implícito de los distintos géneros textuales y de la forma en la que se organizan los discursos. Reconoce así, un anuncio, un mensaje SMS, una publicación en un blog, un aviso en un aeropuerto o un poema. Este reconocimiento de los géneros es, también para los hablantes nativos, fundamental para poder activar las estrategias de aproximación y acercamiento a un texto dado a partir de sus saberes previos. Por ello, en los grupos de ELE pluriculturales, será muy importante considerar los diferentes tipos de textos que se dan en las distintas comunidades lingüísticas a las que pertenecen los alumnos y habituarles a los de la nuestra, lo que también incluye los distintos géneros y subgéneros literarios.

La competencia textual de los hablantes fomenta el desarrollo de una competencia crítica, esto es, valorar los textos desde un punto de vista personal en cuanto que lector individual (Cassany, 2006a; Martín Peris, 2015; Ballester Roca, 2015). Leer los textos ha de suponer razonar sobre los mismos e interactuar con ellos para inferir su función en la sociedad, extraer conclusiones sobre sus valores, las ideas que transmiten y las que subyacen a ellos. La formación de lectores críticos cobra especial relevancia si entendemos que los lectores han de ser ciudadanos conscientes de la sociedad en la que viven (Regueiro Salgado, 2013). Una manifestación lingüística escrita u oral siempre va a estar vinculada a su autor, que pertenece a una comunidad cultural particular y representa un papel en la misma. Como escribe Cassany (2006a: 55): «forzosamente los discursos muestran siempre un punto de vista sesgado [...]. Los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen». Que los estudiantes, como lectores, sean capaces de leer entrelíneas e ir más allá de la letra, mediante una lectura crítica, aportando su visión particular e intentando averiguar cuál es la intención del autor del texto o del discurso también ha de ser parte de nuestra aportación a su formación como individuos.

1.2.4.4. Competencia literaria y competencia artístico-estética

El desarrollo de la CLit no puede dejar de lado la dimensión estética del TL. Somos partidarios de estimular en los estudiantes de ELE la consideración de la literatura como arte. Profesor y alumno deben tomar conciencia de los valores artísticos que adquiere la lengua en el uso literario y del disfrute estético que posibilita. Unido a esto, fomentar la relación de los TL con otras manifestaciones artísticas (música, pintura, escultura, cine, etc.) es un escalón necesario en este sentido, además de proporcionarnos una mirada

global y privilegiada sobre aspectos histórico-culturales y de pensamiento¹⁰⁹. El arte nos va a ayudar a entender la literatura, y viceversa, en el camino que conduce a que comprendamos de manera más profunda la forma en que una determinada comunidad de hablantes entiende el mundo. En palabras del profesor Enrique Moreno Báez:

Muchos años de estudio y de meditación me han persuadido de la eficacia del método comparativo entre la literatura y las artes plásticas, siempre que no nos limitemos a señalar paralelas ocasiones, sino que vayamos a lo que en el fondo la una y las otras tienen de común, que son los caracteres del estilo propio de la época, que en él refleja su visión del mundo y que es sustituido cuando aparece una visión nueva, lo que supone distinto modo de pensar, de sentir y hasta de conducirse, por lo que el cambio no afecta solo a la literatura y a las otras artes, sino a la filosofía y a las demás ciencias, a las costumbres y aun a la estructura de la sociedad (Carreter, 1974: 111).

Desarrollar en los estudiantes estrategias de lectura y de interpretación para el lenguaje artístico al mismo tiempo que lo hacemos para el lenguaje verbal, desde una perspectiva interdisciplinar y vinculando recepción lectora, percepción estética y conocimiento sociocultural, generará en ellos unas capacidades de adquisición, procesamiento y reflexión más amplias (Mendoza Fillola, 2000 y 2002; González García, 2009). A modo de ejemplo, la pintura puede funcionar como un excelente medio para ilustrar los textos, estimular a los estudiantes y facilitar la comprensión de los mismos (Alonso Morales, 2009) o crear actividades comunicativas mediante su comentario (Rodríguez Ponce, 2005). Sin duda, valernos del arte para la clase de lengua y literatura es enriquecer su contenido a través de la intertextualidad. Por descontado, lo deseable es que este desarrollo se produzca primeramente en la lengua materna del estudiante, como parte de su formación, incluso ya en los niveles de primaria. Desafortunadamente, la realidad es otra diferente a nuestro deseo. Es por esto por lo que apostamos por su puesta en práctica en la clase de idiomas, por ser un escenario especialmente propicio.

A partir de este diálogo subjetivo entre texto literario y lector nace la experiencia estética. Defendemos aquí la idea de que esta experiencia estética puede tener carácter diverso según sea producto de la sensibilidad del lector (experiencia estética anímico-sensorial), efecto de la aplicación de sus conocimientos previos sobre el texto (experiencia estética intelectual) o la conjunción de ambas (experiencia estética total). No podemos pronunciarnos sobre cuál de estas experiencias estéticas es mejor o peor, o más o menos

¹⁰⁹ Para el caso concreto del español para extranjeros, podemos ver una aproximación a las posibilidades didácticas del material cinematográfico en Pastor Cesteros (1993). De los materiales específicos para el empleo del cine en el aula de ELE, destacamos los de Santos Gargallo y Santos Gargallo (2001 y 2008) y Aixalà Pozas *et al.* (2009). A lo largo del capítulo 2 (v. eps. 2.1.2 y 2.1.3) también reseñamos varios trabajos que apuestan por el uso del cine en la clase de español. Sin lugar a dudas, las nuevas tecnologías facilitan en mucho el acceso a este tipo de material, como podremos ver en nuestra propuesta didáctica del capítulo 4 (v. 4.1.5), en la que utilizamos varios trailers de películas disponibles en YouTube: <<https://www.youtube.com>>.

adecuada que el resto; simplemente se trata de manifestaciones diferentes, de diverso alcance y profundidad. De ahí se entiende que mediante la clase de español debemos dedicar esfuerzos para lograr que nuestros estudiantes desarrollen mecanismos para alcanzar una experiencia estética mediante la lectura, al mismo tiempo que perfeccionan su nivel de lengua.

Consideramos que estos preceptos son aplicables al resto de artes. Desde esta perspectiva podemos explicar por qué somos capaces de llegar a la experiencia estética a través de otras manifestaciones artísticas diferentes a la lectura sin necesidad de una decodificación previa. Este es el caso de la música o la pintura, donde la primera fase de resolución de los signos o decodificación se sustituye por una percepción directa¹¹⁰.

Debemos intentar que el estudiante se acerque al texto literario como un objeto artístico que quiere causar un efecto en el lector-receptor. De esta manera, tenemos que evitar una reacción exagerada a la sacralización del texto literario, que implicaría un uso meramente funcional, como fuente de material lingüístico pero sin tener en cuenta sus particularidades frente a otro tipo de textos. El profesor ha de estar atento para no caer en el error de banalizarlo y desaprovechar su capacidad de seducción. En otras palabras, el texto literario debe seguir siendo plenamente literario en el contexto didáctico y uno de nuestros objetivos será proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes se emocionen con él (Acquaroni, 2007: 58-9; Martínez Sallés, 1999: 21). Efectivamente, «la experiencia estética también es posible para un lector que tenga un conocimiento limitado de los resortes posibles para esa la lectura. Los laberintos de nuestra constante necesidad de encontrar sentidos y significaciones y de los hábitos intuitivos de creación semiótica, comunes a todo individuo, generan supuestos y correspondencias que, en ocasiones, encuentran acomodo en el imaginario afectivo y estético del alumno» (Fernández García, 2005: 65).

1.2.5. La competencia literaria desde el punto de vista de la didáctica

La noción de competencia ha cobrado una gran relevancia en el contexto educativo general, más allá de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) en lengua materna

¹¹⁰ Concretamente, la música se ha articulado a partir de un sistema codificado, pero si no se es el intérprete (en el sentido de ejecutante), sino el receptor, no se necesita descodificar las notas musicales de una obra en concreto para percibirla y comenzar a construir significados sobre la misma. Esto no ocurre en la lectura, donde receptor e intérprete son una única persona. Sin entender lo que se lee, no se podrá crear sentido a partir de ello. En consecuencia, un lector solo puede llegar a disfrutar de un TL una vez haya superado con éxito la fase de descodificación. Con la música basta la percepción (escuchar) y la sensibilidad (sentir) para llegar a la experiencia estética anímico-sensorial. En nuestra opinión, algunos factores implicados en la experiencia estética intelectual pueden solventar muchos de los escollos de la fase de descodificación. ¿Cuántas emociones provoca la poesía de Picander en las cantatas de J. S. Bach incluso para aquellos que no entienden el texto alemán, aunque este sea indisoluble de la música en el Barroco? Cuando no somos capaces de entender la lengua en la que está escrita, la poesía declamada se acerca a la música. Los elementos que percibimos serían los propios de esta (tonos, rimas, ritmos, cadencias, timbres, acentos, etc.). No es necesaria la primera descodificación del sistema lingüístico sobre el que se articula y sirve solo la percepción directa como base de la experiencia estética.

o extranjera¹¹¹. En la literatura pedagógica, hoy en día se utiliza la palabra competencia aplicada a diferentes áreas del conocimiento y de este modo se habla de competencia matemática, competencia digital, competencia del medio, etc.¹¹²

Como apunta Díaz-Barriga (2006: 13), se aceptan dos factores de influencia para el uso generalizado del término competencia en el ámbito educativo. De un lado, el concepto de competencia lingüística elaborado por Noam Chomsky (1965) sobre el que ya hemos hablado, y de otro, el vocablo competencia aplicado al mundo del trabajo o entorno laboral. En el ámbito particular de la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras a estas dos realidades tenemos que sumarle la gran acogida de la competencia comunicativa teorizada por Hymes (1971) con su posterior desarrollo en los modelos de proyección educativa que ya hemos descrito (v. ep. 1.2.2). De manera especial, para la popularidad del término, resulta ineludible subrayar el influjo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), con su sistematización de las competencias generales del individuo y la competencia comunicativa, debido a la repercusión que tiene este documento para la enseñanza-aprendizaje de idiomas en la actualidad.

Tomando como base las preocupaciones de los estudios generativos sobre la CLit, que la consideraban una capacidad humana para la producción y comprensión de estructuras

¹¹¹ Nuestra exposición no puede detenerse en ahondar en los pormenores de la llamada educación por competencias. No obstante, baste señalar como documentos esenciales, además de los recogidos por Mendoza Fillola (2010) los siguientes: Perrenaud, Ph. (1997): *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF. [Traducción al español: *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez (ed.), 2008]; Brockart J. P y J. Dolz (1999): «La notion de compétence, quelle pertinence pour l'étude d'apprentissage des actions langagières», en J. Dolz y E. Ollagnier (eds.): *L'enigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 1999, pp. 27-44. [Traducción al español: «La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales», en J. P. Bronckart: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008, pp. 147-166]; Tardif, J. (1994): «Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels», en J.P. Bronckart, E. Bulea y M. Pouliot: *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Paris: Septentrion. Para el ámbito español, son interesantes los trabajos de Amparo Escamilla (2008): *Las competencias básicas*. Barcelona: Graó, 2008; y Antoni Zabala y Laia Arnau (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007. Sobre el lugar que ocupa la competencia comunicativa en el sistema educativo español, puede consultarse el trabajo de Pilar Pérez Esteve (2007): «La competencia de las competencias: la comunicación lingüística. Su presencia en el currículo de educación infantil y primaria», en Ministerio de Educación y Ciencia (ed.): *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Ediciones del MEC/Secretaría General de Educación/Instituto Superior de Formación del Profesorado, pp. 9-38. Además, los capítulos 5, 6 y 7 de Esteve y Zayas (2007).

¹¹² A modo de ejemplo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España enumera en su página web (disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas.html>> [Consulta: 20 de abril de 2015]) ocho competencias básicas para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, que son:

- 1) Competencia en comunicación lingüística.
- 2) Competencia matemática.
- 3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4) Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5) Competencia social y ciudadana.
- 6) Competencia cultural y artística.
- 7) Competencia para aprender a aprender.
- 8) Autonomía e iniciativa personal.

poéticas y narrativas, de acuerdo con unas reglas o sistema establecido, a partir de los años setenta «la escuela tuvo que empezar a entender el progreso literario como el desarrollo de esta capacidad y no como el simple traspaso de conocimientos sobre el legado literario» (Colomer Martínez, 1995: 8). Conceptualizada la CLit como una capacidad adquirida, o al menos susceptible de ser educada y mejorada en los hablantes (Culler, 1975), la pregunta pasó a ser cómo desarrollar en los alumnos esta habilidad para acometer la lectura de textos literarios.

De manera necesaria, para la instrucción de la CLit es preciso definir sus elementos constitutivos, lo que significa delimitar cuáles son los saberes, habilidades y recursos que permiten a los alumnos acercarse al TL. En lo referente a la dimensión instructiva de la competencia comunicativa, Canale (1983 [1995: 72]) recuerda la diferencia entre el conocimiento y la habilidad. Esta distinción también es clave para la didáctica de la CLit. Como han argumentado López Valero y Encabo Fernández (2000), la preferencia de los educadores de hablar de competencia literaria y no de saberes literarios se fundamenta en que no debemos perseguir que nuestros alumnos adquieran solo un conocimiento memorístico de fechas y nóminas de obras y autores, o que sean capaces de comprender únicamente determinadas obras literarias de manera aislada. El enfoque deseado es más amplio y anhela habilitar al alumno para que pueda enfrentarse a textos de diferentes géneros, proporcionándole los instrumentos necesarios para una lectura interpretativa. Esto es particularmente importante en el campo de la enseñanza de L2/LE. Un enfoque orientado al conocimiento acepta la presunción de que este es suficiente para el uso efectivo de una lengua, mientras que un enfoque orientado a la habilidad persigue desarrollar las capacidades de los estudiantes para poder utilizar los conocimientos y señala la importancia de que las actividades de clase tanto para adultos como para adolescentes han de tener en cuenta ambas orientaciones.

Podemos convenir que, en este afán, los estudios de enfoque didáctico han hecho suyas una u otra de las formulaciones de la lingüística teórica y, como corresponde a la disciplina, han centrado sus esfuerzos principalmente en establecer:

- a) cuáles son los elementos constituyentes de la competencia literaria;
- b) para fijar unas pautas de actuación metodológica;
- c) con el fin de desarrollarla eficazmente en el alumnado.

En este intento de caracterización de la CLit desde el ámbito de la enseñanza es preciso distinguir varias perspectivas. Principalmente, encontramos definiciones provenientes, por un lado, de estudiosos del campo de la ELit en lengua materna (LM) y, de otro lado, de profesionales de la enseñanza de la lengua (tanto en LM como en una L2/LE)¹¹³.

¹¹³ De modo general, podemos dar asiento a las distintas contribuciones, dependiendo de si los profesores han dedicado su atención a una fase educativa o a otra, con el siguiente esquema:

- 1) Competencia literaria en la lengua materna (LM).
 - 1.1) En la etapa de formación infantil.
 - 1.2) En estudiantes adolescentes y adultos.
- 2) Competencia literaria en una segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE).
 - 2.1) En la etapa de formación infantil.
 - 2.2) En estudiantes adolescentes y adultos.

Podemos notar que la mayoría de los trabajos se enmarcan en el contexto de defensa de la ELit (en el caso especialmente de los estudios enfocados a la enseñanza de la literatura en lengua materna) o bajo los parámetros de la enseñanza comunicativa (para el caso del desarrollo de la CLit en la clase de idiomas). Teniendo en cuenta esta perspectiva, para ordenar la exposición de las aportaciones teóricas, además de seguir un criterio cronológico, indicamos en cada caso a qué contexto educativo concreto afectan principalmente. No obstante lo cual, queremos dejar dicho que a pesar de que el punto de vista de los autores varía conforme a su interés en una u otra de las categorías del esquema anterior, en la mayoría de los casos, las conclusiones que se extraen son comunes a todas ellas, lo que incluso manifiestan de manera expresa en sus trabajos¹¹⁴.

1.2.5.1. Definiciones de competencia literaria desde la educación literaria

Bajo el concepto de educación literaria se agrupan varias propuestas metodológicas que tienen como objetivo acercar la literatura a los estudiantes, mayormente en su lengua materna, activando en ellos una serie de conocimientos, habilidades y valores para que puedan vincular de manera personal el hecho literario con su propia realidad e intereses y que así generen hábitos de lectura. Dicho en otras palabras, la meta general de la educación literaria es el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado. En la tercera parte de este capítulo, explicaremos de forma más pormenorizada el cambio que supone para la DLL este punto de vista frente a una enseñanza basada en el historicismo o en el comentario de textos. En este momento de nuestra argumentación, nos detenemos únicamente en las definiciones que para el concepto de CLit han postulado distintos profesores vinculados a esta corriente pedagógica durante las últimas tres décadas.

Prestando atención a la enseñanza de la literatura en Holanda, Coenen (1992) entiende la CLit como la capacidad de los lectores para comunicarse con y sobre la literatura. Esta capacidad puede presentarse en distintas formas, pero ve como requisito esencial que exista coherencia en la comunicación. Define la CLit en estos términos:

Un estudiante posee en conjunto de características que juntas constituyen una competencia literaria (CLit) que le permite expresar puntos de vista particulares sobre textos particulares en una lengua particular en un momento de la vida particular y en situaciones particulares; puntos de vista que –medidos por medios

¹¹⁴ En el contexto concreto de la enseñanza de ELE, la teorización didáctica sobre la CLit no se ha llevado a cabo, conforme nuestra impresión, de una manera ordenada o sistematizada, sino que ha ido apareciendo como solución a los problemas *ad hoc* de cada uno de los casos y está bastante dispersa. Es decir, la mayor parte de las contribuciones se deben a autores preocupados por cómo utilizar TL para sus clases que presentan una propuesta didáctica con vistas a mejorar la aproximación de los alumnos a la literatura y entonces surge la necesidad de definir qué es la CLit o buscan sustento en los trabajos precedentes.

particulares y de acuerdo con criterios particulares– reflejan un rendimiento en un nivel particular (Coenen, 1992: 71)¹¹⁵.

En esta definición vemos la importancia que Coenen concede a las variables, marcadas con el reiterado adjetivo «particular», tanto del texto como del contexto lector. Asimismo, es importante resaltar la idea de que para Coenen la CLit puede ser nivelada, con las consecuencias pedagógicas que implica. Efectivamente, con base en esta definición y tomando como parámetros principales el texto y el estudiante, Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012) diferencian seis niveles de competencia literaria.

Daniela Bertochi (1995) se preocupa por el desarrollo de la CLit para el contexto educativo italiano. Para ella, la competencia literaria nos permite pronunciarnos sobre la literariedad o no de un texto del mismo modo que la competencia lingüística nos indica si un texto es aceptable o no gramaticalmente. Admite, no obstante, que el concepto de CLit es más discutible, ya que la situación más habitual es que un individuo la ponga en uso solamente como receptor o destinatario del texto literario, pero no como emisor o creador. Siguiendo a Ihwe (1972a), afirma que la CLit presupone la CL, y tendría el carácter de secundaria, derivada o no necesaria. De la misma forma, y de acuerdo con los presupuestos de Van Dijk (1972), asume que la CLit nos posibilita individualizar y entender las características propias de la lengua literaria, en la que algunas reglas de la lengua natural se sustituyen o amplían por normas específicas.

En el contexto español, el profesor Mendoza Fillola es uno de los investigadores que más se ha preocupado por definir la CLit, encontrándose sus aproximaciones diseminadas en varios trabajos (1998a, 1999, 2001, 2004, 2010), sobre las cuáles nos detenemos en las líneas que siguen. En un primer momento, apunta que la CLit se compone de diferentes bloques y tipos de saberes (Mendoza Fillola, 1998a: 182):

- a) los referidos al saber cultural-enciclopédico, que son los códigos culturales extensos como los símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés, referencias literarias, y los lugares comunes o *tópoi* transmitidos en una cultura;
- b) los referidos a las modalidades del discurso, tales como los programas discursivos, los géneros y las estructuras textuales;
- c) los saberes estratégicos, que engloban procesos como la activación de diferentes lógicas necesarias para leer literatura (lógica de lo fantástico, de lo verosímil, de lo ficticio, etc.), los mecanismos específicos de descodificación y los procesos complejos de interacción y cooperación receptora.

¹¹⁵ «A student (S) possesses a body of characteristics (C) which together constitute a literary competence (LC) that enables that S to express particular views (V) about particular texts (T) in a particular language (L) at a particular life stage (LS) and in particular situations (Si), views which – measured by particular means (M) and in accordance with particular criteria (Cr) – reflect performance at a particular level». Traducimos desde la versión del texto en inglés proporcionada en Witte, Rijlaarsdam y Schram (2012). En nuestra traducción de la cita, hemos eliminado las siglas utilizadas en el original, manteniendo solo la de competencia literaria (Clit).

Diferencia los elementos de la competencia lectora¹¹⁶ y los específicos de la competencia literaria. Como componentes de la CLit Mendoza Fillola (1998a: 182-183) enumera los siguientes:

- a) los conocimientos de las microestructuras retóricas (algunos de los cuales han podido ser percibidos durante el proceso de descodificación);
- b) los conocimientos de usos expresivos del lenguaje;
- c) los saberes semióticos, que permiten la comprensión del texto;
- d) los saberes estratégicos para activación de diferentes lógicas (de lo ficticio, de lo real, de lo verosímil, etc.);
- e) los saberes intertextuales que permiten reconocer alusiones o reelaboraciones de otras obras literarias, apreciar el motivo estético de escribir literatura sobre literatura y valorar las consecuencias de estos recursos.

Formulado de forma escueta, para Mendoza Fillola, la CLit es la competencia lingüística de más amplia base porque incluye a todas las demás subcompetencias (Mendoza Fillola, 1999) ya que «para comprender un texto literario no basta con aplicar los conocimientos gramaticales y relaciones primarias del sistema de lengua. La lectura literaria tiene la capacidad de desarrollar los conocimientos (lingüísticos, culturales, enciclopédicos), las experiencias y las habilidades y estrategias de observación y de comprensión» (Cantero Serena y Mendoza Fillola, 2003: 53-54). De esta suerte, se pueden distinguir tres niveles de competencia literaria:

- 1) Primer nivel: muy cercano al conocimiento intuitivo que permite reconocer la especificidad literaria de un texto pero sin justificar por qué.
- 2) Segundo nivel: basado en el aprendizaje, en el que el lector solo puede explicar algunas razones para la valoración literaria de un texto.
- 3) Tercer nivel: que combina los conocimientos intuitivos, los aprendizajes, los conocimientos metaliterarios y los resultantes de la experiencia lectora y receptora, enriqueciendo el proceso hermenéutico.

Hacia este último nivel es al que tiene que apuntar la formación de la CLit, cuyos componentes son los saberes, conocimientos y estrategias siguientes (Cantero Serena y Mendoza Fillola, 2003: 56-57):

¹¹⁶ Según Mendoza Fillola (1998a: 182-183) la competencia lectora incluye:

- a) los conocimientos textuales y discursivos que integran la competencia lingüístico-comunicativa;
- b) los saberes lingüísticos que permiten la descodificación;
- c) los saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto;
- d) los saberes metatextuales referidos a las convenciones comunes y características específicas de las tipologías textuales.

- a) saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la descodificación;
- b) saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto;
- c) conocimientos del uso literario de la lengua, de estructuras retóricas y de referentes metaliterarios;
- d) conocimientos referidos al saber cultural enciclopédico: códigos culturales extensos, lugares comunes, etc.);
- e) estrategias necesarias para leer diferentes tipos de textos;
- f) saberes intertextuales.

La aportación más personal de Mendoza Fillola para la construcción del concepto de CLit la encontramos en la noción de *intertexto lector*. Mendoza Fillola (2001: 97) lo define como «el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de los textos literarios». El intertexto lector se sitúa en un espacio intermedio entre la CLit y las estrategias de lectura, activando los conocimientos procedentes de otras competencias (lingüística, enciclopédica) y poniendo en práctica al mismo tiempo las habilidades y estrategias de lectura y los saberes procedentes de la experiencia lectora.

Cuando Mendoza Fillola (2004) delinea su modelo para la educación literaria, incluye la CLit como uno de sus constituyentes y presenta una doble descripción para la misma: a) desde el punto de vista de la formación del lector y b) desde la perspectiva del discurso literario. Desde el primer plano, la definición que ofrece es la siguiente:

Entendida como conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario, la competencia literaria se compone de conocimientos de diversa orientación que hacen posible la construcción del significado, esto es, la comprensión, y especialmente, la interpretación. La competencia literaria es un concepto amplio y en ella converge y se integra el conjunto de saberes que hacen posible el desarrollo de las facetas de la formación literaria (Mendoza Fillola, 2004: 71-72).

Con soporte en esta afirmación, Mendoza Fillola considera que el objetivo genérico de la ELit es la mejora de la CLit, puesto que el conjunto de conocimientos que la conforman «activa los saberes, las habilidades y las estrategias, además de criterios para establecer una aproximación valorativa de la significación cultural y artística del texto» (Mendoza Fillola, 2004: 72).

Desde la segunda perspectiva, que tiene en consideración los aspectos referentes al discurso literario, la CLit comparte ciertos conocimientos con la competencia lectora y el intertexto lector. Se diferencia entre los conocimientos que aparecen de manera integrada, los conocimientos anteriores que se activan durante la lectura y aquellos que

permiten las tareas de interpretación y asimilación. Reproducimos el desglose de este abanico de saberes que hace Mendoza Fillola (2004: 73) en el cuadro siguiente:

Cuadro 1.1. *Competencia literaria, competencia lectora e intertexto lector (Mendoza Fillola, 2004)*

COMPETENCIA LITERARIA, COMPETENCIA LECTORA E INTERTEXTO LECTOR
Conocimientos que integran: <ul style="list-style-type: none"> • códigos culturales (símbolos, signos, mitología, alusiones literarias, de otras artes, etc.) • conocimiento de los géneros y la tipología textual • variedad de estructuras y modelos • experiencias previas de lectura
Conocimientos previos que se activan ante los estímulos concretos de un texto para: <ul style="list-style-type: none"> • asociar referencias tipológicas, temáticas, ideológicas • reaccionar ante indicaciones discursivas • advertir pautas de lectura
Saberes, estrategias y recursos que, una vez activados a través de la recepción literaria, permiten: <ul style="list-style-type: none"> • el establecimiento de asociaciones de carácter intertextual • la construcción de conocimientos literarios integrados y significativos • la potenciación de la actividad de la valoración personal de la obra literaria • el desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural

Mendoza Fillola bosqueja de nuevo los elementos constituyentes de la CLit, ampliándolos y sin distinguir entre aquellos pertenecientes a la competencia lectora en un sentido general y los específicos de la CLit. Los contenidos que enumera básicamente se corresponden con los de listados anteriores y son los siguientes (Mendoza Fillola, 2004: 141):

- a) saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la descodificación;
- b) saberes pragmáticos que capaciten para reconstruir la situación enunciativa del texto;
- c) conocimientos del uso literario (géneros, recursos poéticos, etc.);
- d) saberes intertextuales, referentes a las relaciones que mantienen los textos entre sí;
- e) saberes semióticos para organizar la comprensión completa del texto;
- f) dominios relativos a estrategias para interactuar con el texto y poder relacionar los puntos anteriores;
- g) conocimientos referidos al saber cultural enciclopédico (símbolos, figuras y relatos mitológicos, fórmulas literarias, alusiones, lugares comunes, etc.);
- h) conocimientos referidos a las modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales literarias, etc.);
- i) dominio de las habilidades lectoras;
- j) saberes estratégicos, desde la activación de diferentes lógicas (distinción de realidad y ficción, etc.) hasta los específicos de descodificación pasando por los más complejos de interacción y cooperación receptora.

En un trabajo más cercano en el tiempo, Mendoza Fillola (2010) afirma que las competencias esenciales que habrá de desarrollar el alumno para la mejora de su CLit apuntan a las siguientes direcciones:

- a) la competencia lectora;
- b) el conocimiento de las convenciones del discurso literario y la comunicación literaria, así como el dominio de las referencias básicas y claves poéticas para poder ejercer la comprensión e interpretación personal;
- c) las contextualizaciones históricas;
- d) la experiencia lecto-literaria.

Por lo que respecta a las aportaciones aparecidas en nuestro país sobre la enseñanza reglada en LM, López Valero y Encabo Fernández (2000) señalan la necesidad de introducir en los procesos de adquisición y desarrollo de la CLit una dirección axiológica destinada a crear actitudes y valores en los lectores. Bajo esta perspectiva, entre las finalidades de la educación está preparar a las personas para que en su adquisición de competencias incluyan la identificación de valores. Redefinen la competencia literaria como el «producto de la interiorización tanto de la dimensión estructural (técnicas especializadas —figuras de dicción, retórica, etc.— como de la dimensión contenido (en la que se incluirán la interpretación e identificación de valores en los textos), asimilados gracias a la experiencia como lector y escritor» (López Valero y Encabo Fernández, 2000: 5).

Por su parte, Sánchez Corral (2003a: 306-307) describe la práctica de la competencia literaria como un «proceso comunicativo sumamente complejo e, ineludiblemente, de naturaleza interactiva, en el que intervienen varios componentes y ámbitos relacionados entre sí». Estos componentes son:

- a) la competencia lectora, que permite la primera comprensión del texto;
- b) el texto literario en sí mismo;
- c) el lector como sujeto activo y creador, responsable de actualizar el texto literario mediante la interpretación y la valoración;
- d) el intertexto del lector, siguiendo a Mendoza Fillola (1998a y 2001).

Muy ordenado y clarificador nos parece el planteamiento que Ow González (2004) sigue en su tesis doctoral. Orientada al primer nivel de enseñanza media en Chile, subraya la autora que definir la CLit desde el punto de vista didáctico tiene una clara finalidad práctica, ya que tiene que servir de principio orientador para el diseño de las propuestas de intervención en la clase. Delimitando su contenido podremos establecer los objetivos de la formación literaria del alumno. La voluntad de Ow González es, por ende, similar a la nuestra: construir un concepto operativo de competencia literaria con una clara aplicación didáctica. Para llegar a definirla, repasa su presencia en discursos literarios y educativos, y analiza las diferentes definiciones para la competencia literaria mediante la búsqueda de elementos comunes. En un segundo momento, reorienta el foco hacia el lector literario para revisar el concepto de CLit desde la perspectiva de las

teorías poéticas de Wolfgang Iser (1926-2007) y Mijaíl Bajtín (1895-1975)¹¹⁷. La definición a la que finalmente llega Ow González es la siguiente:

La competencia literaria es un conjunto interrelacionado de conocimientos, procedimientos, actitudes y creencias, adquiridos y modificados en el contacto sociocultural con los textos, discursos y tradición literaria, que permite comprender y producir literatura. Es un producto del aprendizaje y de la experiencia, es un *continuum* que cambia ya sea por causas personales (nuevas lecturas, experiencias, estudios, contacto con otras culturas...) o culturales (introducción de nuevos géneros, códigos, convenciones...) (2004: 257)¹¹⁸.

Puesto que la cultura que lo rodea influye en la competencia literaria del lector, no podemos hablar de una CLit de carácter universal ya que las culturas del género humano son varias, por lo que existen tantas competencias literarias como manifestaciones de cultura literaria; no obstante, Ow González (2004: 258) deja entrever que las diferentes culturas se relacionan entre sí y que hay elementos comunes en las diferentes tradiciones literarias, por lo que es posible que la CLit sea transferible de una cultura a otra. Por tanto, para Ow González (2004: 258-259) la competencia literaria se caracteriza por los siguientes aspectos:

- a) es modificable y susceptible de ser enseñada, pues depende del contacto sociocultural y de los procesos de formación;
- b) da cuenta de diferentes facetas personales ya que es el conjunto de conocimientos, procesos, creencias y actitudes que intervienen en la relación del lector con el texto;
- c) presenta una estrecha relación con el entorno cultural del lector;
- d) pone en relación elementos y procesos en función de la cultura, los textos y las personas; no puede ser poseída en su totalidad, pues es una manifestación cambiante.

¹¹⁷ Para Wolfgang Iser (1926-2007) que, junto con Hans Jauss (1921-1997), fue el fundador de la llamada estética de la recepción (v. n. 47). Por su parte, el crítico literario y filósofo ruso Mijaíl Bajtín (1895-1975), considera que el «yo» es esencialmente social y no individual por lo que el análisis del discurso ha de ser polifónico y atender al conjunto de voces de una determinada sociedad y no a los individuos de manera aislada.

¹¹⁸ Ow González (2004: 248-257) explica los conocimientos, procedimientos, actitudes y creencias que comprende la CLit del siguiente modo:

- a) Los conocimientos son los saberes, datos y conceptos necesarios para la comprensión o producción de un texto literario. A través de su reelaboración personal y la actitud proposicional se construye el conocimiento. La autora los ordena en dos grupos: los referentes a la cultura y a la literatura y los que afectan al cosmos literario.
- b) Los procedimientos son los modos educables de hacer determinadas acciones vinculadas a la literatura. Distingue cuatro grupos: contextualización cultural, autorreconocimiento como lector de un texto ficticio, construcción del significado y valoración.
- c) Las actitudes son las predisposiciones o posturas hacia la lectura. Se desglosan tres dimensiones personales: cognitiva, afectiva y conductual o volitiva.
- d) Las creencias son las concepciones que alumnos y profesores tienen acerca de los procesos de conocer y aprender.

El profesor Lomas (2006: 27) enumera la competencia literaria entre las subcompetencias comunicativas entendida como «la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria». En una línea similar, refiriéndose a los estudiantes de primaria en España, Martín Vegas (2009: 367-368) propone un cuadro de los procedimientos y actitudes que intervienen en la competencia literaria:

Cuadro 1.2. *Procedimientos y actitudes que intervienen en la competencia literaria (Martín Vegas, 2009)*

PROCEDIMIENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación de textos literarios y textos no literarios • Identificación de los rasgos propios de un texto literario • Distinción de prosa y verso • Identificación de los principales recursos estilísticos presentes en un texto • Análisis e interpretación de recursos fónicos, gramaticales y semánticos • Creación de un texto propio empleando recursos estilísticos • Reconocimiento del género literario al que pertenece un texto • Análisis de los rasgos característicos de cada género literario • Familiarización con los conceptos que se van a estudiar a partir del análisis de un texto • Aplicación de los conceptos estudiados al análisis de un texto • Análisis de la métrica de un poema • Análisis de los recursos literarios de un poema • Identificación de textos narrativos, descriptivos y dialogados • Secuenciación de las acciones de un texto narrativo • Reconocimiento del punto de vista del narrador de un texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de los personajes según su función e importancia • Diferenciación del estilo directo e indirecto en una narración • Análisis de los principales elementos de distintas narraciones • Composición de un texto narrativo • Diferenciación de descripciones objetivas y subjetivas • Análisis del orden seguido en una descripción • Redacción de descripciones de distinta clase • Redacción de un cuento, de una leyenda, de un mito, etc. • Interpretación de textos teatrales • Lectura e interpretación de poemas populares y tradicionales • Reconocimiento de rasgos propios del teatro popular en un texto • Identificación de autores y obras según la época histórica y el movimiento literario al que pertenecen • Identificación de los rasgos estéticos principales en los textos de la historia de la literatura española • Identificación en un texto de rasgos propios de una escuela literaria o de un autor
ACTITUDES	
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la lectura como fuente de información, aprendizaje y placer • Interés por la producción de textos adecuados y coherentes como medio de expresión • Interés por la creación de textos literarios propios • Participación activa en los intercambios de comunicación literaria • Valoración de las obras literarias como fuentes de información y aprendizaje • Curiosidad hacia los mecanismos y recursos expresivos de la lengua y de la literatura • Interés por los diversos géneros literarios • Valoración de los textos como productos históricos y culturales 	

Afirma Martín Vegas (2009: 367) que el desarrollo de la CLit de los alumnos puede concretarse en los siguientes aspectos:

- a) identificar un texto literario a partir de criterios formales y de contenido;
- b) reconocer los principales géneros literarios y la estructura literaria;
- c) distinguir la prosa del verso;
- d) analizar la rima y la medida de un poema;
- e) diferenciar distintos recursos estilísticos y sus finalidades;

- f) identificar los recursos estilísticos de un texto;
- g) crear textos literarios basados en comparaciones, símiles, metáforas y juegos de palabras;
- h) relacionar autores y obras con las corrientes literarias que les corresponden;
- i) reconocer y emplear fórmulas propias de la literatura popular;
- j) conocer los principales rasgos y formas de la poesía tradicional;
- k) hacer versiones de cuentos clásicos modernizándolos o parodiándolos;
- l) interpretar un texto lírico;
- m) elaborar un cuento;
- n) escribir un guion para una obra breve de teatro.

En una postura claramente influenciada por las ideas de Mendoza Fillola, el profesor Rienda (2010) formula su concepto teórico de CLit en los siguientes términos:

Entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto determinado la involucración del receptor, así como de perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión ontológica, social-axiológica y academicista. (Rienda, 2010: 54)

Para concluir, Ballester Roca proporcionó recientemente (2015: 142-143) la siguiente definición para la CLit, en la que, además del elemento receptivo e interpretativo de las obras literarias, también incluye la dimensión productiva que permite crear un texto literario y hace hincapié en los diferentes momentos de su desarrollo desde las primeras fases de acercamiento a la lectura hasta la lectura crítica o reflexiva:

La competencia literaria constituye una capacidad humana específica que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. No simboliza una capacidad innata, sino que la determinación de esta habilidad viene condicionada por factores sociolingüísticos, históricos y estéticos, entre otros [...]. La competencia literaria exige un larguísimo proceso que comprende desde el inicio en la etapa de primeros lectores hasta la etapa de sistematización, de reflexión y de desarrollo de capacidades metaliterarias.

1.2.5.2. Definiciones de competencia literaria desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas

Anteriormente hemos avanzado que en el campo de la enseñanza comunicativa de lenguas se han aceptado, de manera generalizada, las definiciones de CLit por parte de la lingüística, particularmente la de Culler (1975) por hacer esta hincapié en que la CLit se caracteriza por ser enseñable o modificable mediante la instrucción y entrenamiento. En su mayor parte, los autores se han preocupado primordialmente por establecer cuáles son los componentes de la CLit, lo cual nos resulta de gran ayuda en nuestro recorrido hacia una definición.

En la introducción a la compilación de ensayos en torno a las relaciones entre literatura y enseñanza de idiomas que llevan a cabo Brumfit y Carter (1986), se ofrece una reflexión sobre el proceso de lectura de las obras literarias que afecta de forma directa a la definición del concepto de competencia literaria. ¿Por qué leemos determinados textos como literarios y otros no? ¿Qué procesos se activan en nosotros como lectores frente a un texto literario? Aparece la cuestión de que muchos textos que en origen no tenían una finalidad literaria se leen como literatura sin encajar en lo que podemos definir como novela, poesía o género dramático¹¹⁹. Concluyen que, dejando aparte la influencia que la crítica literaria y las instituciones educativas tienen a la hora de decidir si un texto ha de ser considerado como literario o perteneciente a otro tipo, lo primordial es que el lector decida leerlo como tal. Cuando leemos un texto atribuyéndole el carácter o no de literario ponemos en funcionamiento una serie de elecciones y de preferencias. En este sentido, para algunos la formación literaria tiene como meta inculcar a los alumnos un gusto literario, entendido como una sensibilidad hacia la literatura que les permita discriminar «lo bueno» de «lo malo», así «cuando hemos alcanzado unas capacidades definidas para opinar, hemos adquirido una competencia literaria» (Brumfit y Carter, 1986: 16)¹²⁰. Los autores sostienen este punto de vista y quieren llamar la atención sobre cómo los gustos personales e ideología de los docentes influyen en la configuración del canon de obras que reciben los estudiantes. Retomaremos este punto en el capítulo 2 (v. ep. 2.2.3), tratando en particular sobre los textos literarios clásicos en español.

Según Brumfit y Carter, este último aspecto es especialmente relevante para el profesor de inglés como lengua extranjera, ya que debe ofrecer un abanico de TL que representen las diferentes tradiciones que se engloban bajo el paraguas de la literatura inglesa. Junto a esto, como cada cultura interpreta los signos y las palabras de manera diferente, el estudiante debe aprender el significado que estos tienen no solo a nivel lingüístico, sino

¹¹⁹ Brumfit y Carter citan, a modo de ejemplo, libros de carácter histórico como *The Rise and Fall of the Roman Empire* de Edward Gibbon (1737-1794) o *The Gathering Storm* de Winston Churchill (1874-1965) que, aunque pueden ser leídos como literatura, se engendraron con una finalidad documental e histórica. Podemos traer a colación, para el caso del español, las *Cartas* de Cristóbal Colón o los *Naufragios* de Núñez Cabeza de Vaca, que figuran normalmente en los programas de lectura de nuestra literatura del siglo XVI. Así también, la *Breve relación de la destrucción de las Indias* de Fray Bartolomé de las Casas, que hemos incluido en nuestro corpus de textos de los siglos XVI y XVII para ser utilizados en los niveles A1-A2 de ELE (v. cap. 3).

¹²⁰ «When we have achieved defined capacities of judgement, then we have acquired a literary competence».

también integrado en la cultura y tradición literaria de la lengua que aprende. El profesor ha de conducir a los estudiantes provenientes de culturas distintas a la occidental hacia una sensibilización con los estilos, modos, formas y convenciones comunes en la tradición europea. La puesta en juego de estos conocimientos generará estrategias de lectura en los alumnos. La competencia literaria queda configurada, por tanto, como «una interesante combinación de conciencia lingüística, sociocultural, histórica y semiótica» (Brumfit y Carter, 1986: 18)¹²¹.

En consonancia con lo dicho, Brumfit (1986) acepta la definición de Culler (1975) para la CLit, esto es, que los lectores tienen un conocimiento implícito de ciertas convenciones que les permiten interpretar los significados de los textos literarios, al igual que la competencia lingüística enunciada por Chomsky permite que el hablante produzca una frases que no ha oído anteriormente en virtud de unas reglas interiorizadas. En la obra literaria operan diferentes códigos cuyo conocimiento nos permite dialogar con el autor y construir el significado con nuestra lectura:

Estos códigos no son únicamente lingüísticos, sino que incluyen la interacción de acontecimientos, las relaciones entre los personajes, la explotación de ideas o de sistemas de valor, la estructura formal en cuanto al género u otras convenciones literarias, y las relaciones entre cualquiera de estos aspectos y el mundo fuera de la propia literatura (Brumfit, 1986: 185)¹²².

Este complejo conjunto de elementos, que no conforma una lista cerrada, está sujeto a convenciones. Los autores literarios manejan estas convenciones de acuerdo con su propósito. El buen lector —equivalente al lector competente— es aquel que identifica las convenciones en el TL, aunque no sean explícitas, y las interpreta poniéndolas en relación con el mundo.

Burke y Brumfit (1986: 171-172) recogen una serie de categorías en las que, conforme a los autores, pueden encajar todos los objetivos del trabajo con las producciones literarias. Sus consideraciones son para el caso de la enseñanza de la literatura a hablantes nativos de inglés, pero en palabras del propio Brumfit (Brumfit y Carter, 1986: 169), son también aplicables a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Estas categorías se agrupan en tres bloques —1) el desarrollo de destrezas, 2) el promover actitudes y estados afectivos y 3) el proporcionar conocimiento—, y son las siguientes:

¹²¹ «The [literary] competence is an interesting combination of linguistic, socio-cultural, historical and semiotic awareness».

¹²² «Such codes will not be solely linguistic, but will include the interplay of event with event, relationships between characters, exploitation of ideas and value systems, formal structure in terms of genre or other literary convention, and relationships between any of these and the world outside literature itself».

- 1) El desarrollo de destrezas.
 - a) Alfabetización y oralidad:
 - persiguiendo la corrección,
 - persiguiendo la fluidez y la comodidad.
 - b) Habilidades críticas y analíticas:
 - como respuesta a textos escritos u orales de cualquier tipo,
 - como respuesta a los textos literarios en particular,
 - para debatir sobre la naturaleza del lenguaje y cómo este funciona,
 - para transferir estas habilidades a otras situaciones,
 - como respuesta a estímulos estéticos y argumentos racionales.
 - c) Destrezas sociales.
 - d) Uso de la imaginación.

- 2) Promover actitudes y estados afectivos.
 - a) Actitudes liberales, éticas y humanitarias.
 - b) Respeto hacia la imaginación y el intelecto.
 - c) Respeto por la literatura y la tradición cultural (en general y de una tradición en particular).

- 3) Proporcionar conocimiento.
 - a) Conocimiento sobre literatura:
 - la tradición inglesa,
 - la tradición occidental,
 - la literatura como actividad humana.
 - b) Conocimiento sobre la lengua:
 - sobre la lengua inglesa,
 - sobre la lengua como fenómeno humano.

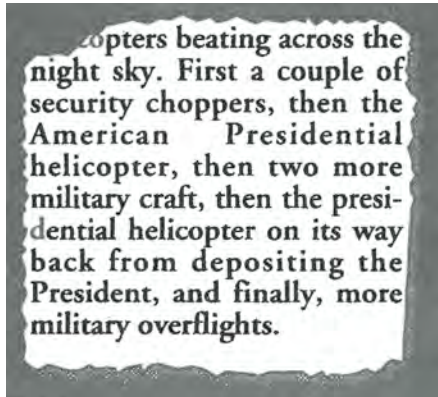
Aunque la distinción de Burke y Brumfit (1986) nos parece válida, el desglose en tres bloques (capacidades, actitudes y conocimientos) muy claro y, en cierta medida, estamos de acuerdo con ellos cuando declaran que «muchos de los objetivos aducidos para la literatura son más o menos paráfrasis similares los unos de los otros» (Burke y Brumfit, 1986: 171)¹²³, sostenemos que es pertinente profundizar más en cada una de las categorías, sobre todo con la vista puesta en poder especificar los propósitos didácticos a la hora de diseñar actividades con TL. Más aún teniendo en cuenta, como afirman los propios autores, que estos objetivos son muy amplios y parecen representar la meta más de un sistema educativo a nivel general que de una asignatura en particular. Burke y Brumfit también apuntan al problema de que varias de las metas son difíciles de baremar o evaluar, como puede ser el respeto hacia la tradición literaria o el desarrollo de actitudes.

Gillian Lazar (1993) también asume, en su guía para profesores de inglés sobre la que volveremos más adelante (v. ep. 1.3.5.9), la enunciación de Culler (1975) para la

¹²³ «Many of the aims stated in the literature turn out to be more or less close paraphrases of each other».

competencia literaria. Lazar aclara mediante el siguiente ejemplo, emulando el del texto periodístico reescrito en «formato poético» que ofrece Culler (1975 [1978: 229]), cómo funcionan los mecanismos de lectura de manera diferente cuando creemos que estamos leyendo un texto de naturaleza literaria:

TEXTO A



(Lazar, 1993: 11)

TEXTO B

first...
 a couple of security choppers,
 then...
 the American president helicopter
 then...
 two more military craft,
 then...
 the presidential helicopter (onitswayback
 from DEPOSITING THE PRESIDENT),
 and finally...
 more
 military
 overflights.

(Lazar, 1993: 12)

Con este ejemplo, Lazar explica que en nuestro papel de lectores aplicamos un proceso de lectura diferente para el Texto A, que creemos un texto incompleto, probablemente de carácter periodístico, y en el Texto B, que por su disposición formal entendemos como un texto poético. A las palabras del Texto B les atribuimos significados latentes que no están disponibles para nosotros en el Texto A. El Texto B tiene para nosotros un talante mucho más subjetivo que el Texto A porque, en cuanto que lectores, aplicamos ciertas convenciones de lectura y leemos el texto como «pensamos que hay que leer un poema». Algo similar acontece cuando nos encontramos frente a otros textos de carácter literario, ya sean novelas, relatos o piezas teatrales.

La pregunta que sugiere Lazar es: ¿cuáles son las convenciones que configuran la competencia literaria? Reconociendo *a priori* que la definición de los componentes de la CLit no es una tarea fácil, Lazar recuerda algunas de las expuestas por Culler (1975 [1978: 270 y sigs.]) para la lectura de novelas como son el encontrar temas en el argumento, relaciones con temas secundarios, la consciencia de que algunos personajes representan ciertos valores o actitudes, el identificar el punto de vista del narrador, etc. Lazar reconoce que aunque es extremadamente complicado realizar un listado de las habilidades que ponemos en marcha cuando leemos productos literarios los profesores deben, al menos, identificar algunas de ellas, para así entrenar en ellas a sus estudiantes:

Mucho mejor sería para nosotros una declaración explícita y pública sobre qué destrezas y subdestrezas necesitan adquirir los estudiantes como componentes de la “competencia literaria”. Dependiendo de la naturaleza del curso y el tipo de estudiantes en cuestión estas pueden incluir cualquier aspecto desde reconocer y apreciar una gama completa de géneros (desde sonetos a alegorías)

hasta simplemente seguir el argumento de una narración breve (Lazar, 1993: 13)¹²⁴.

Un profesor de lenguas deberá preocuparse de que sus estudiantes adquieran CLit dependiendo del tipo de curso y el alumnado con el que ponga en práctica materiales didácticos elaborados con TL. Si el curso está dirigido al estudio de la literatura en sí misma, es evidente que el desarrollo de la CLit ha de ser uno de los objetivos principales. En cambio, cuando la exposición de los estudiantes a las obras literarias se produzca en un curso no especializado en literatura, estas deberán ser consideradas como una fuente más de recursos para el objetivo último de aprender la lengua. A pesar de ello, Lazar asegura que los estudiantes podrán adquirir y mejorar su CLit a través de la lectura de los textos, teniendo siempre en cuenta que el profesor en todo momento ha de ser consciente de que la CLit de los estudiantes solo podrá ser ejercitada adecuadamente si se plantean actividades de clase orientadas hacia su desarrollo.

Volviendo nuestra atención al contexto español, en su manual para profesores de idiomas, Cortés Moreno (2000: 167-168) define la competencia literaria como una subcompetencia de la competencia comunicativa que «podríamos ubicarla en una zona de solapamiento [...] entre la competencia lingüística, la discursiva y la sociocultural»¹²⁵; de acuerdo con este planteamiento, la literatura es «parte integrante de la cultura de un pueblo, y siendo esta indisociable de la lengua de ese pueblo, hacer caso omiso de la literatura —como de cualquier otro aspecto cultural— lleva, irremisiblemente, a una mutación de la competencia comunicativa, que se ve privada de la subcompetencia literaria». Identificándola más adelante con el *saber metaliterario* el mismo autor afirma que esta se desarrolla fundamentalmente mediante el estudio de la historia literaria (época, autor, movimientos, etc.), conocimientos que «permiten al aprendiente ir más allá de la mera descodificación y comprensión lingüística del texto, para alcanzar los planos superiores de interpretación y valoración personal».

Por su parte y en la parcela del ELE, Sanz Pastor (2006b: 134), opina que para hacer una definición de la CLit hay que contestar primero a la pregunta de qué es la literatura. En palabras de la autora «no hay que sentar cátedra sobre el significado de la literatura, sino plantear la necesidad de reflexionar sobre lo que se enseña para saber cómo enseñarlo». Volcando las ideas que engloba bajo la noción de literatura, llega a la conclusión de que:

El conocimiento literario —mejor, la competencia, como ya se ha señalado en párrafos anteriores y como se justificará un poco más adelante— incluye conceptos como: la comunicación, el lector, las reglas del arte y de la retórica, la manipulación lingüística, la vida, la

¹²⁴ «Far better for all would be an explicit and public statement of what skills and sub-skills students need to acquire as components of “literary competence”. Depending on the nature of the course and the type of students involved these might include anything from recognising and appreciating a full range of genres (from sonnets to allegories) to simply following the plot of a short story».

¹²⁵ La misma visión comparte Pastor Cesteros (2004: 249).

experiencia del que lee y del que escribe, el contexto humano y social de los emisores y receptores de las producciones literarias e incluso la posibilidad de construir visiones novedosas del mundo o de la realidad (Sanz Pastor, 2006b: 134).

Sanz Pastor habla de microhabilidades que se pueden explotar en la clase de lengua extranjera para conseguir el desarrollo de la competencia literaria en los discentes. Entre ellas, enumera las siguientes (2006b: 137):

- Reconocimiento.
- Selección de información relevante.
- Resumen.
- Reconstrucción del contexto a partir del texto (inferencia).
- Relación con otros textos.
- Anticipación (futuribles de lectura).
- Análisis y crítica.
- Creatividad lectora (interacción con el texto, reconstrucción en la interpretación, sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita, para la construcción de textos personales).

Todas estas microhabilidades quedan subordinadas a un conocimiento previo básico: la propia experiencia del alumno como lector, que configura la visión del mundo bajo la que realiza el acto de lectura, y condiciona su ideología y su afinidad hacia la lectura y la cultura escrita.

Por último, otra de las autoras que más se ha preocupado por la utilización de materiales literarios en la clase de ELE, la poetisa y escritora Rosana Acquaroni, afirma que la competencia literaria contempla (Acquaroni, 2007: 59):

- a) La adquisición de hábitos de lectura
- b) La capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios
- c) El conocimiento de aquellas obras y autores más representativos
- d) La capacidad para su apreciación estética

Posteriormente, en su tesis doctoral (Acquaroni, 2008: 305-309), dedica un epígrafe al desarrollo de la CLit, concebida como el trabajo con TL que busca la literatura como fin en sí misma. Reconoce que la «recepción del texto literario percibido como unidad de comunicación necesita contar con determinados conocimientos procedentes de los estudios literarios» que formarían parte de la competencia literaria, que además de los puntos señalados anteriormente, integraría «la capacidad para comprender, apreciar y producir textos de signo estético-literario», con lo que incorpora la escritura creativa a su caracterización anterior.

1.2.5.3. Propuesta de definición de competencia literaria con proyección didáctica para la clase de ELE

Teniendo en consideración todo lo expuesto, podemos concluir que el empleo del concepto de competencia literaria está plenamente justificado en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, por las siguientes razones:

- Se trata de un concepto generalmente aceptado en didáctica.
- Nos permite crear un marco teórico en torno a su desarrollo.
- Funciona como aglutinador de diferentes saberes, habilidades o subcompetencias, lo que sirve como directriz para formular unas orientaciones metodológicas generales.

Del análisis y comparación que hemos llevado a cabo de los componentes de la CC en sus diferentes modelos de desarrollo, junto con la puesta en común de las aproximaciones definitorias gestadas en el seno de la didáctica, inferimos las siguientes directrices sobre las que construir nuestra definición:

- 1) La CLit está íntimamente relacionada con otras competencias (destrezas y conocimientos) del individuo, contempladas en los modelos teóricos de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Van Ek, 1986; Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell, 1995; Consejo de Europa, 2002). Particularizarla tiene una finalidad exclusivamente didáctica ya que, en su aspecto psicológico y en cuanto que proceso mental, es prácticamente inseparable y no puede actuar de manera aislada de otras competencias y habilidades.
- 2) Caracterizando la CLit podemos englobar bajo un mismo concepto diferentes elementos. Esto nos va a permitir, de un lado, teorizar sobre la misma en un plano general y holístico y, de otro, actuar didácticamente sobre cada uno de sus constituyentes de forma más eficaz, considerando su doble dimensión como elementos individuales y pertenecientes a un todo, lo que nos facilita una aproximación integradora y holística.
- 3) No podemos limitar el desarrollo de la CLit únicamente hacia los saberes, sino que también hay que enseñar procedimientos destinados a facilitar la habilidad para leer textos literarios y fomentar la aparición de actitudes favorables en el alumnado. Estos elementos tendrán que ser definidos y especificados.

Por lo tanto, recapitulando todas las aportaciones que hemos recogido desde las diferentes disciplinas (lingüística, teoría de la literatura, pragmática literaria y didáctica) y teniendo en mente que nuestro objetivo es formular una descripción utilitaria, para poder ponerla en práctica en la clase de español para extranjeros, enunciaremos nuestra definición para la competencia literaria de la siguiente manera:

La competencia literaria (CLit) es la habilidad de los seres humanos —de posible base innata pero modificable y educable— que, junto con los conocimientos necesarios, sirve para identificar, comprender, interpretar, valorar y crear textos literarios (TL) en diferentes lenguas. Está condicionada por factores socioculturales e históricos y depende de otras competencias (lingüística, lectora, cultural, estética, etc.) aunque tiene un desarrollo independiente e implica procedimientos, actitudes y estrategias propios.

Como glosa a la caracterización que acabamos de ofrecer, procedemos con la siguiente exégesis:

- 1) Aunque no podemos asimilar la CLit a la competencia lingüística en los términos enunciados por Chomsky y la poética generativa (Bosque, 1979; Aguiar e Silva, 1980), esta puede tener un componente innato (ritmo, competencia metafórica, uso artístico del lenguaje, etc.), en el sentido de ser potencialmente accesible para cualquier ser humano (Bierwisch, 1965; Van Dijk, 1972).
- 2) La CLit es modificable. Depende de factores socioculturales e históricos y puede ser entrenada mediante la enseñanza literaria y el hábito de la lectura (Culler, 1975; Brumfit, 1986; Lazar, 1993; Ballester Roca, 2015; etc.).
- 3) La CLit también depende de otras competencias (lingüística, lectora, cultural, estética, etc.) pero implica procedimientos y estrategias específicos (Ohmann, 1971; Widdowson, 1975; Plett, 1985, Brumfit y Carter, 1986, Lazar, 1993; Mendoza Fillola, 1998a).
- 4) La CLit está relacionada con el nivel de lengua de un hablante, pero no depende únicamente de factores lingüísticos. Ciertos aspectos de la CLit son independientes del nivel de lengua, lo que conlleva que podemos entender un texto a nivel lingüístico pero no a nivel literario (Fish, 1970; Culler, 1975; Riffaterre, 1978; Brumfit, 1986).
- 5) La CLit implica la aptitud de entender las obras literarias pero también lleva consigo la capacidad de producirlas (Di Girolamo, 1978; Ballester Roca, 2015). Por ello, las destrezas de producción y creación literarias también han de ser estar integradas en su desarrollo.

A la vista de esta definición, son varias las preguntas que quedan abiertas: ¿Podemos hablar de una única competencia literaria para la LM y para una L2/LE? ¿Son dos competencias distintas? ¿Cuál es el momento adecuado para actuar didácticamente sobre su desarrollo? ¿Puede influir el desarrollo de la CLit en una L2/LE en la configuración de la misma en la LM? Nosotros no podemos ofrecer una respuesta cerrada a estas cuestiones pero sí intentamos con nuestra propuesta didáctica que ciertos aspectos de la CLit en lengua materna se vean mejorados mediante el desarrollo de la CLit en una segunda lengua/ lengua extranjera (y viceversa).

De acuerdo con los cuatro ejes que hemos definido para la CLit (identificar, comprender, interpretar, valorar y crear TL) en los cuadros que siguen enumeramos cuáles son los conocimientos, procedimientos, actitudes y estrategias que consideramos deben ser tenidos en cuenta para el desarrollo de la CLit en una L2/LE. Este listado se elabora con un criterio general, sin la intención de ser exhaustivo ya que, siguiendo la idea Lazar (1993: 13) a la que nos hemos referido párrafos más arriba, las habilidades y destrezas necesarias para la mejora de la competencia literaria dependerán de los objetivos concretos de cada curso y grupo. Empero, es importante que el profesor tenga una visión de conjunto para luego poder escoger, añadir o quitar los elementos que estime necesarios para un desarrollo de la CLit en sus alumnos.

Cuadro 1.3. *Elementos integrantes de la competencia literaria en una L2/LE referentes a los conocimientos*

CONOCIMIENTOS	
IDENTIFICAR	<ul style="list-style-type: none"> • Rasgos del lenguaje literario • Géneros textuales y discursivos. Géneros literarios • Recursos estilísticos. Figuras literarias • Personajes, lugares, tiempos literarios
COMPRENDER	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico • Conocimientos enciclopédicos (referencias)
INTERPRETAR	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc. • Conocimientos pragmáticos • Conocimientos socioculturales • Conocimientos históricos • Convenciones
VALORAR	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc. • Conocimientos socioculturales • Conocimientos ideológicos y filosóficos • Experiencias previas de lectura
CREAR	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico • Conocimientos literarios en L2/LE, LM y literatura universal

Cuadro 1.4. *Elementos integrantes de la competencia literaria en una L2/LE referentes a los procedimientos*

PROCEDIMIENTOS	
IDENTIFICAR	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los rasgos propios del lenguaje literario en L2/LE • Reconocimiento de las características de los géneros literarios
COMPRENDER	<ul style="list-style-type: none"> • Descodificación del texto a nivel lingüístico • Descodificación de las referencias del texto
INTERPRETAR	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura participativa del texto • Completar los espacios de significado abierto en el texto • Situarse en el punto de vista del autor y los personajes • Extraer las ideas principales del texto
VALORAR	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer relaciones entre el momento en que se escribe el texto y la actualidad
	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación estética del texto
CREAR	<ul style="list-style-type: none"> • Inspirarse en los textos: forma, temas, trama, personajes, etc.

Cuadro 1.5. *Elementos integrantes de la competencia literaria en una L2/LE referentes a las actitudes*

ACTITUDES	
IDENTIFICAR	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de los aspectos literarios
	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a la diferente tipología textual en L2/LE
COMPRENDER	<ul style="list-style-type: none"> • Perder el miedo a los textos literarios
	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico de la L2/LE y de la cultura de la L2/LE
INTERPRETAR	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura al mundo literario
	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con el texto
	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a la lógica de lo ficticio
VALORAR	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación texto-realidad
	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación personal con el texto
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación con los personajes y temas
	<ul style="list-style-type: none"> • Predisposición para generar hábitos lectores
	<ul style="list-style-type: none"> • Relación lectura placer
	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar la literatura en la L2/LE con la literatura en LM
CREAR	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje
	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por la creación de textos literarios propios

Cuadro 1.6. *Elementos integrantes de la competencia literaria en una L2/LE referentes a las estrategias*

ESTRATEGIAS	
IDENTIFICAR	• Comparar un texto literario en la L2/LE con uno en LM
	• Clasificar el texto en una tipología y comprobar el resultado con otras fuentes (profesor, compañeros, internet, etc.)
COMPRENDER	• Estrategias generales de comprensión lectora
	• Aplicar diferentes modos de lectura dependiendo del género literario y la extensión del texto
	• Uso del diccionario para el léxico desconocido
	• Traducir el texto o partes del mismo a la LM
	• Buscar información sobre las referencias enciclopédicas del texto y ponerlas en relación con los conocimientos previos en LM
	• Leer resúmenes previos y conocer el argumento/tema de la obra
	• Resumir el argumento de la obra o de un fragmento
	• Leer lecturas adaptadas al nivel en la L2/LE
INTERPRETAR	• Crear expectativas de lectura y comprobarlas
	• Anotar y subrayar en el texto: ideas principales, reflexiones, pasajes especialmente significativos, etc.
	• Comprobar la interpretación personal con la de otros (profesor, compañeros, internet, etc.)
VALORAR	• Leer otros textos del autor y otros textos contemporáneos para ponerlos en relación
	• Poner en relación el texto con otros en la LM
	• Poner en relación el texto con otras manifestaciones artísticas
	• Reflexionar sobre la relación del texto con la propia experiencia personal
	• Creación de una biblioteca personal, conforme a los gustos y criterios personales
	• Recrear los textos: representaciones, lecturas en voz alta, etc.
CREAR	• Estrategias generales de expresión escrita
	• Escribir en LM y luego traducir
	• Seguir o imitar modelos
	• Anotar ideas que posteriormente puedan generar una creación literaria

Consumado nuestro primer objetivo de definir la CLit y describir los conocimientos, procedimientos, actitudes y estrategias generales que integra, con vistas a elaborar una propuesta didáctica encaminada a su desarrollo en el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE, el siguiente paso que se nos impone es establecer los objetivos que nos proponemos, seleccionar los contenidos y optar por un procedimiento metodológico adecuado para su instrucción, para consecuentemente elegir y aplicar unos materiales didácticos en las actividades de clase. Asuntos que pasamos a tratar en la siguiente parte de nuestra tesis doctoral.

1.3. LA EDUCACIÓN LITERARIA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS/LENGUAS EXTRANJERAS. OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Completado el primer objetivo de llegar a una definición de la competencia literaria para su aplicación en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, nuestro siguiente paso es determinar cómo podemos actuar para su desarrollo en los estudiantes de una L2/LE. Nos marcamos de este modo un segundo objetivo formulado en los siguientes términos:

Objetivo 2: Determinar unos objetivos didácticos generales y unas orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia literaria en la clase de segundas lenguas/lenguas extranjeras.

Explicamos en síntesis nuestro proceder con vistas a culminar este doble propósito, cuyo esquema mostramos en la figura 1.8:



Figura 1.8. Procedimiento para definir los objetivos didácticos y la metodología para el desarrollo de la CLit

- 1) Para establecer los objetivos didácticos generales vamos a valer nos del aparato teórico surgido en torno a la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la lengua materna (LM) de los aprendientes, para poder decidir cuáles de sus conclusiones son extrapolables al desarrollo de la CLit en la clase de segundas lenguas (L2)/ lenguas extranjeras (LE). Esta determinación se apoya en el hecho de que las

conclusiones a las que llegan los estudios son válidas tanto para el caso de la enseñanza de la literatura a estudiantes en su LM como para la didáctica de L2/LE, conforme a lo que declaran los propios autores en la mayoría de los casos.

- 2) En coherencia con los objetivos didácticos que nos planteamos, enmarcamos nuestros planteamientos metodológicos en el enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, poniéndolos en relación con los postulados de la educación literaria en lengua materna. Adoptamos esta postura desde un punto de vista abierto y ecléctico, considerando que también podemos servirnos de los aciertos de otros modos de trabajo en la clase de idiomas. Por ello, analizaremos el papel que la literatura ha tenido en distintas metodologías de enseñanza de L2/LE para examinar qué procedimientos o actitudes pueden ser aprovechables por nosotros. Asimismo, asumimos el relevante papel que el profesor de idiomas debe jugar no solo como ejecutor de los materiales y procedimientos de clase estipulados desde la teoría, sino en calidad de creador crítico de los mismos a partir de su experiencia y práctica docente (Kumaravadivelu, 1994, 2003 y 2012b). A nuestro parecer, como de manera clarividente ha expresado Ballester Roca (2015: 12) lo importante es el «abandono de la ortodoxia y la aplicación de la heterodoxia didáctica», haciendo que en la clase convivan diferentes enfoques, ya que el docente ha de decidir cuál es la metodología más adecuada para cada momento, alumno y contexto educativo (Santos Gargallo, 1999 y 2007), puesto que «los contextos docentes en los que se aprende español a lo largo y ancho de este mundo constituyen un amplio abanico de situaciones, motivaciones y necesidades» (Santos Gargallo, 1999 [2004²: 83]).

La tercera parte de este primer capítulo se abre, por lo tanto, con una revisión de los diferentes modelos didácticos que se han utilizado en la DLL en lengua materna, para pararnos en la explicación de los objetivos y orientaciones metodológicas que propone en la actualidad la corriente conocida como educación literaria (ELit). Seguido, analizamos el papel que la literatura ha desempeñado en las metodologías para la didáctica de L2/LE, centrando nuestra atención particularmente en las aportaciones nacidas en el seno de la enseñanza comunicativa, para poner en común los propósitos de la ELit con sus presupuestos.

Los objetivos didácticos y las orientaciones metodológicas a los que llegamos estarán presentes en nuestra propuesta didáctica con textos literarios clásicos para el caso concreto de la enseñanza de ELE a adultos en los niveles iniciales de aprendizaje (v. cap. 4).

1.3.1. La enseñanza de la literatura en lengua materna: del modelo retórico a la educación literaria

A lo largo de la historia, el foco y orientación de la enseñanza-aprendizaje de la literatura ha cambiado en función de las circunstancias socioculturales y la idiosincrasia de cada tiempo. De manera global, podemos hablar de cuatro modelos didácticos generales que se han aplicado en las escuelas para transmitir los conocimientos literarios (Colomer Martínez, 1996; Lomas, 1999; Martín Vegas, 2009: 258-259; Prado

Aragonés, 2004 [2011²: 330-336]; Ballester Roca, 2015: 129-141)¹²⁶. Estos modelos son los siguientes:

El modelo retórico, vigente desde la Edad Media hasta el siglo XIX, para el que el objetivo de la instrucción es el dominio del arte del discurso mediante la lectura y comentario de los clásicos literarios, que sirven tanto como modelo para el estudio de las figuras y reglas de la oratoria como para aprender a escribir.

El modelo historicista, de base positivista y con fuerte influencia del nacionalismo romántico, se consolida en el siglo XIX y continúa aún vigente. En él, la literatura se asimila con el espíritu de un pueblo (*Volksgeist*). Se centra en el estudio de las épocas, movimientos literarios, autores y obras más significativos de cada país mediante la lectura de las obras completas más sobresalientes y fragmentos representativos. Para el modelo historicista, la memorización de datos sobre la historia y la biografía del autor tiene una fuerte importancia¹²⁷.

El modelo textual aparece en los años sesenta del siglo XX como consecuencia de los avances de la lingüística, principalmente por las aportaciones del formalismo y del estructuralismo. Se basa en la técnica del comentario de textos, a través de la que se persigue el desarrollo de la CLit y la comprensión lectora. El TL se concibe como la unidad de comunicación lingüística y literaria. Se busca en el texto la especificidad de lo literario. No se sustituye o descarta la enseñanza histórica, sino que se complementa y apoya¹²⁸.

La educación literaria es un modelo basado en la formación del lector. Desde los años ochenta del siglo XX, el peso del interés no recae tanto en el TL como en el proceso de lectura. Se focaliza la atención en la comprensión interpretativa de los TL y en la construcción de un pensamiento cultural e intertextual en los estudiantes para su formación como lectores. Los TL presentados a los alumnos tienen que ser cercanos a sus intereses personales. Los fundamentos científicos de la ELit descansan sobre:

¹²⁶ Sánchez Corral (2003b: 322-326) repasa las relaciones entre estos modelos metodológicos y las corrientes historicista, formalista (*poética del texto*) y pragmática (*poética del lector*) de la teoría de la literatura, donde se ofrecen referencias bibliográficas sobre este encuentro.

¹²⁷ Núñez Ruiz (1994 y 2001) revisa la historia de la política educativa en España referente a la enseñanza de la literatura durante el siglo XIX. Describe el paso de los modelos retóricos a los modelos positivistas que se produjo con la reforma del plan Pidal (h. 1845), orientada a la formación de las nuevas clases medias y encabezada por Gil de Zárate (1796-1861), y la oposición de krausistas e instituciones que defendían un modelo de formación lingüística y literaria basado en la educación estética, como alternativa tanto a la retórica clásica como a la historia literaria. Colomer Martínez (1996b) también trata sobre las relaciones entre cambios sociales y enseñanza literaria.

¹²⁸ El Congreso de Cérisy-La Salle, celebrado del 22 al 29 de julio de 1969 y dirigido por los profesores T. Tóдоров y S. Doubronski, constituyó un punto de referencia como inicio del cambio en la enseñanza de literatura hacia el modelo didáctico basado en la explotación interpretativa del TL mediante el comentario de textos.

- a) Las ideas constructivistas de la teoría empírica de la literatura, para las que el lector es el creador del sentido último del texto en un proceso de lectura dinámico.
- b) Las tesis de la teoría de la recepción, que entienden que el lector construye el significado del texto en un proceso de interacción con él, actualizándolo y dándole sentido.
- c) Las aportaciones de la semiótica y la pragmática del texto, que identifican el TL como un signo, con una función comunicativa en la que está presente el contexto histórico, social y cultural tanto del momento de la producción como del de la recepción.

Hemos enmarcado nuestra propuesta didáctica en este último enfoque, que a la postre significa un importante vuelco de la atención sobre el alumno-lector en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el papel de la literatura integrada en la cultura general de una sociedad, con vistas a la formación integral de corte humanista en los individuos. Utilizando las palabras de la profesora Colomer Martínez (1996b: 158):

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

Esta concepción de la enseñanza de la literatura implica que la dirección del objeto didáctico ha de ser doble: por un lado se está llamando la atención sobre los procesos interiores y personales de interpretación del lector y, por otro, se extiende la consciencia hacia fuera, esto es, hacia la dimensión sociocultural del hecho literario como fenómeno (Colomer Martínez, 2005)¹²⁹. Tenemos que señalar que la voluntad de desmarcarse de los procedimientos anteriores y subrayar el giro que supone centrar el interés en el alumno y los aspectos que venimos apuntando más que en el texto o en la historia literaria ha provocado que algunos autores prefieran separar el concepto de enseñanza de la literatura de esta nueva visión. De hecho, «la sustitución del término *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria* se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente» (Colomer Martínez, 1996a: 130).

¹²⁹ Paralelamente a esta renovación pedagógica, en la década de los ochenta comienza a extenderse en España el concepto de animación a la lectura, sobre todo para el público infantil y juvenil, lo que se tradujo en una pujante edición de libros para niños y jóvenes lectores, renovación de las bibliotecas, campañas institucionales de fomento de la lectura, etc. Para una aproximación a este apogeo puede consultarse Mata (2008).

El sentido general del cambio que es consecuencia del paso del modelo textual a la educación literaria y de sus implicaciones en lo referente al desarrollo cultural del individuo, los objetivos didácticos generales y las actividades, puede resumirse en el siguiente cuadro propuesto por Colomer Martínez (1996a: 142):

Cuadro 1.7. *Resumen del cambio del modelo textual a la educación literaria (Colomer Martínez, 1996)*

CONSTRUCCIÓN DEL INDIVIDUO COMO SER CULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • Implicación del lector • Dominio de las convenciones • Articulación de actividades diversas • Planificación de actividades de lectura y escritura (de cada ámbito o integrales) • Multiplicidad del corpus • Selección de textos adecuados a funciones y lectores diversos
ÁMBITOS DE ACTUACIÓN EDUCATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la comunicación literaria • Aprender a interpretar • Desarrollar habilidades • Adquirir y sistematizar conocimientos
TIPOS DE ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio informal • Lectura • Respuesta personal • Construcción compartida • Progreso programado • Ejercitación • Adquisición de información • Evaluación

Para poder entender mejor este proceso de cambio que va de la enseñanza historicista a la ELit, en el caso concreto de la educación reglada en España, nos parece muy significativo detenernos en la encuesta que, en el año 1974, Lázaro Carreter realiza a profesores de literatura, escritores y críticos, y publicada con el título *Literatura y educación*. Carreter plantea cinco preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las causas de la crisis en la enseñanza de la literatura?
- 2) ¿Cree usted que el estudio de la literatura debe mantenerse como parte de la educación de los españoles?
- 3) ¿Qué objetivos debe proponerse el profesor de literatura en las enseñanzas media y universitaria?
- 4) ¿Piensa usted que tales objetivos pueden alcanzarse con los métodos actuales?
- 5) ¿Qué papel atribuiría usted al estudio de la literatura del siglo XX?

En las respuestas a las preguntas formuladas por Lázaro Carreter, podemos ver que el modelo textual basado en el comentario de textos, vigente en los años de la encuesta, parece ser el favorito de la mayoría de los profesores¹³⁰.

Haciendo las veces de prólogo, encabezan el volumen unas consideraciones previas de Dámaso Alonso criticando la penosa formación que recibió en la asignatura de Literatura durante su bachillerato y posteriormente en la universidad. Reconoce que su aprendizaje de lo literario ha sido en gran medida autodidacta «mi fuente de conocimiento han sido libros, no personas; libros los que cayeron en mis manos, o todo lo más, elegidos por vocación y corazonada» (Carreter, 1974: 10). Alonso afirma que mientras que el lenguaje nos acerca a la realidad en la que vivimos la literatura ofrece una «segunda comprensión del mundo» y destaca su alto valor formativo para el individuo: «creo que la literatura es la enseñanza más formativa que puede recibir el hombre [...] El enriquecimiento, de todo orden, del cerebro humano en contacto con la literatura del mundo, es inmenso: en ese “núcleo” de la mejor literatura antigua y moderna está en síntesis toda la ciencia humana» (Carreter, 1974: 10 y 16). Por ello, pide una mayor presencia de los estudios literarios en los planes de estudios, desde una aproximación didáctica centrada en el comentario de textos, que anime el «despertar hacia la lectura gustosa al que, sea por lo que fuere, no ha sentido el aguijónazo de la vocación» (Carreter, 1974: 18).

La mayoría de los autores encuestados distinguen entre los distintos niveles de enseñanza, y dejan como objetivos solo para los estudios de índole universitaria la profundización y explicación del fenómeno literario. Se concede una relevancia

¹³⁰ No obstante, no se olvida por completo el modelo anterior, que está claramente representado en las opiniones de Guillermo Díaz-Plaja en defensa de un esquema eminentemente histórico (Carreter, 1974: 87), en las de Francisco Rico cuando declara que «la literatura es en gran medida historia de la literatura» (Carreter, 1974: 128) y en las palabras de José Luis Varela: «no hay ciencia literaria sin historia, porque no hay crítica posible sin historia» (Carreter, 1974: 171). Sin embargo, se siente una tendencia hacia una enseñanza-aprendizaje de la literatura más significativa y que tenga en cuenta los intereses de los aprendientes. Juan Manuel Rozas es explícito cuando escribe que «los objetivos que ha de buscar el profesor de literatura deberán basarse en las necesidades de los alumnos» (Carreter, 1974: 154). Encontramos, por lo tanto, muchos aspectos que van más allá de la técnica del comentario de textos y avanzan el cambio hacia una postura en sintonía con las finalidades perseguidas por la educación literaria. Alarcos Llorach anima a «despertar la afición literaria, contagiar a los alumnos la sensibilidad estética» (Carreter, 1974: 22); Manuel Alvar quiere «que el alumno conozca la literatura» y, para ello, ha de «leer directamente los textos, entenderlos, gustarlos» (Carreter, 1974: 29). Andrés Amorós se marca como objetivo de la enseñanza de la literatura encaminar a los alumnos a una educación en libertad con el fin de que adquieran una mentalidad crítica y hagan más rica su visión del mundo para que «dialogando con los grandes autores, aprendan a contrastar puntos de vista; para que piensen de un modo personal, sin dejarse arrastrar pasivamente por modas o consignas» (Carreter, 1974: 30-31). En esta misma línea, Rosa Bobes Naves apuesta por «formar lectores» con el fin de conseguir la «educación permanente» del alumno, para que él mismo siga aprendiendo fuera de las aulas; guiado por el profesor, el alumno «se orientará hacia aquellas lecturas que puedan satisfacer sus inquietudes profesionales y estéticas» con vistas a una formación integral del individuo (Carreter, 1974: 52). Enrique Moreno Báez, subraya la importancia que tiene fomentar los procedimientos audiovisuales, refiriéndose principalmente a representaciones de las obras literarias y la eficacia de poner en relación la literatura con otras artes plásticas (Carreter, 1974: 107 y sigs.). La nueva voluntad docente dirigida a centrar la enseñanza en el texto más que en su contexto histórico, queda resumida en las palabras de Francisco Ynduráin cuando asegura que «como meta primordial diría que unos y otros deberíamos proponernos el enseñar a leer, si se me entiende la aparente elementalidad en toda su complejidad y hondura» (Carreter, 1974: 185) y en la arenga del profesor Zamora Vicente cuando marca como objetivo «leer, leer y leer» (Carreter, 1974: 193).

primordial a la etapa formativa de la educación secundaria y algunos autores recomiendan comenzar la enseñanza de la literatura ya desde la escuela primaria. El profesor Lapesa declara en este sentido que «es preciso que desde la escuela misma se despierte y eduque la sensibilidad literaria con lecturas y recitaciones, sin más comentarios que los imprescindibles para que los niños entiendan el sentido inmediato de las obras y pueden ser ganados, ya por la impresión de su belleza, ya por el interés de la acción narrada o puesta en escena» (Carreter, 1974: 93-94). Ideas que, como argumentamos en nuestra tesis, también son aplicables para defender el uso de materiales literarios en los niveles iniciales de aprendizaje del español como lengua extranjera.

Desde la publicación de *Literatura y educación*, la DLL en España ha evolucionado cualitativamente, al menos en lo que afecta a la elaboración de un corpus teórico, y en lo que se refiere a la actualización de métodos y estrategias dirigidas a desarrollar una mayor competencia comunicativa y cultural de los escolares (Núñez Ruiz, 2001: 91)¹³¹. Actualmente, se apuesta por un enfoque comunicativo para la didáctica de la literatura (Sánchez Corral, 2003a) que olvide el carácter informativo de los antiguos planes de estudio y vincule a los estudiantes con el hecho literario a través de la educación literaria y su formación como lectores (Rodríguez Almodóvar, 1995), entendiendo la lectura como una realización social (Núñez Ruiz, 1997). Al menos a nivel teórico, se respalda que la literatura adopte un papel interdisciplinar y que los profesores de diferentes materias animen a la lectura de TL (Martín Vegas, 2009: 259) y realicen una aproximación más práctica que teórica a la literatura para revitalizarla (Orejudo, 2008)¹³². En este marco, como defienden Reyzábal y Tenorio (2004⁴), cobra una gran relevancia el *aprendizaje significativo* de la literatura, de acuerdo con el cual la construcción del conocimiento se basa más en la adquisición y desarrollo de contenidos significativos que en la acumulación memorística de datos. Para que se adquiriera un nuevo aprendizaje se debe producir una conexión del conocimiento nuevo con los conocimientos ya existentes que tiene el alumno, conforme a una concepción cognitiva dinámica. Los conocimientos se van integrando para entender fenómenos más amplios, al igual que los esquemas o ideas generales (que funcionan a modo de organizadores previos o puentes cognitivos) se van matizando y haciendo más concretos con la inclusión de las nuevas informaciones. No se trata de cuestionar el papel de la memoria para la construcción del conocimiento humano, sino su uso como estrategia didáctica indiscriminada. Reyzábal

¹³¹ A pesar de los avances en didáctica, el autor señala que no se entiende la contradicción social de nuestro tiempo, que ensalza la cultura por un lado y por otro relega la literatura a un papel secundario en los planes de enseñanza.

¹³² Para este acercamiento al hecho literario en las aulas el escritor y profesor universitario Antonio Orejudo propugna: «talleres de lectura y escritura, donde los alumnos se enfrenten a las dificultades de elaborar diálogos, construir personajes, estructurar el tiempo y decidir puntos de vista. Pero no con la insensata pretensión de que todos se conviertan en escritores, sino para que puedan apreciar de manera más viva la evolución de los diferentes elementos del arte narrativo. Asignaturas generales como “Literatura del Siglo de Oro”, imposible de impartir en quince semanas, deben dejar paso a otras más precisas y prácticas. “Historia del tiempo”, “Historia de las descripciones físicas” o “Historia del punto de vista” son nombres de posibles asignaturas en esta nueva manera de enseñar la literatura. Se trataría a fin de cuentas de recuperar su conexión con la vida, porque ha sido precisamente la pérdida de este vínculo lo que ha hecho que la literatura y sobre todo su estudio interesen cada vez a menos gente» (2008: 11).

y Tenorio (1992 [2004⁴: 16]) resumen en tres motivos la mayor eficacia de este tipo de aprendizaje, frente al memorístico:

- a) El conocimiento que se adquiere se puede retener durante más tiempo.
- b) Los nuevos conocimientos adquiridos modifican los propios, con lo que se aumenta la capacidad de aprender más y mejor.
- c) Lo que se olvida deja huellas cognitivas que facilitan nuevos aprendizajes.

En la práctica educativa, el problema heredado que se da es que chocan dos posturas educativas: para la etapa de Educación Primaria se apuesta por la creación de hábitos lectores en los alumnos, mientras que en la etapa de educación secundaria el modelo adoptado sigue siendo mayormente el del comentario de textos (Cassany, 2006b)¹³³ y una programación cronológica (Colomer Martínez, 1996b). En realidad, se puede afirmar que asistimos a un eclecticismo metodológico en el que conviven los planteamientos historicistas, la fosilización del comentario de textos como modelo de análisis, el acercamiento lingüístico a los textos junto con elementos de la nueva perspectiva orientada a la recepción del TL y a la apreciación de la literatura como fenómeno sociocultural (Mendoza Fillola, 2002).

1.3.2. Orientaciones metodológicas para la educación literaria

Huelga decir que, en el diseño de un plan didáctico para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes, es preciso establecer un sistema metodológico adecuado y eficaz. Procedemos ahora a la revisión de algunas de las aportaciones teóricas y reflexiones sobre cuáles han de ser los procedimientos y técnicas de clase que los docentes pueden emplear para el desarrollo de la CLit de los alumnos en diferentes contextos educativos. Sobre los objetivos didácticos, trataremos en el siguiente epígrafe. Nuestro análisis no pretende ser exhaustivo, sino más bien representativo de las líneas de trabajo e investigación vigentes en la actualidad, para poder aplicarlas a nuestra propuesta con alumnos extranjeros de español.

El paso del modelo tradicional a la educación literaria supone cambios orientados a la construcción de un *saber leer literario* en el alumnado (Colomer Martínez, 1991). Algunos de estos cambios son la integración del registro literario en otros usos del lenguaje, la interacción educativa, la ampliación del corpus de lecturas, la interrelación entre recepción literaria y expresión escrita, la diversidad a la hora de programar los contenidos, etc. (Colomer Martínez, 1991). Colomer Martínez esboza los principios básicos de actuación didáctica que, en su opinión, deberían traducirse en

¹³³ Cassany (2006b: 50-52) señala la importancia que el ejercicio de comentario de textos tiene en el contexto educativo español no solo en las asignaturas de Lengua y Literatura, sino también en otras disciplinas académicas como son la filosofía o la historia. Propone, no obstante, un acercamiento desde un enfoque más comunicativo al comentario de textos ya que «comentar discursos es una práctica auténtica fuera de la escuela y constituye una necesidad potencial para el aprendizaje del ciudadano adulto» (2006b: 65).

programaciones y actividades útiles y cómodas para los enseñantes¹³⁴, entre los que enumera los siguientes (Colomer Martínez, 1995: 19-20):

- a) Hacer experimentar a los alumnos la comunicación literaria, creando situaciones que posibiliten entender la literatura como una situación comunicativa real y un hecho cultural común para una sociedad (comunidad de lectores, en los términos enunciados por Cairney y Langbien (1989)¹³⁵.
- b) Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado.
- c) Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores, creando vínculos entre la experiencia vital y la experiencia literaria a través del placer obtenido con lecturas anteriores.
- d) Construir el significado de manera compartida.
- e) Ayudar a progresar en la capacidad de interpretaciones más complejas.
- f) Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura.
- g) Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias orales y escritas.

En un trabajo posterior, Colomer Martínez describe cómo la ELit renueva la perspectiva para el desarrollo de la CLit abandonando el papel central que ocupaba el comentario de textos y buscando este objetivo mediante los siguientes elementos (Colomer Martínez, 1996: 130-136):

- La comprensión de las obras literarias y el placer obtenido a través de su lectura.
- La implicación del lector, para conseguir hábitos lectores perdurables, mediante la relación gratificante entre experiencia vital y experiencia literaria.
- La animación a la lectura.
- Las actividades de creatividad literaria.
- Las interpretaciones orales de los textos y dramatizaciones.
- La familiarización con el circuito social del fenómeno literario y el libro como objeto de consumo cultural.

Defiende la investigadora que, junto con el acercamiento a la creación literaria y la experiencia de gratificación a través de su lectura, «el desarrollo de la competencia

¹³⁴ La autora considera válidas las propuestas didácticas y programas de R. Petit-Jean (1984): *De la lecture à l'écriture: la transformation de texte*. Paris: Cedic-Nathan., M. Schmitt y J. Baumann (1986): «How to incorporate comprehension monitoring strategies into basal reader instructions», *The Reading Teacher*, vol. 40, núm. 1, pp. 28-32; M. Benton y G. Fox (1992): *Teaching Literature Nine to Fourteen*. London: Oxford University Press; T. H. Cairney (1990): *Teaching Reading Comprehension. Meaning Makers at Work*. London: Open University Press. [Traducción al español: *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata, 1992]; y T. Colomer. y A. Camps (1991): *Ensenyar a llegir; ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat Edicions. [Traducción al español: *Enseñar a leer; enseñar a comprender*. Madrid: Celeste, 1996].

¹³⁵ T. H. Cairney y S. Langbien (1989): «Building communities of readers and writers», *The Reading Teacher*, vol. 42, p. 8.

literaria requiere también del progresivo dominio de las convenciones que la rigen para poder comprender los textos con una profundidad cada vez mayor» ya que «todos los niveles del texto literario requieren un esfuerzo interpretativo mucho más intenso que el habitual en la recepción de otros textos y, en ese proceso, resulta básica una intervención educativa que permita aumentar la propia capacidad de lectura» (Colomer Martínez, 1996: 136). Resalta, en este sentido, algunas de las ventajas del trabajo por proyectos y de los intentos de explotación didáctica del concepto de intertextualidad (Colomer Martínez, 1996: 138-139).

Sánchez Corral (2003b: 321) describe como objetivo central de la didáctica de la literatura «la adquisición y desarrollo de la competencia literaria, entendida, claro está, no como una propiedad inmanente a la literalidad del texto, sino como una actividad discursiva que realiza el sujeto durante la recepción estética». Siguiendo esta meta, las actividades que hay que realizar con los alumnos (en el marco epistemológico de los estudios pragmáticos, semióticos y de estética de la recepción) tienen que estar relacionadas con los siguientes aspectos:

- a) la comprensión lectora
- b) la adquisición de hábitos de lectura
- c) la capacidad de análisis e interpretación de los textos
- d) la disposición afectiva hacia las obras literarias
- e) la escritura de textos escritos con voluntad literaria.

El profesor Núñez Ruiz (2001), propone una mirada a los procedimientos, métodos y técnicas didácticas del pasado, lo que aporta al enseñante una visión más amplia de su cometido. Con este proceder, cada profesor puede confrontar su labor docente, mediante una «memoria didáctica», con los logros y fallos que han ocurrido en su campo profesional. En esta línea, Núñez Ruiz invita a una nueva retórica pedagógica, que recupere el modelo retórico de enseñanza de la literatura actualizándolo a las necesidades contemporáneas. Este nuevo modelo debe permitirnos trabajar en los aprendientes aspectos comunicativos, creadores y pragmáticos, frente a una actitud puramente receptiva hacia la literatura. Por lo tanto, no queda reducido solo a la teoría de la *elocutio*, sino que debe contemplar aspectos temáticos de la *inventio*, la organización y distribución discursiva de la *dispositio*, los procedimientos mnemotécnicos de la *memoria* y la modulación de la *actio*¹³⁶.

Esta propuesta está en perfecta consonancia con los argumentos del profesor Enkvist (1985), que ve en la preocupación por los procesos que se activan en la comunicación un punto de acercamiento entre la lingüística y la retórica. Para la lingüística, los procesos siempre han tenido un papel relevante, ya sea dentro del estructuralismo (p. ej., cuando enuncian las normas para la segmentación de los enunciados en unidades menores como son los morfemas y los fonemas) y, por supuesto, en los estudios de

¹³⁶ Para ilustrar esta recuperación, Núñez Ruiz ofrece el ejemplo de la realización de un taller de cine para estudiantes de secundaria, a través del cual los alumnos aprenden elementos de narratología literaria y trabajan el concepto de metáfora.

gramática generativa que hemos venido exponiendo. En este sentido, para el retórico, las estructuras del discurso están subordinadas a estrategias de comunicación y su interés no reside en sí mismas, sino en el medio que significan para conseguir una meta comunicativa como parte de un proceso. Como declara Enkvist (1985 [1999: 45]):

Los retóricos nos dicen lo que debemos hacer, y por consiguiente, a qué resortes debemos recurrir si queremos conseguir un cierto efecto en la comunicación. Los retóricos postulan estrategias para la comunicación, es decir, programas de acción dirigidos; cuando describen estructuras lingüísticas concretas, lo hacen para ilustrar las estrategias que recomiendan. En consecuencia, la retórica es una disciplina con una orientación procesual.

De igual manera, desde una concepción holística y retomando las ideas expresadas por Martín Gordillo (1996), la educación literaria actual debe ofrecer una alternativa crítica, teórica y pragmática tanto a la perspectiva positivista (centrada en los contenidos educativos) como a la perspectiva sociológica (con énfasis en la dimensión social). Esta debería afrontar «cuanto menos los ámbitos que Kant perfiló en sus *Críticas* como las tres dimensiones de lo humano: el ámbito cognoscitivo, dimensión ética y dimensión estética, a los que tendríamos que añadir hoy todo lo relacionado con la técnica» (Núñez Ruiz, 2001: 94).

En esta línea de recuperación de lo positivo que pueden aportar usos metodológicos del pasado, sin olvidar situar al lector-aprendiente en el centro del proceso, Bordons y Díaz-Plaja (2006) apuntan a la revisión y el aprovechamiento de los planteamientos historicistas para conseguir «una auténtica lectura significativa de la obra» y capacitar la percepción del hecho literario como «una sucesión dialéctica y una simultaneidad rica de la expresión literaria de los distintos pueblos» junto con el uso de buenos instrumentos de análisis formal, esto es, el conocimiento de la lengua literaria. Afirman Bordons y Díaz-Plaja (2006: 10-11):

Hoy, entrado ya el siglo XXI, la didáctica de la literatura sigue situándose en la perspectiva del lector, pero ahora ha aprendido a matizar un poco sus objetivos, de modo que los resultados son quizás más eclécticos, menos definidos tal vez, pero infinitamente más operativos y ricos. Hay que partir del lector, sí, pero también hay que recuperar los aspectos más ricos basados en el autor y en la obra para una comprensión global —y un mayor disfrute— del fenómeno literario.

Colomer Martínez también reconoce (1996: 141) que aunque «es cierto que la programación histórica fue acusada con fundamento de convertir procesos culturales muy complejos en una narración concatenada y falseadora de simplificaciones» los profesores no deben caer en el error que sería «la mutilación del contexto histórico» pues esto «lleva a convertir el texto en una rareza ahistórica, a juzgarlo desde los

valores actuales y a mantener a los estudiantes en una falta total de sentido del pasado». La especialista apremia a los docentes, en consecuencia, a «elaborar un nuevo modelo didáctico de historicidad que relacione la literatura con las otras áreas humanísticas». De modo semejante, el profesor argentino Gustavo Bombini (2008) aboga por no perder la dimensión histórica en la enseñanza de la literatura por considerarla un elemento inevitable para la comprensión de los TL, eso sí, diferenciándola del enciclopedismo y entendiendo esta como historicidad del discurso literario.

No podemos obviar asimismo las ventajas que la tecnología de nuestro siglo proporciona para acercar la literatura a los alumnos. Las herramientas, programas y aplicaciones disponibles en internet son muchas (blogs, Twitter, Facebook, etc.) y, empleadas correctamente y con un fin didáctico, pueden servir de nexo entre el discente y el hecho literario, tanto en su faceta creativa como instrumental, en tanto que recursos para la obtención de conocimientos o medios para la comunicación (Regueiro Salgado, 2014)¹³⁷.

Como se verá en el planteamiento didáctico que presentamos en el capítulo 4, hacemos nuestras estas ideas en defensa de un acercamiento a la literatura que tenga muy en cuenta el papel del alumno como lector pero que no descarte la contextualización histórica de los TL. Pese a que nuestra intención no va dirigida a una formación filológica de los alumnos, puesto que el material didáctico que proponemos va destinado a cursos generales de español como lengua extranjera, estamos de acuerdo en que ciertos conocimientos de historia, filosofía, política, religión, arte, etc., son imprescindibles para la correcta interpretación de las producciones literarias y, consecuentemente, han de ser explicados a los estudiantes, si bien de manera dosificada y siendo conscientes de las propias limitaciones del contexto didáctico y de las características del grupo con el que trabajemos. Esta necesidad de contextualización se hace aún más patente, aunque no de forma exclusiva, cuando hablamos del empleo en la clase de TL pertenecientes al pasado literario.

En paralelo, siempre refiriéndose a los estudios de secundaria, Bordons y Díaz-Plaja (2006: 10-12) señalan que el docente debe aprovechar los referentes de la cultura juvenil en la que están inmersos los alumnos y utilizar la intertextualidad y la literatura comparada para satisfacer las necesidades de una sociedad multicultural y en constante cambio. En el aula de ELE, sucede asimismo la ventaja de poder trabajar a partir de la comparación entre diferentes culturas y tradiciones con lo que las posibilidades de explotación didáctica son mucho mayores¹³⁸.

¹³⁷ Para el caso concreto del empleo de internet en la enseñanza de la literatura en ELE, remitimos a Palacios González (2012a), particularmente a la bibliografía especializada que allí recogemos.

¹³⁸ En entornos didácticos de enseñanza no reglada, concretamente en los cursos de inmersión lingüística en escuelas o academias de español —como es el caso del centro en el que se ha desarrollado la puesta en práctica que recogemos en el capítulo 4— encontramos no solo estudiantes de diferentes nacionalidades, sino de edades variadas y con formación en distintas disciplinas por lo que el contenido potencialmente utilizable para la confección de actividades y los prismas desde los que podemos abordar el material literario se multiplican.

En trabajos como el de Ayuso Marente y Núñez Fernández (2009) encontramos ejemplos de la apuesta por usar la literatura como vehículo para un acercamiento interdisciplinar y el desarrollo conjunto de competencias, que implican distintas áreas didácticas: Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del medio natural, social y cultural, y Matemáticas. Queremos recordar en este punto la aceptación que el aprendizaje integrado de lengua y contenidos tiene actualmente en la enseñanza de idiomas en contextos de enseñanza reglada, principalmente a través de proyectos innovadores, algunos de ellos de carácter voluntario. Este tipo de aprendizaje opta por que los estudiantes estudien las diferentes materias que forman parte de su currículo educativo (geografía, física, historia, etc.) en una lengua extranjera. Pérez Esteve y Zayas (2007: 224-225) describen algunas de las ventajas de este enfoque:

- a) Promueve un aprendizaje que gira en torno a las competencias fundamentales del individuo relativas al «saber hacer», lo que significa un aumento del *input* significativo y comprensible al que exponemos a los alumnos.
- b) Mejora un aprendizaje plurilingüe, por propiciar un planteamiento conjunto.
- c) Anima a la coordinación del profesorado de las diferentes disciplinas y del centro educativo en su conjunto (organización de los recursos, aula de informática, etc.).
- d) Sitúa a la lengua extranjera en un nivel de igualdad con la lengua materna, fomentando el bilingüismo del alumno.

Como es obvio, este punto de mira requiere la secuenciación y planificación de los contenidos lingüísticos (léxico, gramática, etc.) para poder organizar los contenidos del área específica. Si en el campo de la didáctica se está defendiendo que enseñar geografía en inglés a un escolar español tiene beneficios, ¿por qué obviar el provecho que tiene introducir contenidos literarios en español a un estudiante de ELE? Consideramos que esto es algo muy viable desde un enfoque de enseñanza comunicativa. La intención es crear en la clase de español situaciones reales de comunicación a través de la literatura, con actividades y tareas que impliquen intercambio de información y la creación conjunta del conocimiento, donde el alumno tiene que verse necesariamente implicado. Burke y Brumfit (1986: 172) también apuntan en este sentido que «mientras que no hay duda del valor que tiene la respuesta del alumno a la literatura en sí misma, sugerimos que esto es algo paralelo al valor del trabajo del alumno en otras materias, y que requieren todas ellas, de diferente manera, una respuesta —y un uso— extremadamente hábil de la lengua»¹³⁹.

1.3.3. Objetivos de la educación literaria

Como hemos visto hasta ahora, el objetivo general de la educación literaria es la formación de lectores competentes, capacitándolos para descifrar e interpretar los textos literarios y generando en ellos hábitos de lectura. Siendo así, podemos fácilmente llegar

¹³⁹ «While there is, no doubt, a value in the pupil's response to literature in itself, we would suggest that this is parallel with the value of the pupil's work within other subject areas, all of which require, in their different ways, extremely skillful response to —and use of — language».

al consenso de que «el planteamiento didáctico de la literatura se centra en la formación y el desarrollo de la competencia literaria» (Mendoza Fillola, 2004: 138). En este orden lógico, la propia definición de CLit que adoptemos será la que determine los objetivos de la ELit. Alejados ya de la concepción del lector competente como aquel que tiene los conocimientos únicamente informativos sobre literatura y situándonos en la perspectiva de que la lectura literaria ha de conducir necesariamente a la construcción de significado para el lector desde el texto, entendemos el valor formativo de la literatura como una contribución a la formación integral del individuo (Bronckart, 1997)¹⁴⁰. No obstante, desde un punto de vista pedagógico, para definir mejor este objetivo genérico, es imprescindible revelar cuáles son los objetivos secundarios para poder actuar de manera más eficaz. En el intento, no somos ajenos al problema que supone la falta de consenso sobre qué es la CLit, puesto que, como ha señalado Colomer Martínez (2005: 51): «hace muy difícil determinar los objetivos concretos de cada etapa escolar y muchos autores, e incluso las formulaciones oficiales de los *curricula* escolares, se limitan a enunciar las finalidades más generales e indiscutibles, insisten más en el *cómo* que en el *qué* o acumulan enfoques nuevos y antiguos sin orden ni concierto».

Bertoni del Guercio (1992), refiriéndose a la enseñanza obligatoria en Italia, determina que los objetivos finales de la enseñanza de la literatura, han de ser:

- 1) adquirir conocimientos sobre los diferentes procedimientos específicos (mítico-fabulosos, realístico-miméticos, cómico-paródicos, etc.) mediante los cuales la literatura da forma a la experiencia y las ideas de los seres humanos;
- 2) adquirir conocimientos sobre los procedimientos formales literarios: convenciones sobre los géneros, métrica, lenguaje figurado, temas y lugares comunes, etc.;
- 3) adquirir conocimientos en relación con la literatura del pasado y la contemporánea, tanto de la lengua materna como de otras lenguas, sobre momentos significativos que vinculen el contexto sociocultural con las producciones textuales literarias.

¹⁴⁰ También podríamos definir lo que es un lector «literariamente competente» en contraposición a aquel que Colomer Martínez denomina «lector débil», y que describe así: «Según la nomenclatura establecida por la sociología de la lectura, el lector formado en las aulas termina siendo un lector “débil”, según el promedio de obras leídas. La mayoría de sus lecturas son parciales y casuales, se enfocan sobre todo en autores y obras no legitimados, a los que ni siquiera recuerda por su nombre o su título. No parece tener un conocimiento experimentado sobre las mediaciones culturales del mundo del libro (no frecuenta las bibliotecas, no conoce las librerías a su alcance ni su funcionamiento específico, no usa catálogos editoriales, etc.). Posee una biblioteca personal pobre y tiene una práctica escasa de relación social con los libros (intercambios, recomendaciones o conversaciones). Su capacidad de construir un discurso sobre las obras leídas es elemental, de manera que, tras diez o catorce años de cultura escolar tratando con libros, no consigue usar términos expertos para caracterizar sus lecturas y preferencias. De hecho, tiende a clasificarlas temáticamente o bien según el grado de “verdad” del mundo ficcional (“es muy real”, “habla de cosas que le han pasado”, etc.) y, en cualquier caso, sus preferencias se inclinan por obras que exigen poca concentración» (2005: 67-68).

También para el contexto italiano, Daniela Bertochi (1995: 31-34) distingue, con una voluntad operativa y didáctica, tres tipos de objetivos vinculados a la lectura de TL: a) los afectivos, b) los cognitivos y c) los lingüísticos y metalingüísticos¹⁴¹.

- a) El objetivo afectivo final es que al alumno adquiriera una actitud positiva hacia la literatura y que genere un gusto individual por la lectura. Este objetivo principal se concreta en objetivos operativos que, según la autora, para el caso de la enseñanza secundaria pueden ser:
- que el alumno acepte a leer con gusto los textos propuestos por el profesor;
 - que el alumno tome conciencia del significado que puede tener para él un texto literario, analizando sus reacciones personales ante dicho texto;
 - que el alumno esté abierto a la lectura individual de textos que sean significativos para él, con base en las lecturas anteriores;
 - que el alumno sepa analizar sus reacciones personales ante diferentes tipos de textos y pueda tomar decisiones a partir de estas;
 - que el alumno esté dispuesto a leer textos literarios diversos, más allá de los géneros que le son familiares.
- b) Con la lectura del TL se activan diferentes capacidades cognitivas, entre las que se encuentran la previsión, la formulación de hipótesis, la organización coherente del conocimiento, y el reconocimiento y comparación de sistemas de valores.
- c) Para la comprensión literal del TL es necesario analizar el lenguaje utilizado, lo que conllevará el desarrollo de capacidades metalingüísticas. Bertochi cita un estudio de la Ohio State University para la lectura crítica del TL en enseñanza primaria¹⁴², en el que se distingue entre 1) las capacidades relativas a la estructura del texto (identificar y valorar la caracterización de los personajes, la trama, la ambientación y el tema, reconocer y formular hipótesis sobre el significado de selecciones narrativas y determinar el punto de vista del narrador) y 2) las capacidades relativas a los instrumentos literarios (reconocer e interpretar el lenguaje usado con valor connotativo, las figuras semánticas, los registros lingüísticos presentes en el texto e identificar relaciones concretas en el nivel del significante: repetición, aliteración rima, ritmo, etc., además de reconocer la función de los elementos estilísticos).

Con todo ello, al concluir la enseñanza obligatoria, según Bertochi (1995: 34-35) el alumno debería ser capaz de:

¹⁴¹ A los tres grupos diferenciados por Bertochi, Sánchez Corral (2003b: 327 y 331-332) añade un cuarto: los objetivos ético-discursivos, que conferirían sentido de compromiso y una determinada actitud vital e ideológica al resto de propósitos. Así, en su opinión, «el profesor de literatura ha de plantearse en qué consiste la función reguladora del discurso literario y cómo la práctica de la literatura en el aula puede servir de contrapunto al poder y al control de los discursos dominantes, en la medida en que la inserción del sujeto en el proceso de significación estética nos transforma en personas autónomas, críticas y libres» (2003b: 331).

¹⁴² Recogido en parte por Giuliana Pinto (1983): *La lettura critica*. Roma: Armando.

- a) Distinguir entre textos literarios y no literarios, y argumentar el porqué.
- b) Distinguir los principales géneros literarios y reconocer algunas formas específicas.
- c) Identificar las características principales de los géneros y utilizarlas para mejorar la comprensión de los textos.
- d) Identificar algunas de las variables que intervienen en la producción y disfrute de un texto literario.

Centrado en el caso de la enseñanza obligatoria en España, Lomas (1999: I, 55; 1999: II, 89) enumera como fines de la ELit:

- La adquisición de hábitos de lectura y capacidad de análisis de los textos.
- El desarrollo de la competencia lectora.
- El conocimiento de las obras y autores más representativos.
- El estímulo de la escritura de intención literaria.

Por su parte, Martín Vegas (2003 y 2009: 274) anota tres objetivos fundamentales para la educación literaria:

- formar y motivar a posibles lectores,
- conocer la historia, el pensamiento y la estética de épocas pasadas a través de las manifestaciones literarias
- reconocer en los textos literarios las preocupaciones y deseos del ser humano.

Los profesores Bordons y Díaz-Plaja (2006: 12-14), defendiendo la idea de que las metas didácticas deben ser múltiples y que dependerán de si se trata de una clase solo de lengua o de literatura, diferencian entre los propósitos de la educación literaria:

- Los objetivos culturales: tanto en lo referente al conocimiento de autores, contextos y movimientos determinados como en lo que afecta a los referentes culturales primordiales para cualquier ciudadano culto, ofreciendo al alumno una mirada multicultural.
- Los objetivos lingüísticos: dando por sentado que la literatura es una «buena escuela de lengua» tanto a nivel oral como escrito, y que supone una excelente herramienta para aprender léxico.
- Los objetivos creativos: para llegar a entender el proceso de creación literaria y experimentar con la escritura.
- Los objetivos actitudinales: para lograr una actitud positiva hacia la literatura, lo cual es básico para la formación de lectores críticos y motivados que puedan descubrir los autores y las obras mediante un aprendizaje constructivo y colaborativo en el que haya implicación personal.

Asimismo, la educación literaria también se propone que un lector sepa cómo se ha de construir el significado de lo que se lee siguiendo las instrucciones ofrecidas por el texto (Colomer Martínez, 1995: 12). Estas instrucciones deberán guiarle también en el descubrimiento de la plusvalía de significado que la construcción literaria añade a las

reglas de la lengua natural (Bertoni del Guercio, 1992). Idea que también recoge Prado Aragonés (2004 [2011²: 333]), para quien la ELit tiene como fin el desarrollo de la CLit, entendida como «una competencia lectora con estrategias que permitan al lector la construcción del sentido y la comprensión e interpretación de los textos, así como la expresión creativa mediante la manipulación y producción de textos».

De la misma manera que ocurría con los intentos de definición de CLit desde un prisma didáctico (v. eps. 1.2.5.1 y 1.2.5.2) observamos que en lo referente a la selección de objetivos de la ELit no hay mucha variación en el contenido de los diferentes planteamientos, incluso siendo paráfrasis unos de otros. Como paso previo a determinar cuáles son las metas didácticas concretas que vamos a plantearnos para nuestra propuesta didáctica con TL en clase de español para extranjeros, en el siguiente cuadro intentamos agrupar de una manera clara y resumida los objetivos generales para la ELit expuestos hasta ahora. Por ende, optamos por agruparlos según las cinco dimensiones que están presentes en nuestra definición de la CLit (v. ep. 1.2.5.3), a saber: 1) adquirir conocimientos, 2) aplicar procedimientos, 3) generar actitudes, 4) desarrollar estrategias y 5) desarrollar otras competencias vinculadas.

Desde esta perspectiva múltiple, los objetivos generales de la educación literaria para el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes quedan resumidos en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.8. *Objetivos de la educación literaria para el desarrollo de la competencia literaria*

ADQUIRIR CONOCIMIENTOS		
<ul style="list-style-type: none"> • De carácter sociocultural: históricos, filosóficos, artísticos, políticos, sociológicos, etc. • De carácter lingüístico: léxicos, figuras poéticas, etc. • De carácter literario: historia literaria, relación obra-autor, géneros, tópicos literarios, etc. 		
APLICAR PROCEDIMIENTOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Decodificación lingüística del texto: comprensión textual • Construcción del significado • Interpretación del texto 		
GENERAR ACTITUDES Y VALORES		
<ul style="list-style-type: none"> • Engendrar actitud positiva hacia la literatura • Despertar el placer de la lectura • Desarrollar una visión global de la literatura (intertextualidad, relación con otras artes, el fenómeno literario, etc.) • Estimular la expresión escrita con valores creativos • Creación de un «camino lector» 		
DESARROLLAR ESTRATEGIAS		
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lectura para solventar los problemas de comprensión • Estrategias de interpretación de los textos • Aplicar criterios de valoración e interpretación personal 		
Desarrollar otras competencias vinculadas		
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística • Competencia lectora • Competencia pluricultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia textual • Competencia artístico-estética • Competencia retórica 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia crítica • Competencia metafórica

Las actividades y ejercicios de nuestra propuesta didáctica para estudiantes extranjeros de ELE de nivel A1-A2 están dirigidos hacia la consecución de estos objetivos generales, que, normalmente y por su propia naturaleza, se pueden conseguir de forma conjunta o combinada. Estos objetivos generales deberán ser adaptados a cada contexto educativo concreto, tal y como hacemos en la puesta en práctica de la propuesta didáctica que presentamos en el capítulo 4.

1.3.4. Textos literarios y enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras

De manera semejante a lo que ocurre con otras disciplinas, los tiempos, las modas y los usos metodológicos han condicionado el papel que se ha asignado a los textos literarios (TL) en la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras¹⁴³. Prosiguiendo en nuestra descripción de cuáles han de ser los procedimientos metodológicos para el desarrollo de la CLit en la clase de L2/LE, consideramos pertinente repasar esta interesante historia, comenzando con el método tradicional o de gramática-traducción y terminando en el enfoque por tareas, como evolución del enfoque o enseñanza comunicativa. Esta mirada diacrónica a nuestra disciplina nos va a ofrecer una visión mucho más rica, para que, a la postre, podamos tomar de cada uno de los métodos aquellas aportaciones que nos resulten beneficiosas o útiles para conseguir nuestro objetivo de enseñar y perfeccionar el español en alumnos extranjeros, de acuerdo con la posición abierta y ecléctica que hemos adoptado. Como es esperable, nos detenemos más en las contribuciones que se han generado desde la perspectiva de la enseñanza comunicativa de la lengua, por ser este el momento en el que se produce una mayor reflexión —estrictamente didáctica y no de carácter filosófico— sobre el valor pedagógico de la literatura en la clase de idiomas, y por tratarse del contexto metodológico en el que se enmarca nuestra propuesta para la clase de ELE.

¹⁴³ La aportación más importante para el estudio de la historia de los métodos y enfoques para el caso concreto del español como L2/LE es la monografía de Aquilino Sánchez Pérez (1992). En este documentado trabajo, Sánchez Pérez considera que la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija, de 1492, fue «la primera piedra de importancia en la construcción de una historia de la enseñanza del español» (Sánchez Pérez, 1992: 7). Siguiendo la opinión del hispanista francés Morel-Fatio, considera que el primer manual para aprender español aparece en 1520, en Amberes, de autor anónimo y bajo la forma de un libro de diálogos, con el título *Vocabulario para aprender Franchés, Español y Flaminco*. Sánchez Pérez presenta un recorrido diacrónico por los métodos para la enseñanza de segundas lenguas en general —desde el tiempo de los asirios hasta nuestros días— con extensa bibliografía sobre el tema. Otras contribuciones significativas son las de Melero Abadía (2000 y 2004), junto con las de Stembert (1999: 247-249) —que llega hasta los métodos comunicativos— y los posteriores trabajos de Pastor Cesteros (2004: 131-169), Acquaroni (2007: 48-53 y 2008: 290-295) y Albaladejo García (2007b: 2-5).

Tenemos en cuenta, asimismo, que hoy en día en la enseñanza de idiomas podemos hablar de una «situación posmétodo» (Kumaravadivelu, 1994)¹⁴⁴. Para satisfacer las necesidades de la sociedad actual, más que apostar por un método concreto, los profesores han de ser capaces de buscar los medios y formas de trabajo adecuados para cada grupo de alumnos y valorar ellos mismos qué técnicas de trabajo y materiales son más rentables en clase, a partir de su labor docente y basándose en el sentido práctico. El profesor debe, por lo tanto, convertirse en teórico capacitado y al mismo tiempo creativo, lejos de ser un mero ejecutor. En palabras de Kumaravadivelu (2012: 2): «cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución. Parafraseando a Antonio Machado, deben hacer su camino al andar». De acuerdo con esto, si el profesor opta por trabajar con TL porque considera que pueden aportar valor a sus clases, deberá ver qué le interesa adoptar de cada una de las metodologías para configurar su propia forma de trabajo y acomodar esta a las diferentes situaciones y entornos didácticos en los que enseña, puesto que unos procedimientos dados pueden resultar excelentes para un grupo y poco eficaces para otro.

En efecto, la era de los métodos, a pesar de lo que supuso en el siglo XIX, ha quedado superada. Los materiales didácticos hay que entenderlos como herramientas que están al servicio de los usuarios, que son tanto los alumnos como los docentes. Cada persona tiene una concepción de lo que es aprender. En la creación del estilo de aprender hay que buscar criterios fundamentados y el profesor debe guiar a los discentes durante esta trayectoria. Nuestra disciplina se encuentra en lo que podemos considerar una etapa evolucionada o de desarrollo (Martín Peris, 2015). Evidentemente, hemos avanzado en didáctica de las lenguas y ahora hay cuestiones que están fuera de discusión como que a aprender se aprende haciendo. Las tareas de clase han de incorporar, por lo tanto, todo lo nuevo que vamos aprendiendo sobre el aprendizaje de lenguas como es el caso de la importancia de las emociones o dimensión afectiva del aprendizaje (Arnold, 1999) o el enfoque léxico¹⁴⁵ (que aboga por la no separación tajante entre gramática y léxico). Estos son los principios que orientan la confección de nuestra propuesta didáctica.

Procedemos, en consecuencia, con nuestro examen al pasado, no tan lejano, de la enseñanza de segundas lenguas.

¹⁴⁴ Recientemente, el profesor Kumaravadivelu (2012b) explica este deseo de cambio docente a través del modelo KARDS, integrado por los componentes *Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, Seeing*; que podemos traducir como Saber, Analizar, Reconocer, Hacer y Ver. Estos módulos giran en torno a tres principios operativos fundamentales: la particularidad, la practicabilidad y la posibilidad, que van a orientar al profesor para saber cómo tiene que enseñar en diferentes situaciones, atendiendo no solo a las necesidades de los estudiantes, sino también al contexto económico, político, etc., y a las limitaciones bajo las que ejerce su tarea docente para conseguir sus objetivos didácticos. Kumaravadivelu describe su modelo como un intento articulado de integración de diferentes ideas presentes en la literatura sobre didáctica de segundas lenguas; utilizando una metáfora del filósofo francés Michel Serres, con la que abre su libro, quiere construir una casa con varios ladrillos diseminados.

¹⁴⁵ Los principios fundamentales del enfoque léxico fueron enunciados por Lewis, M. (1993): *The lexical approach, The State of ELT and a Way Forward*. London: Teacher Training.

1.3.4.1. Textos literarios en el método gramática-traducción

Cuando se hace referencia al método gramática-traducción hablamos específicamente de la metodología seguida por la tradición alemana —más concretamente prusiana— iniciada a finales del siglo XVIII. Encontramos los orígenes de esta metodología en las gramáticas renacentistas. El estudio escolar del latín clásico, basado en el aprendizaje memorístico de la norma gramatical (declinaciones, conjugaciones, etc.), la traducción de textos de autores destacados (Virgilio, Ovidio, Cicerón, etc.) y la práctica de escribir oraciones a partir de ejemplos dados, se convirtió en el modelo generalizado¹⁴⁶ para el estudio de las lenguas modernas durante los siglos posteriores (Richards y Rodgers, 2001: 13; Howatt, 1984: 129-138)¹⁴⁷.

Para esta forma de entender la didáctica de idiomas, el objetivo de estudiar lenguas extranjeras es aprender a leer su literatura o beneficiarse del desarrollo mental que significa su estudio (Richards y Rodgers, 2001 [2003: 15]). En el método gramática-traducción el TL es considerado como un modelo de lengua, una fuente segura de muestras elevadas de los autores más sobresalientes, que cuenta con la atemporalidad de lo escrito y el peso de la tradición como los mejores garantes de corrección lingüística. Los TL se conciben como el espejo en el que el hablante no nativo debe mirarse porque, imitando sus férreos patrones, evita el error en la lengua meta. A modo de hormas únicas e ideales, tanto la gramática como el léxico y las expresiones lingüísticas se infieren de los mejores fragmentos de escritores señalados. El TL representa un patrón óptimo de lengua, la referencia a partir de la cual trabajar la traducción a la propia lengua del aprendiz y memorizar las estructuras gramaticales en su pleno valor normativo.

El efecto democratizador de la Revolución francesa de 1789 conllevó la necesidad de regular la enseñanza de idiomas para el sistema escolar, lo que contribuyó sin duda a la difusión e implantación del método gramática-traducción (Howatt, 1984), que ha sido el dominante desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Aún hoy continúa utilizándose de manera habitual en varias partes del mundo, especialmente en situaciones en las que la comprensión de TL es el punto central de la enseñanza-aprendizaje y no hay necesidad de hablar la lengua meta. Muchos de sus principios pueden descubrirse en textos universitarios que en su mayor parte han sido elaborados por docentes formados en literatura pero no en enseñanza de lenguas (Richards y Rodgers, 2001 [2003: 16]).

¹⁴⁶ Hay que tener en cuenta, no obstante, que la enseñanza de idiomas fue muy irregular hasta bien entrado el siglo XIX, cuando se produjo una regularización para el sistema escolar (Sánchez Pérez, 2007: 97).

¹⁴⁷ Durante el Medievo, de manera paralela a esta enseñanza escolar convivieron, no obstante, *vocabularios* o *libros de diálogo* que tenían una finalidad muy práctica: posibilitar viajar y realizar actividades de diverso carácter que implicaban un intercambio lingüístico. Estos ofrecían modelos de conversación, breves glosarios con el léxico de uso más frecuente, cartas, documentos y oraciones religiosas, acompañadas con anotaciones sobre pronunciación, en una presentación muy similar a lo que hoy consideramos como situaciones contextualizadas y de tipo funcional (Sánchez Pérez, 2007: 49-60). Ocasar Ariza (1996) revisa la controversia que se da desde el siglo XVI entre enseñanza de la gramática y enseñanza comunicativa para el caso del español y la didáctica de idiomas en España.

Sería una idea equivocada identificar, desde un primer momento, el empleo de TL clásicos en la clase de idiomas con esta metodología. Muy al contrario, nuestro empeño va dirigido a romper esta asociación. Nuestra empresa es ver que la lengua del pasado no dista tanto de la presente o, digámoslo de otra manera, explicar que no tiene por qué representar unas dificultades insuperables para el estudiante de español. Tratamos también de suscitar el interés de los alumnos hacia los temas, ideas, problemas, sentimientos, etc., que aparecen en las obras literarias clásicas, para que establezcan una conexión de los mismos con el presente y sus preocupaciones inmediatas. Pero esto no significa, en ninguno de los casos, que vayamos a adoptar una postura encaminada a estudiar las producciones del pasado ni como modelos de lengua ni, mucho menos, como modelos éticos o de comportamiento.

Dejando este punto claro, apoyamos la idea de que, como docentes, podemos aprovecharnos de algunos aspectos positivos del método gramática-traducción que, si bien no creemos capaz de formar hablantes hábiles a la hora de interactuar con fluidez (desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos), es la manera en la que han aprendido muchas generaciones de excelentes lectores. Desdeñar sus logros sería, verdaderamente, un acto de injusticia. Entre los aspectos aprovechables, podemos mencionar el uso de la traducción de TL a la lengua materna de los estudiantes, sobre cuyas ventajas algunos profesores son escépticos. Nosotros consideramos, no obstante, que utilizada de forma medida y controlada, la traducción pedagógica puede tener muchos beneficios y ninguna contraindicación en la clase de L2/LE (Hernández, 1996; Alcarazo López y López Fernández, 2014)¹⁴⁸. No estamos hablando de acostumar a los estudiantes a traducir como mecanismo recurrente para la comprensión lectora, pero sí que defendemos su empleo en actividades dirigidas, por ejemplo, a comprobar si han entendido correctamente un texto, a comparar la diferente plasticidad de su lengua con la lengua meta, a ver cómo otros han traducido (e interpretado por tanto) un determinado poema o, más aún, a darse cuenta de la imposibilidad de trasladar completamente determinados fragmentos sin que estos pierdan su esencia original¹⁴⁹.

Otra técnica empleada por el método de gramática-traducción es la *imitatio*. De antigua tradición, la *imitatio* supone que a partir de unos modelos tomados de los TL, los aprendientes crean sus propias composiciones intentando emular los originales. La

¹⁴⁸ Los trabajos de Hernández (1996) y Alcarazo López y López Fernández (2014) centran su atención en la clase de ELE. Remitimos a ellos para una bibliografía más extensa sobre los beneficios del uso de la traducción pedagógica en la clase de L2/LE a nivel general.

¹⁴⁹ Lógicamente, estas prácticas van a ser más fáciles de poner en funcionamiento con grupos monolingües y cuando el profesor tiene un buen nivel o incluso comparte la lengua vernácula del alumnado. Sin embargo, ¿podemos negar el enriquecimiento que supone para alumnos y profesores una actividad en la que los participantes, de diferentes lenguas maternas, ofrecen versiones traducidas de un texto poético en su lengua y las comparan, por ejemplo, con traducciones realizadas por profesionales? Si las lenguas que se van a poner en juego son conocidas —aunque sea en diferente medida— por los participantes (y el profesor) la interrogación anterior es, a todas luces, una pregunta retórica. Sin duda, la comparación entre texto original y traslado activa en los estudiantes mecanismos de interpretación, les hace conscientes de las peculiaridades de cada lengua y, a la larga, les dota de nuevas estrategias de comprensión lectora. Veremos ejemplos de lo que consideramos un buen uso de la traducción en las secuencias didácticas 5 (actividad 3) y 7 (actividad 9) de nuestra propuesta (v. eps. 4.1.8.5 y 4.1.8.7).

utilización adecuada de estos procedimientos también puede ser rentable en la clase comunicativa de idiomas¹⁵⁰.

1.3.4.2. Textos literarios en los métodos naturales

Algunos de los cambios sociales que se experimentan a partir de mediados del siglo XIX (industrialización de los núcleos urbanos, mejoras de los transportes, aparición del turismo, etc.) conllevan el aumento de las oportunidades y necesidades de comunicación entre los seres humanos de diferentes países, lo que causa movimientos migratorios, aumento de los intercambios comerciales, etc., y, en definitiva, un mayor contacto entre hablantes de distintas lenguas. Ante esta situación, la instrucción de idiomas en los sistemas públicos de enseñanza, basada en el método de gramática-traducción que hemos descrito en el epígrafe anterior, falla en su cometido de formar hablantes competentes en lenguas modernas. El principal problema es que los alumnos no desarrollan sus destrezas de comprensión, expresión e interacción oral en grado que les permita comunicarse con comodidad y fluidez¹⁵¹.

En este contexto, aparece el llamado «movimiento de reforma», que quiere introducir cambios en la enseñanza-aprendizaje de lenguas con el objetivo de conseguir una mayor eficacia para los aprendientes y sencillez en la instrucción (Richards y Rodgers, 2001 [2003: 17-20]; Sánchez Pérez, 1997: 106-132). Sin ser completamente especialistas de la enseñanza de idiomas, varios autores, entre los que se encuentran Claude Marcel (1793-1896), Thomas Prendergast (1806-1886) y François Gouin (1831-1896), proponen formas de acercamiento naturales, tomando como modelo para la instrucción de los alumnos en lenguas extranjeras el aprendizaje de la lengua materna por parte del niño¹⁵². Estas ideas se sustentan en las tesis de lingüistas como Henry Sweet (1845-1921), Wilhelm Viëtor (1850-1918) y Paul Passy (1859-1940), que les conceden

¹⁵⁰ Las posibilidades de uso de modelos para entrenar la expresión escrita son muchas. Por ejemplo, comenzar un escrito siguiendo un patrón no deja de ser un ejercicio de imitación. En nuestra propuesta didáctica se pueden ver ejemplos de esta técnica, empleada en actividades comunicativas (v. cap. 4, n. 7).

¹⁵¹ Basándose en el método de gramática-traducción pero considerando las necesidades específicas del aprendiente adulto, Franz Ahn (1796-1865) y posteriormente H. G. Ollendorff (1803-1865) idearon métodos para aprendizaje de segundas lenguas en los que el contenido gramatical era sencillo y la traducción a la LM del estudiante fundamental, mediante ejercicios con frases inconexas y no contextualizadas pero de marcado carácter práctico y que anticipan las prácticas de los métodos audio-orales y estructurales del siglo XX (Howatt, 1984: 140-145; Sánchez Pérez, 1997: 99-106).

¹⁵² Sánchez Pérez (1997: 110-124) recoge otras propuestas menos conocidas de aplicación de los métodos naturales como el *Meisterschaft System* de Richard S. Rosenthal (publicado en 1885). La idea de aprender un idioma extranjero sin recurrir a la gramática no es una novedad. Ya había surgido previamente en la enseñanza de lenguas (Sánchez Pérez, 1997: 107; Richards y Rodgers, 2001 [2003: 21]), pero es en el siglo XIX cuando comienza a sistematizarse y cobrar forma de método, tal y como lo entendemos actualmente, esto es, como «un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar un programa de enseñanza, sus objetivos y sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos» (Martín Peris *et al.*, 2008: 358).

credibilidad científica¹⁵³. Entre los principios comunes que defienden, se encuentra la preeminencia de la lengua hablada frente a la escrita y la práctica de oraciones de lenguaje común en contextos significativos, precisamente aquello que no proporcionaba el método gramática-traducción. En consonancia con todo lo anterior, los métodos naturales no apuestan por la incorporación de TL como material para la clase de segundas lenguas/lenguas extranjeras, puesto que estos se asocian al método de gramática-traducción vigente en la enseñanza reglada. Como sus planteamientos se pusieron en marcha principalmente fuera de los círculos de enseñanza institucionalizada, las aportaciones del movimiento de reforma no tuvieron mucha repercusión en su momento¹⁵⁴.

El más extendido de los métodos naturales es el método directo. Ampliamente difundido por Lambert Sauveur (1826-1907) y Maximilian Berlitz (1852-1921), inmigrantes europeos que fundan escuelas privadas de idiomas en el Nuevo Continente, inmediatamente tuvo un éxito rotundo. En esencia, su técnica se basa en hacer aprender una lengua mediante la interacción con profesores nativos de manera natural, como lo hacen los niños en su lengua materna, a través de preguntas y respuestas orales, utilizando exclusivamente la lengua meta y enseñando solo el vocabulario y las estructuras del lenguaje cotidiano. La gramática se enseña de manera inductiva. Estos principios todavía se mantienen actualmente en las escuelas privadas Berlitz¹⁵⁵.

En el método directo no se considera que la literatura pertenezca al lenguaje común y, por lo tanto, no es objeto de trabajo directo en el aula, como fácilmente se comprueba en sus manuales¹⁵⁶, donde todos los TL se ofrecen sin explotación didáctica o

¹⁵³ Paul Passy fue el fundador en 1886 de la Asociación Fonética Internacional, que estableció el Alfabeto Fónico Internacional (AFI) para permitir la correcta transcripción de los sonidos de las diferentes lenguas. Entre los fines de la asociación se encontraba el intento de mejorar la enseñanza de las lenguas modernas, defendiendo el estudio de la lengua hablada, la formación fonética para establecer una correcta pronunciación, el uso de textos de conversación y diálogos, el aprendizaje inductivo de la gramática y el desarrollo de asociaciones en la lengua objeto más que en la lengua materna (Richards y Rodgers, 2001 [2003: 19]).

¹⁵⁴ Por otro lado, la demanda de aprender lenguas modernas se tradujo en la aparición en el mercado de guías de conversación y libros de frases para el estudio privado, herencia de los libros de diálogo renacentistas (Richards y Rodgers, 2001 [2003: 17-20]; Sánchez Pérez, 1997: 106-132). (V. n. 147).

¹⁵⁵ En la página web de Berlitz para España se habla de un aprendizaje de «forma natural» con el que se persigue que se hable y piense en otro idioma desde la primera clase mediante un sistema en el que «los estudiantes adoptan el nuevo idioma de la misma forma que el primero» (disponible en: <<http://www.berlitz.es/metodo-ensenanza-idiomas>> [Consulta: 3 de marzo de 2017]).

¹⁵⁶ Hemos consultado un ejemplar del método de Berlitz para la enseñanza del español. Se trata de una edición revisada y aumentada, sin fecha, que podemos datar hacia mediados de la década de los cuarenta, teniendo en cuenta las fechas de las cartas modelo para ejercicios de redacción que se incluyen en el apéndice del volumen, cuya primera edición (*Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos. Parte Española*. New York: Berlitz Publications) es de principios de siglo, dada la carta del conde de Romanones, don Álvaro de Figueroa y Torres (1863-1950), que en calidad de ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (cargo que ejerció entre 1901 y 1902) transmite al propio Berlitz su opinión favorable sobre el libro.

indicaciones para el profesor o el alumno sobre cómo acometer su lectura¹⁵⁷. Los fragmentos simplemente se recopilan e insertan al final del libro, casi como si se tratara de una obligación. En un método en el que el profesor tiene una responsabilidad total para organizar la clase y los materiales, podemos aventurar que la presencia del componente literario dependía de la formación o gustos del docente¹⁵⁸.

Profundizando en este enfoque, Krashen y Terrell publican en 1983 *The Natural Approach*. El método se fundamenta en la experiencia práctica de Terrell como profesor de español en la Universidad de California en Irvine y en las hipótesis formuladas por Krashen (1982), a saber: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor¹⁵⁹, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* comprensible y la hipótesis del filtro afectivo. Según estos planteamientos, la adquisición de una LE es un proceso semejante al modo en que los niños asimilan su LM para comunicarse. Es subconsciente, no programada y natural. El aprendizaje, por su lado, es un proceso consciente y dirigido de manera formal. La idea central de su teoría metodológica es que la adquisición de un idioma solo se hace posible mediante la comprensión de mensajes, esto es, cuando podemos entender lo que oímos o leemos en una lengua extranjera.

La tarea del profesor, en opinión de Krashen, es proporcionar *input* o material comprensible para los estudiantes: un caudal lingüístico o aducto que esté un poco por encima del nivel de lengua del aprendiente, lo que se representa con la fórmula $i + 1$, siendo i el nivel del estudiante¹⁶⁰. Volveremos sobre esta hipótesis del *input* comprensible en el capítulo 2 de nuestra exposición, al hablar de la accesibilidad lingüística de los TL (v. eps. 2.2.1.2 y 2.2.5.2), ya que en este momento solo nos interesa dirigir nuestra atención hacia el papel que Krashen y Terrell atribuyen a la literatura como material para la clase de segundas lenguas.

En *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Krashen (1982: 164 y sigs.) incluye la lectura por placer (*pleasure reading*) como un elemento complementario para

¹⁵⁷ Cerrando el libro hay una sección de «Lecturas Corrientes». Allí se incluye una breve selección de literatura original en español en la que, entre otros textos anónimos, donde se retratan anécdotas de un valor literario cuestionable, encontramos: el conocido poema de Nicolás Moratín (1737-1780) «Admirose un portugués...», el episodio de la batalla de los odres de vino del *Quijote*, los relatos *El gnomo* y *Las perlas* de Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), junto con otros textos más cercanos en el tiempo como son el cuento *El nido de gorriónes* de Joaquín Dicenta (1862-1917), un episodio de la novela *Sangre y Arena* de Vicente Blasco-Ibañez (1867-1928) y una escena de la obra teatral *Castañuela, Arbitrista* de los hermanos Álvarez-Quintero.

¹⁵⁸ Traemos a colación una curiosidad que nos hace plantearnos una duda: el novelista irlandés James Joyce (1882-1941) fue profesor de inglés en las escuelas Berlitz, ¿prescindiría de la literatura en sus clases?

¹⁵⁹ Las primeras formulaciones del autor para la distinción adquisición vs. aprendizaje y el modelo del monitor las encontramos en Krashen (1977). Las aportaciones de Krashen han tenido una gran influencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, particularmente para el enfoque comunicativo. El modelo de Krashen ha sido revisado, entre otros, por Widdowson, Tarone y Ellis que introducen nuevos elementos para dar cuenta de la complejidad del proceso de adquisición de una L2/LE (Baralo, 1999: 65 y sigs.).

¹⁶⁰ Esto afecta tanto a los materiales didácticos como al habla para extranjeros en el aula (discurso del profesor), esto es, la manera en la que el docente se dirige a los aprendientes de una lengua. Sobre este aspecto se ha detenido Pastor Cesteros (2003) y remitimos a la bibliografía que allí se recoge.

el aprendizaje de idiomas. Krashen alude a la lectura extensiva de TL, similares a los que el estudiante leería en su propia lengua. Debe ser una actividad voluntaria, dirigida a la adquisición y no al aprendizaje guiado, en la que el estudiante ha de discernir qué textos son accesibles para su nivel de lengua y cuáles quedan fuera de su alcance. No apuesta por un género literario en concreto, ya que esta lectura por gusto puede presentarse en diversas formas (novela de misterio, ciencia ficción, cómics, etc.), igual que si se tratara de la LM. La lectura literaria cumple, en opinión de Krashen, con los requisitos de un *input* óptimo, ya que resulta comprensible, interesante, no viene secuenciado de manera gramatical y es suficiente en cantidad, además de superar el filtro afectivo y proporcionar herramientas para el desarrollo de la conversación¹⁶¹. La responsabilidad para lograr con éxito el acercamiento a la literatura en la lengua extranjera reside fundamentalmente en el estudiante, que debe ser entrenado para desarrollar ciertas estrategias que le posibiliten controlar y gestionar su aparato de lecturas. De esta forma, puede descartar un libro después de haber leído las primeras páginas, saltarse pasajes descriptivos si piensa que no son fundamentales para seguir el hilo principal de la historia o, si lo considera oportuno, buscar palabras en el diccionario. En resumen, y como defendemos nosotros, la comprensión del TL es posible porque el lector selecciona los pasajes que son comprensibles para él. Incluso, según la opinión de Krashen, los textos originales son más sencillos que los adaptados según los diferentes niveles de competencia lingüística¹⁶².

Krashen concibe la lectura por placer, se trate del género que sea, como una vía para acceder a la lectura de lo que llama «literatura seria» o «los clásicos» que para él ha de ser uno de los objetivos fundamentales de la instrucción universitaria de lenguas. Evidentemente, Krashen da por sentado que este tipo de material está presente en las clases de lenguas extranjeras, ya que escribe desde una situación completamente distinta a la que nos encontramos hoy en día en el ámbito de ELE, en la que prácticamente el TL clásico español ha desaparecido de los cursos de carácter no filológico, como describiremos más adelante (v. ep. 2.1.5).

Volviendo al libro de Krashen y Terrel, los autores consideran que la lectura no es un elemento esencial para lograr el objetivo principal de su método, que es conseguir que el estudiante de nivel inicial logre cierta habilidad comunicativa. No obstante, reconocen que la lectura puede ayudar a este objetivo en cuanto que fuente de *input* comprensible:

¹⁶¹ Krashen explica cuáles son los requisitos para que el *input* sea adecuado para la adquisición de una lengua extranjera en el capítulo III de su libro.

¹⁶² Sobre este punto, Krashen refiere su propia experiencia como aprendiente de francés. Nos dice que él encuentra menos dificultades para leer la literatura original que los textos adaptados y creados específicamente para su nivel, ya que estos últimos incorporan de manera forzada y artificial las estructuras gramaticales y el vocabulario que deben ser aprendidos: «¡Para mi sorpresa, me he dado cuenta de que los pasajes de lectura al final de mi libro de gramática elemental todavía me dan problemas! Me parecen más difíciles que el francés “crudo”, sin adaptar, el francés escrito para los hablantes nativos» [«I have noticed, to my surprise, that the reading passages at the end of the elementary grammar book still give trouble! I find them more difficult than “raw”, unedited French, French written for native speakers»] (Krashen, 1982: 166).

El enfoque natural está principalmente diseñado para permitir que un estudiante principiante alcance niveles aceptables de comunicación oral en la clase de idiomas. Leer es una destreza que no es necesaria para el enfoque. Sugerimos, sin embargo, que la lectura puede desempeñar un papel importante en muchas aulas del enfoque natural. La lectura puede servir como una fuente importante de *input* comprensible y contribuir de modo significativo al desarrollo general de la competencia (Krashen y Terrel, 1983: 131)¹⁶³.

En una línea muy similar a los planteamientos enunciados por Krashen (1982) que hemos expuesto en los párrafos precedentes, los autores proponen un programa de lectura en el que el aprendiente desarrolla estrategias para hacer frente al material escrito y leer buscando el significado. No es preciso que el estudiante conozca cada una de las palabras del texto ni que responda a preguntas de comprensión parcial. Los textos no se deben escoger por contener ciertas estructuras gramaticales o vocabulario, sino por estar relacionados con los temas de clase para así resultar interesantes y significativos. El contenido lingüístico del TL puede estar por encima del actual de los estudiantes (*i + 1*). Lo importante es encontrar el sentido general de la letra. Se puede leer centrándose en textos de un autor, sobre un tema específico o de manera extensiva. La apuesta, en conclusión, es promover la lectura voluntaria y placentera por ser considerada como una herramienta de gran utilidad para el aprendizaje de idiomas¹⁶⁴. Insistiendo en estos beneficios, Krashen (1985: 18 y sigs.) construye una «hipótesis de la lectura»: la producción escrita de un individuo mejora en calidad cuando aumenta su volumen de lecturas y no mediante el conocimiento gramatical. Krashen continúa en la actualidad defendiendo las ventajas de la lectura como instrumento para la mejora de la lengua tanto en hablantes nativos como en aprendientes extranjeros.

Opinamos que lo realmente interesante para la enseñanza de segundas lenguas, como apunta Baralo (1995), es crear una relación o interfaz entre enseñar, aprender y adquirir. Siguiendo esta línea, en estrecha relación con la filosofía de los métodos naturales, pero también con ingredientes propios del enfoque comunicativo, Morales y Zayas (2001) proponen la utilización de TL en lo que vienen a llamar *enseñanza adquisitiva*¹⁶⁵ de lenguas extranjeras. En la propuesta de Morales y Zayas, el nivel inicial de adquisición

¹⁶³ «The Natural Approach is designed primarily to enable a beginning student to reach acceptable levels of oral communicative ability in the language classroom. Reading is a skill which is not necessary to the approach. We will suggest, however, that reading can play an important role in many Natural Approach classrooms. Reading can serve as an important source of comprehensible input and may make a significant contribution to the development of overall proficiency».

¹⁶⁴ En un escrito posterior, basado en un estudio sobre lectura en adolescentes californianos, Krashen se ha mostrado seguro de que los discentes realmente leen por gusto y, si no lo hacen, es por no disponer del tiempo suficiente (Krashen, 2001).

¹⁶⁵ El nombre de este modo de trabajo nace en la distinción establecida por Krashen (1977) entre adquisición y aprendizaje. Como hemos recordado unas líneas más arriba, según esta diferenciación, la adquisición de una lengua se realiza de manera inconsciente, no metódica y mediante un contacto real no organizado con la lengua, mientras que el aprendizaje se caracteriza por ser un proceso consciente, metódico y organizado. La adquisición se identifica con el desarrollo lingüístico de los niños de su lengua materna y al aprendizaje con la instrucción planeada de una segunda lengua o lengua extranjera.

se realiza mediante estos recursos, simulando la etapa infantil, en lo que se entiende como un «período silencioso» sin explicaciones gramaticales, asumiendo que la adquisición también puede darse antes y durante el proceso de aprendizaje consciente y que el propio aula puede funcionar como un entorno natural de uso. Superada esta fase, los textos literarios aparecen en la segunda parte del curso como vehículo para las interacciones y generar conversación en el aula.

Para nuestra propuesta didáctica vemos muy útil la idea de relacionar la lectura en LM (principalmente adquirida) con la lectura en la L2/LE (principalmente aprendida), siendo el TL en la L2/LE un *input* comprensible para los estudiantes. Lo importante será establecer y seleccionar los TL accesibles para cada nivel, ya que, en la mayor parte de los casos, delegar únicamente en los estudiantes esta tarea es exigirles demasiado.

1.3.4.3. Textos literarios en los métodos estructurales

El siglo XX presencia un gran desarrollo de la lingüística como ciencia, cuyas teorías y aportaciones van a influir en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En 1916 se publica el *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure (1857-1913)¹⁶⁶, obra en la que se inspira el movimiento conocido como estructuralismo lingüístico. La lengua comienza a ser estudiada como un mecanismo sincrónico, independiente de su evolución en la historia e integrado por diferentes elementos que dependen unos de otros. Se analiza la lengua en sí misma, lo que conllevará la construcción de un nuevo marco teórico. Leonard Bloomfield (1887-1949) exporta estas ideas a los EE. UU., donde constituyen la base científica para el programa ASTP (*Army Specialized Training Program*), orientado a enseñar alemán y japonés al ejército norteamericano después de la Segunda Guerra Mundial. Nace de esta suerte el método audio-oral, como solución rápida y efectiva para satisfacer esta imperiosa necesidad de los soldados de aprender la lengua del territorio enemigo ocupado por las fuerzas aliadas.

Los métodos estructurales, como se deduce de su nombre, tomaron conciencia de la organización del lenguaje en estructuras ordenadas de forma jerárquica para los diferentes niveles de lengua (fonológico, morfológico, sintáctico, etc.). Con una manifiesta orientación hacia el desarrollo de las competencias orales, en los métodos estructurales la lengua se trabaja principalmente mediante ejercicios de repetición de oraciones creadas específicamente con una intención didáctica, con el fin de inculcar hábitos lingüísticos en el aprendiente. Se aplica al campo de la enseñanza de idiomas el principio de estímulo-respuesta, basado en las ideas de las corrientes conductistas del ruso Iván Pávlov (1849-1936) y el estadounidense Burrhus Frederic Skinner

¹⁶⁶ Las aportaciones de F. Saussure fueron esenciales para el desarrollo de la lingüística como ciencia independiente, entendiendo la lengua como sistema. El *Curso de lingüística general* fue una publicación póstuma basada en los apuntes que dictó Saussure en sus clases (primera edición de 1916 en francés *Cours de linguistique générale*, reed. en París: Payot, 1995; prologada y traducida al español por Amado Alonso en Buenos Aires: Losada, 1945). Saussure distingue en el signo lingüístico humano dos componentes: el significante (*signifiant*) o forma y el significado (*signifié*) o representación mental. Otras de sus ideas fundamentales son la consideración de la lengua en su doble dimensión sincrónica y diacrónica y la diferencia entre lengua y habla (*langue* y *parole*) como hemos señalado en la nota 5.

(1904-1990). La adquisición de la lengua materna queda subordinada a las leyes del aprendizaje y se produce mediante el refuerzo de las producciones verbales correctas, para ir eliminando las incorrectas, conformando un hábito verbal o la adaptación del hablante a los estímulos externos que le determinan si su emisión es aceptada o no por su interlocutor. Bajo tal visión mecanicista, el aprendizaje de una lengua extranjera implica la creación de dichos hábitos mediante la repetición y el refuerzo (Zanón, 1988). Las repeticiones se convierten en la marca de identidad del método; estas se llevan a cabo con ejercicios de sustitución de elementos, por medio del cambio reiterado de estructuras a partir de ciertos estímulos lingüísticos o, simplemente, reproduciendo frases oídas pero sin atender al significado ni al componente pragmático (Sánchez Pérez, 1997: 155). El resultado es un aprendizaje que conduce al «dominio vacuo del lenguaje, ajeno a los usos y especificaciones sociales de la comunicación» (Zanón, 1988: 48).

La formación de hábitos es, asimismo, clave para el enfoque oral-situacional. También de base estructural, fue desarrollado en el Reino Unido para la enseñanza del inglés para extranjeros desde los años veinte hasta la década de los sesenta del siglo pasado. En él se hace hincapié en el control del vocabulario y la gramática de acuerdo con principios de selección, gradación y presentación. Los nuevos elementos de la lengua se introducen a través de situaciones con el uso de objetos concretos, ayudas visuales y materiales auténticos (Richards y Rodgers, 2001 [2003: 45-56]). Los contenidos culturales se ven como algo separado de la gramática necesaria para el aprendizaje de idiomas y conforman el *Landeskunde* o civilización a la que pertenecen los hablantes nativos de la lengua objeto de estudio. El problema consecuente es que los métodos audio-linguales: «no funcionaron del todo por la tendencia a aislar el aprendizaje de idiomas como sistema gramatical de la provisión de información sobre uno o más de los países en los que se hablaba. El aprendizaje de la gramática de un idioma siguió siendo el objetivo más importante; lo demás constituía el “trasfondo”» (Byram y Fleming [1998] 2001: 10).

Como reacción al extendido método de gramática-traducción anterior, en el que el texto literario tenía un papel primordial, en los métodos de componente estructural se rechazan las creaciones literarias como material para la clase alegando su carácter poco práctico, excesiva complejidad y falta de utilidad para el desarrollo de la expresión oral. Los TL quedan remplazados por otros creados específicamente con una función didáctica en los que lo importante no es la *literariedad*, sino su *estructuralidad* (Acquarone, 2007: 50), esto es, que estén presentes —aunque sea de manera artificial o forzada— las formas y estructuras lingüísticas que van a ser estudiadas. Long (1986) señala que el rechazo a trabajar con el ingrediente literario en el aula de idiomas en los métodos de base estructural reside en la importancia que tiene para este tipo de enseñanza seguir un patrón metodológico claro y preciso. Tanto la enseñanza de la lengua como la de la literatura llevan consigo el desarrollo de un «sentimiento de la lengua» (*feeling for language*) lo que no puede conseguirse mediante un método de tipo estructural, que pone el énfasis en la corrección gramatical y en las respuestas cerradas, espacios en los que no pueden encontrar fácilmente asiento los TL. Además, Long recuerda que una de las carencias de la enseñanza de la literatura es que no cuenta con unos esquemas metodológicos específicos y comúnmente aceptados. Dicho de otra

manera, una disciplina sin método específico (la literatura) no puede casar bien con una forma de enseñar la lengua vertebrada en torno a un método estricto.

Caeríamos en la simpleza y el error si apuntáramos una incompatibilidad completa entre la metodología estructural y el empleo de material literario en la clase de segundas lenguas. Si el acierto del estructuralismo fue desarrollar actividades con una técnica segura y disciplinada, que puede ser eficaz en algunos casos, ¿por qué no valernos de esos procedimientos en nuestras clases comunicativas? Consideramos que desde una postura metodológica lejana a la estructural también es posible diseñar ejercicios utilizando su tipología de actividades. Poniendo en práctica todo este armamento de una manera adecuada, en el trabajo generado a partir de un TL, es posible incluir tareas de comprensión lectora en las que la solución sea unívoca (búsqueda de información concreta en el texto, preguntas de afirmación/negación, etc.), pedir a los alumnos que coloquen determinadas palabras ya proporcionadas en los huecos de un TL, solicitarles que conjuguen ciertos verbos a partir de su forma en infinitivo para un trabajo centrado en la morfología o hacerles unir preguntas con respuestas mediante flechas, etc. No olvidemos, por otro lado, que muchos estudiantes han desarrollado formas de aprender la lengua vinculadas a mecanismos de este carácter, por lo que realizando este tipo de ejercicios van a sentirse cómodos y más seguros; para estos alumnos, las actividades de carácter estructural van a hacer las veces de boyas en las que apoyarse, y respirar, para no ahogarse en la piscina donde queremos que naden. De acuerdo con lo dicho, este tipo de ejercicios de respuesta cerrada pueden ser de provecho para el profesor actual de lenguas siempre que estén integrados en secuencias didácticas que persigan objetivos más complejos orientados al desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante como sostenemos en nuestra propuesta.

1.3.4.4. Textos literarios en otros métodos alternativos

Durante las décadas de los sesenta y los setenta, las ideas de Chomsky provocaron en el campo de la psicolingüística una polémica entre los partidarios de las tesis de Skinner y los seguidores de la nueva gramática generativa. La investigación sobre la adquisición de lenguas también dio un giro hacia esta nueva visión. Se buscan fórmulas diferentes a las de los métodos de base estructural, que tengan en cuenta otros componentes de la comunicación de los que no da cuenta el sistema lingüístico. Mientras que en Europa, con el sustento institucional de la entonces denominada Comunidad Económica Europea, los esfuerzos se centraron en el desarrollo de un enfoque comunicativo (sobre el que nos detendremos en el siguiente epígrafe) con el objetivo de facilitar la movilidad de los ciudadanos, en EE. UU. aparecieron soluciones alternativas, con la etiqueta de «métodos revolucionarios», tales como el método silencioso, el aprendizaje

comunitario, la respuesta física total y la sugestopedia¹⁶⁷. A pesar de las diferencias que entre ellos existen en lo referente a los procedimientos, los materiales y los papeles que se asignan a alumno y profesor, podemos afirmar que el factor común del conjunto de estos nuevos métodos es la reivindicación de las estrategias cognitivas del aprendiente de segundas lenguas (Zanón, 1988 y 1989). Centramos nuestra exposición en dos de ellos (respuesta física total y sugestopedia), que ejemplifican las posturas a favor y en contra del empleo de TL para el aprendizaje de idiomas.

Aplicando los postulados del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) sobre la representación de las ideas a través de las palabras, según las cuales en el desarrollo del lenguaje del niño tienen prioridad los aspectos cognitivos sobre los lingüísticos, el profesor de psicología de la Universidad de San José (California) James Asher desarrolla el método de respuesta física total. Se basa en el principio de que cuando los niños aprenden una lengua, la mayoría de los mensajes que reciben al inicio de su vida son órdenes o imperativos, que en muchas ocasiones exigen una respuesta física. El movimiento del cuerpo funciona como mediador entre el aprendiz y la lengua como objeto de aprendizaje, activando el hemisferio derecho del cerebro, encargado de funciones relacionadas con las emociones, la percepción sensorial, las habilidades artísticas y también con la cinética o expresión física.

En la guía que publica para profesores (Asher, 1977), se evidencia que este método prescinde de la literatura como material para la clase de idiomas. Realmente, en general, el trabajo con textos escritos que recomienda es escaso. Podría pensarse, en un primer momento, que esto se debe a que el método solo se aplica a estadios muy iniciales de aprendizaje, pero hay que descartar esta explicación puesto que, según sus defensores, el método también es válido para enseñar una L2/LE en niveles avanzados¹⁶⁸. Lo cierto es que la crítica principal a estos procedimientos es que, si bien pueden resultar válidos para estados muy primarios del aprendizaje, no consiguen alcanzar niveles de lengua más elevados ni aspiran a mejorar la competencia lecto-literaria de los aprendientes, puesto que la lengua se concibe en su estadio más básico, únicamente para cubrir necesidades inmediatas de comunicación.

¹⁶⁷ Entre los métodos alternativos también se incluye el enfoque natural sobre el que ya hemos tratado en el epígrafe 1.3.4.2. El método silencioso ideado por Gattegno tiene como objetivo que los estudiantes aprendan a comunicarse en una lengua, especialmente en su vertiente oral, adquiriendo el sistema de sonidos de la lengua mediante su asociación a formas, colores y otros recursos no verbales, y aprendiendo las estructuras lingüísticas básicas a través del sentido común. El silencio se usa como técnica del docente para fomentar la observación, retención y producción por parte del alumno (Sánchez Pérez, 1997: 230-238). Por su lado, en el aprendizaje comunitario de Curran y La Forge, dado que el lenguaje es un proceso social, se concibe la lengua como una parte esencial de las personas, entendidas como sociedad, por lo que se da una importancia fundamental al contexto y la interacción con el grupo, intentando involucrar al individuo en su totalidad. El profesor adopta el papel de consejero, asesorando lingüísticamente a los miembros del grupo en sus debates y conversaciones (Sánchez Pérez, 1997: 238-247).

¹⁶⁸ Asher contesta de este modo a la pregunta sobre cuántas lenguas habla él mismo: «inglés y suficiente árabe como para, si visitáramos un país de Oriente Medio, conseguirte algo para comer, una habitación de hotel, encontrar los aseos y organizar un tour de la ciudad» [«English and enough Arabic so that if we visited a Middle Eastern country, I could get you something to eat, a hotel room, find the restrooms, and arrange for a tour of the city»] (Asher, 1977 [1986³:3-41]).

Apostando también por la implicación del hemisferio derecho del cerebro en el proceso de aprendizaje de una lengua, la sugestopedia es la aplicación a la enseñanza de segundas lenguas y otras disciplinas de los principios de la sugestología, enunciados por el investigador búlgaro Georgi Lozanov (1978). Esta ciencia, o pseudociencia como algunos de sus críticos apostillan (Scovel, 1978), aboga por la liberación de la personalidad a través de la sugestión —entendida en el sentido de ofrecimiento o propuesta— para crear una disposición favorable que permita activar las capacidades cognitivas y el potencial no utilizado del cerebro. Para esta metodología, el arte juega un papel fundamental en cuanto fuente de estímulos positivos y motivadores para el estudiante. Son múltiples factores, conscientes e inconscientes, los que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y que, en opinión de Lozanov, no encuentran respuesta en textos pedagógicos anteriores a sus tesis. Por ejemplo, unos profesores llegan mejor que otros a ciertos estudiantes por motivos muy variados como pueden ser su entonación, gestos, vestimenta, movimientos, actitud, etc., y determinadas acciones se realizan con mayor éxito por estar los aprendientes en un estado de sugestión propicio. La sugestopedia quiere, por lo tanto, hacer uso de ciertas técnicas psicológicas que logren mejorar la atención y el rendimiento de los estudiantes a través de la sugestión y la posterior *desugestión*, para crear un estado de receptibilidad óptimo¹⁶⁹.

La sugestión está profundamente relacionada con el elemento artístico y la literatura: «¿Cuál es su naturaleza? ¿Cuáles sus posibilidades? ¿Solo puede usarse el término “sugestión” refiriéndose a las *belles-lettres*, sin merecer espacio en la literatura estrictamente científica?» (Lozanov, 1978: 1)¹⁷⁰. La sugestopedia apuesta por la utilización de la música y de otras artes para causar en los aprendientes efectos que conducen a preparar su cerebro para la asimilación del conocimiento lingüístico, partiendo del hecho de que los humanos solo utilizamos una pequeña parte de todo el potencial de nuestra capacidad mental. Uno de sus objetivos es potenciar la memoria para retener léxico nuevo y estructuras en una segunda lengua¹⁷¹. De esta manera, la sugestopedia propone procedimientos tomados del yoga, como son los ejercicios de respiración o *pranayama*, con el objetivo de trabajar con el subconsciente y predisponer la mente para el aprendizaje, a los que une elementos tomados de la psicología soviética, como la relevancia concedida al entorno de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001 [2003: 138]).

¹⁶⁹ Por el tema que nos ocupa, nos parece conveniente reproducir la referencia de Lozanov a don Quijote, entre los ejemplos de acciones humanas realizadas bajo los efectos de la sugestión: «El hombre primitivo atónito ante la luz, el faquir indio en su cama de clavos, la Cruzada de los Niños, don Quijote, no solo en la pluma de Cervantes, sino también en la vida real luchando contra los molinos de viento [...] todas estas y otras páginas escritas y no escritas de la historia son, quizás, hasta cierto grado, manifestaciones de sugestiones»/«Primitive man dumbfounded before lightning; the Indian fakir on his bed of nails, the children's crusades; Don Quixote not only under the pen of Cervantes but also in real life attacking windmills [...] all these and many other written or unwritten pages in the history of life are, perhaps, to a considerable degree manifestations of suggestions» (Lozanov, 1978: 4).

¹⁷⁰ «What is its nature? What are its possibilities? Is the term “suggestion” to be used only in *belles-lettres*, deserving no place in strictly scientific literature?».

¹⁷¹ En este sentido, Lozanov explica cómo, por ejemplo, mediante distintas técnicas que conducen a la sugestión, los yoguis son capaces de memorizar el conjunto literario-religioso compuesto por los *Vedas*, que suponen más de diez mil versos y ciento cincuenta mil palabras (Lozanov: 1978: 7).

Podemos decir que la sugestopedia es un método que quiere implicar al estudiante como individuo en su conjunto, buscando activar su personalidad creadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea capaz de responder rápidamente a las situaciones originadas en el uso de la lengua: «la sugestopedia estimula no solo la memoria, sino toda la personalidad —sus intereses, percepciones, creatividad, desarrollo moral, etc.» (Lozanov (1978: 251)¹⁷². Para que funcione, el alumno tiene que confiar plenamente en el método. Como las técnicas utilizadas por la sugestopedia (vínculos con la hipnosis, yoga, rituales de sugestión, etc.) pueden resultar extrañas o no ser aceptadas por el público general, Lozanov defiende crear sistemas adaptados o placebo, que se vayan adaptando a los tiempos y a estudiantes de diferentes contextos (Lozanov, 1978: 267).

El principio de autoridad del profesor es clave para el modo de trabajo de la sugestopedia. El alumno tiene que confiar en él y verlo como modelo que despierta su interés, sintiendo deseo de imitarle, casi como si se tratase de una relación padre-hijo. En lo que afecta al trabajo con TL, este principio de autoridad también adquiere cierta importancia. Lozanov (1978: 188) describe un experimento de clase en el cual se presentó a dos grupos de estudiantes la grabación sonora de una lista de palabras elegidas al azar. A los integrantes de uno de los grupos se les dijo, después de la audición, que las palabras que acababan de escuchar habían sido tomadas de la poesía del poeta simbolista Peyo Yavorov (1878-1914)¹⁷³, considerado uno de los mayores talentos literarios de Bulgaria. El otro grupo no recibió esta información. Cuando se les pidió a los participantes en el experimento que escribieran las palabras que recordaban, el grupo que pensaba que las palabras provenían de la obra del afamado autor consiguió retener más del doble que el otro grupo. De ser esto cierto, viene a confirmar nuestra afirmación de que exponer a los estudiantes a un texto de un autor célebre y prestigioso, como para el español claramente lo es Cervantes, puede ser causa de una motivación adicional que capte, de primeras, la atención e interés del alumno (Palacios González, 2011).

Otro de los componentes de la sugestopedia muy relacionado con la presencia de TL en el aula es el ritmo, combinado con la entonación. Lozanov entiende el ritmo como un principio biológico con una gran influencia psicológica. Es un medio de sugestión, tanto en su expresión artística (música) como en su faceta de organizador de un plan de clase. Los contenidos lingüísticos se presentan con ritmos y entonaciones distintas que los dotan de significado y emotividad. La música, preferentemente instrumental y barroca en tiempo 4/4, es un elemento integrador del espacio de aprendizaje y ayuda a alcanzar la actitud

¹⁷² «The suggestopedy stimulates not only the memory, but the whole personality —its interests, perceptions, creativity, moral development, etc.».

¹⁷³ Pese al reconocimiento en su Bulgaria natal, la obra de Yavorov no ha recibido gran difusión en nuestro país. Solo tenemos noticia de la traducción al español a cargo de Juan Eduardo Zúñiga de una antología de su poesía (*Viento de medianoche*. Madrid: Ayuso, 1983).

relajada y la ausencia de tensión o estrés en los estudiantes para que sus mentes puedan recibir los nuevos conocimientos a partir de una experiencia placentera¹⁷⁴.

Como estamos viendo, para conseguir sus objetivos, la sugestopedia aúna elementos de carácter psicológico, didáctico y artístico. El arte (música, literatura, dramatizaciones, etc.) viene integrado en los contenidos de clase y es un vehículo que facilita la asimilación de conocimientos:

No se usan los medios artísticos solo para crear una atmósfera placentera durante el proceso de recepción, memorización y comprensión de la información básica que se da en la lección, sino también para reforzar el ímpetu emocional, la disposición sugestiva, la actitud, la motivación y las expectativas. Mediante el arte, adaptado o creado especialmente para ser usado en sugestopedia, parte del material se asimila de manera inmediata. Tras esto, la labor del profesor torna más sencilla y placentera (Lozanov, 1978: 262)¹⁷⁵.

La literatura, consecuentemente, encuentra acomodo en diversas formas. Algunas de ellas son las siguientes:

- a) Se proponen las dramatizaciones como un instrumento en el aula y como presentación final de los conocimientos adquiridos (Lozanov, 1978: 276).
- b) Los estudiantes han de escuchar TL o poéticos grabados. Han de ser textos significativos e interesantes aunque la finalidad principal es que el estudiante asimile la musicalidad de la lengua (Lozanov, 1978: 277).
- c) El libro del curso tiene que tener ciertas características de texto literario: fuerza emocional, una historia conductora, calidad estética, etc. (Lozanov, 1978: 278).

En conclusión, dejando a un lado que los presupuestos defendidos por Lozanov, principalmente los de carácter psicológico, no cuentan con un soporte científico sólido (Scovel, 1978) son varias las ideas de la sugestopedia que pueden servirnos si las aplicamos en la clase de L2/LE, sobre todo en lo que afecta a crear ambientes relajados

¹⁷⁴ Vemos un ejemplo de esta forma de integrar TL como estímulo positivo para el aprendizaje en la muestra de lección de italiano que incluye Lozanov en su libro (tomado de la profesora E. Gateva); en la muestra vemos que, tratándose de una clase para nivel principiante, un terceto de la *Divina comedia* de Dante encabeza la unidad, que incluye además dos canciones con contenido poético. El terceto en cuestión es: «E canterò di quel secondo regno / dove l'umano spirito si purga / e di salire al ciel diventa degno.» (*Purgatorio*, Canto I, 4-6).

¹⁷⁵ «The artistic means are used not only to create a pleasant atmosphere during the process of receiving, memorizing and understanding the basic information given in the lesson, but also to enhance the emotional impetus, the suggestive setup, attitude, motivation, expectancies. By means of the art, adapted or specially created for suggestopedic instruction, part of the material is immediately assimilated. After this, the teacher's work becomes easier and more pleasant».

y positivos que conlleven una mayor motivación del estudiante¹⁷⁶. Sería necesaria una postura flexible para ver, en definitiva, cuáles de sus técnicas combinadas con otras formas de trabajo son realmente efectivas para los alumnos (Richards y Rodgers, 2001 [2003: 148]). Salvo en algunos autores concretos como Llovet Barquero (1994) sus postulados han encontrado una acogida limitada en el ámbito de ELE. En lo que a nosotros nos ocupa, el uso que el método sugestopedia da al material literario, al valorar su aspecto artístico y como estímulo motivador, nos resulta un aspecto muy positivo y extrapolable a nuestra manera de entender la labor de enseñar un idioma a alumnos extranjeros, como pieza del engranaje que permite la conexión de los componentes lingüístico y estético con la mejora de su CLit y su formación integral como individuo.

1.3.4.5. Aportaciones para nuestra propuesta didáctica

Antes de proceder con el análisis del papel que juegan los TL en el enfoque comunicativo (EC) de idiomas en el cual situamos la propuesta didáctica del capítulo 4 —tarea que acometemos en el epígrafe siguiente—, en este punto de la exposición nos conviene resumir las posturas sobre el uso de las producciones literarias en las distintas metodologías para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que hemos examinado. Asimismo, como ya hemos comentado, extraemos las aportaciones y técnicas de trabajo que consideramos aplicables a nuestro proyecto de desarrollo de la CLit de los estudiantes extranjeros de español, asumiendo la dimensión crítica deseable en todo profesor de segundas lenguas como preparador de materiales (Kumaravadivelu, 2012) y dejando espacio para que en el aula convivan diferentes enfoques, siendo el docente el que decida cuál es el más propicio para cada situación (Ballester Roca, 2015). De acuerdo con lo dicho, presentamos el siguiente cuadro-resumen en el que puede verse la consideración y uso de los TL en cada método y cuál es la aportación que podemos aprovechar:

¹⁷⁶ Fuera del campo de la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras, en lo que se refiere a la aplicación de la sugestopedia a la enseñanza primaria, vemos la importancia que cobra el fomento de la lectura autónoma en los discentes, mejor si se les proporcionan lecturas interesantes, sin forzarles y buscando el placer de la lectura (Lozanov, 1978: 313); lo que está muy en consonancia con los principios que hemos visto como propios de la educación literaria y que compartimos.

Cuadro 1.9. *Aportaciones metodológicas fuera del enfoque comunicativo para nuestra propuesta didáctica*

MÉTODO	PAPEL DE LOS TEXTOS LITERARIOS	APORTACIÓN PARA NUESTRA PROPUESTA
Método gramática-traducción	Papel central de los TL como modelo de lengua	Uso de la traducción a la lengua del estudiante Técnicas de <i>imitatio</i> .
Métodos naturales	En general, no se considera que la literatura pertenezca al lenguaje común y, por lo tanto, los TL no son objeto de trabajo directo en el aula	La lectura literaria por placer fuera del aula como fuente de <i>input</i> comprensible que se recibe de manera natural (Krashen, 1982 y 1985; Krashen y Terrel, 1983)
Métodos estructurales	Rechazo de los TL como material para la clase (carácter poco práctico, excesiva complejidad y falta de utilidad para el desarrollo de las destrezas orales)	Ejercicios de práctica controlada
Métodos alternativos	Respuesta física total: se prescinde de los TL Sugestopedia: valor estético y motivador de los TL; principio de autoridad de los escritores; ritmo, música y entonación; y dramatizaciones en el aula	Relaciones entre el componente estético y la motivación del estudiante defendidas por la sugestopedia (Lozanov, 1978)

1.3.5. Textos literarios y enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras

La aparición de los programas nocional-funcionales durante los años setenta y el posterior desarrollo de los métodos comunicativos en la década de los ochenta produce una verdadera revolución para la enseñanza de L2/LE. Con este cambio de perspectiva se quieren satisfacer las necesidades de comunicación real de los aprendientes, teniendo en cuenta el uso contextualizado de la lengua (Sánchez Pérez, 1997: 196-200). Aunque en la práctica se siguen utilizando muchas de las técnicas de los métodos estructurales, el EC apuesta por el papel primordial del diseño de actividades que consideran elementos pragmáticos, conocimientos socioculturales y las necesidades concretas de los estudiantes para hacer relevante el contenido (Littlewood, 1981). En este sentido, al definir el currículo comunicativo, Breen y Candlin (1980 [recurso electrónico: sec. 6]), declaran que:

Con una metodología comunicativa es probable que el contenido se oriente hacia el conocimiento —tanto cognitivo como afectivo— que resulta personalmente significativo para el aprendiente. Tal conocimiento se sitúa en un contexto interpersonal que puede motivar la negociación personal y conjunta a través de la provisión de textos auténticos y que planteen problemas. Si el contenido tiene que conectar con el proceso de aprendizaje y con los centros de interés interpersonales del grupo, debe reflejar y potenciar la integración de la lengua con otras formas de experiencia y comportamiento humanos.

Los textos fundadores o clave para la configuración teórica del EC son los recogidos por Brumfit y Johnson (1979), que toman como base lingüística las tesis de Hymes (1971) y Halliday (1973). Su gran influencia y repercusión llega hasta nuestros días. En palabras de Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003: 16): «paulatinamente, lo que surgió como una “metodología” alternativa ha ido confirmándose como un enfoque complejo y diverso en la enseñanza de la lengua y la literatura» constituyendo «un nuevo paradigma que ha cambiado para siempre nuestra actividad didáctica, nuestra concepción de la lengua y de la comunicación, y de la funcionalidad de la literatura en la formación del individuo». Nuestra propuesta de trabajo con textos literarios para la clase de ELE se inserta, aunque de manera ecléctica como estamos viendo, en esta corriente.

Ya en los métodos nocional-funcionales, aparece una preocupación por el uso de los materiales auténticos o *realia* en la clase de segundas lenguas. Por supuesto, esto incluye los TL, pero el uso generalizado (y no deseado desde la nueva perspectiva) que se hace de los mismos de acuerdo con métodos más tradicionales, hace que los autores no les presten demasiada atención, tal vez dando por sentado que los profesores van a proporcionar este material a sus estudiantes. La preocupación fundamental es ofrecer a los estudiantes un material real hablado y no escrito, puesto que las destrezas que se quieren desarrollar son principalmente las de expresión, comprensión e interacción oral. No tenemos que olvidar las limitaciones tecnológicas del momento en el que aparecen estas ideas, cuando el acceso los recursos audiovisuales era todavía muy precario si lo comparamos con el actual, en el que gracias a las nuevas tecnologías e internet los estudiantes pueden acceder fácilmente a producciones orales reales de la lengua que estudian:

Por supuesto, es mucho más fácil proporcionar materiales auténticos escritos que materiales auténticos hablados. En efecto, en muchos países existe una tradición de estudio de textos originales a partir de un nivel posintermedio del aprendizaje de lenguas. Esto explica parcialmente por qué la mayoría de los alumnos presentan un mayor avance en su comprensión lectora que en otras destrezas de la lengua. Deseamos, sin duda, ampliar su contacto con materiales auténticos para incluir textos no literarios, pero esto se puede hacer con facilidad. Los materiales auténticos hablados, sin embargo, solo pueden presentarse a los alumnos si está disponible el soporte tecnológico necesario (Wilkins, 1976: 79-80)¹⁷⁷.

¹⁷⁷ «It is, of course, a good deal easier to provide authentic written materials than authentic spoken materials. Indeed, in many countries there is a tradition of the study of unsimplified literary texts at a post-intermediate level of language learning. This partly explains why most learners have always been more advanced in reading comprehension than in other language skills. We would, no doubt, wish to extend their contact with authentic written materials to include non-literary texts, but this is relatively easily done. Authentic spoken materials, however, can only be presented to learners if the necessary technological support is available».

El deseo es que los estudiantes estén expuestos a textos auténticos desde lo antes posible. Grellet (1981: 7-8) apunta los siguientes motivos para justificar esta decisión:

- a) Simplificar textos conlleva nuevas dificultades puesto que se rompe el discurso y las referencias internas del texto original.
- b) La dificultad de trabajar con un texto auténtico reside más en la tarea que en el texto. Es más importante graduar las actividades que los textos.
- c) Presentados en su formato original, los textos son más motivadores y permiten una mejor comprensión que si estandarizamos su apariencia.

No es de extrañar que de la mano de estas reflexiones por el uso del material auténtico, pronto asome en los autores vinculados con el EC el apremio por volver a prestar atención a las producciones literarias como herramienta para el aprendizaje de idiomas, pero utilizadas de manera muy diferente a como se hacía en el método gramática-traducción. Esto se venía gestando en acercamientos de los que ya hemos hablado, como el del «análisis estilístico» sugerido por Widdowson (1975), que ponían en relación el estudio de la lengua con el material literario (v. ep. 1.1.6.4). Durante la década de los ochenta, la vanguardia en este sentido se sitúa en el ámbito anglosajón para los cursos de inglés como segunda lengua (ESL, *English as a Second Language*) o lengua extranjera (EFL, *English as a Foreign Language*). Gilroy y Parkinson (1996) resumen la reorientación del trabajo con literatura que sucede durante estos años, que explora nuevos procedimientos y opciones de su empleo en el aula, gracias a las aportaciones de la crítica literaria y la enseñanza comunicativa¹⁷⁸. Ciertamente, se corresponde con la realidad la afirmación de que en aquel momento «el péndulo ha oscilado hacia el otro sentido y hay un interés renovado por enseñar literatura» (Hill, 1986: 7)¹⁷⁹. Para el caso concreto del inglés, encontramos propuestas interesantes como las de Maley y Duff (1982, 1989), Duff y Maley (1990), Brumfit (1986), Hill (1986), Collie y Slater (1987) y Gillian Lazar (1993).

La posterior evolución del enfoque comunicativo en el enfoque por tareas (Nunan, 1989; Zanón: 1999) no supone cambios significativos por lo que se refiere al uso de TL en la clase de segundas lenguas. Este modelo didáctico concibe el aprendizaje como una respuesta personal del aprendiz y orienta la enseñanza hacia la activación de procedimientos valorando más el proceso de aprendizaje como un proceso de comunicación en sí mismo. Se parte de actividades que los alumnos deben realizar comunicándose con la lengua, aunando los procesos de uso con los de aprendizaje (aprender la lengua usándola) en un desarrollo de tono abierto y con el objetivo de lograr una tarea final a través de tareas intermedias o posibilitadoras. Asimismo, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* del Consejo de Europa (2002)¹⁸⁰ apuesta por el empleo de materiales

¹⁷⁸ En el artículo de Gilroy y Parkinson (1996) se ofrece una amplia bibliografía sobre la reflexión teórica acerca de la enseñanza de literatura en la clase de lenguas extranjeras, guías para profesores y materiales disponibles para los estudiantes.

¹⁷⁹ «Now the pendulum has swung the other way and there is a renewed interest in literature teaching».

¹⁸⁰ En el epígrafe 1.2.2.5 ya hemos tratado sobre el *MCER*, en lo referente a sus aportaciones generales (niveles de referencia, consideración del alumno, enfoque orientado a la acción, etc.) y su aceptación generalizada en el sector, fijando nuestra atención de modo particular en el examen del modelo de competencia comunicativa que postula.

literarios con un propósito comunicativo y como muestra de la herencia y patrimonio cultural de los países europeos, con lo que cumple varias funciones para el desarrollo personal de los alumnos (Consejo de Europa, 2002: 60).

Como examinaremos, para el caso concreto de ELE, a pesar de los intentos de defensa y aunque los manuales comunicativos integran algunos TL, la situación general puede ser descrita como de escasa presencia de materiales de corte literario, ya que en la realidad de la enseñanza comunicativa de la lengua sobrevuela el fantasma de que los literarios no son textos auténticos, producto de un acto de comunicación (Stembert, 1999: 249). A pesar de ello, en la práctica del aula, la presencia o no del TL se deja en manos de los gustos e intereses personales del profesor, ya que los materiales disponibles no lo integran de manera sistemática.

1.3.5.1. Textos literarios en el método nocional-funcional: *The Threshold Level* (Van Ek, 1975) y *Un nivel umbral* (Slagter, 1979)

Tal como hemos adelantado en el epígrafe anterior, durante los años setenta aparece el método nocional-funcional, que comienza a considerar las necesidades de comunicación por parte del alumno. Junto con los objetivos de gramática y léxico aparecen componentes nocionales (campos semánticos comunicativos) y funcionales (*para qué* se utiliza la lengua en cada caso), que van a condicionar los criterios de selección gramaticales y léxicos (Sánchez Pérez, 1997: 185). Esta nueva concepción metodológica llama la atención sobre el hecho de que el aprendizaje de lenguas debe dar cuenta de los actos de comunicación, centrados en el uso real de la lengua, en los que el hablante ha de cumplir determinadas funciones. Los programas se estructuran justo a la inversa de como se hacía en los métodos estructurales: se parte de la actividad de uso de la lengua para llegar a la forma lingüística (Wilkins, 1976).

Son estos los años en los que el Consejo de Europa comienza el *Proyecto de Lenguas Vivas* (1971-1987) con el fin de facilitar el intercambio lingüístico entre los habitantes del Viejo Continente, para satisfacer sus necesidades prácticas de comunicación. Esta aspiración se materializa inicialmente en la publicación de *The Threshold Level* (1975), un primer conato institucional a nivel europeo de organización de la lengua según nociones y funciones, coordinado por el profesor Van Ek para el caso del inglés como lengua extranjera (ESL). Posteriormente, el texto encuentra acomodo para las distintas lenguas en versiones especiales como la que tuvo a su cargo Slagter (1979) para el caso del español bajo el título *Un nivel umbral*.

Los planteamientos generales del método nocional-funcional cara a la cultura en general y al TL como recurso para la clase quedan patentes de forma muy clara en su introducción:

Cuando este documento se someta a examen habrá que tener en cuenta que “las necesidades culturales” del turista no se expresan necesariamente con palabras como “cultura”, “novela”, “poesías”, sino que se harán patentes mediante construcciones

más características de la compraventa: la adquisición de una entrada permite el acceso a la cultura en su forma más directa posible (Slagter, 1979: xi).

Afirmaciones de este tipo son comprensibles si se tiene en cuenta que el grupo de destinatarios para los que fue diseñado el nivel umbral —teniendo en mente una deseada movilidad de la población entre los estados de Europa— son principalmente personas que van a hacer visitas cortas al país extranjero, que únicamente tendrán relación con hablantes nativos de manera esporádica y, en la mayoría de los casos, en contactos de tipo superficial y no necesariamente profesional¹⁸¹. Sin embargo, a nuestro parecer, los objetivos de lectura y escritura que se establecen para el nivel umbral son muy limitados y de un carácter extremadamente práctico¹⁸².

Efectivamente, en los manuales diseñados según los parámetros nocional-funcionales, el TL está prácticamente ignorado por considerarse un adorno, y queda relegado a secciones completamente prescindibles para los docentes, a los que se anima para que concentren sus esfuerzos principalmente en el trabajo de las habilidades orales de acuerdo con criterios prácticos (Martín Peris, 2000). El diálogo se convierte en el continente idóneo para la presentación de la lengua. Se crean diálogos situacionales en los que se representan actos de comunicación donde están visibles las estructuras lingüísticas necesarias para cumplir una función comunicativa determinada. En palabras de Acquaroni (2007: 50), las producciones literarias se convierten en «toques de distinción cultural» al final de la unidad didáctica y en muchos casos sin explotación didáctica o, cuando esta aparece, imprecisa o secundaria. En la introducción a la colección de artículos sobre la enseñanza de la literatura en los cursos de inglés como segunda lengua a nivel internacional reunidos por Brumfit (1983), Gilroy-Scott describe

¹⁸¹ El nivel umbral (o nivel T, por ser la inicial del vocablo inglés *threshold*) descrito por Slagter, se corresponde en líneas generales con un nivel B1 del *MCER* (de hecho se mantiene la denominación «umbral»). Slagter (1979: 8) afirma: «El contenido actual del nivel T ha sido discutido largamente. El problema está en que no sabemos con exactitud cuál es el mínimo absoluto de dominio general. Además, puede haber grandes diferencias de un individuo a otro en cuanto a la capacidad de explotar recursos limitados. En una fase anterior del proyecto, el autor de la descripción del nivel T para el inglés, Van Ek, propuso que este nivel podría describirse algo arbitrariamente sobre la base de un aprendizaje medio de no más de un año, lo que computaba en unas 100-150 horas de clase. El principal motivo fue el hecho, que se estimó muy importante, de que los posibles alumnos no se desanimaran ante la perspectiva de aprender una lengua extranjera con una primera meta que les fuese a costar un par de años». Por lo general, actualmente, la mayoría de los manuales publicados para los niveles A1-A2 cubren entre 60 y 80 horas por nivel (resultando un total de 120-160 horas), lo que viene a corresponder con los cálculos de Van Ek.

¹⁸² Estos quedan reducidos a la capacidad para leer cartas y folletos sencillos, textos utilizados en las señales de tráfico, textos de anuncios o notas públicas, términos gastronómicos y menús de restaurantes; en lo referente a la producción escrita, se reducen a la capacidad para escribir cartas para preguntar sobre la disponibilidad de alojamiento, información de precios y condiciones, comunicar preferencias sobre tamaño de habitaciones, régimen de comidas, solicitar información turística y poder reservar una habitación, además de ser capaz de rellenar los impresos de entrada a un país y de registro en el hotel. No obstante lo cual, no se opone a la presencia de otros textos, que puedan resultar útiles para el grupo de alumnos: «Es posible, e incluso probable, que los cursos destinados a un grupo-meta más habituado a servirse de textos hagan un uso extendido de las formas escritas de la lengua, no necesariamente como parte del objetivo del curso, sino como punto de apoyo durante la enseñanza» (Slagter, 1979: 17).

la situación de desdén hacia la literatura de su tiempo y pone esperanzas en que con los nuevos métodos comunicativos se produzca un cambio de esta realidad:

La tendencia ha sido reducir, si no eliminar, el componente literario en los niveles iniciales e intermedios, y concentrarse en las destrezas de lectura, escritura y oralidad [...]. Mucho menos se ha escrito sobre el uso de textos literarios auténticos para el aprendizaje de la lengua, pero hay signos de que los desarrollos en la enseñanza comunicativa de lenguas harán mucho para desbancar las objeciones teóricas que hasta ahora han reducido el papel [de la literatura] a proporciones mínimas (Gilroy-Scott, 1983: 1)¹⁸³.

1.3.5.2. *Objectives for Foreign Language Learning (Van Ek, 1986 y 1987)*

Como continuación del *Proyecto de Lenguas Vivas (1971-1987)* del Consejo de Europa, Van Ek publica a mediados de los años ochenta los dos volúmenes de *Objectives for Foreign Language Learning* (1986 y 1987), en los que ya se reconocen los aspectos sociológicos del intercambio lingüístico y, por tanto, se concede una mayor relevancia al desarrollo de la habilidad comunicativa y al papel del individuo como agente en sociedad. Cuando habla de los objetivos de la enseñanza de idiomas Van Ek manifiesta:

El objetivo abiertamente declarado de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera es, hoy en día, de manera invariable, la habilidad de comunicar. Esta habilidad puede ser descrita de diferentes modos, pero siempre es la habilidad de usar la lengua extranjera con propósitos de comunicación lo que se considera el objetivo esencial de aprender y enseñar una lengua extranjera. El concepto de comunicación no se restringe, por supuesto, a la comunicación cara a cara, sino que cubre una amplia gama de actividades de lengua interactivas, incluyendo la interpretación de textos (Van Ek, 1986: 33)¹⁸⁴.

Según hemos visto (v. ep. 1.2.2.2), Van Ek (1986) desglosa como piezas componentes de la habilidad comunicativa de los individuos a) la competencia lingüística, b) la competencia sociolingüística, c) la competencia discursiva, d) la competencia estratégica, e) la competencia sociocultural y f) la competencia social.

¹⁸³ «The trend has been to reduce, if not eliminate, the literature component at early and intermediate levels, and to concentrate on reading, writing and spoken skills [...] Much less has been written on the use of authentic literary texts for language learning, but there are signs that developments in communicative language teaching will do much to remove the theoretical objections which have so far reduced its role to minimal proportions».

¹⁸⁴ «The overtly stated aim of foreign language teaching/learning is nowadays almost invariably the ability to communicate. This ability may be referred to by means of variety of terms but it is always the ability to use the foreign language for purposes of communication that is considered to be the essential object of foreign language teaching and learning. The concept of communication is, of course, not restricted to oral face-to-face communication but covers the full range of interactional language activities, including text-interpretation».

En la descripción que hace de la competencia discursiva, Van Ek enumera los textos que un usuario de la lengua debe producir y entender para un nivel umbral. Diferencia cinco categorías de textos, dependiendo de si estos son orales y escritos, han de ser producidos o interpretados y, entre los de producción, si el agente es un hablante individual o si son fruto de una producción conjunta. Van Ek incluye las «narraciones» como texto que los estudiantes deben ser capaces de producir de manera individual: «los tipos de texto que se puede pedir que los estudiantes redacten en forma de monólogos son, por ejemplo, informes, resúmenes, narraciones, discursos, conferencias» (Van Ek, 1986: 47)¹⁸⁵. Esta enumeración no es una lista cerrada, puesto que Van Ek aclara que la gama de textos que hay que llevar al aula ha de ser amplia y adaptarse al grupo objetivo. En los objetivos para los niveles iniciales, recomienda centrarse en textos de valor muy práctico, tales como cartas personales o de petición de información sobre servicios y sus precios, solicitudes de reserva de alojamientos, etc., para, conforme el alumno avanza en su nivel de aprendizaje, pasar a textos de tipo más complejo como son los resúmenes, informes, ensayos, etc., junto con las anteriormente mencionadas «narraciones».

Por otra parte, para Van Ek los textos escritos constituyen una fuente importante de material para el desarrollo de la competencia sociocultural. Particularmente, Van Ek considera el TL un excelente medio para acercar a los estudiantes la cultura y la forma de vida de la comunidad lingüística de la lengua meta:

La literatura tiene como tema, a menudo, la vida misma. A través de sus personajes un autor ofrece una mirada, desde diferentes ángulos, de la vida, la sociedad y el mundo. Trata de las relaciones humanas, de las actitudes, de las emociones, de los valores éticos y morales, en definitiva, trata de toda la gama de motivaciones y experiencias, a través de los pensamientos y sentimientos de sus personajes en el contexto de su sociedad. Como consecuencia, los textos literarios, más que otros textos, pueden ser los más adecuados para la relación directa y el acercamiento personal con el mundo de la cultura de la lengua extranjera en sus aspectos más significativos (Van Ek, 1986: 62)¹⁸⁶.

Van Ek indica la relevancia que tiene la selección de TL para lograr los objetivos didácticos: mediante una elección juiciosa podremos ofrecer al estudiante una imagen del país o países en los que se habla la lengua que aprende. Retomaremos este punto al hablar de los criterios de selección de textos y del canon apropiado para la clase de ELE

¹⁸⁵ «Text-types learners may be required to produce in the form of monologues are, for instance, reports, summaries, narratives, speeches, lectures».

¹⁸⁶ «Literature has, more often than not, as its subject life itself. Through his characters an author offers a view of life, of society, of the world, from different angles. He may deal with human relationships, with attitudes, with emotions, ethical and moral values, in short with the whole gamut of motivations and experiences, through the thoughts and feelings of his characters in the context of their society. As a consequence, literary texts, more than any other texts, may be eminently suitable for the direct intimate and personal confrontation with the world of the foreign language culture in its most meaningful aspects».

(v. cap. 3). Van Ek tampoco olvida mencionar el alto alcance motivador que puede tener el placer estético que conseguimos mediante la lectura de la literatura.

De acuerdo con la propuesta de utilización de materiales literarios en los niveles iniciales de aprendizaje que justificamos en nuestra tesis doctoral, aunque el profesor Van Ek considera que se saca un mayor partido didáctico a los TL cuando los estudiantes han alcanzado un nivel avanzado en la lengua, también aconseja su uso en niveles inferiores de aprendizaje, siempre que los TL sean fáciles, cortos o estén adaptados: «En la práctica esto significa que son particularmente adecuados para estudiantes más avanzados, aunque algunos textos sencillos, especialmente los breves, y también los textos “simplificados” pueden usarse de manera conveniente en niveles más bajos» (Van Ek, 1986: 63)¹⁸⁷. Van Ek ya recoge en este apunte los principales rasgos que vamos a defender cuando hablemos de la selección de obras literarias para la clase de español con estudiantes principiantes: la brevedad, la sencillez y la adaptación al nivel (v. ep. 2.2.1.2).

Por último, Van Ek especifica que para él los textos literarios son una manifestación más dentro de la amplia tipología textual que debe ser objeto de trabajo en el aula de segundas lenguas. El estudiante ha de recibir una amplia diversidad de textos como los que se va a encontrar en su vida diaria¹⁸⁸. Opinión que secundamos, precisando que en el momento que escribimos, y para el caso concreto del español como lengua extranjera fuera de los ámbitos filológicos, la gran influencia del enfoque comunicativo, en su dimensión de defensa de los objetivos prácticos e inmediatos, ha causado que en los materiales no se consideren los TL originales como un recurso habitual para su empleo en los niveles A1-A2, como veremos en el capítulo 2 (v. eps. 2.1.3 y 2.1.4); lo cual pensamos que puede hacerse sin menoscabo de la presencia de otro tipo de textos imprescindibles para que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas cotidianas.

1.3.5.3. *Threshold Level 1990, Waystage 1990 (Van Ek y Trim, 1991) y Vantage Level (Van Ek y Trim, 1997)*

Al inicio de la década de los noventa, junto con Trim, Van Ek lleva a cabo una revisión del texto de 1975 de *The Threshold Level* —profusamente utilizado durante los años ochenta para la elaboración de currículos, diseño de cursos, materiales y exámenes— y lo actualiza bajo el título *Threshold Level 1990* (Van Ek y Trim, 1991a). Principalmente, el nuevo documento pasa a considerar la dimensión del hablante como comunicador, aprendiente, sujeto social y persona —enunciados por el mismo Van Ek en *Objectives for Foreign Language Learning*—, que entienden como los elementos pertenecientes a la habilidad comunicativa. El elenco de textos que los estudiantes tienen que ser capaces de leer y producir aumenta en comparación con el de 1975, y se concede una mayor

¹⁸⁷ «In practice this means that they are particularly suitable for more advanced learners, even though some easy —especially short— text and also “simplified” texts may conveniently be used at lower levels too».

¹⁸⁸ Van Ek es sincero y muy realista cuando atestigua que incluso en países como Holanda, en el que los hablantes que han recibido una formación escolar tienen la capacidad de leer en una lengua extranjera sin problema, la mayoría de la población no opta en su tiempo de ocio por la literatura en su versión original. Por este motivo, no apoya un foco estrictamente literario en la clase de idiomas, tal y como denuncia que se viene haciendo en los sistemas educativos reglados, regidos por un método tradicional.

envergadura a los medios de comunicación (escritos y audiovisuales) y al entorno familiar y social del estudiante, en manifestaciones escritas tales como cartas personales. Por lo demás, el resto de las tipologías textuales son las mismas que se recogen para el nivel inmediatamente inferior en *Waystage 1990* (Van Ek y Trim, 1991b). No hay ninguna presencia de TL y, aunque los autores no se refieren a la literatura explícitamente, podemos leer entre líneas que agrupa estas producciones junto con los textos que no son relevantes para los intereses y necesidades de los estudiantes en esta fase de su aprendizaje; de acuerdo con los temas y situaciones que se listan en el documento: «excluimos aquellos tipos de texto que demandarían por parte de los estudiantes una familiaridad con la lengua extranjera mayor de la que podemos esperar en *Threshold Level* [nivel umbral]» (Van Ek y Trim, 1991a [1998: 89])¹⁸⁹.

El capítulo once de *Threshold Level 1990* está dedicado a la competencia sociocultural, entendida como «el aspecto de la habilidad comunicativa que involucra aquellas características específicas de una sociedad y su cultura que se manifiestan en el comportamiento comunicativo de los miembros de esa sociedad» (Van Ek y Trim, 1991a [1998: 94])¹⁹⁰. Mientras que en *Objectives for Foreign Language Learning* Van Ek separa entre competencia sociocultural y competencia sociolingüística, y les concede un peso similar, ahora inclina la balanza hacia aspectos relativos a la segunda. En *Threshold Level 1990*, las cuestiones en las que se detiene afectan de manera más directa a la comunicación y no se ocupa tanto de la formación integral del individuo. En este nivel umbral, la competencia sociocultural de los hablantes de una lengua extranjera ha de comprender (Van Ek y Trim, 1991a [1998: 95-97]):

- a) La familiarización con las convenciones sociales relevantes (tanto del lenguaje verbal y como del no verbal).
- b) La familiarización con la cultura del país o países donde la lengua es vernácula, en lo que concierne a la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales y los principales valores y actitudes de su sociedad.

Las convenciones de educación y cortesía también son objeto de una especial atención: «Los aprendientes deben, sin embargo, ser también conscientes de las principales características de educación en el habla para reconocerlas en el discurso de los otros y responder apropiadamente» (Van Ek y Trim, 1991a [1998: 97])¹⁹¹. Este es realmente el único contenido de la competencia sociocultural que diferencia los descritos para este nivel y los del *Waystage 1990* (Van Ek y Trim, 1991b).

Este mismo punto de vista, que presta una mayor atención a los aspectos sociolingüísticos que a los socioculturales, se mantiene para el siguiente estadio de

¹⁸⁹ «We exclude those text-types which would be likely to make a much greater demand on the learners' familiarity with the foreign language than may be expected at *Threshold Level*».

¹⁹⁰ «The aspect of communicative ability which involves those specific features of a society and its culture which are manifest in the communicative behaviour of the members of its society».

¹⁹¹ «Learners should however also be aware of the main features of politeness in speech so as to recognise them in the speech of others and respond appropriately».

aprendizaje en *Vantage Level* (Van Ek y Trim, 1997 [2001]). En la introducción al volumen, Van Ek (Van Ek y Trim, 1997 [2001: 4]) admite que parte de la crítica a la primera versión de *Threshold Level* (Van Ek, 1975) tenía origen en su alejamiento de los elementos culturales y apuesta por una mayor profundización en las competencias sociolingüística y sociocultural para el estudiante en este estado más avanzado del aprendizaje. Cara a esta reprobación, los autores consideran que en la edición de 1990 de *Threshold Level* se soluciona este problema, pues incorpora y trata la competencia sociocultural adecuada para esta fase. Al aprendiente de *Vantage Level* ya no le basta con ser consciente de las diferencias culturales, sino que precisa una familiarización más profunda con la cultura extranjera puesto que parte de esta habituación no será posible si el estudiante no ha vivido en el país en el que es vernácula la lengua que aprende: «Incluso si tal estudio ha sido parte de la preparación del estudiante para el nivel avanzado, siempre quedarán asuntos que difícilmente pueden ser inteligibles para alguien que no ha vivido en el país extranjero durante un período de tiempo considerable» (Van Ek y Trim, 1997 [2001: 96])¹⁹². Los aspectos que señala como susceptibles de ser aprendidos en este nivel tienen que ver de nuevo con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores y creencias, las convenciones sociales y las normas de comportamiento y educación, sin hacer referencia a contenidos culturales de corte más humanístico, enciclopédico o académico (Van Ek y Trim, 1997 [2001: 18-19 y 96-105]). En el nivel *Vantage*, el aprendiente ha de ser capaz de comprender los detalles de los textos que lee o escucha (avanzando así en la comprensión parcial que se aconseja para el nivel anterior). Junto a esto, Van Ek añade un nuevo aspecto: la identificación por parte del estudiante de la intención comunicativa del texto, según este tenga una finalidad informativa, utilitaria o de entretenimiento. No hace alusión explícita a los productos literarios, salvo a las actuaciones teatrales, que quedan incluidas —junto con los diálogos de películas, las series de televisión, las actuaciones de cómicos y los comentarios deportivos— en la relación de textos que pueden representar problemas de comprensión en esta etapa de la formación lingüística (Van Ek y Trim, 1997 [2001: 91]).

Consideramos, al hilo de todo lo anterior, que aunque en *Objectives for Foreign Language Learning* Van Ek otorga una cierta magnitud a los elementos culturales y acepta tímidamente el empleo de TL incluso para los niveles iniciales siempre que estos sean sencillos y accesibles para los estudiantes, este ánimo se ahoga desafortunadamente en el espíritu práctico y funcional de *Waystage*, *Threshold* y *Vantage*, que dan un paso atrás en el tema que nos preocupa, a pesar de que la nueva perspectiva desde la que se escriben valora otros aspectos de la comunicación que los puramente gramaticales y funcionales.

1.3.5.4. Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002)

Si bien el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* no contempla la CLit entre las competencias que describe, como se ha visto en el epígrafe 1.2.2.5, en

¹⁹² «Even if such study has been part of the student's preparation for *Vantage* there may always remain matters that can hardly be intelligible to someone who has not been a resident in the foreign country for a considerable period».

el apartado que dedica a las tareas y propósitos comunicativos, al hablar de los usos estéticos de la lengua, señala el protagonismo de las literaturas nacionales y regionales como elemento de la herencia cultural europea, «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos» (Consejo de Europa, 2002: 60). La literatura también aparece citada entre las artes como elemento del conocimiento sociocultural¹⁹³, como hemos dicho integrante del conocimiento del mundo (v. ep. 1.2.2.5), pero no se le presta una atención individualizada (Consejo de Europa, 2002: 101). Igualmente, a la hora de enumerar los tipos de texto escritos que deben recibir los estudiantes, encabezan la lista los «libros de ficción y no ficción, incluyendo las publicaciones literarias» (Consejo de Europa, 2002: 93).

Ante todo esto, podemos concluir que, al menos institucionalmente y en el contexto europeo, parece que la literatura ha de jugar una labor importante para la formación lingüística de los individuos y el desarrollo de su competencia comunicativa. No obstante, conforme a lo que hemos reflejado, la habilidad para leer e interpretar las producciones literarias no constituye una competencia en sí misma y tampoco queda incluida en la competencia sociolingüística. De este modo, podemos decir que el *MCER* considera la literatura más en su faceta de vehículo de conocimientos y vía de entretenimiento, sin detenerse en la descripción de cuáles son los procesos necesarios para que un estudiante de lenguas se acerque a los TL durante su aprendizaje.

1.3.5.5. Maley y Duff (1982, 1989), Duff y Maley (1990)

Durante los años de pleno crecimiento del enfoque comunicativo, Alan Maley y Alan Duff escriben varios manuales para profesores en los que se invita a los docentes a emplear textos literarios en la clase de inglés para extranjeros. Se trata de textos de carácter muy práctico, orientados a inspirar en los enseñantes formas de trabajo novedosas para dinamizar el aula. Maley y Duff consideran que la literatura es un punto de partida para originar este tipo de actividades por motivos a) lingüísticos, b) metodológicos y c) de motivación (Duff y Maley, 1990: 6):

- a) Los TL ofrecen ejemplos de diferentes estilos y registros de lengua, con distintos niveles de dificultad.
- b) Los TL son idóneos para fomentar la participación de los estudiantes en la clase, ya que su propia esencia invita al intercambio de opiniones e impresiones.
- c) Los TL, por su carácter auténtico, son más estimulantes que otros textos creados o manipulados para la clase.

¹⁹³ El *MCER* utiliza el término «conocimientos socioculturales». No obstante, hace referencia a los mismos como «competencia sociocultural» en la exposición de la competencia sociolingüística, al hablar de las expresiones populares y en el análisis del escalonamiento de los descriptores (Consejo de Europa, 2002: 116, 117 y 211). Parece, por tanto, que en el documento los límites entre «conocimiento» y «competencia» no están del todo claros.

En 1982 reelaboran y aumentan una guía de recursos, publicada originalmente en 1978, en la que promueven el uso de técnicas dramáticas en el aula de idiomas¹⁹⁴. La nueva edición incluye una sección específica para el uso de poemas y canciones. Los autores precisan que su interés no es satisfacer las necesidades de un curso de literatura, sino utilizar el TL como estímulo para crear actividades comunicativas en la clase. Subrayan que la poesía es un instrumento más sencillo de poner en práctica que la prosa, ya que a pesar de las dificultades que pueda presentar su utilización, su carácter condensado permite al profesor concentrar mejor el trabajo de observación por parte de los estudiantes, que no tienen que hacer frente a un texto extenso para encontrar planteamientos que generen la participación en la clase. En opinión de los autores, «el poema o canción sirve de manera similar que las imágenes para los ejercicios de dramatización: sugiere ideas» (Maley y Duff, 1982: 4)¹⁹⁵.

Esta misma convicción es la que mantienen en *The Inward Ear*, libro que destinan a la explotación didáctica de la poesía como herramienta para enseñar inglés a estudiantes extranjeros (Maley y Duff, 1989). De nuevo, no se trata de un manual para el estudio literario de los textos. Ni profesores ni alumnos requieren de un conocimiento previo sobre literatura para realizar las actividades. La poesía se utiliza simplemente como un recurso, al igual que cualquier otro material, al servicio de la práctica lingüística.

En este sentido, el poema sirve para el mismo propósito que, por ejemplo, un texto científico, un artículo de periódico, una entrevista grabada, o cualquier otra de las variedades de lengua que normalmente se encuentran en los libros de texto (Maley y Duff, 1989:2)¹⁹⁶.

Lo realmente importante para Maley y Duff es proporcionar una serie de técnicas de trabajo sobre textos poéticos, desde una concepción flexible, aplicables a otros poemas que el profesor pueda elegir. Los ejercicios que proponen integran el trabajo de las distintas destrezas de comprensión y expresión oral y escrita y pueden combinarse para confeccionar otras secuencias didácticas de acuerdo con las necesidades del grupo destino y los objetivos marcados por el docente. Los mismos supuestos se recogen en el libro de recursos de trabajo con poesía para estudiantes de inglés de nivel intermedio alto de Maley y Moulding (1985), siempre con la idea de hacer accesible el texto poético para los alumnos, prestando especial atención al disfrute de la lectura, al valor expresivo de los poemas y los beneficios que estos tienen sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera, puesto que nos ayudan a asimilar el ritmo de la lengua que aprendemos, son fáciles de recordar y causan en nosotros un gran impacto emotivo.

¹⁹⁴ Tenemos noticia de una tercera edición revisada y actualizada del volumen, del año 2005, en la colección *Cambridge Handbooks for Language Teachers*, de Cambridge University Press. Disponible en el catálogo en línea de la web <<http://www.cambridge.org>> [Consulta: 20 de mayo de 2015].

¹⁹⁵ «The poem or song serves in much the same way as pictures do in the drama exercises — it suggests ideas».

¹⁹⁶ «In this sense, the poem serves much the same purpose as, say, a scientific text, a newspaper article, a recorded interview, or any of the other varieties of language commonly found in text-books».

Como vemos, el exponente común de sus propuestas es usar el TL como una herramienta para estimular actividades interactivas con el objetivo de desarrollar las habilidades lingüísticas de los alumnos y no su competencia literaria. Alejados de una concepción academicista de la literatura, como era propio del método gramática-traducción, su objetivo es bajarla del pedestal para los estudiantes (Maley, 1989) y hacer que vuelva a las aulas de idiomas de manera renovada. Así lo declaran en las palabras introductorias de *Literature*, otra de sus guías para profesores:

Este libro es un intento de explorar más a fondo el uso de los textos literarios como fuente de recursos para la enseñanza de la lengua más que como objeto de estudio literario. Porque, si ciertamente la literatura está de vuelta, vuelve vestida con ropas diferentes (Duff y Maley, 1990: 3)¹⁹⁷.

El conocimiento literario o sociocultural que pueda adquirir el estudiante a raíz de estos ejercicios no se descarta, pero se ve como un premio o un extra en el aprendizaje. Las consideraciones sobre las que apoyan su propuesta son (Duff y Maley, 1990: 5-6):

- a) Centrar la importancia en el TL y no en el comentario sobre el mismo, que podrá aparecer si los estudiantes muestran interés.
- b) Considerar que el estudiante es un agente activo, que debe interactuar con el TL, el grupo y el profesor para resolver las tareas que se le proponen.
- c) Explotar las reacciones de los estudiantes ante el TL de acuerdo con sus experiencias personales.
- d) Los ejercicios sobre el TL no responden siempre al esquema tradicional de preguntas de comprensión, pero para resolverlos siempre es necesaria la comprensión del TL. La pauta de la explotación didáctica va a venir dada por la naturaleza de cada TL.
- e) La manera y el momento de presentar el TL puede variar. Este no aparece siempre al principio de la actividad: puede presentarse completo o de forma fragmentaria, bien durante la clase o bien al final de ella. El TL también convive con otros textos y materiales.
- f) El TL no es el único elemento de la actividad.
- g) Para la selección de los TL no se sigue únicamente un criterio de calidad literaria, ya que los TL no se eligen como modelos de escritura.

Las ideas de Maley y Duff son de gran interés para nuestra propuesta, pero no hemos de olvidar que en el aula el texto literario necesita de un tratamiento distinto a los de otro tipo de textos en los que solo centremos la atención en los aspectos de carácter lingüístico, por lo que es necesario desarrollar en el estudiante una CLit, apuntando a diferentes aspectos que le permitan acercarse a él y, con ello, mejorar su CC; aspecto que Maley y Duff pasan por alto.

¹⁹⁷ «This book is an attempt to explore further the use of literary texts as a language teaching resource rather than as an object of literary study as such. For, if indeed literature is back, it is back wearing different clothing».

1.3.5.6. Brumfit (1986)

El profesor Brumfit (1986) defiende una mayor presencia del elemento literario en los programas comunicativos de enseñanza de segundas lenguas para un desarrollo integral del individuo. A diferencia del punto de vista de Maley y Duff que hemos expuesto en el epígrafe anterior, para Brumfit incluir TL en el currículo de la clase de idiomas ha de tener como objetivo no solo el trabajo lingüístico, sino también desarrollar la CLit de los estudiantes, entendida esta como el conjunto de conocimientos que va a facilitar al estudiante el acceso a las convenciones que permiten leer las producciones literarias como tales (según hemos desarrollado en el epígrafe 1.2.5.2). De esta suerte, la literatura se considera como una actividad relacionada con el desarrollo cognitivo general del individuo, lo que también es extensible a la clase de literatura para estudiantes de lengua materna.

En principio, los argumentos teóricos que expone van dirigidos a clarificar el papel del componente literario en los niveles avanzados de aprendizaje, aunque anticipa que esto tiene consecuencias para los niveles inferiores. Las principales razones que respaldan un uso de TL en los cursos de idiomas son, a juicio de Brumfit (1986: 185), las siguientes:

- 1) Leer es una actividad autónoma e individual de trabajo con la lengua. La literatura suministra una amplia fuente de material para la lectura personal por parte del estudiante.
- 2) Un curso de lengua puede estar basado en una aproximación lingüística o cultural. La literatura armoniza perfectamente con ambos acercamientos.
- 3) Los TL son materiales de fácil acceso.
- 4) En los niveles avanzados de aprendizaje debe haber un contenido para que el aprendizaje sea eficaz. La literatura proporciona el material adecuado, además de motivador, para el desarrollo de las capacidades funcionales y nocionales de los estudiantes.

La enseñanza de la literatura engloba, en opinión de Brumfit, otros aspectos aparte de la habilidad lectora. Un alumno puede tener desarrolladas sus capacidades de comprensión lectora pero ignorar las convenciones necesarias para la adecuada interpretación de los textos en su faceta de literarios. El profesor debe procurar que los estudiantes desarrollen una consciencia hacia lo literario. Esta tarea se ve complicada en la clase de segundas lenguas por el hecho de que, dice Brumfit, ni siquiera está claro cómo debe enseñarse la literatura a los estudiantes en su propia lengua. Brumfit respalda un acercamiento al TL desde un punto de vista global, relacionado con otras manifestaciones artísticas que implican la apreciación estética, como la música.

De esta suerte, la lectura de textos literarios no requiere de estrategias de lectura diferentes a las precisas para otro tipo de textos, pero sí necesita de un entrenamiento didáctico específico. La comprensión de la lengua no garantiza la comprensión del TL: «lo importante para el buen lector es el significado del texto, no su habilidad para

traducirlo exactamente», por lo que «aceptar una adecuada tolerancia hacia la duda es parte esencial del buen lector» (Brumfit, 1986: 187)¹⁹⁸.

Brumfit (1986: 187-188) sugiere un modelo didáctico sencillo para la enseñanza de la literatura en el que el objetivo fundamental es que el estudiante llegue a establecer generalizaciones a partir del material literario. El objetivo principal del trabajo con cualquier obra literaria ha de considerar esta construcción de generalizaciones más que proporcionar un conocimiento aislado o particular. Las generalizaciones han de aplicarse 1) a la tradición literaria y 2) a otros aspectos personales o sociales que no tienen que ver con la literatura directamente. Cualquier teoría de enseñanza que quiera ser eficaz debe prestar atención a este doble objetivo. Los docentes tienen que ayudar a los estudiantes a desarrollar sus aptitudes latentes en estas dos direcciones, para lo que hay que establecer criterios que gradúen su contacto con los TL. El desarrollo de la habilidad para poner en relación unos textos con otros ha de hacerse mediante la selección de TL desde un punto de vista pedagógico y siguiendo criterios de contenido, formales o temáticos. Para extrapolar los conocimientos extraídos de los textos literarios con aspectos no literarios presentes en la vida cotidiana hay que habituar a los alumnos, de manera gradual, con las propiedades miméticas de la literatura (p. ej., potencial alegórico, mitos, etc.).

En la clase de L2/LE, el empleo didáctico de la literatura tiene que dirigirse al desarrollo de habilidades, como una extensión y mejora de las ya conseguidas por el estudiante en el currículo en la LM. Como afirma Brumfit (1986: 189), estas habilidades van a refinarse cuando entren en contacto con una cultura nueva. En algunas ocasiones, añadimos nosotros, la exposición a los TL en la L2/LE va a funcionar como motor para el redescubrimiento de las capacidades literarias del alumno y, consecuentemente, se puede traducir en una nueva motivación hacia su propia tradición literaria. Desde esta perspectiva, la clase con TL en una segunda lengua o lengua extranjera (y también en la lengua materna) ha de tener como finalidad la mejora de estas habilidades y no el conocimiento en sí mismo, como ocurre en la metodología de entronque más tradicional: «Es necesario argumentar con fuerza que la enseñanza de la literatura versa en las habilidades, no en el conocimiento, y que estas habilidades están totalmente vinculadas con el entramado de convenciones de las que se sirven los escritores» (Brumfit, 1986: 189)¹⁹⁹.

En definitiva, para Brumfit, el trabajo con TL es más que un simple ejercicio de lectura o una labor con objetivos meramente lingüísticos. A partir de los textos literarios, desde un prisma metodológico que contemple la CLit de los alumnos de manera amplia, el profesor puede diseñar actividades motivadoras adaptadas a las características de cada grupo. Los estudiantes pueden participar del trabajo con obras literarias en diferentes niveles, de acuerdo con su experiencia previa con la literatura. Brumfit subraya que las

¹⁹⁸ «It is the significance of the text that is important to the good reader, not its ability to be translated exactly [...] Accepting appropriate tolerance of uncertainty is an essential part of being a good reader».

¹⁹⁹ «It needs to be argued forcefully that literature teaching is about abilities, not knowledge, and that these abilities are totally bound up with the network of conventions which all writers choose to exploit».

destrezas lingüísticas del alumnado no siempre están en correlación con su comprensión literaria, con lo que entendemos que deja abierta la posibilidad de utilizar los textos literarios también en los niveles iniciales de aprendizaje como planteamos en nuestra aplicación práctica (v. cap. 4).

1.3.5.7. Hill (1986)

La profesora Jessica Hill se suma a la línea de defensa de la literatura como recurso aprovechable para la clase de ESL/EFL publicando en 1986 una guía de trabajo con TL dirigida a profesores. Se ocupa principalmente de la lectura extensiva de textos, no autónoma, sino guiada por el profesor. El objetivo fundamental de su libro es ayudar a los docentes de inglés para extranjeros en la selección del material literario para incluirlo en sus clases y proporcionar estrategias que ayuden a los estudiantes a descubrir cómo la lengua literaria funciona de manera comunicativa, en aras de su enriquecimiento personal.

Hill se enfrenta de este modo a la opinión generalizada durante los años sesenta y setenta según la cual el TL no es útil para los estudiantes si el fin de la clase es el desarrollo de sus capacidades lingüísticas y comunicativas. De acuerdo con su parecer, la lectura de literatura ha de estar presente lo antes posible en los programas de ESL/EFL, ya se trate de cursos generales o específicos o de preparación para pruebas y exámenes²⁰⁰.

Coincidimos con Hill cuando defiende que la lectura extensiva de TL ayuda a los estudiantes:

- a) para interiorizar la gramática aprendida porque la ve «en uso» ejemplificada en un amplio abanico de material auténtico;
- b) proporcionándoles contextos con significado para aplicar lo que aprende en la clase, además de ser un pretexto para generar opiniones y que el alumnado tenga «algo que decir», lo que incita a crear espacios de comunicación en la clase;
- c) como motivación, ya que si el estudiante se interesa por el argumento de la novela, querrá seguir leyendo incluso a pesar de las dificultades lingüísticas del TL.

Encontrar textos literarios adecuados para cada nivel no es una tarea fácil y menos aún para las primeras etapas del aprendizaje. Estas dificultades que plantea Hill son ciertas, pero tenemos que precisar que se agudizan más en la lectura extensiva que propone: si el trabajo se lleva a cabo con fragmentos, el control es mucho más sencillo. No obstante, en consonancia con la tesis que nosotros defendemos, Hill deja paso a la

²⁰⁰ Hill calcula que una carga horaria ideal para el trabajo con materiales literarios debería suponer entre un tercio y un cuarto del total de las clases, afirmación que nos parece un tanto precipitada, puesto que no explica el tiempo que debe dedicarse a otras tareas, y que tampoco deja claramente justificada, además de resultarnos imposible de realizar en muchos contextos didácticos.

inclusión de TL clásicos incluso en los niveles no avanzados, siempre que estos hayan sido cuidadosamente elegidos:

La literatura que va a ser adecuada para los estudiantes, especialmente en las etapas tempranas de un curso de lengua, debe ser, sin duda, escogida cuidadosamente. Consideremos los clásicos de la literatura, en el sentido de cualquier texto que ha recibido la aclamación del público y la crítica y que, en general, ha soportado el paso del tiempo. Estos serán accesibles solo para estudiantes de nivel terciario (p. ej., instituto o universidad), aunque algunos de ellos puedan ser incluidos sin problemas en niveles anteriores (Hill, 1986: 13)²⁰¹.

Apoyamos la idea de que «si los profesores restringen el estudio de la literatura a las novelas del siglo XIX y a las obras de Shakespeare no cabe duda de que la lengua va a ser en gran medida irrelevante para las necesidades de la mayoría de los estudiantes» (Hill 1986: 12)²⁰², y es precisamente en los niveles iniciales donde «hay que poner mayor énfasis en la competencia comunicativa de los estudiantes y claramente estos deben tener un dominio razonable de la lengua antes de lanzarlos al estudio de los textos literarios» (Hill, 1986: 12)²⁰³. Pero Hill habla de un contexto didáctico en el que es necesario incluir producciones literarias contemporáneas, porque el uso de la literatura que ha conocido es aquel dominado por el peso de los clásicos de acuerdo con los usos más tradicionales deudores del método de gramática-traducción. Es decir, como el resto de autores integrantes de este movimiento de defensa de los TL en el ámbito de la enseñanza comunicativa, ve la necesidad de justificar la presencia de autores contemporáneos y literatura no canonizada en un contexto en el que solo se incluyen textos de gran literatura. Como repetimos en varias ocasiones a lo largo de nuestra argumentación, nuestro contexto es diferente: en el panorama didáctico actual de ELE la presencia de la literatura es limitada y, cuando aparece, es sobre todo en obras contemporáneas y escasamente en los niveles iniciales de aprendizaje, como veremos de manera en detalle más adelante (v. eps. 2.1.3 y 2.1.4).

Para Hill, los ejemplos de literatura objeto de las actividades de clase han de mostrar preferentemente un lenguaje actual y útil para los estudiantes, pero esto no es objeción para que también haya lugar para realizar ejercicios con textos antiguos con características lingüísticas apropiadas. Según vamos a explicar (v. cap. 2), la lengua del pasado es una lengua distinta, pero en un alto porcentaje no es *tan distante* como para

²⁰¹ «Literature which is going to be suitable for students, specially in the early stages of a language course, will have to be very carefully chosen indeed. Consider the classics of literature, by which is meant any text which has received both public and critical acclaim and which, generally speaking, has stood the test of time. They may well only be accessible to students at tertiary level (i.e. college or university), although there are a few which can be safely included earlier on».

²⁰² «If teachers restrict their study of literature to nineteenth century novels and Shakespeare's plays then it is certain that the language will be largely irrelevant to the needs of most students».

²⁰³ «More emphasis must be placed on the students' communicative competence and clearly students must have a reasonably good command of the language before they are plunged into a study of literary texts».

imposibilitar su comprensión por parte de los estudiantes extranjeros, siempre que los TL se seleccionen y preparen cuidadosamente, la lectura venga apoyada y guiada por el profesor, y las tareas sobre el texto sean apropiadas para el nivel de los alumnos.

Hill dedica un capítulo completo de su libro a la selección de TL, ya que para ella esta juega un papel clave para el buen funcionamiento de las actividades de clase (volvemos sobre este tema en el epígrafe 2.2.1). Advierte Hill que en los textos literarios es complicado controlar el lenguaje al que exponemos a los estudiantes, principalmente porque puede aparecer:

- a) léxico poco frecuente como palabras en desuso, arcaísmos, vocabulario especializado, etc.
- b) sintaxis y estructuras complicadas, especialmente en textos poéticos, donde puede verse alterado, por ejemplo, el orden normal de palabras
- c) falta de homogeneidad (diferentes grados de dificultad en un mismo texto).

Por ello, la elección del material es crucial sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje. Los criterios que se deben tener en cuenta incluyen:

- las necesidades y habilidades de los estudiantes
- el nivel lingüístico y estilístico del texto
- la cantidad de información de fondo (p. ej., contenido histórico o cultural) necesaria para la correcta apreciación del material.

La estructura gramatical y el léxico del texto han de ser accesibles para el alumnado. Hill postula que si aparecen palabras desconocidas, los estudiantes deben ser capaces de inferir su significado a través del contexto²⁰⁴. La respuesta a cuál es un texto adecuado al nivel no reside únicamente en la gramática y el léxico. El profesor debe conocer cuál es el nivel de capacidad lectora (p. ej., rapidez de lectura) de su grupo de estudiantes²⁰⁵. Por lo que se refiere a las variaciones de estilo que se dan en los TL, coincidimos con Hill en que estas solo son apreciables para aquellos estudiantes que ya han conseguido un nivel suficiente de la lengua, conocen la norma y cuentan con la experiencia lectora requerida para este fin, por lo que no creemos que debamos ocuparnos de ellas en un

²⁰⁴ Siguiendo a Bright y McGregor (*Teaching English as a Second Language*. London: Longman, 1979), Hill (1986: 19) afirma que el volumen de vocabulario no conocido no debe superar el 2% del total (una o dos palabras de cada 100). Un porcentaje quizá adecuado para una LM pero muy bajo, en nuestra opinión, para actividades de lectura guiada o con ayuda del profesor en una LE/L2, en las que el texto ha de funcionar como una fuente de *input*, según hemos expuesto anteriormente (Krashen, 1982). Volvemos sobre este punto a la hora de confeccionar nuestro corpus de textos literarios del Siglo de Oro español para ser empleados en actividades con estudiantes de ELE de nivel inicial (v. ep. 3.2.4).

²⁰⁵ Hill opina que las fórmulas de cálculo para establecer la capacidad lectora en estudiantes nativos no siempre son adecuadas para estudiantes adultos de lenguas extranjeras. En cambio, propone las pruebas *cloze* como mejor método para comprobar la capacidad lectora en una L2/LE, apoyadas también en las evaluaciones de grupo con otros profesores del departamento. Las pruebas *cloze* son un derivado de las pruebas de huecos. Están formadas por un texto del que se han eliminado un conjunto de palabras. La persona que realiza la prueba ha de completar el texto a partir del contexto. La respuesta correcta siempre es dirigida y cerrada, y se realiza una corrección objetiva (Martín Peris *et al.*, 2008: 466-468).

nivel inicial de aprendizaje de la lengua, ya que «es inútil, por lo tanto, elegir textos de gran complejidad estilística para las primeras etapas de un programa de literatura, y el análisis del estilo en cualquier nivel ha de estar basado en características lingüísticas con las que los estudiantes ya están completamente familiarizados» (Hill, 1986: 26)²⁰⁶.

Teniendo en cuenta esto, Hill propone que los TL a los que deben enfrentarse los estudiantes deben ordenarse en los siguientes bloques, donde el primer estadio es el más adecuado para el nivel de principiantes y desde él los estudiantes pueden avanzar paulatinamente hasta el último:

- 1) Lecturas graduadas (de carácter literario o no literario)
- 2) Textos originales no literarios
- 3) Textos originales literarios cortos
- 4) Literatura en general

No tenemos que olvidar que Hill habla en todo momento de lectura extensiva de novelas completas²⁰⁷. De hecho, la autora acepta que la poesía puede ser utilizada en cualquier fase del aprendizaje si cuenta con un léxico y estructura adecuados. Aplicado a nuestra propuesta, con la misma lógica podemos justificar el empleo de fragmentos cortos de novelas o teatro en un nivel de principiantes.

La autora también hace referencia a varios de los aspectos que hemos considerado relevantes para el desarrollo de la competencia sociocultural (v. ep. 1.2.4.2). Señala la importancia de elegir ediciones adecuadas, que cuenten con las anotaciones pertinentes para ayudar al lector extranjero. El profesor también puede confeccionar una guía de lectura o glosarios de vocabulario que faciliten la labor al alumno. El material audiovisual también es muy útil para proporcionar el conocimiento necesario. Todo este material debe ser proporcionado, de manera ideal, en la lengua que se aprende pero Hill no descarta el uso de la lengua nativa del estudiante cuando el tiempo es un factor determinante y deja esta decisión en manos de cada profesor.

Junto con este factor cultural, para Hill el TL no es únicamente un vehículo para trabajar aspectos lingüísticos, sino que implica un desarrollo del individuo desde distintas perspectivas:

El estudio de la literatura obviamente está vinculado al estudio de la lengua pero cabe esperar que los estudiantes adquirirán de este modo algo más que un conocimiento del lenguaje. La literatura, elegida cuidadosamente, puede abrir y enriquecer la clase de lengua, proporcionando a los estudiantes una ventana hacia

²⁰⁶ «It is useless therefore to choose texts of great stylistic complexity for the early stages of a literature syllabus and analysis of style at any level should be based on the linguistic features with which the students are already fully familiar».

²⁰⁷ Como ejemplos de textos literarios cortos Hill hace alusión a novelas como *Animal Farm* de George Orwell (1903-1950) o *The Great Gatsby* de Francis Scott Fitzgerald (1896-1940).

nuevos mundos y comprometiendo su intelecto y emociones de una manera que el solo estudio de la lengua no podría hacerlo aisladamente (Hill, 1986: 108)²⁰⁸.

Sugiere Hill que se hagan selecciones de TL de acuerdo a criterios temáticos, para proporcionar un recorrido por diferentes puntos de vista sobre un tema concreto, juegos de rol en clase, visionado de películas relacionadas con la novela, etc., y otras actividades muy relacionadas con los presupuestos de la ELit que hemos expuesto anteriormente. En este sentido, y en relación con el desarrollo de la CLit de los alumnos que estamos defendiendo, Hill admite trabajar con lenguaje figurativo y figuras retóricas, también para los estadios iniciales, al principio de manera sencilla para ir aumentando la complejidad según avanza el nivel. Como ayuda para el profesor no familiarizado con el lenguaje metaliterario, incluye al final de su guía un glosario de términos literarios.

1.3.5.8. Collie y Slater (1987)

En la introducción a su libro de recursos didácticos para explotar la literatura en la clase de idiomas, Collie y Slater (1987) describen el desprecio general de los docentes hacia el trabajo con literatura, considerada como una forma cristalizada de lengua alejada del uso cotidiano, y la preferencia por enseñar un inglés orientado a fines profesionales, comerciales o turísticos, sin implicaciones de «imperialismo cultural». Ante tal situación, su objetivo es reincorporar el TL como parte de los programas de inglés como lengua extranjera, pero de una manera más significativa, que permita el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión tanto escrita como oral del alumno y, por ende, de su competencia comunicativa.

Collie y Slater indican que, si bien su aproximación está principalmente dirigida a estudiantes adultos o jóvenes adultos de nivel intermedio en adelante, muchas de sus ideas y propuestas pueden ser adaptadas para otros niveles de aprendizaje, y animan a los profesores a utilizarlas en los niveles inferiores una vez que el estudiante haya superado un «nivel de supervivencia»; en la misma línea de lo defendido en nuestra tesis, los autores afirman (1987: 2) que «desde nuestro punto de vista, cuanto antes puedan comenzar los alumnos a disfrutar de la literatura en su nueva lengua, mejor»²⁰⁹. Justifican el empleo de la literatura en la clase de idiomas:

- a) por ser un material auténtico de valor y que permanece en el tiempo;
- b) por el enriquecimiento cultural que supone, al permitir a los estudiantes acceder a la forma de vida, sentimientos, costumbres, etc., del país en el que es nativa la lengua que se aprende;

²⁰⁸ «Literature study is obviously linked to language study but it is to be hoped that students will acquire more thereby than just a knowledge of the language. Literature, carefully chosen, can open up and enrich the language lesson, provide students with a window of new worlds and engage their intellect and emotions in a way that study of the language alone cannot».

²⁰⁹ «In our view, the sooner learners can start to enjoy literature in their new language, the better».

- c) por el enriquecimiento lingüístico para al alumno y, sobre todo;
- d) por la implicación personal que se produce del lector con el texto.

Para conseguir esta implicación del discente, Collie y Slater (1987: 6-7) subrayan que resulta clave encontrar una conexión entre el TL y el grupo de alumnos que va a trabajar con él. En el momento de seleccionar una obra literaria, el docente deberá tener en cuenta las necesidades, intereses, fondo cultural y el nivel de lengua de la clase. Con el mismo fin, a la hora de introducir los contenidos literarios, y siempre sin perder de vista el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos, el profesor debe evitar errores comunes como:

- Ser un mero transmisor de conocimientos sobre el autor, la época, las convenciones literarias, etc., sin garantizar que el alumno haga suyos estos conocimientos.
- Perseguir una comprensión exhaustiva del TL, lo que a veces conlleva la traducción y el empleo de mucho tiempo de clase.
- Entrar en el campo de la crítica literaria usando un metalenguaje que puede provocar el distanciamiento del alumnado.

En cambio, Collie y Slater (1987: 8-10) proponen diversificar los procedimientos de clase para animar a los estudiantes hacia la lectura y despertar en ellos una respuesta personal, para lo cual el profesor de idiomas debería:

- a) Utilizar una amplia variedad de actividades centradas en el alumno tales como juegos de rol (*role-plays*), improvisaciones, escritura creativa, debates, etc.
- b) Ir más allá de la página escrita, para que el estudiante cree un nuevo mundo en su imaginación.
- c) Fomentar el trabajo en grupo y por parejas, lo que al mismo tiempo fortalece las capacidades interpretativas individuales y solventa algunos de los problemas de comprensión del TL.
- d) Ayudar a los estudiantes para que exploren sus propias respuestas hacia los TL, mediante la lectura personal.
- e) Usar lo máximo posible la lengua meta en las actividades, aunque no se descarta el uso de otra lengua común al grupo si esto supone que los estudiantes se están implicando personalmente con el TL (evitando el uso de metalenguaje crítico cuando pueda suponer una disminución de la confianza del alumno en sus respuestas al texto).
- f) Integrar lengua y literatura, ya que el objetivo primordial es la mejora lingüística de los alumnos.

1.3.5.9. Lazar (1993)

En 1993 aparece *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers* de la profesora Gillian Lazar, un manual dirigido a profesores y formadores de

profesores de inglés²¹⁰. En la introducción al libro, Lazar explica que su objetivo es ofrecer una ayuda a los docentes para que desarrollen un acercamiento a la literatura en el aula de segundas lenguas, de acuerdo con unos planteamientos y principios coherentes que tengan en cuenta el debate que, en torno a su utilización, ocurre en los años en los que escribe. Lazar quiere, a partir de este punto de partida, que el usuario de su guía sea capaz de crear sus propios materiales para la clase, y que estos sean relevantes para los alumnos. Por ello, avisa que los TL que incluye son meros ejemplos y que lo importante son las actividades que se realizan con ellos. Las dinámicas propuestas por Lazar pretenden involucrar al aprendiente en un proceso de «aprender haciendo» (*learning by doing*). El profesor deberá aplicar estos procedimientos y técnicas con los textos que considere oportunos utilizar con sus estudiantes. Lazar matiza que su propósito es marcadamente práctico: que los estudiantes aprenden inglés. Deja constancia así de su voluntad de distanciarse de una aproximación a la literatura desde la metaliteratura o con una intencionalidad política (crítica marxista, crítica feminista, etc.), aunque reconoce que ciertos aspectos de crítica literaria están presentes en su libro.

Lazar considera que los TL funcionan mejor con estudiantes que ya han adquirido un nivel intermedio en la lengua. A pesar de ello, deja espacio (en consonancia con las ideas que nosotros defendemos) para utilizar la literatura como material de clase en niveles de aprendizaje más bajos: «se usa de manera más efectiva la literatura con estudiantes a partir de un nivel intermedio, pero este libro sugiere también algunas maneras de utilizar la literatura con estudiantes de niveles inferiores» (Lazar, 1993: xiii)²¹¹.

Para Lazar no existe una manera unívoca de trabajar con TL en la clase de lenguas. El profesor no debe buscar reglas de oro, ya que no existen fórmulas rígidas y «cada situación de enseñanza es diferente, cada texto literario es diferente y cada teoría para explicar la literatura o cómo usarla en clase es diferente» (Lazar, 1993:1)²¹². A partir de citas de profesores, autores y críticos literarios²¹³, Lazar plantea al profesor una reflexión sobre el concepto de literatura, para que este pueda ver las implicaciones didácticas que una postura u otra pueden tener a la hora de seleccionar objetivos para sus clases. Según el enfoque que adopte el profesor, la clase podrá estar dirigida a los siguientes aspectos (Lazar, 1993: 3):

- a) Enseñar al estudiante estrategias de lecturas específicas para los TL, para que los lea no buscando una información concreta, sino analizando sus valores simbólicos o filosóficos. Lazar anota que quizá esta competencia literaria ya ha

²¹⁰ El éxito de la guía de Lazar queda demostrado con sus repetidas reimpresiones. En la página web de la editorial (disponible en: <<http://www.cambridge.org>> [Consulta: 20 de mayo de 2015]) aparecen hasta el año 2010.

²¹¹ «Literature is used most effectively with learners from intermediate level upwards. But this book also suggests a few ways of using literature with students at lower levels too» (Lazar, 1993: xiii).

²¹² «Every teaching situation is different, every literary text is different and every theory explaining literature itself or how to use it in the classroom is different» (Lazar, 1993: 1).

²¹³ Entre las que encontramos nombres como Ezra Pound (1885-1972), Roland Barthes (1915-1990), Brumfit y Carter, Eagleton, etc.

sido adquirida por los estudiantes previamente en su lengua materna, por lo que la tarea del profesor será en este caso transferir esta capacidad a la lengua meta. En el supuesto contrario, el docente deberá desarrollar la competencia literaria de sus pupilos.

- b) Precisar las desviaciones del lenguaje literario frente al lenguaje común, aunque Lazar avisa que este objetivo puede causar confusión en el alumno, que incluso puede llegar a sembrar ideas equivocadas sobre la utilidad de aprender un lenguaje que no va a utilizar por ser diferente a la lengua realmente hablada.
- c) Despertar preocupaciones éticas o morales en los estudiantes.
- d) Proporcionar a los estudiantes TL relevantes y significativos, cercanos a sus intereses, aunque estos no pertenezcan al canon literario tradicional.
- e) Desarrollar las capacidades interpretativas de los alumnos, para que sean capaces de percibir los diferentes significados presentes en un TL.
- f) Provocar una respuesta emotiva del estudiante, que le implique en su calidad de ser humano con el TL, para que pueda volcar sobre este sus opiniones, reacciones y sentimientos.
- g) Promover el debate y el pensamiento crítico de los alumnos, sin ofrecerles interpretaciones definitivas de los TL.

Para la aproximación a la literatura que nosotros sostenemos en la clase de español como lengua extranjera en los niveles básicos de aprendizaje, juzgamos que todos estos objetivos apuntados por Lazar pueden darse de manera simultánea, si bien el foco de las actividades de clase puede dirigirse más a uno que a otro.

Lazar (1993: 15-19) expone una serie de razones para defender el uso de la literatura en el aula de idiomas:

- a) por ser un material motivador²¹⁴,
- b) por conceder acceso a un mundo cultural²¹⁵,

²¹⁴ Lazar apunta a la intertextualidad como factor motivador cuando afirma que para el estudiante extranjero de inglés, en cuyo país se valora la literatura como bien cultural, será un acicate adicional poder comparar su propia tradición con la inglesa. Los alumnos también pueden verse seducidos por usos nuevos e inesperados del lenguaje. Sumado a esto, los alumnos pueden encontrarse atraídos por la lectura de relatos o novelas para llegar al desenlace de los mismos, por los dilemas planteados en una obra de teatro o por el alto contenido emocional de un poema, cuando los temas presentes en estos textos literarios son cercanos a intereses personales y, por lo tanto, relevantes para sus vidas.

²¹⁵ Coincidimos con Lazar en que la literatura en una determinada lengua va a permitir que el alumnado acceda a la cultura del país o países en las que se habla. Aunque los TL reflejan la realidad cultural de una sociedad, el alumno tiene que ser capaz de identificar los límites que la literatura tienen como espejo de la realidad y no entender el TL como un documento histórico. Asimismo, en la literatura los estudiantes pueden encontrar retratos de usos y valores de carácter sociolingüístico y sociocultural. En cualquier caso, es preciso que el profesor intente que sus alumnos adopten una postura crítica ante estas descripciones de la sociedad en los textos literarios, puesto que siempre se trata de visiones parciales y condicionadas por la mirada subjetiva del literato. Unido a esto, para el caso concreto del inglés como lengua extranjera, hay que tener en consideración que la lengua inglesa es común a países y culturas muy diversos entre sí, por lo que es preciso que el profesor evite una postura imperialista (lo que obviamente también es aplicable a la cuestión del español que nos ocupa).

- c) por fomentar la adquisición del lenguaje²¹⁶;
- d) por expandir la conciencia lingüística del alumno²¹⁷;
- e) por desarrollar las capacidades interpretativas²¹⁸ y
- f) por promover una educación integral como persona²¹⁹.

De acuerdo con estos planteamientos, Lazar (1993: 23-39) expone tres acercamientos posibles a la literatura para la clase de segundas lenguas: como material para el trabajo lingüístico (*language-based approach*), como parte de un curso de literatura — identificándola con la historia de la literatura— (*literature as content*), y como herramienta para la motivación y el enriquecimiento personal de los estudiantes (*literature for personal enrichment*)²²⁰. Resumimos los presupuestos metodológicos, los criterios de selección y organización del material y las ventajas e inconvenientes señalados por Lazar para de cada uno de ellos en el cuadro siguiente:

²¹⁶ Según hemos visto, los TL suponen un acceso directo a la lengua que aumenta el *input* lingüístico al que está expuesto el estudiante. Lazar opina que es un material del que puede beneficiarse fuera del tiempo de clase. Como lecturas para fuera del aula, Lazar aconseja TL adaptados o graduados para los niveles iniciales, para posteriormente pasar a textos originales cuando el estudiante adquiere un nivel de lengua más avanzado. Si existen grabaciones sonoras de los textos, significarán asimismo una vía de práctica de las destrezas de comprensión auditiva. A este último aspecto apuntado por Lazar nosotros sumamos todo el material audiovisual disponible (representaciones teatrales, películas, libros electrónicos, etc.) y, por supuesto, los recursos a los que podemos acceder gracias a internet (Palacios González, 2012a). De manera paralela, los debates generados por los temas que aparecen en los TL y las actividades dirigidas a que el estudiante exprese sus propios sentimientos y opiniones, ayudarán a agilizar el proceso de aprendizaje. Junto a todo lo anterior, la plasticidad de los TL va a proporcionar a los estudiantes una ayuda suplementaria para, pongamos el caso, enfrentarse a léxico no conocido, como puede ser el ejemplo de la lectura declamada de un poema, en el que los alumnos pueden intuir el significado de algunas palabras nuevas para ellos gracias a la entonación de las mismas o el tono general de la poesía, además de traducirse en una vía de memorización y fijación mucho más directa.

²¹⁷ En contra del temor que algunos docentes pueden manifestar por ofrecer a sus estudiantes creaciones literarias en las que aparecen usos «incorrectos» o «agramaticales» del lenguaje, Lazar argumenta que estos usos «desviados» de la lengua refuerzan la conciencia lingüística del alumno. El profesor ha de ser el guía para que, en lugar de confusión, estas características especiales del lenguaje literario conduzcan a que los estudiantes desarrollen una sensibilidad diferente hacia diferentes aspectos de la lengua, mejorando en consecuencia su conciencia lingüística.

²¹⁸ Aparte de los planteamientos críticos, de orden lingüístico, que el aprendizaje de lenguas lleva consigo de manera inherente, al comparar la lengua que aprendemos con nuestra lengua materna, los TL se muestran como un instrumento para desarrollar las capacidades interpretativas del alumno. En los TL las palabras adquieren significados connotativos que van más allá de las definiciones que los estudiantes pueden encontrar en un diccionario y existen lecturas diferentes de acuerdo con la interpretación que hagamos. Los estudiantes deben aprender a inferir estos sentidos aparentemente ocultos y exportar esta capacidad a otras parcelas de su formación y situaciones de su vida en las que las respuestas a un problema están implícitas y no resultan del todo evidentes.

²¹⁹ La literatura ha de ser considerada teniendo en cuenta su valor formativo integral. Mediante el trabajo con las creaciones literarias, podemos estimular la imaginación de los estudiantes y fomentar en ellos el desarrollo de habilidades críticas y emocionales, lo que está vinculado íntimamente a su progreso como persona. Añadido a esto, el estudiante se sentirá fortalecido al verse capaz de aproximarse a TL en la lengua que aprende, al mismo tiempo que se acerca a nuevos valores, usos y tradiciones y los compara con los suyos propios.

²²⁰ Las aproximaciones a la literatura indicadas por Lazar coinciden básicamente con los tres modelos de enseñanza de la literatura (historicista, textual y ELit) fuera del aula de idiomas que hemos recogido previamente (v. ep. 1.3.1). En el ámbito de la enseñanza reglada, el enfoque más extendido es el que considera la literatura como un fin en sí mismo, en línea con el modelo historicista. El análisis estilístico de los textos literarios con el objetivo de aprender una lengua queda ejemplificado en Widdowson (1975), mientras que la importancia de implicar personalmente al estudiante con el texto literario ya fue recalcada por Collie y Slater (1987).

Cuadro 1.10. *Aproximaciones a la literatura en la clase de segundas lenguas (Lazar, 1993: 23-39)*

	ACERCAMIENTO A LA LITERATURA BASADO EN EL LENGUAJE	LITERATURA COMO CONTENIDO	LITERATURA PARA EL ENRIQUECIMIENTO PERSONAL
PRESUPUESTOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de los currículos de lengua y literatura • Mediante el análisis detallado del lenguaje, los estudiantes desarrollan su conciencia lingüística • Valoración estética de los textos a partir de su análisis estilístico 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es el estudio de la historia y las características de los movimientos, géneros y autores literarios destacados, concediendo importancia a su contexto social, político e histórico • Lectura de los textos y literatura crítica relacionada • Uso de la lengua materna de los estudiantes para el comentario y discusión de los textos, incluso para su traducción 	<ul style="list-style-type: none"> • Con el uso de la literatura se persigue que los estudiantes activen sus propias experiencias personales, sentimientos y opiniones • Se busca la implicación intelectual y emocional del estudiante en el aprendizaje de la lengua extranjera • Se estimula el trabajo colaborativo y en grupo
SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Además de por su valor literario, los textos se seleccionan porque ilustran ciertas características del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Los textos se seleccionan por ser relevantes dentro de una tradición o canon específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Los textos se seleccionan por ser adecuados para los intereses personales de los estudiantes, ya que se busca su implicación con ellos • La organización de los materiales se realiza siguiendo un criterio temático: los textos literarios pueden aparecer junto con otros textos de carácter distinto, aunque relacionados con el mismo tema
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante tiene que poner en práctica sus conocimientos de la lengua extranjera (gramática, vocabulario, etc.) para examinar el texto • El estudiante ve una justificación evidente del uso de la literatura en la clase de idiomas, ya que este va dirigido claramente a mejorar su conocimiento de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece un acercamiento al contexto en el que se genera el texto literario, lo que ayuda al estudiante a poder interpretarlo • El estudiante ha de leer una amplia gama de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Por su intención motivadora, compromete al estudiante como persona en el proceso de aprendizaje • Desmitifica la literatura, al ponerla en relación con otros textos más cotidianos
DESVENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> • Puede suponer poca participación personal y convertirse en algo mecánico y desmotivador • No presta atención al contexto histórico, político y social del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Los textos pueden llegar a ser muy complicados y necesitar siempre del comentario o glosa del profesor • Adecuado solo para estudiantes con una orientación filológica o literaria • Uso excesivo de la lengua materna para los comentarios • Alta dependencia de las interpretaciones del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • En ocasiones, puede prestar poca atención a los elementos lingüísticos del texto • Algunos textos no van a resultar interesantes o cercanos a los estudiantes, por lo que no producirá la respuesta emocional deseada • Ciertos grupos de estudiantes no van a sentirse cómodos expresando sus sentimientos y opiniones

Para encontrar la complicidad de los estudiantes, Lazar (1993: 42) también proporciona consejos encaminados a que estos pierdan el miedo y se impliquen más en el estudio de la literatura compartiendo sus reacciones e intereses personales mediante lluvias de ideas sobre el tema antes de leer el TL, solicitándoles que cuenten su propia experiencia sobre un tema similar o relacionado con el del TL, entregándoles cuestionarios sobre asuntos tratados en las obras literarias sobre las que se trabaja para que discutan sus puntos de vista, haciendo que los estudiantes se pongan en el lugar de un personaje presente en el TL para preguntarle cómo reaccionaría ante ciertas situaciones, etc.²²¹.

Para nosotros, la aportación más interesante de Lazar es el hecho de no inclinarse por una postura metodológica en concreto, sino promover una simbiosis de trabajo lingüístico, documentación histórico-literaria y motivación del alumnado a través de su participación personal. La guía de Lazar anima al profesor a reflexionar sobre los diferentes acercamientos y ofrece ejemplos de actividades útiles de acuerdo con sus presupuestos metodológicos, para que elija lo que le conviene de cada uno de ellos y combine actividades de uno u otro tipo dependiendo del grupo y de los objetivos marcados. Según hemos dicho anteriormente, nosotros recogemos este espíritu en el proyecto didáctico que presentamos, considerando el papel crítico que debe adoptar el profesor de L2/LE (Kumaravadivelu, 1994, 2003 y 2012b).

1.3.5.10. Otras contribuciones desde el enfoque comunicativo

Además de los reseñados, son varios los autores anglosajones vinculados al enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas que han expresado su apuesta por el empleo de los TL como vehículo para el desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes. Sin la pretensión de ser exhaustivos e incluir todas las contribuciones sobre el tema, que en muchos casos repiten ideas sobre las que ya hemos dado cuenta, recogemos a continuación las que hemos considerado más significativas por aportar algo nuevo a lo ya expuesto²²².

El profesor Widdowson (1984: 160-173) describe cómo los textos creados específicamente para ser utilizados en los manuales de inglés no son textos adecuados

²²¹ Lazar avisa que el profesor tendrá que tener en mente los problemas que pueden plantear algunas actividades de clase en grupos donde haya presencia de estudiantes con trasfondos socioculturales diferentes.

²²² Para un panorama más completo, remitimos a la detallada bibliografía proporcionada por Gilroy y Parkinson (1996), que recopila los trabajos principalmente del ámbito anglosajón. En el siguiente capítulo (v. ep. 2.1.2), daremos cuenta de los trabajos que se refieren de modo particular al empleo de TL en el contexto específico de ELE también desde un enfoque comunicativo.

desde un punto de vista comunicativo²²³. Widdowson hace notar la paradoja de que, a pesar de tener una esencia literaria —pues inventan historias, personajes y situaciones que tienen vida en su propio contexto o mundo— estos textos que pretenden simular la realidad en lenguaje sencillo no implican un discurso ni involucran al estudiante puesto que solo prestan atención al nivel lingüístico, suprimiendo cualquier otro elemento. Una presentación tal no explota los valores creativos, indispensables para Widdowson, que entiende el uso del lenguaje y su adquisición como un proceso de creatividad. Por el contrario, los TL empleados con una finalidad didáctica sí que conectan mejor con los estudiantes y hacen que participen de la creación del lenguaje. Siguiendo la distinción de Saussure²²⁴ y considerando que la literatura es *parole* o realización concreta de una expresión lingüística, Widdowson (1984: 139-150) abre el debate sobre si las desviaciones sobre la norma que intencionadamente y de manera creativa comete un aprendiente extranjero pueden ser tratadas o no como un uso literario, ya que siendo deliberadas y viniendo de la mano de un hablante nativo podrían tener el carácter de literarias.

Partiendo de la idea de que, dependiendo del grupo meta y del contexto didáctico, la literatura puede adoptar diferentes papeles en la clase, Littlewood (1986) diferencia distintos planos o perspectivas presentes en el TL, a partir de los cuales se pueden establecer objetivos didácticos y métodos de estudio que se adapten a las necesidades y propósitos de cada curso y grupo de alumnos. Los cinco niveles que encuentra Littlewood son:

- a) Nivel lingüístico o primer nivel, en el que el TL no se diferencia de otros textos al ser la manifestación de un número limitado de estructuras que se combinan para conseguir la comunicación.
- b) Un segundo nivel estilístico, en el que se observan las diferencias o transformaciones lingüísticas específicas. El estudiante puede acceder a este segundo plano una vez que es capaz de ser sensible a las variaciones en el primero de los niveles. En este nivel, aparecen las diferencias de registro y de

²²³ Widdowson se refiere a los textos que pretenden recrear situaciones reales. Pone como ejemplo, entre otros, este diálogo en un restaurante (1984: 163):

Man: Excuse me. Is this your table?
 Jimmy: Yes, it is.
 Man: Oh!
 Mr. Miller: Waiter!
 Waiter: Yes, sir?
 Mr. Miller: Are these cups of coffee or cups of tea?
 Waiter: Tea, sir.
 Mrs. Miller: No, they aren't. They're cups of coffee.
 Waiter: Sorry, sir. Those are cups of tea.
 Barbara: Yes, these are their cups of coffee and those are our cups of tea.

Hombre: Disculpe. ¿Es esta su mesa?
 Jimmy: Sí.
 Hombre: ¡Oh!
 Mr. Miller: ¡Camarero!
 Camarero: ¿Sí, señor?
 Mr. Miller: ¿Estas son tazas de café o de té?
 Camarero: De té, señor.
 Mr.s Miller: No, no lo son. Estas son tazas de café.
 Camarero: Lo siento, señor. Aquellas son tazas de té.
 Bárbara: Sí, estas son sus tazas de café y aquellas son nuestras tazas de té.

²²⁴ V. n. 5.

- estilo, de acuerdo con la finalidad y la personalidad del TL. Es el momento en el que percibimos las características de lo literario.
- c) El tercer nivel es el del contenido. En los episodios, los personajes y la trama configuran el contexto propio en el que aparece la lengua. Se configura un mundo literario que a su vez es una vía para que el estudiante se aproxime, a través del TL, a la realidad cultural de otra comunidad lingüística.
 - d) El punto de vista del autor sucede en el cuarto nivel. Los tres niveles anteriores tienen que haberse superado para alcanzar este plano, en el que se pueden poner en práctica actividades de debate con raíz en el TL (actividades que estarán limitadas conceptualmente si estas se hacen en la lengua meta y que serán más elaboradas si se llevan a cabo en la LM del estudiante).
 - e) El último nivel es en el que el TL se coloca en su contexto histórico-literario. El profesor deberá buscar las conexiones con los niveles anteriores en lugar de transmitir generalidades que no se apliquen al TL con el que se está trabajando.

Littlewood concibe las diferentes etapas como escalonadas y dependientes unas de otras. Esto es, para acceder a la segunda etapa, necesitamos haber superado la primera, para llegar a la tercera, las dos anteriores, etc. Para los estudiantes cuyo propósito sea el estudio de la lengua como sistema, las últimas etapas no son relevantes. Su acercamiento al texto literario se consume en los primeros planos. El quinto plano, en el que la obra se contempla desde una perspectiva histórico-literaria, se presenta como la más complicada de todas: «La quinta perspectiva no puede tomarse completamente en consideración hasta que los estudiantes tengan un nivel lingüístico suficiente y experiencia intelectual para hacer frente a una amplia o ilimitada gama de obras en los cuatro niveles, lo que les permite seleccionar textos por razones externas a los trabajos en sí mismos» (Littlewood, 1986: 182-183)²²⁵. Nuestro punto de vista es diferente, puesto que consideramos que no hay que establecer una relación entre nivel lingüístico y nivel cultural del estudiante. Es posible realizar tareas encaminadas al trabajo de cualquiera de las fases sin contar con las anteriores, todo va a depender de los objetivos que nos propongamos y de la dificultad presente en el ejercicio. De acuerdo con este proceder, nuestra propuesta didáctica integra los cinco planos expuestos por Littlewood, si bien es cierto que el tercero (el del contenido) solamente va a estar disponible en la medida que lo permita el fragmento seleccionado, aunque intentamos incluir actividades en las que se trabaja con la macroestructura de la obra literaria completa.

Por su parte, Long (1986) también sostiene que, a la hora de trabajar con TL en la clase, se trate de hablantes nativos o no nativos, el profesor tiene que buscar la respuesta del alumno. No es posible presentar el TL de igual manera a los alumnos cuya lengua es otra que la del texto que a aquellos que van a leerlo en su lengua materna, lo que provoca que, en ocasiones, el profesor de segundas lenguas se pierda en este camino por no saber qué tipo de respuesta espera que den sus estudiantes. En el caso de la clase de

²²⁵ «The fifth perspective cannot become fully criterial until students have sufficient linguistic and intellectual experience to cope with a wide or unlimited range of works at all four levels, enabling them to select texts for reasons external to the works themselves».

lengua extranjera, Long afirma que la respuesta significa principalmente una interacción en la clase entre profesor y alumnos. Evita aplicar un proceso unidireccional en el que el profesor transmita el conocimiento como único y establecido. Invita en cambio a poner el énfasis en la respuesta del aprendiente a través de preguntas guiadas enunciadas por el profesor²²⁶.

Defiende también el trabajo con TL la profesora de inglés Tessa Woodward (2001) en su guía de consejos y sugerencias dirigidos a profesores para la planificación de sus cursos y clases. Woodward apuesta por incluir una amplia tipología textual, principalmente TL cortos, y no necesariamente pertenecientes al canon:

¡Cuando digo literatura no me estoy refiriendo solo a poemas y obras de teatro del siglo XV! Yo incluiría poemas del siglo XX, tanto si se sacan de una tarjeta de felicitación como si son poemas del metro [*sic*], *haikus* de diecisiete sílabas o versos sin sentido. También incluiría obras de teatro de un solo acto, historias —narraciones cortas, ciencia ficción o cuentos—, letras de canciones y fragmentos extraídos de libros de lectura graduada y de libros con apoyo audio. Quizás también te apetezca incluir *graffiti* o anuncios de televisión (Woodward, 2001 [2002: 119]).

Woodward, al igual que Lazar (1993), hace hincapié en el valor motivador y emocional de la literatura, y defiende utilizarla como estímulo para el desarrollo de actividades comunicativas en la clase de segundas lenguas: «la literatura es una ventana abierta en el aula» (2001 [2002: 119]), nos dice. No pretende abandonar el trabajo tradicional con la literatura (comentario de textos, traducción, memorización, etc.) que considera que puede ser eficiente y satisfactorio para muchos estudiantes, sino ampliar y enriquecer el papel del TL para la enseñanza de un idioma extranjero, en cierto modo desacralizándolo y buscando la identificación con el estudiante y sus intereses personales. Woodward aconseja al profesor que no es especialista en literatura perder el miedo a emplearla como material didáctico: «disfrutad de ella al nivel que os sea accesible a ti y a tus estudiantes» (2001 [2002: 120]).

En resumen, a modo de conclusión general, podemos decir que, según los autores vinculados al enfoque comunicativo que defienden incluir el TL en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2/LE, «los textos literarios no son solo útiles para el desarrollo de las destrezas de lectura, también pueden usarse para el trabajo oral o escrito y para

²²⁶ Como ejemplo de cómo conseguir esta interacción, Long elabora un programa de actividades y dinámicas en pareja y de grupo antes, durante y después de la lectura de un extracto del relato infantil *The House at Pooh Corner* (1928) del escritor londinense Alan Alexander Milner (1882-1956), aplicable a cualquier otro TL.

animar a los aprendientes a ser más creativos y atrevidos según comienzan a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que quieren dominar» (Gilroy y Parkinson, 1996: 215)²²⁷.

1.3.5.11. Enfoque comunicativo y educación literaria

Hemos visto como la aparición del EC supuso considerar la adquisición de la literatura como una forma de comunicación (v. ep. 1.3.5). A pesar de ello, en los planes educativos reglados de enseñanza obligatoria no pudo aplicarse todo el entramado de nuevas aportaciones didácticas: el trabajo de la competencia comunicativa se redujo a competencias de uso lingüístico, sin incorporar la competencia literaria, que quedó «sumida en cierta perplejidad que ha llegado hasta nuestros días» (Colomer Martínez, 1995: 9). Se empezó no obstante a generalizar la idea de que la lectura por placer era una actividad rentable desde una perspectiva didáctica y que debía ser fomentada entre el alumnado. La respuesta a cómo se educa la CLit era que el lector literario se forma leyendo literatura. En EE. UU. se desarrolló un programa de lectura bajo las siglas *USSR (Uninterrupted Sustained Silent Reading)*²²⁸ que se vio favorecido por la tradición basada en la lectoescritura literaria y comentario oral de la escuela anglosajona. Mientras tanto, en Europa, este tipo de programas encontraron menos acogida y los docentes siguieron apegados a una enseñanza de la literatura desarrollada en programas cronológicos que prestaba una mayor atención a los aspectos formales (Colomer Martínez, 1995: 9).

Durante la década de los ochenta, se trasladó el foco de preocupación al papel que juega la figura del lector para el desarrollo de su propia CLit. Planteamiento que no era nuevo, pues ya estaba presente en la estética de la recepción²²⁹, pero que supuso un gran avance; como afirma Colomer Martínez (1995: 11): «la formulación teórica de esta idea y de otras en el interior de nuevos marcos conceptuales, la articulación de las aportaciones de diversas disciplinas y su precisión a través de la investigación educativa, han hecho progresar en esta década todo cuánto sabemos sobre cómo se forma un lector literario». Este cambio de punto de vista lleva consigo que la investigación didáctica y psicopedagógica comienzan a prestar atención a aspectos más difíciles de observar, tales como el desarrollo del estilo cognitivo del individuo, sus capacidades interpretativas, el papel de la ficción literaria como forma de acceso a la experiencia vital y la distinción entre realidad y ficción (Colomer Martínez, 1995: 14-18)²³⁰.

²²⁷ «As many writers demonstrate, literary texts are not only useful in the development of reading skills, they can be used for oral or written work and encourage learners to become more creative and adventurous as they begin to appreciate the richness and variety of the language they are trying to master».

²²⁸ Podemos traducir el título de este programa como «Lectura silenciosa ininterrumpida y continua».

²²⁹ V. n. 47.

²³⁰ Esto es, buscar en los lectores la activación de procesos de construcción del significado, la percepción estética, la respuesta emotiva y la identificación con el TL. Colomer Martínez (1995: 16) conjetura: «Si el estudio de la estructura narrativa ha tenido grandes repercusiones en la confección de materiales didácticos y en las prácticas educativas, ahora parece urgente encontrar nuevas pautas de actuación a partir del progreso en el estudio de todos los procesos de elaboración del significado, tales como la percepción estética del lenguaje, la respuesta emotiva de la intriga, la identificación con los personajes o la variabilidad de las interpretaciones entre los lectores».

La enseñanza comunicativa de la lengua persigue este mismo objetivo de acercar y hacer relevantes los contenidos de clase, adaptándolos a las necesidades de los estudiantes (Littlewood, 1981). No obstante, Colomer Martínez describe cómo el planteamiento de una enseñanza conjunta de lengua y literatura desde un punto de vista comunicativo no ha llegado a darse de manera extendida en Didáctica de la Lengua y la Literatura:

La intención manifiesta de la nueva perspectiva comunicativa en favor de integrar la enseñanza de la lengua y la literatura tampoco parece haber llegado a buen puerto. Probablemente puede haber contribuido a ello el hecho de que los docentes de secundaria hayan tenido una formación universitaria escindida entre lengua y literatura, de tal modo que, en el ejercicio de su profesión, la dificultad para fusionar ambos aprendizajes los conduce a suprimir la literatura si no pueden organizarla en un eje histórico-cultural semejante al estudiado por ellos mismos (Colomer Martínez, 2005: 45).

Ballester Roca (2015: 9) reafirma este problema en la enseñanza de la literatura cuando dice que actualmente por culpa de la insistencia en procedimientos didácticos basados en un aprendizaje historicista y ligados al comentario de textos desvirtuado e inmotivado, «desembocaremos en un clima nada propicio para favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia la literatura, puesto que no fomentan la participación creativa e interesada del lector-receptor». En lugar de ello, el objetivo perseguido por la educación literaria es construir saberes pragmáticos y operativos, que puedan ser usados por los estudiantes de manera crítica e inteligente para llegar a la interpretación de los textos y extraer de ellos significados con valor.

Podemos afirmar que en la enseñanza de la literatura perteneciente a los programas de educación reglada el método historicista y el comentario de textos han sido los modelos que mayor acogida han recibido durante el siglo pasado. Como hemos visto anteriormente (v. ep. 1.3.1) a partir de la década de los años ochenta este modelo comienza a fragmentarse, al menos en la literatura teórica sobre DLL, en favor de nuevos procedimientos que dirigen sus objetivos hacia una formación literaria de los alumnos, iniciándoles a la lectura con técnicas diferentes. Se fomenta la creación literaria, las representaciones en clase, la implicación como lectores, la familiarización con el mundo del libro, etc. Estas nuevas aportaciones deben ser, no obstante, compatibles con una visión historicista de la literatura que permita el estudio de las obras. En palabras de Rincón Ríos (1993:226): «Todos estos procesos, estructurados y ambientados, son perfectamente compatibles con una iniciación a la historia literaria» pues bien es verdad que «es llamativo que una programación como la historicista, con tantos años de presencia en todos los niveles de la enseñanza, haya resultado tan monocorde y poco creativa» (Rincón Ríos, 1993: 230).

Frente a esta situación que se da en la DLL, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2/LE, según hemos recogido anteriormente, prevalece la aplicación de un enfoque comunicativo en el aula, que es asumido de manera generalizada por los docentes. Se persigue el desarrollo de la CC de los estudiantes, mediante actividades que buscan su implicación personal. No obstante, según hemos explicado, esta perspectiva adolece de la falta de un desarrollo apropiado de la CLit de los estudiantes.

Recordemos en este punto las características que el profesor Martín Peris (2000: 101) enuncia para que una actividad de la clase comunicativa de segundas lenguas sea considerada como comunicativa:

- a) debe implicar una transmisión efectiva de significado,
- b) efectuada mediante usos lingüísticos,
- c) insertos estos en un determinado contexto,
- d) con implicación personal de los discentes-comunicadores,
- e) para la interpretación de los textos aportados al aula o generados en ella.

La asociación de este tipo de trabajo, en el que el aprendizaje cooperativo y centrado en el alumno alienta la comunicación real centrada en el mensaje y el significado, con la faceta experiencial de la literatura conlleva la opción de suscitar en la clase una gran variedad de interpretaciones a partir de la experiencia personal de los alumnos; esto conduce a crear en la clase un espacio de verdadera interacción, en el que los estudiantes deberán poner a prueba sus conocimientos y estrategias lingüísticas (Gómez Álvarez, 2003).

Por ello, la responsabilidad del docente para la incorporación significativa (tanto por su relevancia como por lo que aporta al estudiante como individuo) del material literario en la clase de lengua no es ajena al campo de la didáctica de segundas lenguas. Independientemente del enfoque metodológico que se adopte para la clase de L2/LE, la presencia o no de TL (y el uso que de ellos se haga) va a estar condicionada por la voluntad del docente, que muchas veces prefiere el uso de textos de carácter más funcional, al atribuirles una mayor utilidad para satisfacer las necesidades comunicativas de sus alumnos, sin explotar las posibilidades del TL en su faceta esencial de forma de comunicación.

Garrido y Montesa (1990 [2010: 391]) enumeran los siguientes objetivos para la correcta explotación del TL en la clase de lenguas extranjeras:

- a) placer de la lectura;
- b) reforzamiento indirecto de los niveles morfosintáctico, léxico y semántico;
- c) acceso a un universo de mundos que se abren mediante la ficción literaria;
- d) acceso a conocimientos culturales;
- e) acceso a las tipologías textuales de cada lengua.

Desde un punto de vista metodológico, para los autores «no es aconsejable usar TL para ninguna de las actividades que puedan desempeñar otro tipo de textos en un plano de igualdad en el rendimiento didáctico» y «hay que distinguir claramente enseñar literatura y aplicar textos con una finalidad creativa que sitúe al lector en condiciones óptimas de captar su autonomía y obtener placer» (Garrido y Montesa [1990] 2010: 391).

Ocasar Ariza (2003: 19) considera que existen tres formas de incorporar la literatura en la clase de idiomas:

- a) considerándola como un valor en sí misma;
- b) entendiéndola como un componente esencial de la cultura del país cuya lengua estudiamos;
- c) considerándola como la más alta expresión de la lengua.

Teniendo en cuenta que una clase de segundas lenguas no es una clase de historia de la literatura, Ocasar Ariza se pregunta por qué debemos utilizar TL en lugar de otro tipo de textos cuando la finalidad ha de ser la práctica lingüística. Su respuesta es la siguiente:

La literatura proporciona no solamente muestras o ejemplos de problemas gramaticales, sino mensajes que hacen de la forma su razón operativa. Esto quiere decir que servirse de un texto de Cela o de Javier Marías para practicar los pasados carece de justificación, excepto si el texto muestra de manera eficaz las condiciones de uso de los pasados en español desde su propia literariedad. Es cuando un texto hace de una forma o estructura específica la razón de su propia índole literaria cuando estamos autorizados a otorgarle un papel en nuestro quehacer didáctico (Ocasar Ariza, 2003: 20).

Desde este punto de vista, Ocasar Ariza encuentra en el ámbito fonológico el lugar donde los TL pueden ser aprovechados de manera más clara para la enseñanza de una lengua extranjera, ya que, en la poesía, la forma (recursos rítmicos, acentuación, aliteraciones, etc.) constituye un elemento esencial. No obstante, reconoce que las posibilidades de explotación didáctica se multiplican si, además, se atiende al contenido, que puede resultar interesante para los estudiantes.

Dependiendo de si el docente ha optado por enfocar el curso en el desarrollo de la competencia comunicativa, intercultural o discursiva, Sanz Pastor (2006b: 138) señala como posibles objetivos previos o mediadores de un curso específico de literatura para la clase de lenguas extranjeras los siguientes:

- a) El aprendizaje del código lingüístico. Cita la autora como ejemplar en este sentido la propuesta de Duff y Maley (1990)²³¹ para trabajar con textos poéticos mediante técnicas que nacen a partir de la idea de juego del lenguaje y que posibilitan procesos reales de creatividad literaria.
- b) La construcción del componente cultural. Para facilitar un contexto que permita la comprensión de los mensajes en la LE.
- c) La construcción de una competencia intercultural.
- d) El aprendizaje del código en un contexto comunicativo especial, en este caso el del lenguaje literario.
- e) La estimulación y desarrollo de las destrezas escritas desde una concepción interactiva y creativa de la comprensión lectora y de la escritura.

Partiendo de la premisa de que «si la literatura es una competencia, entonces podemos tratar de construirla con propuestas similares a las que usamos para desarrollar la competencia comunicativa», Sanz Pastor (2006: 18-19) aboceta algunas características que las actividades con TL deben tener en la clase de ELE:

- Rentabilización del conocimiento previo y experiencia del estudiante.
- Asunción de riesgos creativos por parte del docente y del aprendiente.
- Presencia de recursos para involucrar al estudiante en el proceso de aprendizaje.
- Explicitación de los objetivos y relación de lo aprendido o practicado en el ámbito general de aprendizaje de la lengua, la cultura y los valores humanos.
- Variedad, mediante la integración de destrezas, el trabajo con distintos géneros textuales, tanto para su interpretación como para la expresión.
- Selección de los TL y las actividades para que sean idóneas para el grupo.
- Interacción entre los estudiantes, para que ellos sean fuente de información entre ellos.
- Secuenciación de la propuesta.
- Hacer hincapié en la faceta comunicativa de la literatura como fenómeno.
- Democratización de la creación entendida como capacidad de observación, descubrimiento y codificación lingüística.

La aplicación del modelo de educación literaria, que fomenta que los alumnos sean partícipes activos, se ve facilitada en la clase de segundas lenguas por la acogida generalizada de los métodos de enseñanza comunicativa de la lengua. «Del mismo modo que en la didáctica de la lengua ya hace muchos años que el profesorado tiene asumida una metodología comunicativa que proviene de la enseñanza de segundas lenguas, hay que aplicar los mismos principios a la enseñanza de la literatura» (Bordons y Díaz Plaja, 2006: 14). Esto conlleva ampliar el abanico de actividades que presentamos a los estudiantes. Si bien los procedimientos más extendidos han sido el

²³¹ Sanz Pastor (2006b) se refiere a un volumen publicado por Cambridge University Press que no hemos podido localizar. Por ello, pensamos que se trata de una errata de Sanz Pastor, debida probablemente a una cita de memoria, siendo la referencia correcta la que nosotros recogemos en la bibliografía, publicada en Oxford University Press.

comentario de textos y el taller literario, los autores opinan que no hay que centrar la clase de manera exclusiva en ellos, sino que es conveniente diversificar los procesos.

De hecho, el enfoque comunicativo utilizado en la didáctica de idiomas sirve de espejo en el que mirarse para varios autores preocupados por la enseñanza de la literatura. Lomas, Osorio y Tusón (1993) entienden como prioridad de trabajo del profesor del área de Lengua y Literatura el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos y proponen una programación curricular que realmente persiga esta finalidad para la enseñanza reglada. En nuestra opinión, resulta una lástima desperdiciar este escenario ideal que proporciona la enseñanza de L2/LE para aprovechar los TL en el desarrollo conjunto de la CC y la CLit de los aprendientes.

1.3.5.12. Orientaciones metodológicas para el trabajo con textos literarios en el aula de segundas lenguas/lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo

Una vez expuestos los diferentes puntos de vista sobre qué papel pueden jugar los textos literarios según los presupuestos del enfoque comunicativo y de la educación literaria, queremos resumir las orientaciones metodológicas fundamentales que se deducen de ellos, que han de ser la base de una propuesta didáctica como la que nosotros defendemos dirigida al desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes de ELE. Enumeramos las siguientes:

- a) Orientar los objetivos de aprendizaje hacia un conocimiento significativo para los alumnos (Littlewood, 1981) con un valor formativo integral.
- b) Apostar por el uso de materiales auténticos y reales (Grellet, 1981), lo que también se aplica a los textos literarios (TL), que no necesariamente han de ser textos adaptados o creados de manera específica para los aprendientes.
- c) Exponer a los estudiantes a una amplia tipología textual (Woodward, 2001), que ha de incluir también TL de cualquier género: prosa, poesía, teatro, ensayo, etc.
- d) Entender el TL como una forma de comunicación (Hill, 1986) mediante el que se transmiten ideas, sentimientos e inquietudes.
- e) Realizar una correcta selección de los TL para que sean comprensibles e interesantes para el alumno objetivo (Hill, 1986).
- f) Confeccionar actividades con TL motivadoras para los estudiantes (Brumfit, 1986; Hill, 1986; Lazar, 1993) creando y adaptando los materiales según los objetivos y perfil del grupo concreto.
- g) Implicar al estudiante con su respuesta personal a los TL (Breen y Candlin, 1980; Hill, 1986; Long, 1986), desarrollar sus capacidades interpretativas (Collie y Slater, 1987; Lazar, 1993) y estimular su pensamiento crítico (Lazar, 1993).
- h) Aprovechar el estímulo del TL para la práctica lingüística (Maley y Duff, 1982 y 1989).

- i) Facilitar el acceso a los estudiantes a las convenciones que permiten leer y comprender los TL (Brumfit, 1986) y desarrollar en ellos estrategias específicas de lectura (Lazar, 1993).
- j) Poner en relación los TL con otros TL (Brumfit, 1986; Lazar, 1993) y otras manifestaciones artísticas, etc.
- k) Proporcionar un uso contextualizado de los TL vinculándolos con los temas o ideas que aparecen en ellos, intentando relacionar estos con la vida personal de los estudiantes (Brumfit, 1986; Lazar, 1993) y aprovechando para ello también las nuevas tecnologías.
- l) Aprovechar la vertiente creativa de los TL (Widdowson, 1984).
- m) Estimular la lectura de TL en LM a través de la lectura de TL en L2/LE.

Completamos de este modo nuestro segundo objetivo, al haber concretado unas orientaciones metodológicas y unos objetivos didácticos para el desarrollo de la competencia literaria en la clase de segundas lenguas/lenguas extranjeras, que tendremos en cuenta en nuestra propuesta del capítulo 4. Por el momento, el siguiente capítulo lo dedicamos a examinar la presencia del componente literario en el ámbito específico de la enseñanza-aprendizaje de ELE, fijándonos especialmente en los niveles de aprendizaje A1-A2 (usuario básico) y los textos literarios clásicos en español, protagonistas de esta tesis doctoral.

**CAPÍTULO 2. LOS TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN LA CLASE DE ELE.
PANORAMA ACTUAL. CRITERIOS DE SELECCIÓN Y EDICIÓN**

2.1. TEXTOS LITERARIOS Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

En el capítulo precedente hemos definido la competencia literaria (Clit) con una proyección didáctica y hemos tratado la relación que se da entre esta y la competencia comunicativa (CC) de los individuos, refiriéndonos específicamente al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2)/lenguas extranjeras (LE). También hemos hilvanado los objetivos didácticos genéricos que podemos pretender para su desarrollo y algunas orientaciones metodológicas para conseguirlos desde el enfoque comunicativo (EC) para la enseñanza de idiomas, considerando asimismo las aportaciones de la educación literaria (ELit) en lengua materna (LM) y de otras metodologías para la instrucción de L2/LE. Desde este plano más general, pasamos ahora al análisis del empleo de textos literarios (TL) en el caso concreto de la didáctica del español como lengua extranjera (ELE)¹, teniendo en mente un tercer objetivo:

Objetivo 3: Comprobar la presencia del elemento literario en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, concretamente para los niveles iniciales de aprendizaje A1-A2, prestando especial atención a la aparición de textos literarios (TL) clásicos.

Abrimos para ello la primera parte del capítulo 2 ofreciendo el panorama actual de la consideración de la literatura en nuestra disciplina. Para conseguir esta meta, primeramente procedemos a examinar:

- 1) La presencia del elemento literario en los contenidos recogidos por el *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2006a).
- 2) La defensa teórica y científica del uso de TL para la enseñanza-aprendizaje de ELE en artículos de revistas especializadas, comunicaciones en congresos, tesis doctorales, trabajos de fin de máster, etc.
- 3) Los materiales didácticos disponibles (monografías, materiales complementarios, antologías de textos, lecturas graduadas, etc.) para incorporar el elemento literario en la clase de ELE.
- 4) La aparición de TL, fijándonos en sus características y su explotación didáctica, en una selección de los manuales de ELE.

Posteriormente, dedicamos la segunda parte de este capítulo a establecer los criterios de selección y edición para que un TL sea didácticamente rentable en la clase de ELE.

2.1.1. Literatura y *Plan curricular del Instituto Cervantes*

El Instituto Cervantes, en su responsabilidad de promover la enseñanza y aprendizaje del español, publica en 2006 el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*

¹ V. Introducción n. 2.

para el español (PCIC)². El texto, en tres volúmenes, es el desarrollo y aplicación al caso concreto de la lengua española de las recomendaciones recogidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* del Consejo de Europa (2002). Los propósitos del PCIC son los siguientes:

- 1) Establecer los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza del Instituto Cervantes, para garantizar la coherencia de los distintos centros que lo componen.
- 2) Ofrecer una guía para los docentes de español que no pertenecen al Instituto.

Vamos a centrar nuestro interés en la atención que el PCIC presta a los contenidos de carácter literario, necesarios para nuestro propósito de desarrollo de la CLit en los estudiantes extranjeros de español. El documento recoge tres inventarios de «aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa» (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 366) y están orientados al desarrollo de la dimensión cultural. Su objetivo es doble: por un lado se busca trabajar la competencia intercultural del alumnado y, por otro, responder a la tarea del Instituto Cervantes en cuanto que promotor de las culturas hispánicas a nivel internacional. Los inventarios a los que nos referimos son los siguientes³:

- 1) *Referentes culturales.*
- 2) *Saberes y comportamientos socioculturales.*
- 3) *Habilidades y actitudes interculturales.*

Además de estos inventarios, el PCIC enumera los géneros textuales que son susceptibles de ser trabajados en la clase de ELE, tanto a nivel receptivo como a nivel productivo, para cada nivel de aprendizaje. Revisamos igualmente este punto, viendo cuál es la presencia de TL de los diferentes géneros (prosa, poesía, teatro, ensayo, etc.) y su distribución recomendada según los estadios de progreso del alumnado.

2.1.1.1. Inventario de *Referentes culturales*

El inventario de *Referentes culturales* del PCIC se dedica a la exposición de las características de los países hispanos en ámbitos dispares: geografía, política, economía, historia, etc., además de los personajes, hechos y producciones culturales y artísticas que conforman el patrimonio histórico-cultural hispánico. Junto a estos aspectos, se presentan contenidos relativos a creencias, valores, representaciones y símbolos

² Sin lugar a dudas, desde su publicación, el *Plan curricular* se ha convertido en herramienta ineludible y referencia fundamental tanto para los profesores de ELE como para el resto de profesionales relacionados con la enseñanza del español: programadores de cursos, preparadores de materiales, formadores de profesores, etc.

³ Además de los dichos, en el inventario de *Procedimientos de aprendizaje* del PCIC, común para todos los niveles, al hablar de los factores de motivación intrínseca para el estudiante, se incluye el «desafío», entendido como la «formulación de objetivos como algo alcanzable, a pesar de la dificultad que entrañe» (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 503); el ejemplo que se ofrece es «plantearse la lectura y comprensión de novelas contemporáneas en español como reto al final del proceso de aprendizaje» (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 504). Trataremos este asunto al hablar sobre la motivación que pueden significar los TL clásicos para los estudiantes de ELE (v. ep. 2.2.4).

comunes a los hispanohablantes. De acuerdo con los términos utilizados en el *MCER*, el inventario de *Referentes culturales* del *PCIC* es un catálogo que afecta al conocimiento del mundo del alumno, en cuanto que competencia general del individuo que conlleva un saber de tipo enciclopédico mediante el que un estudiante extranjero recibe un acercamiento general a las culturas hispánicas, sirviéndose de él para realizar actividades lingüísticas o de otra condición. Alejándose de un carácter exhaustivo, el objetivo del inventario es «proporcionar una visión general de aquellos referentes que han pasado a formar parte del acervo cultural de una comunidad» (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 367), seleccionando con cautela el material recogido, dada la complicada tarea de ofrecer una imagen que sea válida para las diferentes comunidades y sociedades que conforman el mundo hispano.

Los contenidos se presentan en tres fases: aproximación, profundización y consolidación. El material se organiza según su universalidad y grado de accesibilidad: los contenidos de mayor alcance universal y más accesibles se recogen en la fase de aproximación y los menos generales en la fase de consolidación. Estos estadios no se corresponden necesariamente con los niveles de lengua del alumnado⁴: un estudiante podrá acceder a conocimientos de la fase de consolidación aun cuando su nivel lingüístico en español sea nulo o inicial o, por el contrario, un estudiante de nivel avanzado en español puede no haber adquirido conocimientos considerados en la etapa de aproximación. En la introducción al inventario se afirma que esta estructura modular permite que la presentación de los contenidos se haga de variadas formas, bien presentándolos siguiendo cada uno de los niveles de los componentes lingüísticos (A, B y C) o conforme a un criterio temático.

Por lo que se refiere concretamente a la literatura, se afirma que el inventario de *Referentes culturales* le dedica una mayor extensión en comparación con otras creaciones artísticas por constituir una «base de material particularmente significativa» (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 370)⁵. Reproducimos a continuación un cuadro de los contenidos literarios que se incluyen en cada una de las fases, para pasar después a su análisis (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 386-388):

⁴ La variabilidad entre el nivel de lengua y el nivel de conocimiento sobre una cultura determinada se recoge en el texto del *MCER* al tratar sobre la relación entre la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural (Consejo de Europa, 2002: 131): «El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina)».

⁵ Literatura y pensamiento aparecen unidos como una sección del apartado 3 «Productos y creaciones culturales», donde también tienen cabida otras manifestaciones artísticas tales como la música, el cine, las artes escénicas, la arquitectura y las artes plásticas.

Cuadro 2.1. *Contenidos literarios en el inventario de Referentes culturales del PCIC (Instituto Cervantes, 2006a)*

CONTENIDOS LITERARIOS EN LA FASE DE APROXIMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Grandes autores y obras literarias de proyección internacional • Importancia de Cervantes y el <i>Quijote</i> en la historia de la literatura universal • Valor e impacto de los grandes personajes y obras de la literatura en la cultura y en el lenguaje populares: el caso especial del <i>Quijote</i> • Referentes simbólicos de las grandes obras literarias en lengua española: la encarnación del texto quijotesco en los grabados de Doré, los molinos de viento en la Mancha, el comienzo del <i>Quijote</i> («En un lugar de la Mancha»), la figura de don Juan, Macondo, Isla Negra...
CONTENIDOS LITERARIOS EN LA FASE DE PROFUNDIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Grandes autores españoles e hispanoamericanos • El reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura: la llegada de Colón a América y los cronistas de Indias, la reafirmación de las independencias nacionales y la novela de la tierra, la historia hecha relato en los <i>Episodios Nacionales</i>, la pérdida de las colonias y la generación del 98, la poesía de José Martí, la novela de la Revolución mexicana, el ciclo del dictador, la guerra civil española y su influjo en la poesía y la novela, la literatura de los exilios... • Valor de la literatura como testimonio de la Historia • Personajes, espacios y mitos de la literatura de los países hispanos: don Quijote y Sancho, don Juan, la Celestina, Vetusta, la Pampa de Martín Fierro, el París de Cortázar, el Buenos Aires de Leopoldo Marechal y de Borges, el Macondo de García Márquez, la Comala de Juan Rulfo, la Santa María de Onetti... • Los premios literarios • Premios Nobel en los países hispanos: José Echegaray, Jacinto Benavente, Gabriela Mistral, Juan Ramón Jiménez, Miguel Ángel Asturias, Pablo Neruda, Vicente Aleixandre, Gabriel García Márquez, Camilo José Cela, Octavio Paz, Mario Vargas Llosa <ul style="list-style-type: none"> • Premios Príncipe de Asturias de las Letras concedidos a escritores en lengua española • Premios Cervantes • Premios Casa de América • Premios Rómulo Gallegos

Cuadro 2.1. (continuación)

CONTENIDOS LITERARIOS EN LA FASE DE CONSOLIDACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Cronología de la historia de la literatura española (orígenes, grandes movimientos y tendencias): del <i>Poema del Mio Cid</i> a la literatura de la posmodernidad • Cronología de la historia de la literatura en Hispanoamérica (orígenes, grandes movimientos y tendencias): de la crónica de Indias al <i>postboom</i> de la literatura hispanoamericana • La novela española e hispanoamericana: de los libros de caballerías al <i>boom</i>: <i>Amadís de Gaula</i>, el <i>Quijote</i>, la novela del realismo y del naturalismo español, la novela sentimental hispanoamericana, la novela de la tierra, el ciclo del dictador, realismo y experimentalismo en la novela española del siglo XX, el existencialismo y la novela, el realismo mágico y lo real maravilloso, el <i>boom</i> de la narrativa hispanoamericana • Narrativa española actual: nueva narrativa y jóvenes escritores • Narrativa hispanoamericana actual: narrativa del <i>postboom</i> y jóvenes escritores • El cuento en España e Hispanoamérica: los cuentos de <i>El conde Lucanor</i>, el cuento en el siglo XIX, los grandes cuentistas del siglo XX • El ensayo en la literatura española e hispanoamericana • La poesía española e hispanoamericana: de las jarchas a la primera mitad del siglo XX • Poesía española en la segunda mitad del siglo XX: generación del 50, los novísimos y la poesía posmoderna, poesías de la experiencia, las fórmulas neobarrocas, nuevas poéticas de compromiso con la realidad • Poesía hispanoamericana en la segunda mitad del siglo XX: antipoesía, exteriorismo, poesía coloquial... • El teatro en España e Hispanoamérica hasta el siglo XX: <i>La Celestina</i> y la cuestión del género, el teatro nacional del Siglo de Oro, el teatro criollo, los grandes temas del teatro clásico español, el drama romántico y el don Juan, el sainete • Teatro español e hispanoamericano en el siglo XX: teatro gauchesco, Valle-Inclán y el esperpento, teatro absurdistas hispanoamericano, el universo dramático de Lorca, el teatro humorístico español de posguerra, teatro social y de compromiso, teatro independiente • Teatro español e hispanoamericano más actual • Otros géneros: biografía, viajes, literatura para niños • Corrientes de influencia de la literatura española en la hispanoamericana y de la hispanoamericana en la española: el reflejo del Siglo de Oro español en la literatura hispanoamericana; Rubén Darío, el modernismo y el simbolismo en español; las vanguardias históricas a un lado y otro del océano; la influencia del <i>boom</i> hispanoamericano en la narrativa española actual • Miradas femeninas y feministas en la literatura • La industria literaria y el mercado editorial: editoriales, premios, mecanismos de promoción y difusión, programas de televisión, suplementos y revistas literarias

Indudablemente, un listado de estas características supone una útil herramienta y una orientación de alto valor para los docentes y preparadores de materiales que quieren incorporar el elemento literario en sus clases. Como en cualquier selección, podemos estar más o menos de acuerdo con los contenidos elegidos. El material recogido en el inventario ofrece una imagen general bastante acertada de la literatura en el mundo hispano, sobre todo teniendo en consideración que la relación forma parte de un registro que tiene que dar cuenta de otros muchos aspectos pertenecientes a otras áreas y relativos a la cultura. Congruentemente con los presupuestos de ELit que hemos expuesto en el capítulo 1 (v. ep. 1.3.3), nos parece un acierto incluir contenidos que se refieren a la industria literaria en su conjunto para que el alumno se aproxime al fenómeno literario desde una nueva perspectiva. No obstante, son varios los puntos que debemos comentar sobre los contenidos presentes en el inventario y su organización en las diferentes fases, según explicamos a continuación:

- 1) Parece que el inventario de *Referentes culturales* no respeta siempre el criterio de universalidad a la hora de decidir en qué estadio se incluyen los contenidos. No encontramos justificación para incluir en la fase de aproximación referentes simbólicos como la encarnación del texto quijotesco en los grabados de Doré o la Isla Negra de Pablo Neruda (ambos desconocidos para el común de los hablantes nativos de español) que, innegablemente, no tienen el mismo grado de universalidad que los molinos de viento de La Mancha, la figura de don Juan o Macondo como escenario de *Cien Años de Soledad* de García Márquez. De igual manera, se recoge en la fase de profundización el Premio Rómulo Gallegos al mismo nivel que los premios Nobel de Literatura o Cervantes. Teniendo en cuenta que el inventario está dirigido tanto a profesores nativos como a los docentes extranjeros, esto puede llevar a equivocaciones respecto al rango de relevancia de estos contenidos. En este orden de cosas, tampoco nos parece acertado que las cronologías generales de la literatura española y la literatura hispanoamericana queden relegadas a la última fase de consolidación.
- 2) No se incluyen elementos muy significativos para nuestra tradición literaria como son la literatura mística o el romance en cuanto que forma métrica característica de la literatura en español. Tampoco se incluye en el repertorio, por ejemplo, la poesía del Siglo de Oro, sino solo el teatro y la novela representada únicamente por el *Quijote* (mientras que no hay alusiones a la picaresca, por ejemplo). En contraposición, sorprende la presencia de contenidos como «miradas femeninas y feministas en la literatura» que, aunque importantes, realmente se sitúan en un lugar secundario como exponentes de la literatura canónica en lengua española en comparación con otras literaturas, como pueden ser la anglosajona o la francesa. Este tipo de aperturas del canon, necesarias desde luego, han sido objeto de polémica como veremos en el capítulo 3 cuando hablemos del llamado «debate americano»⁶ (v. ep. 3.1.2).

⁶ En este momento, será suficiente recordar las acertadas palabras de la hispanista Lía Schwartz que, refiriéndose a la recuperación de textos escritos por mujeres en el Siglo de Oro español afirma que «a esta fase de reivindicatoria recuperación de textos inéditos le sucederá, inevitablemente, otra de reconsideración de sus valores estéticos» (Schwartz, 1996: 12).

- 3) No se tiene en cuenta de manera estable el carácter intertextual de la literatura. Aparecen inventariadas la «poesía neobarroca» de la segunda mitad del siglo XX o el «reflejo del Siglo de Oro español en la literatura hispanoamericana», aunque difíciles son de entender y explicar en la clase si no incluimos como contenidos la poesía barroca y las letras áureas. Acertadamente, en la fase de consolidación, se incluyen los libros de caballerías y la figura del Amadís de Gaula, indispensables para la lectura del *Quijote*.
- 4) No se hace referencia a las literaturas de otras lenguas hispánicas (catalán, gallego) ni a la importancia de la literatura precolombina e indígena para la configuración de la literatura hispanoamericana.
- 5) Finalmente, opinamos que el hecho de que la mayor parte del material quede incluido en la fase de consolidación puede hacer pensar al profesor que dicho material carece de interés o es demasiado especializado en relación con el grueso de los contenidos literarios. Muchos de los puntos integrados en esta última etapa podrían haberse incluido en las fases previas, por ejemplo, las cronologías generales de la historia de la literatura en lengua española que hemos señalado. Incluso, cada uno de los temas podría estar dividido en las tres fases propuestas con lo que se conseguiría una distribución más idónea para que el profesor que consulte el inventario pueda dosificar de manera más eficaz el componente literario. En este escenario, tendríamos, por ejemplo, la poesía española e hispanoamericana distribuida en las etapas de aproximación, profundización y consolidación, siguiendo los mismos criterios de universalidad y accesibilidad que asumen los elaboradores del inventario.

2.1.1.2. Inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*

El inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* del PCIC incluye contenidos que «hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc., que se dan en una determinada sociedad» (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 401), concretamente la española y no la de los diferentes países de Hispanoamérica debido a la dificultad que conllevaría reflejar la gran variedad de aspectos presentes. Reúne así contenidos que afectan a las condiciones de vida y organización social (identificación personal, unidad familiar, calendario, comidas y bebidas, educación, medios de comunicación, vivienda, etc.), a las relaciones interpersonales (ámbito público, personal y profesional), y a la identidad colectiva y estilo de vida (tradición, religión y espiritualidad, fiestas y celebraciones, etc.).

Como hemos expuesto en el capítulo 1 (v. ep. 1.2.4.2), consideramos que la competencia sociocultural está íntimamente relacionada con la CLit de los individuos. Efectivamente, en este inventario se recogen contenidos relacionados con la literatura, principalmente en su dimensión de actividad de ocio. En concreto, las referencias relacionadas con la literatura las encontramos en el apartado 1.7 «Actividades de ocio, hábitos y aficiones», entre las que se enumeran:

- a) las representaciones teatrales como espectáculo;
- b) la lectura de novelas como actividad de tiempo libre;
- c) los acontecimientos relacionados con la venta de libros (ferias del libro, día del libro, Sant Jordi);
- d) las iniciativas institucionales para fomentar la lectura y
- e) la incidencia de la lectura en soporte digital en los hábitos lectores de los españoles.

Pensamos que acercarse a estos conocimientos, y otros muchos con los que podríamos ampliar esta lista, es imprescindible tanto para los profesores no nativos como para los estudiantes extranjeros de español para conocer cuál es el papel de la literatura y del mundo del libro en la sociedad española y, por ende, deben estar presentes o tener un reflejo en los materiales didácticos destinados al entrenamiento de la CLit de los aprendientes.

2.1.1.3. Inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*

A la hora de hablar de los vínculos existentes entre la competencia sociocultural y la competencia literaria (v. 1.2.4.2) ya expusimos la importancia que supone poner en relación la cultura de los estudiantes con la cultura de la lengua que aprenden. Asumiendo el papel del profesor de idiomas como mediador intercultural (Byram y Fleming, 1998; Cuéllar Lázaro, 2002; Consejo de Europa, 2002), es preciso prestar atención a los contenidos reunidos en el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*, por estar este relacionado con la mejora de la CLit en su dimensión sociocultural.

En el *Plan curricular* se anima a tratar los contenidos lingüísticos y culturales desde una perspectiva encaminada al desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos.

Bajo esta perspectiva [intercultural] la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc. (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 449).

Para desarrollar la competencia intercultural, el estudiante debe adquirir una serie de conocimientos y desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes que, en el planteamiento del *PCIC*, quedan ejemplificados en el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*. El conjunto de los puntos recogidos en este repertorio (que no aparecen nivelados o graduados como en los otros inventarios que hemos reseñado) es relevante para definir la orientación que el profesor debe adoptar en la presentación de contenidos culturales y literarios a sus alumnos. Son aplicables tanto a las producciones

culturales como a los valores y comportamientos socioculturales. Tienen como fin el abandono del etnocentrismo para lograr una apertura del estudiante tanto a la cultura hispánica como a otras culturas y la adopción de una postura crítica para reevaluar la propia cultura. Estas habilidades y actitudes interculturales se organizan en cuatro apartados:

- 1) Configuración de una identidad cultural plural.
- 2) Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales).
- 3) Interacción cultural.
- 4) Mediación cultural.

Recordamos en este momento que la CLit, según la hemos definido (v. ep. 1.2.5.3), integra conocimientos, procedimientos, actitudes y estrategias para identificar, comprender, interpretar, valorar y crear textos literarios. Por consiguiente, el aparato de habilidades y actitudes reunidas en el inventario del *PCIC* ha de estar presente en una propuesta didáctica encaminada a mejorar la CLit de los estudiantes ya que son elementos imprescindibles para relacionar la literatura en LM con la literatura en L2/LE; lo que supone una estrategia de gran importancia para poder valorar los textos de carácter literario. De los aspectos interculturales que afectan a la CLit recogidos en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006a) copiamos en los cuadros que siguen los que, a nuestro parecer, afectan de manera más directa al trabajo con textos literarios, concretamente aquellos referidos a la configuración de una identidad cultural plural y a la asimilación de saberes culturales (comportamientos y referentes culturales)⁷.

⁷ Aunque consideramos que la totalidad de las habilidades y actitudes enunciadas están presentes en mayor o menor medida a la hora de trabajar con literatura en el aula, hemos dejado fuera los puntos que se refieren a la interacción y a la mediación cultural, puesto que afectan más al desarrollo de comportamientos socioculturales y a la resolución de malentendidos y conflictos interculturales.

Cuadro 2.2. *Identidad cultural plural en el inventario de Habilidades y actitudes interculturales del PCIC: aspectos que afectan al trabajo con textos literarios en el aula (Instituto Cervantes, 2006a)*

HABILIDADES
<p>Conciencia de la propia identidad cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoobservación de cómo influyen las creencias y valores personales en la percepción de las manifestaciones artísticas de otras culturas • Discriminación entre información objetiva y juicios de valor en la interpretación de los productos culturales • Identificación de las ventajas e inconvenientes de adoptar el punto de vista de la cultura de origen a la hora de interpretar manifestaciones culturales • Adopción voluntaria de puntos de vista de otras culturas para analizar la cultura de origen <p>Percepción de diferencias culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contraste del modo en que se manifiestan las producciones artísticas en la cultura de origen y en otras culturas • Focalización de la atención en las diferencias en los modos de expresión artística <p>Aproximación cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matización (captación de diferencias sutiles asociadas a causas concretas, apreciación de influencias diversas, etc.) de los rasgos comunes identificados en las manifestaciones artísticas entre las culturas con las que se establece el contacto • Identificación en las manifestaciones artísticas de influencias, huellas concretas y aportaciones de otras culturas • Consideración de los factores contextuales (causas históricas, políticas, geográficas, etc.) que afectan a los productos culturales • Contraste de opiniones con individuos de otras culturas en relación con productos culturales, temas, tabúes, etc. <p>Reconocimiento de la diversidad cultural mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los aspectos presentes en las manifestaciones de otras culturas que suponen un enriquecimiento personal • Identificación en los textos y manifestaciones artísticas de las aportaciones de otras culturas a la cultura de origen <p>Adaptación e integración mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de nuevas categorías (por ejemplo, nuevos conocimientos sobre historia) que permitan explicar manifestaciones artísticas • Adopción consciente y voluntaria de nuevas perspectivas para interpretar productos culturales
ACTITUDES
<p>Empatía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzo manifiesto por adoptar perspectivas diferentes a las pertenecientes a la propia cultura para interpretar productos culturales • Experimentación de sentimientos y opiniones manifestados por los miembros de diferentes culturas ante los productos culturales característicos de la cultura de valores <p>Curiosidad, apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés declarado hacia los productos y manifestaciones culturales de otras culturas • Búsqueda consciente de otras perspectivas para revisar las propias interpretaciones sobre hechos culturales <p>Disposición favorable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximación voluntaria y consciente a otras realidades culturales y sus manifestaciones • Búsqueda de oportunidades en las que se produzca un contacto con productos o hechos culturales (lecturas, visitas a museos, etc.)

Cuadro 2.3. *Asimilación de saberes culturales en el inventario de Habilidades y actitudes interculturales del PCIC: aspectos que afectan al trabajo con textos literarios en el aula (Instituto Cervantes, 2006a)*

HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de conocimientos de otras culturas a la comprensión de las características culturales de España y otros países hispanos • Aproximación a aspectos parciales de productos culturales (por ejemplo, representaciones folclóricas o artísticas) con el fin de analizarlos, interpretarlos o disfrutarlos, gracias a la información consciente y reflexiva de los saberes y referentes culturales que se van incorporando (literatura, historia del arte, cine, etc.)
ACTITUDES
<p>Empatía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de fenómenos culturales, realidades, valores, creencias, etc., de otras culturas que resultan comprensibles y cercanos gracias a lecturas, experiencias, estancia fuera del país de origen, etc. <p>Curiosidad, apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés manifiesto por manifestaciones artísticas pertenecientes a otras realidades culturales • Investigación sobre aspectos culturales, mediante la consulta y contraste de diversas fuentes de información: internet, enciclopedias, etc. • Iniciativa para ampliar y profundizar en el conocimiento de fenómenos culturales • Interés hacia el disfrute estético de obras literarias y otras producciones artísticas (pintura, cine, etc.) <p>Disposición favorable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa personal en la búsqueda y selección de fuentes de información y de consulta para ampliar los conocimientos sobre hechos y productos culturales • Activación estratégica consciente y voluntaria de habilidades que ayuden a entender las manifestaciones culturales

2.1.1.4. Inventario de *Géneros discursivos y productos textuales*

Desde la perspectiva del análisis del género textual aplicada a la didáctica de lenguas⁸, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* proporciona un inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* susceptibles de ser trabajados en la clase de ELE para cada uno de los niveles de aprendizaje⁹. Explícitamente, en el *PCIC* se entiende género en un sentido amplio como «una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes» (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 277) bien sea de transmisión oral o escrita. De este modo, en el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* se incorporan por lo tanto manifestaciones escritas y orales de carácter muy diverso: billetes de transporte, boletines meteorológicos, anuncios publicitarios, discursos y conferencias, instrucciones, chistes, trabajos escolares y académicos, etc.

⁸ En el *Plan curricular* se cita como obra de referencia para este análisis el trabajo de J. M. Swales: *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

⁹ Los géneros textuales se definen como «formas estereotipadas de comunicación que reconocemos por sus características fundamentales pragmáticas (objetivo o fin social, participantes, contextos de uso) al ser empleados de forma habitual en determinadas situaciones de comunicación» (López Ferrero y Martín Peris, 2013: 99). Su conocimiento y reconocimiento es fundamental para el desarrollo de la competencia textual tanto de los hablantes nativos como de los estudiantes de una lengua extranjera, como hemos visto en el epígrafe 1.2.4.3.

Por lo que respecta a la presencia de TL en este abanico de manifestaciones textuales, en el siguiente cuadro reunimos la información referente a los géneros de transmisión oral y escrita que afectan específicamente a las producciones literarias¹⁰, observando cuál es su distribución propuesta por el *PCIC* en los diferentes niveles de aprendizaje:

Cuadro 2.4. *Géneros discursivos y productos textuales literarios según los niveles de aprendizaje recogidos en el inventario de Géneros discursivos y productos textuales del PCIC (Instituto Cervantes, 2016)*

NIVEL	GÉNEROS DE TRANSMISIÓN ORAL	GÉNEROS DE TRANSMISIÓN ESCRITA
A1	No hay recomendaciones para el nivel	No hay recomendaciones para el nivel
A2	No hay recomendaciones para el nivel	Cuentos breves en versión simplificada (R)
B1	Representaciones teatrales*	Cuentos adaptados de extensión media (R) Poemas muy sencillos (R)
B2	Representaciones teatrales en lengua estándar (R)	Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico) (R) Novelas breves y sencillas (R) Obras de teatro en lengua estándar (R) Poemas sencillos (R)
C1	Representaciones teatrales de todo tipo (R)	Obras teatrales de todo tipo (R) Cuentos (R) Novelas (R) Poemas de cierta complejidad (R)
C2	No hay recomendaciones para el nivel	Poemas (R)

Nota:

*No se especifican cuáles, pero podemos entender, como se dice de las películas, que son aquellas «donde la acción conduce a la mayor parte del argumento».

(R) Solo recepción, no producción.

De acuerdo con esto, la primera exposición a material literario para un estudiante de ELE sería a través de la lectura de cuentos breves adaptados en el nivel A2. Como veremos a lo largo de este capítulo, consideramos que los estudiantes pueden acercarse a las obras literarias originales (no adaptadas) en español con anterioridad, incluso en el nivel A1, lo que aportaría beneficios para el desarrollo de su competencia literaria.

No obstante, es pertinente reconocer que la lectura que realiza el *PCIC* está más acorde con nuestras ideas que los planteamientos generales sobre la nivelación de la competencia lectora que encontramos en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002). Según el

¹⁰ Creemos relevante señalar que en el momento de hacer referencia a otras manifestaciones textuales recomendadas para un determinado nivel, el texto del *PCIC* indica explícitamente que no deben contener lenguaje poético. Por ejemplo, para el nivel B2 se incluyen los «anuncios publicitarios en radio y televisión (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético)», «letras de canciones, sencillas (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético)», etc.

cuadro de autoevaluación (Consejo de Europa, 2002: 30-31) y las escalas descriptivas (Consejo de Europa, 2002: 71) para la comprensión lectora en general, los textos escritos que debe ser capaz de comprender un estudiante en cada uno de los niveles son los siguientes:

Cuadro 2.5. *Comprensión de lectura en el cuadro de autoevaluación del MCER (Consejo de Europa, 2002: 30-31)*

NIVEL	COMPRENSIÓN DE LECTURA
A1	Palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos
A2	Textos muy breves y sencillos. Información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprende cartas personales breves y sencillas
B1	Textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales
B2	Artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Prosa literaria contemporánea
C1	Textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con la especialidad del alumno
C2	Todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias

Cuadro 2.6. *Escalas descriptivas para la comprensión lectora general del MCER (Consejo de Europa, 2002: 71)*

NIVEL	COMPRENSIÓN DE LECTURA
A1	Textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes
A2	Textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional. Textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo
B1	Textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio
B2	Alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes
C1	Textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles
C2	Cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito

En caso de seguir estrictamente estas distribuciones propuestas en el *MCER*, los TL originales no aparecerían en el currículo de un alumno de lenguas extranjeras hasta el nivel B1 con la exposición a los alumnos a «poemas muy sencillos» y, para el caso de la prosa, la exposición se pospone al nivel B2, en el que ya podrían acceder a la «prosa literaria contemporánea». Nuestra percepción personal es que estas asignaciones por niveles son fruto de una concepción del uso del TL diametralmente opuesta a la que

estamos defendiendo, perjudicada por la veneración que la literatura recibió con el método de gramática-traducción, y que asume los presupuestos utilitarios para la enseñanza de lenguas que aparecían en *The Threshold Level* (Van Ek, 1975). Los TL se asimilan con la dificultad y parecen aptos solamente para los niveles altos de la lengua.

La posibilidad de realizar una lectura flexible de estas distribuciones, como la que nosotros hacemos, queda abierta con la declaración que en el texto de *MCER* se hace al afirmar que «el establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos» (Consejo de Europa, 2002: 78). En la realidad de la clase, va a ser mucho más importante ver las características concretas de cada texto, sea o no literario, antes de presentarlo y estar convencidos de que resulta adecuado para el nivel de los estudiantes y los objetivos didácticos que nos hemos propuesto: «para un alumno o un grupo de alumnos, hay que tener en cuenta ciertos factores, como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita» (Consejo de Europa, 2002: 163).

Con esta proyección abierta, podemos realizar una lectura más crítica de la distribución por niveles de los géneros textuales y las manifestaciones escritas planteada por el *PCIC*, ya que, si asumimos su postura, esto conlleva que:

- a) El nivel inicial A1 queda completamente vacío de TL.
- b) El primer acercamiento del alumno a los TL acontece en el nivel A2 y solo a través de lecturas graduadas o simplificadas.
- c) El estudiante no tiene acceso a TL originales hasta el nivel B1, a través de representaciones teatrales y poemas muy sencillos.
- d) Se mantiene la idea de que los TL en lengua original son solo alcanzables para los estudiantes de niveles avanzados.
- e) No se considera la faceta productiva de la CLit de los estudiantes.

En vista de todo esto, una de las principales tareas que nos proponemos en nuestra tesis doctoral consiste en buscar y seleccionar TL breves y sencillos para que puedan ser utilizados en los primeros niveles de aprendizaje. En este sentido, consideramos que, a la hora de distribuir los productos textuales según los niveles, tanto en el *MCER* como en el *PCIC* no se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El trabajo con TL se puede llevar a cabo con fragmentos de las obras literarias.
- b) La dificultad no reside únicamente en el TL, sino en las tareas que se realicen sobre él.
- c) Es complicado definir la sencillez o complejidad de un TL pues para su lectura tenemos que tener en cuenta otros elementos diferentes de los estrictamente lingüísticos, tales como los conocimientos previos del estudiante sobre el tema, el interés que le suscita, etc.

- d) Aunque la competencia lingüística está íntimamente relacionada con la competencia literaria, su desarrollo no ha de ser paralelo necesariamente. Para entender un TL el alumno puede valerse de otras estrategias y conocimientos.
- e) No se tiene en cuenta que la mayoría de los estudiantes ya han desarrollado una competencia literaria en LM, en la que previamente se han enfrentado a textos de corte literario, lo que les va a permitir acercarse con mayor facilidad a las producciones literarias en español.

Todos estos son factores que nosotros sí vamos a tener en consideración tanto a la hora de seleccionar los TL clásicos en español como de diseñar las secuencias didácticas; permitimos así que puedan ser empleados en la clase de ELE desde los estadios básicos de aprendizaje (A1-A2), con un planteamiento coherente y adaptado al nivel de los alumnos.

2.1.2. La defensa teórica del uso de textos literarios en la clase de ELE

En el campo específico del español para extranjeros (ELE), son varios los autores y profesores que hoy en día apuestan por incorporar los textos literarios como material didáctico de clase asumiendo un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Desde finales de la década de los ochenta, han aparecido diferentes trabajos y estudios que defienden el papel que los TL pueden —y deben en nuestra opinión— jugar en los programas de aprendizaje de ELE¹¹. Esta preocupación por la integración del componente literario en el aula parece estar relacionada con la recuperación del valor didáctico de la participación personal, la implicación, la interacción y la cooperación del grupo en el proceso de aprendizaje, todos ellos ingredientes esenciales tanto del enfoque comunicativo como de la educación literaria, según hemos visto en el capítulo 1 (v. ep. 1.3.5.11).

Compartimos la opinión de Mendoza Fillola (1993) cuando afirma que la incorporación del material literario en la clase de español interesa tanto por el hecho de aportar conocimientos que amplían el conocimiento del mundo del alumno como por potenciar el desarrollo de su CLit y por contener aspectos funcionales y de carácter lingüístico que, además, pueden ser adaptados a cualquier enfoque metodológico. En consecuencia, el planteamiento actual no es llevar TL al aula como modelos de lengua —como hacía el antiguo modelo gramatical— ni centrar las actividades únicamente en el conocimiento de autores, obras, géneros o estilos (historia de la literatura), sino operar con el TL como una vía de enriquecimiento del *input* lingüístico y cultural al que debe estar expuesto el estudiante de una nueva lengua.

El punto de vista generalizado de los que apuestan por la inclusión de los TL como material didáctico para la clase de ELE es que las actividades que se realicen con ellos han de cumplir con los requisitos que se consideran adecuados para una enseñanza

¹¹ En el capítulo 1, tanto en el momento de definir la competencia literaria como al tratar sobre las orientaciones metodológicas generales para el empleo de materiales literarios en la clase de idiomas ya nos hemos referido a algunos de estos trabajos: Garrido y Montesa, 1990 y 1992; Sanz Pastor, 2000, 2006a y 2006b; Ocasar Ariza, 2003; Acquaroni, 2007 y 2008 y Palacios González, 2011; entre otros).

comunicativa de L2/LE, considerando por lo tanto las producciones literarias en su faceta de *realia* o material auténtico al que tienen que estar expuestos los aprendientes de español (Sanz Pastor, 2000). La finalidad didáctica perseguida puede ser descrita, *grosso modo*, como el deseo de desarrollar la CLit de los estudiantes unida a su competencia comunicativa, concediendo gran importancia al elemento sociocultural. Un punto de vista que queda resumido en la siguiente afirmación de Albaladejo García:

La presencia de la literatura en los programas de E/LE, y más concretamente en las programaciones con un enfoque comunicativo como lo es el del Instituto Cervantes, no solo no interfiere con su metodología, sino que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural (2007b: 5).

No hay que considerar el TL como una rareza ni una producción inusual y por ende no ha de resultar un material extraño en el aula de ELE (Mendoza Fillola, 2004b). Ha de ser «un elemento más a tener en cuenta, en igualdad de condiciones que cualquier otro» (Pastor Cesteros, 2004: 249), sin llegar a considerarlo tampoco la muestra de lengua más elevada como sucedía en los métodos tradicionales. Ejemplificando este parecer, Sanz Pastor (2000: 25) asevera que «leer un texto literario es una actividad comunicativa —útil, además de placentera— que implica un alto grado de dominio de las destrezas escritas, de conocimiento del código lingüístico y de conocimiento del mundo». Aventín Fontana (2004) abunda en las mismas opiniones y pone en relación el potencial de mejora de la CC a través de los TL con el desarrollo de las competencias cultural, intercultural, literaria y, sobre todo, la competencia discursiva por entenderla como la más importante para este fin, siguiendo a Celce-Murcia y Olhstain¹². Para otros autores, añadida al desarrollo lingüístico, la animación a la lectura privada opera como vehículo para el enriquecimiento personal y constituye asimismo un objetivo relevante (Coloma Maestre, 2002).

Este movimiento de defensa se opone a la corriente más utilitaria del enfoque comunicativo que conduce equivocadamente a muchos docentes a evitar utilizar TL como muestra de lengua para sus estudiantes. Las razones que se vienen argumentado para ello son varias: desde la dificultad, las licencias agramaticales o la falta de naturalidad presentes en el lenguaje literario hasta la falta de utilidad del mismo, ya que —en opinión de los defensores de esta postura— no satisface las necesidades de los estudiantes, que en su mayoría vinculan el aprendizaje del español con fines técnicos, académicos o profesionales alejados de lo estrictamente literario. Como ha resumido Widdowson (1984), según el parecer de los opositores la literatura no es conveniente para la clase de segundas lenguas porque no encaja ni con su objetivo (enseñar algo útil) ni con el proceso para alcanzarlo (hacerlo fácilmente), ya que introduce complejidad innecesaria en el proceso de aprendizaje de una lengua, que debe caracterizarse por

¹² M. Celce-Murcia y E. Olhstain: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Cambridge University Press, 1991.

tener objetivos claros que satisfagan las necesidades comunicativas de los alumnos, ser sencillo y no presentar alteraciones. Como acertadamente describe Pastor Cesteros (2004: 249) «quizá por el abuso que se hizo de este tipo de textos [los literarios] en el método tradicional, en los inicios del enfoque comunicativo hubo un cierto rechazo hacia ellos, en el sentido de que se prefería cualquier otro tipo de texto». Los profesores que critican negativamente el empleo de TL como recurso de clase en muchas ocasiones asocian la literatura con el antiguo método de gramática-traducción para el que el TL era el eje del aprendizaje de idiomas (v. 1.3.4.1). Hacemos nuestras las palabras de Cortés Moreno (2000: 167) cuando dice: «Reaccionando contra la tradición de ensalzar la obra literaria como el sublime exponente del lenguaje humano, algunos modelos didácticos modernos eluden este aspecto sociocultural (casi) por completo. Tan poco acertado nos parece un extremo como el otro».

En opinión de los defensores del elemento literario como recurso didáctico válido para la clase de ELE, los detractores del uso de textos literarios no solo olvidan que el propio hecho literario puede funcionar como una motivación en sí mismo para el aprendizaje de una lengua (Sanz Pastor, 2006a), sino que también obvian la evidencia de que cualquier tipo de texto, incluido el literario, es una manifestación lingüística normal en los actos de comunicación puesto que todo texto es a un mismo tiempo mensaje y acto de habla o, si preferimos verlo de otra manera, los mensajes y los actos de habla se articulan en los textos (Núñez y Teso, 1996). De hecho, en los textos literarios se pueden encontrar múltiples ejemplos para ilustrar y explicar hechos sociolingüísticos a los estudiantes extranjeros de español (García González y Coronado González, 1989).

Sirva de anticipo de lo que veremos a lo largo de los siguientes epígrafes el trabajo de las profesoras Fleta Guillén y García Bermejo (2010) en el que argumentan las ventajas del uso del cuento como un material para la adquisición, construcción y transmisión de segundas lenguas. Para las autoras, los relatos breves se pueden utilizar con alumnos de distintas edades y niveles puesto que contribuyen a la mejora del vocabulario y desarrollan las cuatro destrezas (compresión y expresión en su faceta oral y escrita)¹³. Con base en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, conforme a sus enunciados cada individuo nace potencialmente con modos de aprender desiguales y, durante su vida, podrá desarrollar uno u otro en distinto grado¹⁴.

¹³ Fleta Guillén y García Bermejo (2010) ponen a prueba sus ideas a través de una experiencia formativa puesta en marcha con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; su objetivo es que los alumnos, futuros profesores, comprueben en primera persona las ventajas de ciertas técnicas didácticas que conducen a un aprendizaje integral y contribuyen al desarrollo de diferentes estilos de aprendizaje, para poderlas aplicar posteriormente con sus estudiantes.

¹⁴ Siguiendo esta perspectiva, en su libro dedicado a la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples al aula de español como lengua extranjera Puchta, Rinvoluci y Fonseca-Mora (2012) incluyen entre las actividades que sugieren algunas con TL para la mejora de la inteligencia lingüístico-verbal integrada con otras inteligencias.

2.1.2.1. Consideraciones previas

Al igual que ocurrió para el caso del inglés como segunda lengua/lengua extranjera (ESL/EFL), según hemos visto en el capítulo 1 (v. ep. 1.3.5), actualmente asistimos a la aparición de un buen número de trabajos, reflexiones y propuestas didácticas que apuestan por la puesta en práctica de actividades encaminadas al desarrollo de la CC de los alumnos mediante el empleo de materiales literarios en el aula de ELE. En los epígrafes siguientes revisamos en su conjunto este abanico de trabajos, que constituyen no solo una parte sustancial del marco teórico de nuestra propuesta didáctica, sino que también configuran el contexto académico en el que nos situamos, describiendo la situación y sentir actual ante el asunto que nos preocupa. Antes de iniciar nuestro examen, debemos enunciar las siguientes consideraciones previas:

- 1) Los argumentos sobre el papel de los TL en el marco del enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras que hemos expuesto en el capítulo 1 son, en líneas generales, extrapolables al ámbito específico del ELE. En consecuencia, aceptamos como válidos —con la necesaria adaptación— para el caso concreto del ELE los objetivos didácticos de la educación literaria en LM (v. cuadro 1.8) y las orientaciones metodológicas que hemos planteado para la incorporación y empleo de TL en la clase de idiomas (v. ep. 1.3.5.12).
- 2) Los estudios que han centrado su atención en la enseñanza-aprendizaje del ELE son bastante recientes y sus opiniones están fundamentadas principalmente en las conclusiones de autores anglosajones del ámbito del ESL/EFL que hemos recogido en el capítulo 1. Efectivamente, la enseñanza del español para extranjeros como disciplina independiente es relativamente nueva en comparación, por ejemplo, con la enseñanza del inglés¹⁵. Como cabe esperar, las reflexiones teóricas en el sector de ELE han venido parejas al desarrollo del mismo,

¹⁵ Como disciplina independiente, el sector de ELE es bastante joven (Santos Gargallo, 2002). Su institución bandera, el mencionado Instituto Cervantes, se creó el 21 de marzo de 1991 (Ley 7/1991). Puede leerse una cronología de su historia en su página web (disponible en: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2011/noticias/cronologia_ic_20_anos.htm> [Consulta: 15 de mayo de 2015]). A día de hoy, veinticinco años después, ha pasado de tener una sede en París a estar presente en 90 ciudades de 43 países, repartidos en los cinco continentes (datos disponibles en: <http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm> [Consulta: 15 de mayo de 2015]). El número de estudiantes de español crece igualmente cada año. Según los datos proporcionados por el Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2015: 15 y 22-23; Fernández Vítóres, 2016: 276-278) más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. En todos los países, el estudio del español crece. Así lo demuestra el aumento de las matrículas de estudiantes en los cursos reglados de español de las universidades y de la enseñanza secundaria y también en la enseñanza no reglada. Solo en EE. UU. las matrículas en cursos de español en el ámbito universitario han pasado de 533 944 a 822 985 desde 1990 hasta 2006. Esta cifra significa un incremento del 54 % y supone más de la mitad de las matrículas totales en cursos de lenguas extranjeras. Las Secciones Españolas en centros estadounidenses se han doblado prácticamente pasando de 1 275 en el curso 1997-98 a 2 144 en el año académico 2007-2008. El aumento en Europa, aunque más moderado, también es notable con unos casi tres millones y medio de estudiantes estimados (Instituto Cervantes, 2006b: 32). A la vista de todo esto, y si comparamos la evolución del español con la del inglés, todo apunta a que estamos viendo solamente la punta del iceberg. En la nota 37 ofrecemos más datos sobre este crecimiento.

el cual se ha producido principalmente a partir de mediados de los años 80¹⁶ incorporando las aportaciones de la lingüística aplicada (Santos Gargallo, 1994). Sirvan como testimonio de lo que decimos las palabras que, en el III Congreso Nacional de la ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), pronuncia Emilio Quintana refiriéndose a los vínculos entre literatura y enseñanza del español: «la vanguardia en este sentido es anglosajona. Personalmente no conozco una bibliografía en castellano que plantee estas cuestiones adaptándolas a las peculiaridades de nuestra lengua y al acervo concreto de nuestros textos literarios» (1991: 90).

- 3) Un denominador común en la mayoría de los autores de esta corriente de defensa y apoyo al trabajo con textos literarios en el aula de ELE es la coincidencia en que, en la realidad del aula, sigue sin haber una presencia suficiente de textos literarios. Por citar solo un ejemplo, Albaladejo García (2007b: 2) al describir la situación actual lamenta el uso deficiente que se hace en las aulas de extranjeros «de este valioso corpus de lengua» y subraya la necesidad de reivindicar su «potencial como fuente de inspiración para la creación de actividades comunicativas a la vez que integradoras de las cuatro destrezas lingüísticas y de elementos culturales pertenecientes al mundo hispanohablante».
- 4) Aunque hemos optado por usar la expresión «defensa teórica» tenemos que especificar que casi la totalidad de los estudios configuran una introducción que justifica o acompaña una propuesta de aplicación, en la que se ejemplifica lo que se defiende a un nivel teórico. Hemos de precisar también que no podemos hablar de un movimiento de defensa coordinado o unificado¹⁷. Por lo tanto, asistimos a una defensa teórica dispersa en varios autores, que aunque muestran su favor por el empleo de la literatura como material para la clase de ELE, no están vinculados necesariamente entre sí. Además de las opiniones y valoraciones que aparecen en las introducciones de monografías especializadas y materiales complementarios, el conjunto de las aportaciones se encuentra diseminado en diversas fuentes, entre las que podemos destacar¹⁸:

¹⁶ En el año 2009, el Instituto Cervantes celebró los 25 años de ELE (Instituto Cervantes, 2010) tomando como referencia algunos de los hechos cruciales para la configuración del sector que ocurrieron a mediados de los años ochenta, como la recepción del comunicativismo para la didáctica de idiomas en España, la creación de la revista *Cable* en 1988 para la reflexión didáctica sobre la aplicación de estos avances, la celebración de las *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* organizadas por el Ministerio de Cultura en 1986 (v. n. 30) y la creación de las certificaciones DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) en 1989.

¹⁷ Pese a ello, podemos señalar la coincidencia de varios profesores interesados por las relaciones entre literatura y aprendizaje de idiomas en el Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, como los profesores Martín Peris y Cassany.

¹⁸ En general, el volumen de contribuciones para el perfeccionamiento de nuestro campo —páginas personales de internet, blogs, etc.— es a todas luces enorme y, en la práctica, casi inabarcable. Nosotros reunimos solo las aportaciones presentes en los medios de difusión académica más significativos y nos excusamos por cualquier ausencia que seguro se debe más a nuestro desconocimiento que a su falta de importancia. En Santos Gargallo *et al.* (1998) se reúnen las referencias bibliográficas fruto de la labor investigadora en el sector específico de ELE durante el período 1983-1997.

- a) Revistas especializadas
- b) Comunicaciones en congresos, encuentros y jornadas de formación
- c) Trabajos de fin de máster y tesis doctorales.

Para nuestra exposición, aunque en los epígrafes que siguen mantenemos esta clasificación del material epistemológico en torno al asunto que nos ocupa, teniendo en cuenta las fuentes o medio de difusión, en cada uno de ellos hemos tratado de organizar el material de acuerdo con un criterio temático, poniendo juntos los trabajos que versan sobre aspectos semejantes o vinculados. En todo caso, nuestra intención no es realizar una aproximación bibliográfica sobre el tema de la literatura en la clase de español, sino analizar y documentar el escenario actual.

2.1.2.2. Revistas especializadas en ELE

El primer medio que hemos seguido para comprobar cuál es el interés académico sobre los temas literarios y su empleo en la clase de español para extranjeros ha sido realizar un vaciado de los trabajos presentes en una selección de revistas especializadas del sector. Por orden de antigüedad son las siguientes¹⁹:

- *Cable* (1988-1992)²⁰.
- *Boletín de la ASELE* (1988-actualidad)²¹.
- *Cuadernos Cervantes* (1995-2007)²².

¹⁹ En todas las revistas hemos realizado el vaciado de todos los números publicados hasta septiembre de 2016, siendo el último ejemplar consultado el número 28 de la *Revista redELE*. Como puede observarse en las fechas que aparecen entre paréntesis junto a cada título, varias de las revistas no se publican en la actualidad.

²⁰ La revista *Cable* fue pionera en España. Se considera la primera revista especializada en ELE, a través de la que se difundieron las bases del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas en nuestro ámbito. Su consejo de redacción contó con importantes profesores del sector, entre otros, Sonsoles Fernández López, Ernesto Martín Peris, Álvaro García Santa-Cecilia, María José Hernández Blasco y Jan Peter Nauta. Debido a su complicado acceso, varios de sus números han sido reeditados en la revista digital *MarcoELE*.

²¹ ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, publica desde junio de 1988 dos veces al año su *Boletín* en el que además de proporcionar información sobre la asociación, noticias del sector, reseñas bibliográficas, etc., sus socios pueden participar con artículos, experiencias de clase, creaciones literarias, etc. Desde sus inicios, su director es el profesor Pablo Domínguez, de la Universidad de La Laguna. El número 46 (mayo de 2012) fue el último que se publicó en papel. Los números a partir del de noviembre de 2004 están disponibles en la página web <<http://www.aselered.org/boletines>>. Además de los artículos que reseñamos, el *Boletín* ha prestado atención a la literatura con una sección de relatos comenzada en el número 7 (noviembre de 1992) con el cuento *El niño y el perro* escrito por Pablo Domínguez. Esta sección comenzó a denominarse «Creación» a partir del número 20 (mayo de 1999), título que mantiene en el presente. En esta sección los profesores asociados colaboran con textos literarios de creación propia, pero no se ofrece una explotación didáctica de ellos.

²² Desde 1995 y hasta el año de su cierre en 2007, *Cuadernos Cervantes* (Editorial Luis Revenga) fue una revista de gran difusión entre los profesores y profesionales de la lengua española gracias a la colaboración activa con FIAPE (Federación de Asociaciones de Profesores de Español), con lo que esto conllevó para su distribución a nivel internacional. Desde el año 2000 contó con una edición digital a través de la página web (disponible en: <<http://www.cuadernoscervantes.com>>), que está completamente desatendida en el momento de escribir estas líneas (mayo de 2015).

- *Frecuencia L* (1996-2008)²³.
- *Mosaico* (1998-actualidad)²⁴.
- *Carabela* (1992-2007)²⁵.
- *Revista RedEle* (2004-actualidad)²⁶.
- *MarcoELE* (2004-actualidad)²⁷.

El conjunto de las contribuciones que recogen estas publicaciones nos proporciona una excelente radiografía de cuáles son las diferentes aplicaciones didácticas de los textos literarios en el aula de ELE. Las miradas y acercamientos a los TL son muy variadas y personales. Cada autor muestra su predilección por el empleo de un género determinado o el desarrollo de una competencia. En las siguientes líneas intentamos dar cuenta de esta diversidad, agrupando los trabajos que se detienen en aspectos similares.

Una de las grandes protagonistas de las propuestas didácticas es la poesía del siglo XX (Acquaroni, 1997; Peña, 1999; Naranjo Pita, 1999b; Sanz Pastor, 2000, Santamaría Martínez, 2000; Álvarez Valadés, 2003; Ocasar Ariza, 2004; etc.), unida a elementos culturales (Sanz Pastor, 2000; Quirós y Álvarez, 1997). Incluyendo otros géneros literarios además de la poesía, Albaladejo García (2007b) adapta la tipología y estrategias utilizadas para el caso del inglés por Collie y Slater (1987) en ejercicios para ser utilizados en el aula de español para extranjeros.

Varios autores apuestan por el uso del cuento o el relato breve. Se apoyan en la idea de que la brevedad del texto supone una gran ventaja para su uso en la clase, y añadiendo

²³ Publicada por la editorial Edinumen, especializada en ELE, *Frecuencia L* comenzó su andadura en marzo de 1996. En su primer número encontramos ya aportaciones relevantes para el campo que nos interesa (Acquaroni, 1996; Millares Martín, 1996). La revista dejó de editarse en el año 2008. Actualmente, en la página web de la editorial (disponible en: <<http://www.edinumen.es>> [Consulta: 20 de mayo de 2015]) existe una sección denominada «Zona Frecuencia L» como parte del «Campus ProfELE», una sección de recursos para profesores de español como lengua extranjera.

²⁴ *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* se publica a través de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, con una periodicidad semanal. Actualmente, su director es José Luis Mira Lema, Consejero de Educación en estos países. Está accesible desde la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <<http://www.mecd.gob.es/belgica/publicaciones-materiales/publicaciones.html>> [Consulta: 20 de mayo de 2015].

²⁵ Publicada por SGEL, la revista *Carabela* dedicó cada uno de sus sesenta números a diferentes temas monográficos. En su consejo de redacción figuraron importantes nombres del sector ELE: Jesús Sánchez Lobato, Aquilino Sánchez Pérez, Isabel Santos Gargallo, José María Antón, Concha Moreno y Ernesto Martín Peris.

²⁶ La *Revista redELE (Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera)* es una publicación periódica digital del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España especializada en la enseñanza de español para extranjeros. Forma parte del portal *redELE: Red Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*. Hasta el año 2011 su periodicidad era cuatrimestral y pasó a ser anual desde enero de 2012. Está dirigida por Antonio López Soto, que ocupa la Subdirección General de Cooperación Internacional (SGCI). Se accede a la revista desde la página web <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>> [Consulta: 20 de mayo de 2015].

²⁷ *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* (<<http://www.marcoele.com>> [Consulta: 20 de mayo de 2015]) es una publicación sin ánimo de lucro en la que, desde el año 2004, se recuperan documentos de difícil acceso junto con nuevos trabajos de investigación en ELE. Asimismo, la revista da cabida a obras más amplias como memorias de máster, tesinas, tesis doctorales, actas de congresos, etc. Sus directores son Juan Tolosa Montesinos y Agustín Yagüe Barredo que, sin ningún apoyo público o privado, intentan mantener su independencia editorial.

que la trama y el elemento de suspense atraen la atención del alumno-lector. Es el caso de Garrido y Montesa (1992), Martín (1999) especialmente interesado por el micro-relato, García Naranjo (2000) dando importancia al elemento cultural, Gómez Álvarez (2003) para trabajar el español coloquial, Rozas Bravo (2006) con la vista puesta sobre el comentario de textos y Souto Rumbo (2008) fijándose de manera particular en el desarrollo de la Clit de estudiantes de español de nivel avanzado. Pueyo y Ruiz-Bazán (1999) sugieren practicar los tiempos del pasado con la ayuda de los cuentos, a través de una tipología de actividades que es muy habitual en los manuales en los que se suele utilizar este género textual para ejercitar y ejemplificar el contraste entre pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito imperfecto. Mendoza Fillola (2004b) ve en el cuento tradicional una importante mina de recursos para la formación literario-lingüística y el desarrollo de las habilidades receptivas al tratarse de una manifestación arquetípica (donde se dan convencionalismos estructurales y semióticos, reiteración de puntos comunes, etc.), compartida por varias culturas y tradiciones, mediante la que el estudiante puede alcanzar fácilmente la identificación temática y asimilar los textos de manera activa. Por su parte, Lerner (2002) prefiere el trabajo con fragmentos de novelas y cuentos de ficción no adaptados.

Montoussé (1997) propone usar la novela —concretamente *Sin noticias de Gurb* de Eduardo Mendoza— como eje estructurador o sílabo de cursos de español en niveles avanzados, considerando esta como un ente real y coherente a partir del cual extraer los contenidos y desarrollar las actividades de clase. Una idea que retoma en cierto modo San Mateo Valdehita (2001). También defienden el empleo de la novela *Abisambra* y Rodrigo (2016), presentando una unidad didáctica con la lectura de la *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez para alumnos de nivel B del *MCER*. La apuesta por la lectura extensiva fuera del aula queda ejemplificada en los trabajos de Imedio (1997), Molina Pérez y García-Viñó (1998a y 1998b) y Argüelles Álvarez (1998). En la misma línea, Ocasar Ariza (2003) recuerda que para abordar TL extensos tienen que combinarse la lectura en clase y la lectura fuera del aula. Alonso (1991) propone hacerlo mediante adaptaciones graduadas de novelas contemporáneas. Más recientemente, Soler-Espiauba (2014) también recomienda la lectura y comentario de novelas para los niveles avanzados.

Los textos teatrales contemporáneos han sido explotados didácticamente por Santolaria (1996) y García Manzano (2002b) para ejemplificar el argot en español y el componente pragmático. También reparan en las ventajas de la explotación de técnicas dramáticas en el aula Pomposo y Monteagudo (2001), Puig (2002), y Prieto Grande (2007).

La idea de desacralizar la literatura y hacerla algo manejable con fines didácticos está presente en Ocasar Ariza (2003), que propone que los alumnos jueguen con los textos de múltiples maneras, como puede ser cambiando las rimas, reordenando estrofas o modificando los argumentos o personajes de un relato. Han orientado sus propuestas hacia el trabajo de la escritura creativa Peñate Rivero (1995), Artuñedo (1998), Artuñedo y González (1999), Santiago Alonso (2002), Oyewo (2010a y 2010b), esta última refiriéndose al ámbito digital. En los recursos en internet y las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC) también se han detenido Vellegal (2004a y 2004b) y Provencio Garrigós (2005).

Géneros textuales menores como el cómic han sido el foco de atención de Alonso *et al.* (2001). Son varios los trabajos dedicados a los vínculos de la literatura con otras artes como el cine (Amenós, 1998; Anadón Pérez, 2005a y 2005b), la música (Quirós y Álvarez, 1997; Santamaría Martínez, 2000; Anadón Pérez, 2005a) y la pintura (Álvarez Valadés, 2005).

En varias de las propuestas se utiliza el texto literario como muestra de lengua y práctica de aspectos gramaticales (Sánchez Mendieta, 1998; Santamaría Martínez, 2000; etc.). El español coloquial encuentra asiento en trabajos como los de Santolaria (1996) o Gómez Álvarez (2003). De su aplicación para ejercitar la fonética y pronunciación se han ocupado Millares Martín (1996) y Ocasar Ariza (2003 y 2004).

Finalmente, para refutar la idea de que los TL no son aptos para el nivel inicial, García Manzano (2002) ofrece una actividad para este nivel creada a partir de un fragmento de la novela *Fragmentos de interior*, de Carmen Martín Gaité. En sintonía con las ideas que defendemos, opina que «el objetivo que se persiga, la selección del texto y su modo de explotación son las claves que miden el acierto de la elección, ni más ni menos que como en cualquier otra muestra de lengua» (2002: 12). Esta consideración, aunque parezca simple, es de la más alta importancia para nuestra propuesta: el profesor de ELE tiene que considerar el conjunto del material literario en español como una fuente más de recursos, atendiendo desde luego a sus características particulares, y en absoluto descartar llevar estos ejemplos de aducto lingüístico a sus estudiantes, sin importar el nivel de la clase. Por ser literario, un texto no va a ser más dificultoso que otro que no lo sea²⁸. Con base en las propuestas de Collie y Slater (1987), Albaladejo García (2007b) también subraya la importancia de la selección de los textos y apuesta por ejercitar en clase mediante actividades comunicativas la lectura de literatura original ya desde los niveles de principiantes, ofreciendo a los alumnos un abanico de textos sencillos y breves (poemas, obras teatrales e historias cortas, fragmentos de novelas, etc.), que sean accesibles para ellos y que les animen a continuar leyendo de manera autónoma. En este sentido, la dificultad lingüística del texto no debe superar en mucho el nivel de comprensión lectora del alumno, debe contar con un léxico limitado y con estructuras sintácticas simples y adecuadas al nivel de aprendizaje en el que se encuentra el alumnado.

²⁸ García Manzano elige un fragmento de una conversación telefónica en el que se refleja de manera clara un intercambio comunicativo habitual y común, para satisfacer la función «hablar por teléfono», que generalmente se incluye en los programas de principiantes. A diferencia de nuestro planteamiento, a García Manzano no le interesa el trabajo del texto en su calidad de literario, sino como reflejo de un acto de comunicación. Una postura que nos parece válida, pero que creemos que puede enriquecerse con actividades en las que también se trabajen aspectos literarios (p. ej., introducir la figura de Martín Gaité, hablar del argumento general de la novela, etc.) que pueden resultar interesantes y motivadores para los alumnos, como lo hace, por ejemplo, Encinar Félix (2002) en el libro que examinaremos más adelante. (v. ep. 2.1.3.1.).

En resumen, si queremos extraer una conclusión común a todo este conjunto de aportaciones, podemos decir que los autores tienen en cuenta que el texto literario puede asumir funciones de distinta naturaleza en la clase de idiomas en su faceta de material real, como exponente lingüístico, estímulo motivador para suscitar reacciones y respuestas, portador de conocimientos culturales, etc. Nos parece que Millares Martín (2003) sintetiza de manera clara y acertada las ideas generales sobre las ventajas del uso de materiales literarios en la clase de idiomas en cinco puntos esenciales:

- 1) Por transmitir la cultura y los valores humanos a través de manifestaciones auténticas.
- 2) Por aportar contextos de uso del idioma alejados de los modelos artificiales que pueda crear el profesor; lo que puede ser especialmente interesante para el aprendizaje, entre otros aspectos, de léxico contextualizado.
- 3) Por mostrar una amplia diversidad de registros lingüísticos, que además pueden verse apoyados por materiales como el cine o la música.
- 4) Por suponer una motivación para el estudiante a partir del placer estético.
- 5) Por estimular las capacidades de comprensión/expresión oral y escrita desde la imaginación y la interacción con el texto.

Estos puntos básicos de defensa del TL como elemento para la enseñanza-aprendizaje de ELE van a repetirse en las comunicaciones y talleres prácticos realizados en congresos, encuentros de profesores y jornadas de formación, como pasamos a exponer en el epígrafe que sigue.

2.1.2.3. Congresos, encuentros y jornadas de formación

Favorecidos por el desarrollo y profesionalización del sector de español para extranjeros, en los últimos tiempos se suceden los congresos, encuentros y jornadas de formación para profesores de ELE tanto a nivel nacional como internacional. Cada año son más las instituciones que, dando respuesta a la demanda que origina el auge de la disciplina, se animan a organizarlos²⁹. Una práctica común es incluir, paralelamente a las comunicaciones y ponencias plenarias, un tiempo para talleres y experiencias donde, a modo de cajón de sastre, convergen propuestas de diverso peso. Junto con la presencia en publicaciones especializadas a la que hemos prestado atención en el epígrafe anterior, observar cuál es la aparición del componente literatura en esta miscelánea de contribuciones académicas va a servirnos de termómetro para valorar el interés actual sobre el tema de los profesores e investigadores de la enseñanza-aprendizaje del español para extranjeros.

Es de justicia comenzar diciendo que la inquietud por el papel del TL en la enseñanza de ELE ha estado presente desde los primeros encuentros profesionales del sector. Muestra de ello son los trabajos de Hernández Blasco (1986 [2010]), Van Esch (1987 [2010]) y

²⁹ En el *Tablón del Foro Didáctico* del Centro Virtual Cervantes se publican noticias sobre jornadas de formación y congresos relacionados con el ELE a nivel internacional (disponible en: http://cvc.cervantes.es/foros/tablon/tablon_did.htm). También puede consultarse el listado disponible en: http://www.todoele.net/congresos1/Congresos1_list.asp [Consulta: 20 de mayo de 2015].

Garrido y Montesa (1990 [2010]) comunicados en las *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, que se celebraron en las Navas del Marqués (Ávila) en los años 1986, 1987, 1988 y 1990; las cuales suponen un hito para la formación de nuestra área tal y como la entendemos actualmente³⁰.

Para construir una idea más exacta de cuál es la relevancia de los estudios sobre el aprovechamiento de los TL como recurso didáctico para la clase en los congresos especializados en ELE, hemos confeccionado una breve estadística tomando como referencia tres de los congresos más representativos y de mayor difusión:

- Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)³¹. Se celebra cada año desde 1989.
- Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE)³². Se celebra cada dos años desde 2005.
- Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES organizado por el Instituto Cervantes del 21 al 23 de noviembre de 2011 con motivo de su 20.º aniversario.

En el análisis que acometemos nos interesa particularmente saber cuál es la representación que tiene el elemento literario en los congresos frente al conjunto de las comunicaciones. No nos detenemos, por lo tanto, en el contenido concreto de cada uno de los trabajos (en

³⁰ Una selección de las comunicaciones de estas jornadas, a cargo de sus organizadoras Lourdes Miquel y Neus Sans, ha sido recuperada en formato electrónico por la revista *marcoELE* (septiembre de 2010, disponible en: <http://marcoele.com/monograficos/las-navas>). Los directores de la revista lastiman la imposibilidad de reeditar las actas completas, actualmente de acceso complicado para el general de los profesores: «Hubiéramos querido hacer lo mismo con los tres volúmenes de las *Actas de las Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, correspondientes a los encuentros celebrados en Las Navas del Marqués en los años 1986, 1987, 1988 y 1990, y que en la actualidad son consideradas por muchos especialistas como el punto de partida de la especialidad [v. n. 16]. En efecto, entendemos que reúnen un valor histórico significativo y un rigor didáctico relevante como para ponerlas a disposición de todos los interesados. Las obras fueron publicadas por el hoy desaparecido Servicio de Difusión de la Lengua del Ministerio de Cultura. Los responsables actuales de este Ministerio debieran, a nuestro entender, velar precisamente por la difusión de la cultura y promover la reedición de trabajos de interés educativo. O, cuando menos, de facilitarla. Sin embargo, una lectura extremadamente restrictiva de los derechos de autor, en la que parecen haber predominado esos derechos sobre los no menos legítimos del lector, nos ha impedido publicar los tres volúmenes, como era nuestro deseo. La única opción posible, la que ahora presentamos: una obra “nueva”, que no se corresponde con ninguna de aquellas, una antología de más de cuatrocientas páginas de los artículos más significativos que se publicaron entonces, todos ellos oportunamente autorizados por sus autores».

³¹ ASELE cuenta con 807 socios de 53 países diferentes, de los cuales un 59 % de ellos residen o ejercen la profesión en España y el 41 % restante fuera de nuestras fronteras. Datos extraídos de la página web oficial de la asociación, donde se precisa que la última actualización de los datos es del 28 de febrero de 2013 (disponible en: <http://www.aselered.org>) [Consulta: mayo de 2016].

³² FIAPE reúne dieciocho asociaciones nacionales de profesionales, que en total llegan a sumar 17 000 profesores de español en EE. UU, Austria, Rusia, Corea, Francia, Hungría, Noruega, Chipre, Suecia, Brasil, Mongolia, Venezuela, Kenia, República Checa, Alemania, Irlanda y Bélgica. Datos extraídos de la página web oficial de la asociación (disponible en: <http://www.fiape.org>) [Consulta: 5 de mayo de 2016].

total 172), muchos de los cuales aparecen citados en distintos momentos de la presente tesis doctoral³³.

Comenzamos ofreciendo en la página siguiente los datos de los congresos de la ASELE, para los que hemos tenido en cuenta las ponencias, sesiones plenarias, mesas redondas, comunicaciones y talleres que tenían como tema principal o secundario la literatura y sus aplicaciones en la clase de español como lengua extranjera³⁴. Resumimos el resultado de nuestro rastreo en la siguiente tabla, donde comparamos el número total de trabajos en los que se trata sobre literatura con el total de comunicaciones³⁵:

³³ Las líneas generales de estudio y los temas son similares a las que hemos revisado al tratar los trabajos presentes en las revistas especializadas en el epígrafe anterior.

³⁴ En nuestro recuento, no incluimos las comunicaciones que versan sobre el lenguaje publicitario, el cine, la fraseología ni el lenguaje cómico o chiste (todos ellos usos del lenguaje que podrían ser considerados como artísticos) si no se hace referencia directa a obras literarias. Sí que hemos considerado las que tratan sobre las aplicaciones didácticas de las canciones en el aula, por su estrecha relación con la poesía, y los cómics en cuanto que manifestación literaria contemporánea. Tampoco hemos contabilizado los trabajos en torno a la comprensión/expresión escrita general (cuando no hacen alusión directa a las producciones de carácter literario), sobre competencia cultural, sociocultural o intercultural (cuando el tratamiento es muy general y no se hace referencia explícita a la literatura) o lenguaje metafórico cuando no es estrictamente literario. El mismo criterio hemos aplicado cuando se trata del empleo de *role-plays* o teatralizaciones que no están directamente vinculadas con las creaciones literarias. Sí que hemos contabilizado las intervenciones científicas en las que se mencionan los materiales literarios aunque no sean estos el tema central de la comunicación.

³⁵ Hemos considerado las actas de los congresos de la ASELE publicados en formato digital por el Centro Virtual Cervantes (disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm) [Consulta: 20 de septiembre de 2016].

Tabla 2.1. *Comunicaciones relacionadas con la literatura en los congresos de la ASELE (1989-2014)*

Año	Título del congreso	(1)	(2)	%
1989	Primeras Jornadas Pedagógicas	51	1	1,96 %
1990	Didáctica e investigación	47	3	6,38 %
1991	De la teoría al aula	41	6	14,63 %
1992	No se celebró congreso			
1993	Problemas y métodos	54	7	12,96 %
1994	Tendencias actuales I	31	2	6,45 %
1995	Tendencias actuales II	53	5	9,43 %
1996	Lengua y cultura	64	11	17,19 %
1997	Del pasado al futuro	87	10	11,49 %
1998	Enfoque comunicativo y gramática	102	3	2,94 %
1999	Nuevas perspectivas	107	8	7,48 %
2000	¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística	95	9	9,47 %
2001	TIC en la enseñanza de ELE	66	2	3,03 %
2002	El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad	85	8	9,41 %
2003	Medios de comunicación y enseñanza de ELE	86	9	10,47 %
2004	Las gramáticas y los diccionarios	131	3	2,29 %
2005	La competencia pragmática	95	12	12,63 %
2006	Las destrezas orales	91	4	4,40 %
2007	La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español	89	4	4,49 %
2008	El profesor de LE/L2	80	6	7,50 %
2009	El español en contextos específicos	69	4	5,80 %
2010	Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE	54	12	22,22 %
2011	La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del ELE	70	4	5,71 %
2012	Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales	89	4	4,49 %
2013	La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI	86	5	5,81 %
2014	La enseñanza de ELE centrada en el alumno	119	4	3,36 %
	Total	1942	146	7,52 %

Nota:

(1) Número total de comunicaciones.

(2) Número de comunicaciones sobre literatura.

De estos datos reflejados extraemos las siguientes conclusiones:

- 1) La investigación en torno a los TL en el aula de ELE ha tenido presencia en todos los congresos de la ASELE, siendo la media de representación del total de comunicaciones del 7,52 % (146 estudios de un total de 1942).
- 2) Sin considerar el I Congreso o Primeras Jornadas Pedagógicas del año 1989, en donde no había una temática definida, los congresos en los que hay una menor presencia de comunicaciones sobre TL en el aula de ELE son aquellos enfocados en gramáticas y diccionarios (2004 con un 2,29 %), método comunicativo (1998 con un 2,94 %), aplicación de las TIC e internet (2001 con un 3,03 % y 2011 con un 5,71 %), enseñanza centrada en el alumno (2014, con un 3,36 %), destrezas orales (2006 con un 4,40 %), evaluación (2007 con un 4,49 %), plurilingüismo en

contextos multiculturales (2012 con un 4,49 %)³⁶ y español para fines específicos (2009 con un 5,80 %). Los encuentros en los que encontramos mayor presencia de estudios, comunicaciones y talleres en torno a la literatura en la clase de ELE son aquellos relacionados con la competencia cultural (1996 con un 17,19 %) el uso de textos en la clase (2010 con un 22,22 %) junto con el genérico «De la teoría al aula» (1991 con un 14,63 %).

Unos datos bastante cercanos son los que ofrecen los congresos de FIAPE y el COMPROFES, donde el porcentaje de trabajos que tratan sobre las aplicaciones didácticas de la literatura en el aula de ELE es de un 8 % para el primero (18 comunicaciones de un total de 223) y de un 8,75 % (7 comunicaciones de un total de 80) para el segundo, según los datos que recogemos en las tablas siguientes:

Tabla 2.2. *Comunicaciones relacionadas con la literatura en los congresos de FIAPE (2005-2014)*

Año	Título del congreso	(1)	(2)	%
2005	El español, lengua de futuro	56	8	14,29 %
2007	Una lengua, muchas culturas	54	4	7,41 %
2009	La enseñanza del español en tiempos de crisis	36	0	0 %
2011	La enseñanza del español en un mundo intercultural	31	6	19,35 %
2014	¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza	46	1	2,17 %
Total		223	18	8,07 %

Nota:

(1) Número total de comunicaciones.

(2) Número de comunicaciones sobre literatura.

Tabla 2.3. *Comunicaciones relacionadas con la literatura en COMPROFES (2011)*

Año	Título del congreso	(1)	(2)	%
2011	COMPROFES	80	7	8,75 %

Nota:

(1) Número total de comunicaciones.

(2) Número de comunicaciones sobre literatura.

Según estos datos, la media global de trabajos académicos, comunicaciones, propuestas didácticas, talleres, etc., que tienen como asunto el elemento literario o el empleo de la literatura en la clase de español con estudiantes extranjeros representa un 7,66 % (habiendo localizado 172 trabajos entre un total de 2 245 comunicaciones).

2.1.2.4. Trabajos de fin de máster y tesis doctorales

Actualmente asistimos a un aumento de la oferta formativa para la didáctica de ELE en las universidades españolas, que sucede en paralelo a la demanda que provoca el

³⁶ Sorprende la diferencia en el porcentaje de comunicaciones que tratan sobre literatura entre el congreso de 2012 y el de 2002, que también tenía como tema la multiculturalidad y en el que la proporción era de 9,41 %. Mayor es la diferencia si lo comparamos con el de FIAPE de 2011, de semejante asunto, y donde el porcentaje supone un 19.35 % del total.

crecimiento del sector (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García, 2014)³⁷. La oferta académica se materializa en una amplia disponibilidad de títulos de posgrado y maestrías³⁸. Estos cursos y másteres implican la elaboración de una tesina o memoria final por parte del masterando. Por ende, el número de trabajos de fin de máster especializados en enseñanza de español para extranjeros que se han generado y defendido públicamente en los últimos años es muy elevado. Para continuar con nuestra averiguación sobre cuál es la defensa teórica de los TL en el campo del ELE, hemos seleccionado los trabajos publicados en la *Biblioteca Virtual de redELE (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera)* desde su primer número de 2004 hasta el número de 2015, disponibles en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual.html>. Hemos localizado un total de 39 estudios que tratan sobre diferentes aspectos de la relación entre literatura y enseñanza de idiomas.

³⁷ Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Jesús Suárez García (2014) recogen varios ejemplos del aumento de la disciplina en el decenio 2004-2014, tomando como punto de partida las optimistas declaraciones de César Antonio Molina, entonces director del Instituto Cervantes, en el discurso de clausura del III Congreso Internacional de la Lengua Española, que tuvo lugar en la ciudad argentina de Rosario en noviembre de 2014, en las que afirmaba que la política de la lengua es la más exitosa de las que llevan a cabo los países hispanos, lo que a la larga iba convertir al español en la lengua del siglo XXI. Esto se refleja en la industria que ha aparecido en torno a la enseñanza y aprendizaje del ELE, el desarrollo del español aplicado a fines específicos, la implantación de nuestra lengua como obligatoria en la enseñanza reglada de países como Brasil, una mayor presencia del español como lengua vehicular en internet y el aumento de los cursos de especialización y posgrado en las universidades.

A los datos que Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Jesús Suárez García (2014) aportan, queremos añadir algunos referidos concretamente al turismo idiomático. Según Turespaña (Instituto de Turismo de España, 2008: 89) casi el 78 % de los estudiantes europeos han pensado en realizar un viaje al extranjero para aprender español en algún destino de habla hispana, lo que representa una cifra cercana a los 2 750 000 estudiantes potencialmente interesados. Solo en el año 2007 España recibió casi 250 000 estudiantes de español procedentes de todo el mundo (Instituto de Turismo de España, 2008: 111). Asimismo, en el último sondeo de FEDELE (Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera) del año 2016 (FEDELE, 2017) se lee un crecimiento general del 23 % respecto al año 2013 (en el que hubo 79 277 estudiantes), lo que se traduce en 97 578 estudiantes extranjeros que viajaron a nuestro país para aprender español en escuelas de enseñanza no reglada federadas. Este aumento se refleja en la evolución del número de escuelas de español. Como apunte significativo, de acuerdo con el informe, la cifra de centros federados ha pasado de 40 en el año 1999 a 88 en el año 2016, lo que evidencia un crecimiento de este sector económico. En este sentido, también puede consultarse en *LdeLengua* 93 la entrevista a M.^a del Carmen Timor y Ana Cózar, presidenta y gerente de FEDELE respectivamente, centrada en el español como recurso económico ([Podcast en línea]. 29 de junio de 2015. Disponible en: <http://eledelengua.com/ldelengua-93-con-fedele>).

³⁸ En una consulta realizada en septiembre de 2016 en el portal *redELE*, mantenido por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España, aparecen 30 universidades españolas que ofrecen una titulación de máster especializado en ELE, además del que organiza el Instituto Cervantes en colaboración con la Universidad Menéndez Pelayo (datos disponibles en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Estudiar-espa-ol-como-lengua-extranjera-en-Espa-a/Universidades.html>). En palabras de Baralo (2014: 320): «La formación de los profesores de ELE se viene realizando en los programas de máster, que han evolucionado desde los primeros títulos propios de universidad, nacidos hacia 1990, de forma pionera, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid) hacia el máster oficial, según RD 56/2005, hasta el máster universitario según RD/1393/2007, vinculado directamente a la formación para el período de investigación de los doctorados. Esta oferta inicial se ha incrementado anualmente con las ofertas de programas máster de casi todas las universidades españolas y con la organización de cursos de especialización como profesores de ELE en buen número de excelentes universidades latinoamericanas, en particular en México, Argentina, Brasil y, en los dos últimos años, Colombia».

Las preocupaciones y asuntos de estos trabajos de investigación son muy variados, según resumimos a continuación³⁹. Leemos una defensa general de la literatura como material para el aula de ELE en Aventín Fontana (2004), Fortes Pardo (2010), Bernal Martín (2012) y Blanco Iglesias (2005), enfocada esta última en los estudiantes brasileños. Escandell Montiel (2010) hace una selección de literatura digital para ELE y explora sus posibilidades didácticas; por su lado, Fuentes Chaves (2012) quiere ilustrar las variantes del español de América por medio de una selección de obras literarias. Sobre los aspectos pragmáticos que implica la enseñanza de la ironía en español mediante textos literarios se detiene el trabajo de Gancedo Ruiz (2013). También sobre pragmática, pero en este caso literaria, trata la memoria de Russo (2008), en la que escudriña conjuntamente las implicaciones que tienen la estética de la recepción y otras teorías literarias sobre el tratamiento de la literatura en la clase de ELE. Peragón López (2011a) pasa revista a algunos libros recientes para la enseñanza de literatura en la clase de español para extranjeros y, prestando atención a la dimensión literaria, Ares Ares (2004) analiza las características y función en la unidad de los textos escritos de un corpus de manuales de ELE. El único trabajo sobre literatura adaptada que hemos identificado es el de San Mateo Valdehíta (2005), que analiza las colecciones de lecturas graduadas y propone una novela escrita especialmente para los estudiantes de ELE de nivel avanzado.

Son varios los masterandos interesados por el uso de microrrelatos, relatos breves y cuentos como herramientas didácticas aptas para la enseñanza del español para extranjeros (Fernández Pichel, 2006; Bamidele Oyewo, 2010; Fernández-Cuesta, 2013; Herrea López, 2013; Paz Torres, 2014), incluso para mejorar la competencia intercultural (Vergara Legarra, 2006). Defienden la poesía como material didáctico Molina Morales (2012), centrado en la literatura de vanguardia y Cárcamo García (2013), que propone varias clases sobre lírica femenina para los niveles avanzados. Los trabajos de Founts (2005), Martínez Cantón (2008) y Vidal Cereceda (2014) utilizan asimismo los TL poéticos como un medio para introducir elementos culturales al alumno extranjero. Igualmente, sobre el componente cultural se interesan Ávila Romero (2013), quien propone actividades en línea sobre un texto de Ramón J. Sender, y Sanz Tordesillas (2005) sobre la edad de plata española que supusieron los años 20. La explotación didáctica de la música y las canciones son el punto de mira de Blanco Fuente (2005), Antequera Alcalde (2008), Castro Yagüe (2008) y Badih Akhrif (2011). Aprovechando el componente musical, con un planteamiento original,

³⁹ No es extraño que el tema que cada masterando elige para su investigación casi siempre venga condicionado por la formación previa que ha recibido y sus gustos personales. Los alumnos que provienen de estudios de rama lingüística centran sus trabajos en aspectos más relacionados con la estructura de la lengua y sus implicaciones didácticas; aquellos a los que les gusta o han estudiado el cine o la publicidad se preocupan por ver su utilidad en el aula de ELE y, siguiendo esta lógica, los que se especializan en la rama de literatura dentro de sus estudios de filología, hablan de los posibles usos de la poesía, el cuento o el teatro para la enseñanza de nuestra lengua a estudiantes extranjeros. Como en la publicación digital cada trabajo se acompaña de una breve ficha descriptiva del autor, comprobamos la afirmación anterior viendo que la mayoría de los trabajos que tratan sobre TL en la clase de ELE son obra de estudiantes licenciados o graduados en Filología Hispánica; así ocurre en 30 trabajos, lo que representa un 76,9 % del total de los 39 que hemos localizados. Si a este número le sumamos los de estudiantes procedentes de otras filologías, alcanzamos los 33 trabajos, que son el 84,6 % del total. Volveremos sobre este aspecto al hablar sobre la actitud del profesorado de ELE hacia los textos literarios clásicos y el papel que juegan los docentes como selectores de los materiales para la clase (v. ep. 2.2.3).

Rodríguez Martos (2006) facilita un recorrido por la historia de la literatura española de la mano de poemas musicalizados por cantautores. Mientras, Núñez Sabarís (2005) programa un curso general de literatura española que arranca en el siglo XVI y termina en el siglo XX y en el que esboza diversas actividades. También hacia aspectos de historia literaria van orientadas las propuestas de curso de López Sáez (2010) para la literatura realista, Torralba Canales (2011) para el romanticismo español y García Martín (2011) para los Siglos de Oro. Por su parte, Rey Mascato (2010) diseña una unidad didáctica en torno a la figura de Valle Inclán y su época. El teatro aparece en el estudio de Robles Poveda (2006), que sugiere representar en clase una pieza del dramaturgo chileno Jorge Díaz, aunando la mejora de las capacidades lingüísticas de los estudiantes con las destrezas de interacción y elementos cognitivos y afectivos. Teniendo en cuenta el factor lúdico de la lectura, por el empleo del cómic se han preocupado Díaz Trivín (2008), Ares López (2012) y De la Jara Berenjeno (2013).

En contraposición a este generoso volumen de memorias y trabajos de fin de máster, el número de tesis doctorales defendidas en España sobre el asunto que nos ocupa es muy reducido. Tras varias búsquedas en la Base de Datos de Tesis Doctorales (TESEO)⁴⁰, únicamente hemos localizado las siguientes que prestan atención particular desde diferentes prismas al empleo de textos literarios con alumnos extranjeros de español:

Ernesto Martín Peris (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad de Barcelona. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html>>

Rosana Acquaroni (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/8598>>

Marta de Vega Díez (2013): *Lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera: análisis de corpus y reflexión didáctica*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/24037>>

Eduardo de Agreda Coso (2016): *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/39967>>

⁴⁰ TESEO es una base de datos accesible a través de una aplicación en internet alojada en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (disponible en: <<https://www.educacion.gob.es/teseo>> [Consulta: 25 de mayo de 2015]) en la que se ofrece información sobre tesis doctorales defendidas y consideradas aptas en territorio español desde 1976. Las fichas se elaboran con información que procede directamente de la Comisión de Doctorado de las universidades.

A la luz de estos datos, junto con lo que hemos explicado con el análisis de las revistas especializadas y las comunicaciones en congresos, cabe convenir que el interés por la utilidad del TL como recurso didáctico válido para la clase de español L2/LE es una realidad relativamente viva y activa en el ámbito universitario de nuestro país. En los epígrafes siguientes, comprobamos si esta tendencia tiene repercusión en los materiales didácticos disponibles.

2.1.3. Materiales didácticos para el uso de la literatura en la clase de ELE

En nuestra exposición, vamos a identificar los materiales didácticos o curriculares con los «recursos que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje» (Martín Peris *et al.*, 2008: 351). Pueden ser de distinto tipo: impresos como un libro de texto, audiovisuales como un vídeo, multimedia como un DVD, etc. Resulta evidente que, para el profesor que desea utilizar TL en la clase de ELE, la fuente de materiales es el conjunto general de las producciones literarias en nuestra lengua. Pero un TL por sí mismo no puede funcionar como recurso didáctico. Se necesita diseñar ejercicios y actividades estructuradas en secuencias didácticas que lo acompañen para sacarle un partido didáctico. Esta explotación del TL con una orientación formativa es tan importante como el texto elegido.

Nos preocupamos ahora de examinar cuáles son los materiales didácticos que actualmente están disponibles para los profesores y alumnos de ELE interesados en utilizar los textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos considerado tanto los materiales publicados en papel como también los recursos multimedia y digitales disponibles en internet. Algunos de los libros a los que hacemos referencia están descatalogados, pero son de fácil localización en bibliotecas especializadas como las de los centros del Instituto Cervantes⁴¹. Para ofrecer una reflexión más estructurada y clarificadora, organizamos los materiales didácticos objeto de nuestra exposición en las siguientes categorías:

- a) Monografías de actividades didácticas con TL.
- b) Cursos específicos de literatura.
- c) Cursos de cultura y civilización españolas.
- d) Antologías de TL.
- e) Lecturas graduadas.
- f) Materiales didácticos en internet.
- g) Manuales de ELE.

Dedicamos los siguientes epígrafes al examen particularizado de cada una de ellas. Por ser los manuales de ELE el recurso didáctico más utilizado, concedemos una especial importancia a su examen. Para ello, hemos estudiado la presencia de TL en una serie de libros de texto seleccionados y analizado estadísticamente los datos obtenidos (v. ep. 2.1.4).

⁴¹ La extensa red de bibliotecas del Instituto Cervantes está integrada por 60 centros. Puede verse una lista de los establecimientos y acceder al catálogo general desde la página web <http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol> [Consulta: 7 de septiembre de 2016]).

2.1.3.1. Monografías de actividades didácticas con textos literarios

Al hablar de monografías de actividades con textos literarios hacemos alusión a las publicaciones en las que los TL son el material principal de trabajo, a partir del cual se han generado unas secuencias didácticas listas para ser puestas en práctica en la clase de español con alumnos extranjeros. No son cursos independientes, sino que comparten la característica de ser un material complementario o accesorio que el profesor puede incorporar a sus clases. En la mayoría de los casos, los autores manifiestan en la introducción de estos volúmenes lo esencial del sustento teórico sobre las ventajas que la literatura presenta como instrumento para aprender español⁴².

En general, las monografías de actividades con TL para la clase de español asumen el enfoque comunicativo, aunque el peso de unas recae más sobre aspectos lingüísticos (p. ej., Siles y Sánchez, 1996 y 1997), y el de otras sobre aspectos de carácter literario o cultural (p. ej., Acquaroni, 2007). Encontramos libros monográficos de trabajo exclusivo con poesía en Naranjo Pita (1999a) y Millares Martín y Binns (2002), mientras que solamente aparecen TL en prosa en los ejercicios propuestos por Encinar Félix (2002) y Bados Ciria (2001, 2001b, 2001c, 2001d). Combinando distintos géneros de autores contemporáneos españoles entrenan a los estudiantes Morales y Zayas (2001), Pellicer Palacín (2002), Acquaroni (2007) y Revilla Castaño (2007). Procedemos con el comentario y descripción sucinta de cada uno, centrandó nuestra atención, principalmente, en el nivel al que van dirigidas las secuencias didácticas, la selección de obras y autores, y los principios metodológicos que se aplican en cada uno de los recursos.

El *Curso de lectura, conversación y redacción* de Siles y Sánchez (1996, 1997 y 2000) se fundamenta en textos literarios para la práctica de la comprensión lectora, la expresión escrita y la interacción oral. Los TL con los que se trabaja son en su mayor parte narrativos, tanto de autores españoles como hispanoamericanos⁴³. El curso se estructura en tres niveles: elemental, intermedio y superior. Para los niveles elemental⁴⁴ e intermedio, a partir de los TL se realizan una serie de ejercicios encaminados a entrenar el vocabulario y aspectos gramaticales para proceder después a actividades de conversación y redacción. En las actividades de nivel inicial no se proporciona ninguna información sobre el autor ni su contexto, lo que sí sucede en el nivel intermedio. Ya en el nivel superior se prescinde por completo de los ejercicios de sintaxis y formas

⁴² Reflexiones que en ocasiones también están presentes en diferentes comunicaciones y artículos de revista, los cuales hemos recogido en los epígrafes correspondientes a la defensa teórica del texto literario como elemento de la clase de ELE (v. eps. 2.1.2.1-2.1.2.4).

⁴³ Encontramos ejemplos de prosa poética (fragmento de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez en la unidad 6 del nivel elemental) y teatro (fragmento de *Eloísa está debajo de un almendro* de Jardiel Poncela en la unidad 25 del nivel intermedio). En el volumen de nivel elemental se incluye en cada unidad una breve sección de humor con chistes ilustrados. También al final del volumen de nivel elemental hay un apartado de canciones populares, con notación musical en pentagrama pero sin explotación didáctica.

⁴⁴ La nivelación de Siles y Sánchez es anterior a la del *MCER*. Lo que llaman nivel elemental habría que entenderlo más como un nivel A2 que como un nivel A1. En la primera unidad del nivel elemental (1996: 6-13) se trabajan por ejemplo formas del pretérito imperfecto de indicativo. No obstante, al final del libro hay un glosario con las correspondencias de los contenidos gramaticales para cada una de las unidades, por lo que un profesor podría seleccionar qué unidad es la más idónea dependiendo del nivel de su grupo.

gramaticales para trabajar en exclusiva el léxico y el estilo literario y se solicita al estudiante una lectura más profunda del texto a través de preguntas sobre el contenido y tema. El carácter general de los tres volúmenes es muy tradicional, con usos alejados a los que defendemos en nuestra propuesta⁴⁵. En todo momento, los TL se presentan sin buscar una conexión real con los intereses personales del estudiante, dando por sentado que son un elemento de prestigio para los alumnos, según se entiende por las palabras del prólogo (1997: 3): «Los textos del libro son literarios, que tienen una gran aceptación entre los alumnos y contribuyen a que estos conozcan la idiosincrasia de los países hispanoparlantes, a la vez que fomentan el gusto por la lectura». El TL se asemeja a un modelo de lengua del que se extraen ejemplos y sobre el que se realiza el ejercicio lingüístico y, solo cuando se alcanza el nivel intermedio, se supone que los estudiantes están capacitados para asimilar contenidos específicos destinados al desarrollo de su competencia literaria. Para el nivel elemental todos los autores seleccionados son contemporáneos. Algunas unidades didácticas se llevan a cabo utilizando muestras de literatura no contemporánea, la mayoría con TL de finales del siglo XIX⁴⁶ y una de ellas sobre un fragmento del *Quijote*, dirigida para el nivel superior⁴⁷ (Siles y Sánchez, 2000: 110-117).

María Naranjo Pita (1999a), siguiendo el precedente de los trabajos de Maley y Duff (1989) para el caso de la lengua inglesa⁴⁸, elabora una propuesta de procedimientos y técnicas orientadas a la explotación de poemas en la clase de ELE⁴⁹. Su objetivo es proporcionar un abanico de estrategias, a modo de guía didáctica, aplicables a todos los niveles de conocimiento de la lengua, desde las cuales el profesor puede crear varias actividades con textos poéticos. La filosofía general del libro es romper con el miedo al texto literario, para que los alumnos jueguen con él utilizando los poemas como estímulos para animar la práctica de diferentes aspectos lingüísticos (incluyendo la fonética) y activar la creatividad de los estudiantes. Excepto una poesía de Gustavo Adolfo Bécquer (Rima XVIII: «Fatigada del baile») todos los poemas son de escritores españoles e hispanoamericanos del siglo XX. No obstante, no se presta atención a los conocimientos de historia literaria ni se ofrece información sobre el contexto en el que aparece el TL, el autor, etc. Esta carencia desperdicia, en nuestra opinión, parte del potencial didáctico del TL. De hecho, para poner en práctica buena parte de los ejercicios que nos sugiere Naranjo Pita, podríamos usar otro tipo de texto breve que no fuera un poema, por ejemplo, textos pertenecientes al lenguaje publicitario.

⁴⁵ Copiamos, como ejemplo, una de las instrucciones que se dan para un ejercicio de redacción (Siles y Sánchez, 1997: 13): «Una persona mayor le habla de sus tiempos de juventud: la vida barata; la gente amable; trabajo para todo el mundo, tiempo para todo, etc. Expréselo usando el imperfecto de indicativo».

⁴⁶ Las novelas de las cuales se extraen los fragmentos de textos del siglo XIX son: para el nivel intermedio, *Los Pazos de Ulloa* (1886) de Emilia Pardo Bazán; para el nivel superior, *El sombrero de tres picos* (1874) de Pedro Antonio de Alarcón, *La Regenta* (1884) de Leopoldo Alas Clarín, *Peñas arriba* (1895) de José María de Pereda y *La barraca* (1898) de Vicente Blasco Ibáñez.

⁴⁷ El fragmento referido pertenece al capítulo VII de la Primera parte del *Quijote*.

⁴⁸ Describimos el trabajo de Maley y Duff (1989) en el capítulo 1 (v. ep. 1.3.5.5).

⁴⁹ El libro de Naranjo Pita (1999a) es la publicación de su trabajo de fin de máster realizado en la Universidad Complutense de Madrid y dirigido por Acquaroni.

La serie *Textos literarios y ejercicios* de Bados Ciria (2001, 2001b, 2001c, 2001d) se concibe como parte del material complementario del manual *Sueña* de la editorial Anaya⁵⁰, aunque puede ser utilizado con independencia de este, cubre del nivel medio al superior (B1-C1 según las correspondencias con el *MCER*). Cada libro consta de diez lecturas, todas ellas en prosa (o prosa poética como es el caso de un fragmento de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez o *Acuarela* de Rubén Darío), de autores españoles e hispanoamericanos muy variados. La mayor parte son TL de autores contemporáneos, unos más conocidos que otros. También están presentes algunos TL clásicos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX (además de los poetas mencionados, encontramos textos de Pardo Bazán, Azorín, Gómez de la Serna y Valle-Inclán). Todas las unidades siguen un esquema similar. Al principio de cada lectura se ofrece una breve ficha biográfica del autor. Luego se incluyen ejercicios destinados al estudio del léxico (al que se le concede bastante importancia), preguntas de comprensión del texto, trabajo gramatical sobre frases extraídas del fragmento y unas actividades finales dedicadas a ejercitar la comprensión oral y escrita. En las últimas páginas, hay un glosario de vocabulario y se dan las soluciones a los ejercicios, por lo que el material puede ser utilizado también de manera autodidacta por los estudiantes.

La obra de Morales y Zayas (2001) tiene como público objetivo profesores de español como lengua extranjera en un sentido restringido, esto es, aquellos que ejercen la docencia fuera de un país hispanohablante. La intención es familiarizar a estos docentes con la metodología comunicativa, concretamente con el enfoque adquisitivo, aplicado a la didáctica de la literatura. De esta manera, en el libro se proporciona un sucinto repaso histórico de los géneros, obras y autores de las letras españolas del siglo XX, desde la literatura de posguerra hasta los años noventa, como ayuda básica para la realización de las nueve unidades didácticas⁵¹. Las secuencias didácticas son para alumnos infantiles, jóvenes y adolescentes, abarcando desde un nivel inicial hasta el avanzado.

El material de Pellicer Palacín (2002) va dirigido a estudiantes de nivel intermedio. Son nueve unidades didácticas sobre temas relacionados en mayor o menor medida con la guerra civil española, la posguerra y el exilio, con un claro sesgo político⁵². Se realizan diferentes actividades, en grupos y por parejas, de contextualización y acercamiento histórico a los temas y ejercicios de observación gramatical. Acompaña al libro un CD con versiones cantadas de algunos poemas en la voz de bandas y cantautores con una vinculación ideológica clara⁵³. A nuestro parecer, a pesar de que las unidades de Pellicer Palacín están bien preparadas, el afán político del libro hace que los objetivos didácticos

⁵⁰ El manual *Sueña* se estructura en cuatro volúmenes (cada uno compuesto por libro del alumno, cuaderno de ejercicios y libro del profesor) a cargo de diferentes autores, publicados originalmente en 2001 y luego reeditados, adoptando los niveles del *MCER* entre 2006 y 2007. Finalmente, una revisión actualizada y corregida de *Nuevo Sueña* ha aparecido en 2015, teniendo previsto la editorial completar la serie en 2017.

⁵¹ Morales y Zayas proponen TL de Gloria Fuertes, Ignacio Martínez Pisón, Bernardo Atxaga, F. Benítez Reyes, J. A. Goytisolo, Carmen Laforet, Alfonso Sastre, Blas de Otero y J. Fernández Santos.

⁵² Se trabaja con textos poéticos de Antonio Machado, Manuel Machado, Miguel Hernández, Luis Cernuda, Rafael Alberti, León Felipe, Blas de Otero y Gabriel Celaya.

⁵³ Las versiones musicales elegidas son las de Aguaviva, Jarcha, Rosa León, José Mercé y Joan Manuel Serrat.

se desdibujen en pro de considerar la literatura únicamente como un vehículo de ideas partidistas, visión de la enseñanza que no compartimos.

Como material complementario para un libro de curso de nivel superior (Millares Martín, 1996b), Millares Martín y Binns (2002) preparan el volumen *Al son de los poetas* para la ampliación de los contenidos lingüísticos y culturales. El libro se compone de doce unidades didácticas a partir de poemas musicalizados por Binns en canciones creadas específicamente para el proyecto y disponibles en un CD de audio. Los poemas escogidos son todos de literatura contemporánea, siendo la mitad de autores españoles y la otra mitad de hispanoamericanos⁵⁴. Cada secuencia didáctica se divide en cinco bloques. Se abren con una primera sección con información literaria y cultural sobre el autor. Se realiza después un ejercicio de comprensión auditiva sobre el TL musicalizado, completando espacios vacíos en el poema, seguido de actividades de expresión y comprensión. A continuación, viene una fase de exposición a los contenidos gramaticales presentes en el TL y otra en la que se presta atención al léxico (vocabulario, expresiones, etimologías, etc.). Las secuencias didácticas se cierran con un apartado de tareas comunicativas para realizar con el resto del grupo o en parejas, actividades de poslectura y ampliación de información sobre los escritores. En las últimas páginas del libro se proporcionan las claves de los ejercicios y las transcripciones completas de las canciones. Además de las ventajas que tiene utilizar la música como elemento de motivación para la clase, uno de los aciertos del material de Millares y Binns es el buen equilibrio al que llegan entre el desarrollo de la competencia literaria y la competencia lingüística de los estudiantes, aunque en las actividades la balanza se incline quizá más hacia la segunda.

De particular interés para nosotros, por ser materiales concebidos para estudiantes adultos de un nivel inicial, son las secuencias didácticas de Encinar Félix (2002), que versan sobre diez novelistas españoles contemporáneos⁵⁵. Es un buen ejemplo del tipo de trabajo que compartimos en nuestra propuesta, al llevar a cabo tareas adaptadas al nivel a partir de TL originales, en este caso usando internet como herramienta. Se realizan ejercicios sencillos de búsqueda de información en la red para resolver actividades que tienen como objetivo familiarizar al alumno con el autor y su obra. Se pide a los estudiantes que lean tanto artículos de crítica como TL de los escritores y que posteriormente respondan a preguntas de comprensión lectora, adaptadas a su nivel. La mayoría de los ejercicios funcionan como material de autoaprendizaje, puesto que pueden ser resueltas por el alumno de manera individual (se facilitan las soluciones al final del libro). Se echa en falta que no haya ninguna puesta en común o debate, dinámicas que impliquen agrupaciones o parejas, etc. No obstante, el problema fundamental para el uso del libro es que, más de una década después de su publicación,

⁵⁴ Los autores españoles incluidos son José Hierro, León Felipe, Ángela Figuera, Federico García Lorca, José Agustín Goytisolo y Miguel Hernández. Por su lado, los poetas hispanoamericanos son Jaime Sabines, Ana Istarú, Enrique Lihn, Pablo Neruda, Jorge Enrique Adoum y Gonzalo Rojas.

⁵⁵ Se presentan TL de Rosa Chacel, Camilo José Cela, Ana María Matute, Miguel Delibes, Carmen Martín Gaité, Ignacio Aldecoa, Esther Tusquets, Juan Goytisolo, Soledad Puértolas y Juan José Millás.

una gran parte de las páginas web a las que dirige ya no existen, por lo que no tenemos acceso a los textos que se necesitan para realizar los cometidos didácticos.

Con el poético título *Las palabras que no se lleva el viento*, Acquaroni (2007) ofrece una reflexión teórica sobre la utilización de la literatura en el ámbito de ELE y propone treinta y dos secuencias de actividades articuladas alrededor de textos literarios, a partir de un nivel B1 y hasta un nivel C2⁵⁶. Muy en consonancia con la propuesta que nosotros defendemos, en los ejercicios Acquaroni integra diferentes destrezas y tiene muy en cuenta la interacción dinámica entre texto y lector. Se concibe el texto literario como un centro de interés en sí mismo, valorando su dimensión estética y cultural, y su capacidad para despertar interés y emociones en los discentes. Persigue el desarrollo de la competencia literaria, unida a la competencia cultural y a la competencia metafórica (área de investigación de la autora, con un apartado especial para su trabajo en cada secuencia didáctica), con vistas a la consolidación de la competencia comunicativa de los alumnos. Las secuencias didácticas se organizan en cuatro ejes temáticos, que emulan los grandes temas de la literatura universal: la memoria, la vida, el amor y la muerte. Hay muestras de los géneros principales (poesía, narrativa y teatro). Aparecen TL de autores españoles e hispanoamericanos, todos ellos del siglo XX o contemporáneos⁵⁷. Acquaroni renombra el esquema generalmente aceptado para estructurar las actividades (antes, durante y después de la lectura) en tres etapas: 1) contextualización o preparación, 2) descubrimiento y comprensión y 3) expansión, módulos que aplica de un modo flexible que permite saltar de una fase a otra según requiera la secuenciación didáctica en concreto.

Revilla Castaño (2007) coordina desde la Consejería de Educación en Marruecos un libro en el que se reúnen dieciséis TL con explotaciones didácticas elaboradas por diferentes profesores para ser utilizadas con jóvenes aprendientes de ELE a partir de un nivel B2. Según se dice en el prólogo, el libro quiere transmitir una imagen de la realidad española de la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI. Todos los textos tienen la característica de ser obra de escritores españoles (dos son traducciones, una del catalán y otra del gallego) y haber sido publicados posteriormente a 1950⁵⁸. Se incluyen poemas, fragmentos de piezas de teatro y de narraciones, un relato breve y dos canciones. La selección de los TL, como avisa la coordinadora del volumen, viene «presidida por el placer que nos produce su lectura –a los autores y autoras de las propuestas–, o el valor que personalmente les otorgamos, para transmitirlo después a los nuevos lectores» (Revilla Castaño, 2007: 9). Las unidades se estructuran en las tres

⁵⁶ La nivelación del material constituyó, en palabras de la autora, un problema importante: «para nosotros, la cuestión más espinosa ha sido tratar de establecer cuál era el nivel de dominio de la lengua al que debería ir dirigida cada secuencia» (Acquaroni, 2007: 81), por lo que asegura que en muchos casos el nivel atribuido vino condicionado más por el planteamiento general de la secuencia que por la dificultad lingüística del texto.

⁵⁷ Encontramos nombres canonizados como Lorca, Antonio Machado, Pablo Neruda, Vargas Llosa o García Márquez junto a otros con menor repercusión como Sergi Belbel, Ana Rossetti o Juan Mayorga.

⁵⁸ De nuevo, conviven autores destacados (Gabriel Celaya, José Agustín Goytisolo, Gloria Fuertes, Carmen Martín Gaité, Antonio Buero Vallejo, Juan José Millás, Manuel Rivas, Gonzalo Torrente Ballester, Luis Landero, Joan Manuel Serrat) con otros de menor fama (Eloy Sánchez Rosillo, Paloma Pedrero, Mercè Rodoreda, etc.).

fases convencionales de antes, durante y después de la lectura. En esta última fase, se proporciona información sobre el autor del texto. Los TL se acompañan de ilustraciones, para ayudar en la creación de significado.

En conclusión, podemos afirmar que, salvo las excepciones que hemos indicado (Siles y Sánchez, 1997; Naranjo Pita, 1999a; Morales y Zayas, 2001 y Encinar Félix, 2002), la mayoría de los materiales van dirigidos a estudiantes de niveles intermedios o avanzados. Por otro lado, como hemos podido observar, en las monografías de actividades con TL existe una manifiesta preferencia hacia el trabajo con textos de autores contemporáneos, retrocediendo como mucho en el tiempo al siglo XIX, sin que se preste atención al resto de nuestra tradición literaria.

2.1.3.2. Cursos específicos de literatura

En este epígrafe queremos ofrecer una descripción general de los escasos materiales específicos de literatura española e hispanoamericana editados en nuestro país y orientados de manera particular a los estudiantes de ELE. En el caso de estos cursos vemos una mayor presencia de TL de nuestro pasado literario, pero sin una explotación didáctica adecuada al enfoque comunicativo que deseamos. Avanzamos que varios de ellos nos parecen realmente adaptaciones de manuales que podrían ser usados sin problemas con estudiantes de LM español y nos producen la sensación de que no han tenido en cuenta las peculiaridades y necesidades específicas del estudiante extranjero de español, no solo en lo que concierne a la dificultad del lenguaje en la exposición, sino también al planteamiento de los contenidos, la consideración de los elementos interculturales, etc. Inferimos que esto es una clara manifestación de la asimilación que didácticamente se establece entre literatura clásica e historia literaria.

Ilustrando lo que decimos, el *Curso de literatura* de Barros, Freire y González (2006) sigue el esquema tradicional que también se usa en las programaciones de hablantes nativos para los programas de educación secundaria, desde una perspectiva historicista. Todas las unidades tienen la misma estructura. Se inician con un esquema-resumen con las obras y autores (divididos por géneros) más destacados de cada período al que sigue una contextualización histórica y otra literaria, con una breve biografía de los escritores más sobresalientes. Se presenta el TL en su versión original, con notas aclaratorias del léxico. De cada TL se ofrece una versión en voz, en el CD de audio que acompaña al libro. Las actividades que se ejecutan sobre el TL son de comprensión lectora, mediante preguntas abiertas; luego se pasa al trabajo de algunos conceptos históricos y literarios presentes en el texto. A lo largo del manual, se encuentran apostillas que explican varios términos literarios (símil, sextilla, etc.). No se observa ninguna adaptación, más allá del hecho de que se trata de «un manual lingüísticamente sencillo» —como exponen las autoras en el prefacio del mismo—, que justifique que el volumen esté destinado a estudiantes extranjeros de español. De carácter similar es el manual *Literatura española y latinoamericana* en dos volúmenes de Cabrales y Hernández (2009) cuyo diseño de actividades apunta mayormente al trabajo de comentario, análisis y valoración individual de los TL —como reseña Peragón López (2011b)—, dejando abierto al

criterio del profesor el desarrollo de secuencias didácticas que fomenten la creación de espacios de intercambio en la clase para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

Dirigido a estudiantes de ELE de niveles intermedio alto y avanzado (B1 y B2 del *MCER*) el *Curso de literatura española moderna* de Díaz López *et al.* (2013) se presenta como una herramienta para los docentes para entrenar la competencia comunicativa y las destrezas lingüísticas de los estudiantes, con actividades generadas a partir de textos literarios españoles e hispanoamericanos de los siglos XIX y XX. En la introducción, los autores anuncian que el material quiere convertir al estudiante en un elemento activo para que participe y experimente la experiencia literaria en el aula, aprendiendo de forma amena y estimulando también su creatividad, al mismo tiempo que accede a aspectos culturales e históricos presentes en los TL. El volumen viene con un CD con grabaciones de los TL para poder practicar también la comprensión auditiva. El libro se compone de once unidades, que se corresponden con etapas literarias o movimientos como Romanticismo, Realismo, Modernismo, generación del 98, etc., dedicando la última unidad a un panorama general de la literatura hispanoamericana del siglo pasado. De la mano de dos personajes ficticios (que son estudiantes, con la intención de establecer un vínculo de unión con el alumno real), se inician las unidades con textos de contextualización, explicando las rasgos principales de los diferentes momentos históricos y literarios; sobre ellos se realizan actividades comunicativas que se complementan con ejercicios de búsqueda y ampliación de información en internet. Después se ofrecen lecturas literarias desde las que se crean actividades (antes, durante y después de leer) para la mejora de la competencia comunicativa. Al final de cada unidad hay un apartado de recursos literarios (la ironía, la rima, el retrato, la sinestesia, etc.) con tareas de expresión escrita para fomentar la creatividad literaria. A diferencia de lo que ocurría en los cursos de Barros, Freire y González (2006) y Cabrales y Hernández (2009), en este caso podemos afirmar que en la confección de las actividades didácticas sí que se han tenido en cuenta características especiales de los estudiantes extranjeros, por ejemplo, entrenando el léxico o estableciendo relaciones con su lengua y cultura maternas, con el consecuente mejor aprovechamiento y adaptación del material para el estudiante de ELE.

También se han publicado en las editoriales especializadas en ELE monográficos sobre historia literaria dirigidos a profesores o alumnos extranjeros de nivel avanzado, que tratan aspectos teóricos o críticos pero sin explotaciones didácticas. Ejemplos de lo dicho para poesía española contemporánea son el volumen de Ocasar Ariza (1997), que arranca en el siglo XIX y llega hasta la literatura de finales del siglo XX, o el de Millares Martín (2000) que reúne varios de sus ensayos de crítica de lírica hispanoamericana desde el barroco de sor Juana Inés de la Cruz hasta el siglo pasado.

Mención aparte merece el libro de Benetti, Casellato y Messori (2003), que aplicando el enfoque por tareas al trabajo con textos literarios, presentan un acercamiento a los diferentes géneros (poesía, narrativa y teatro) en torno a tres grandes temas: el amor, la vida y la libertad. Sopesando las necesidades particulares de los estudiantes de ELE, las

autoras descartan trabajar con textos anteriores al siglo XX ya que afirman vehementemente que «la lengua antigua no es asequible ni siquiera a los estudiantes nativos, con lo que no resulta difícil imaginar lo que supone para un estudiante de español como lengua extranjera» (Benetti, Casellato y Mesori 2003: 16), incluso cuando sus actividades van dirigidas a estudiantes de niveles avanzados (B2-C1); no obstante, incorporan en su manual TL de autores de finales del siglo XIX (Rosalía de Castro, Bécquer, Juan Varela, etc.).

2.1.3.3. Cursos de cultura y civilización española

En los materiales complementarios dedicados al estudio de la cultura y civilización hispánica encontramos páginas o incluso unidades completas dedicadas a la literatura. Las clases se enfocan más a los contenidos de carácter enciclopédico e histórico sin realizar una explotación didáctica de los TL que busque la mejora de la competencia comunicativa en español de los aprendientes. La mayoría de los materiales siguen estando dirigidos a estudiantes de niveles intermedios y avanzados (Santamaría Martínez, 2008)⁵⁹ y, como ocurría con los manuales específicos de literatura que hemos reseñado en el epígrafe anterior, en ocasiones no tienen en cuenta las necesidades peculiares del alumnado de ELE.

Es el caso del *Curso de civilización española* de Quesada Marco (1987), dirigido a estudiantes de un nivel intermedio o avanzado según los criterios de la editorial. El libro está escrito, como se anuncia en el prólogo, con un lenguaje sencillo y adaptado para los estudiantes extranjeros, y quiere dar una visión general de la civilización española, prestando atención a aspectos variados (historia, arte, literatura, economía, organización social, etc.). El manual está salpicado de muestras de textos literarios: desde las *Etimologías* de san Isidoro hasta autores contemporáneos⁶⁰. Sin embargo, no se realiza ningún ejercicio didáctico con los TL, sino que solamente sirven como ilustraciones de la historia de la civilización que se expone. Además de algunas referencias a material audiovisual relacionado con los conocimientos tratados, al final de la unidad, se incluyen una serie de temas o líneas de estudio para ampliar los contenidos, entre los que se encuentran un par de actividades para realizar informes sobre la literatura de la época, una obra, un autor o un género determinado. Profundizando mucho menos en los

⁵⁹ Santamaría Martínez (2008) analiza en su tesis doctoral doce manuales de cultura y civilización dirigidos a estudiantes de ELE publicados entre 1984 y 2004. Una de sus conclusiones es que estos materiales complementarios están dirigidos principalmente a usuarios independientes (niveles B1 y B2) y competentes (niveles C1 y C2) sin encontrar ninguno orientado a los usuarios básicos (niveles A1 y A2). La situación ha cambiado ligeramente en la actualidad con la publicación de *Todas las voces A1-A2* (Chamorro *et al.*, 2012) y *El mundo en español* (Aguirre, coord., 2001) también para el nivel A2.

⁶⁰ Si nos detenemos, por tomar un ejemplo, en la unidad dedicada al siglo XVI, encontramos una buena representación de las letras con fragmentos de *La Celestina*, el romance *¡Abenámbar, Abenámbar!*, el soneto XXV de Garcilaso de la Vega, el inicio de *Vida retirada* de fray Luis de León, unas líneas del *Diálogo de Mercurio y Carón* de Alfonso de Valdés, un párrafo de la *Guía de pecadores* de fray Luis de Granada, extractos de poemas de santa Teresa de Jesús y san Juan de la Cruz, fragmentos del *Lazarillo* y del *Quijote*, junto con textos de carácter político-filosófico (*Del Rey y la institución real* del padre Mariana; *Apología* de fray Bartolomé de las Casas) y crónicas de Indias (*Historia General de las Indias*, de López de Gomara y *Crónica del Perú* de Pedro Cieza de León).

aspectos literarios, en una clase muy general sobre las manifestaciones literarias en español, Balea y Ramos (2007) incluyen en su manual de cultura la escena de las uvas del *Lazarillo*, pero la actividad didáctica sobre este episodio se reduce a que el alumno lea el texto y lo resuma.

Más jugosa nos resulta la propuesta del manual de cultura de Gil Guerra (2000), que ofrece material para seis clases sobre las siguientes etapas histórico-literarias: Edad Media, Renacimiento, Barroco, Neoclasicismo y Romanticismo, siglo XX y literatura desde la posguerra hasta la actualidad. Se inicia la clase con una sinopsis sobre un período literario a partir de la cual se plantean varias actividades, que a veces implican la lectura de textos literarios originales. Resulta muy acertado el poner en relación elementos del pasado con otros del presente (p. ej., relacionar géneros actuales como el cine o las revistas del corazón con modalidades narrativas medievales o elaborar un cartel para una representación actual de *La Celestina*) y con la experiencia personal del estudiante. No hay actividades de trabajo sobre el componente lingüístico, únicamente sobre el literario y el cultural. Tampoco se indica para qué nivel están dirigidas las secuencias didácticas, pero estimamos que solo podrían ejecutarse con estudiantes a partir de un nivel intermedio alto, por el tipo de comprensión de los textos que se les demanda. En realidad, son clases que podrían utilizarse con estudiantes españoles de lengua nativa y no encontramos que la aproximación a los temas y contenidos haya tenido en cuenta las características especiales que requiere un material destinado a estudiantes de ELE.

En la sección de literatura del manual de cultura y civilización *Todas las voces* para el nivel B1 (Chamorro *et al.*, 2010) se presentan cuatro clases dedicadas al cómic, la narrativa y el teatro (ambas en la misma unidad), la poesía y la prensa. En este caso, las secuencias didácticas están bien diseñadas, de acuerdo con los parámetros metodológicos comunicativos actuales, pero echamos en falta ejercicios de comprensión lectora sobre los TL⁶¹. Asimismo, en el volumen para los niveles A1-A2 (Chamorro *et al.*, 2012) se dedica una sección a la literatura y otra a las artes escénicas,

⁶¹ Antes de hablar de novelas contemporáneas —*Cien años de soledad*, *Rayuela*, *Pedro Páramo*, etc.— se explica brevemente la importancia del *Quijote* como obra fundamental para comprender la narrativa en español, pero sin realizar ninguna actividad de lectura sobre un fragmento del texto. En el capítulo dedicado al teatro, se habla brevemente de Lope de Vega y de Zorrilla —como antesala del teatro del siglo XX representado en Lorca, el mexicano Emilio Carballido, el argentino Roberto *Tito* Cossa y la compañía catalana La Fura dels Baus— pero tampoco se lee ningún texto teatral. Solo encontramos una tarea de lectura de TL en el apartado de poesía donde, a propósito del tema del mar y el agua, se ofrecen textos de Pablo Neruda, Rubén Darío, Gabriela Mistral, García Lorca y Octavio Paz, junto con un poema de la mucho menos conocida Isla Correyero.

con actividades y ejercicios muy cercanos a los que nosotros proponemos para la mejora de la CLit de los estudiantes⁶².

En los libros *El mundo en español*, preparados por Aguirre *et al.* (2011 y 2013)⁶³, también hemos localizado unidades de trabajo sobre autores o personajes literarios, aunque únicamente ofrecen una explotación didáctica de los textos en su dimensión de elementos culturales. Para un nivel A2, encontramos una clase dedicada a García Márquez y otra al Cid (Aguirre, 2011: 34-38 y 113-118). Por su lado, para los niveles B1 y B2, encontramos clases sobre Mario Vargas Llosa, Lorca, el *Quijote* y la escritora Rosa Montero (Aguirre, 2013: 26-30, 31-35, 36-40 y 83-87).

El conjunto de estos cursos y manuales de cultura y civilización son sin duda de gran utilidad para la clase de español con estudiantes extranjeros, aunque en ocasiones difieran del planteamiento metodológico que nosotros defendemos. Son muy buenos compendios de nuestra historia literaria y tradición, asequibles en cuanto al lenguaje y el volumen, que además se prestan fácilmente a ser utilizados de manera autónoma por los estudiantes, a operar de guía para profesores no nativos menos familiarizados con las culturas hispánicas o a funcionar como base de un curso especializado en literatura y cultura. Nosotros podemos aprovecharlos como un material complementario o de apoyo para nuestra propuesta, en el que encontraremos de manera ordenada los conocimientos históricos para ampliar el contenido de nuestras clases guiadas con TL, y podemos recomendarlos a aquellos estudiantes que quieran profundizar más en los temas sin perderse en la marisma que para ellos puede significar buscar información por sí solos.

2.1.3.4. Antologías de textos literarios para estudiantes de ELE

Según veremos en el momento de hablar de nuestro corpus de textos clásicos españoles para los niveles A1-A2 (v. cap. 3) la selección del material de lectura es uno de los puntos clave para el posterior desarrollo de secuencias didácticas orientadas a la mejora de la CLit y la CC de los estudiantes de ELE, sobre todo para aquellos que no han alcanzado un nivel de usuario competente (C1-C2). Lamentablemente, en el momento actual son escasas las antologías de TL originales que hay a disposición de los

⁶² La primera sección comienza con una clase sobre cuatro novelas contemporáneas (*Delirio* de Laura Restrepo, *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel, *Hija de la fortuna* de Isabel Allende y *Día de perros* de Alicia Giménez Bartlett) para identificar géneros novelescos. En otros apartados se lee el cuento *Ladrón de sábado* de García Márquez, se realizan actividades sobre tres microrrelatos del escritor español Braulio Llamero y se trata la leyenda como género. Se incluye una secuencia didáctica en la que se parte de una entrevista a la poetisa Rosana Acquaroni, a partir de la que se introducen diez poetas imprescindibles de las letras hispánicas como Pablo Neruda, García Lorca o Garcilaso de la Vega (sin leer ningún texto de su pluma). La sección se cierra con ejercicios sobre hábitos y preferencias de lectura enfocados al desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes. En la tarea final, se pide a los estudiantes que elijan entre grabar un vídeo sobre su libro favorito o realizar una antología de sus poemas de cabecera. En la sección consagrada a las artes escénicas, por su lado, se leen las sinopsis y pequeños fragmentos de *Fuenteovejuna* de Lope de Vega, *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, *La vida es sueño* de Calderón de la Barca y *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, con una propuesta muy cercana a la que nosotros defendemos.

⁶³ Estos libros son una recopilación de secuencias didácticas de tema o asunto cultural publicadas en la revista *Punto y Coma*.

estudiantes extranjeros de español, concebidas especialmente para ellos teniendo en cuenta los diferentes niveles de lengua y el grado de conocimiento de nuestra cultura.

En el catálogo de la editorial SGEL hallamos la *Antología de la literatura española del siglo XX* a cargo de Arturo Ramoneda (1988)⁶⁴. El extenso volumen comienza con la crisis de siglo vinculándola al modernismo, el regeneracionismo y la generación del 98 y cubre hasta el teatro, la novela y la poesía posteriores a la Guerra Civil, seleccionando autores que comenzaron a publicar antes de 1970. Con la excepción de Rubén Darío, cuya incorporación obedece a su trascendencia según justifica el compilador, todos los literatos incluidos son españoles. En cada apartado se realiza una introducción general de la etapa literaria, que se acompaña de una serie de documentos para facilitar el conocimiento de los diferentes autores y épocas. No hay ninguna explotación didáctica de los TL ni se justifica en ningún momento que la colección vaya dirigida a los estudiantes extranjeros. Encontramos el mismo defecto que ya hemos señalado cuando hemos tratado sobre los manuales especializados en literatura: se trata de un repertorio que parece preparado para estudiantes nativos de secundaria, sin atender a las necesidades específicas de los estudiantes de ELE.

Por su parte, los hispanistas Marín Martínez y Rey Hazas (1992) recogen una selección de textos españoles anteriores al siglo XIX para completar la antología editada por Ramoneda (1988), también en la editorial SGEL. De nuevo, no hay indicaciones especiales para los estudiantes de ELE y el material podría ir destinado a un curso de literatura dirigido a estudiantes cuya LM es el español. El libro está organizado por etapas de historia literaria, de acuerdo con un orden cronológico. Encabeza cada unidad una introducción teórica a la época junto con los autores y obras más señaladas. No hay actividades con los TL ni consejos sobre su uso para un nivel determinado. Tampoco se especifican los criterios de edición que se han seguido. Como es habitual en las ediciones escolares para hablantes nativos, se ofrecen algunas notas culturales y explicativas del léxico. La elección de autores y textos es básicamente la establecida en los programas de secundaria⁶⁵.

⁶⁴ La última edición de la que tenemos noticia es la cuarta, de 2001.

⁶⁵ Para la Edad Media Marín Martínez y Rey Hazas (1992) seleccionan fragmentos del *Poema del Mio Cid*, *Libro de Buen Amor*, *Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique, *La Celestina* y poemas pertenecientes a la lírica de tipo popular, el cancionero y el romancero tradicionales. El renacimiento español queda representado con la poesía de Garcilaso, fray Luis de León, san Juan de la Cruz y Fernando de Herrera; para la prosa se eligen el *Amadís de Gaula*, el *Abencerraje*, el *Lazarillo* y *Los siete libros de Diana*, y, para el teatro, selecciones de piezas dramáticas de Torres Naharro y Lope de Rueda. Por su parte, las letras barrocas se leen en obras de Góngora, Lope de Vega y Quevedo en el caso de la lírica; Cervantes, Quevedo, Baltasar Gracián y Mateo Alemán para la narrativa y finalmente una selección de los tres grandes dramaturgos de nuestra etapa áurea (Lope de Vega, Calderón y Tirso de Molina). Para el siglo XVIII los autores recopilan poemas de Meléndez Valdés y Moratín, junto con ejemplos de las fábulas de Iriarte y Samaniego; ilustran la prosa con fragmentos de Feijoo, Torres Villarroel, Cadalso y Jovellanos; Moratín, con varias escenas de *El sí de las niñas*, es el elegido como muestra del teatro ilustrado español. La literatura romántica del siglo XIX se ejemplifica con poesías de Espronceda y Bécquer; la prosa con Larra y el teatro con el Duque de Rivas. Por último, para el realismo y el naturalismo se eligen muestras de textos narrativos de Juan Valera, Pedro A. de Alarcón, José María de Pereda, Benito Pérez Galdós y Leopoldo Alas Clarín.

Benito Lobo (2000) recopila TL hispánicos en torno a los siguientes temas: la llamada, la tierra baldía, la iniciación, la reputación, amor y desamor, el trabajo y el ocio, la fiesta y el juego, la experiencia mística y la partida, que a su vez divide en subtemas. Al hilo de estas ideas, su colección acoge fragmentos de obras canonizadas tanto antiguas como modernas, al igual que teatro y poesía de distintas etapas literarias⁶⁶. En cada tema se ofrecen explicaciones para justificar la elección de los TL y explicar su vinculación, pero no se realiza ninguna explotación didáctica de los textos. Como ocurría con las otras antologías que hemos comentado, no vemos en el libro ninguna orientación especial a los estudiantes de ELE, a pesar de haber sido publicado en una editorial especializada. Lo que sí es cierto es que la compilación de Benito Lobo es una buena herramienta para el trabajo de la intertextualidad en clase —considerada por nosotros un elemento importante de la CLit— ya que proporciona para cada uno de los ejes temáticos una selección de obras de la literatura universal, de las que el profesor de ELE puede sacar un excelente provecho didáctico, sobre todo cuando trabaja con grupos multilingües, utilizándola como guía para la búsqueda de TL relacionados entre sí⁶⁷.

Considerando todo lo anterior podemos decir que, más que preocuparse por una selección de los TL, la preferencia editorial parece optar más por la adaptación o la creación de materiales literarios específicos para los aprendientes extranjeros lanzando al mercado lecturas graduadas o adaptadas, que tienen una mayor difusión o aceptación. Parece darse por sentado que los alumnos interesados en leer TL originales, o los profesores que se han propuesto llevarlos a sus clases, van a acudir a las ediciones disponibles para hablantes nativos. Opinión cierta, sobre todo cuando estamos hablando de alumnos extranjeros que cursan estudios de filología dentro o fuera de nuestras fronteras, pero no tan acertada, a nuestro modo de ver, si consideramos el alumnado general de ELE para el que contar con una selección adecuada de los TL va a allanar el acceso a la literatura en los diferentes niveles de aprendizaje. En el siguiente epígrafe tratamos sobre estas lecturas graduadas y adaptadas.

2.1.3.5. Lecturas graduadas y adaptadas

Las lecturas graduadas y adaptadas son un instrumento didáctico común del que disponemos los profesores para aproximar a los alumnos a la práctica lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En las siguientes líneas perfilamos unas ideas generales sobre el empleo de este material didáctico para el desarrollo general de las competencias lectora y literaria de los aprendientes. Más adelante (v. ep. 2.1.5.2) detenemos nuestra atención en las adaptaciones de TL clásicos

⁶⁶ Conviven en el libro de Benito Lobo fragmentos del *Poema del Mío Cid*, del *Libro de Buen Amor*, del *Lazarillo*, del *Quijote* y de la *Celestina*, etc., con otros de Jorge Manrique, Quevedo, Ruiz de Alarcón, Calderón, Bécquer, Antonio Machado, Rafael Alberti, León Felipe, Fernando Fernán Gómez, Jorge Luis Borges, Cela, etc.

⁶⁷ Por ejemplo, en torno a las nociones de «Saber y belleza», Benito Lobo (2000: 20-26) pone juntos textos de Walt Whitman con otros de Juan Ramón Jiménez, fray Luis de León, Bécquer, Jorge Guillén y Borges, y aconseja la lecturas de obras seleccionadas de Oscar Wilde, Julio Verne, H. G. Wells y Noah Gordon, entre otros. Dependerá del profesor seleccionar los textos que son adecuados para el nivel de su curso y confeccionar las actividades para la práctica didáctica.

orientadas a estudiantes con diferentes niveles de lengua que hemos encontrado en las colecciones de textos graduados.

En primer lugar, queremos marcar la diferencia entre lo que es una lectura adaptada y una edición moderna⁶⁸ del texto a la que también pueden acceder los lectores o estudiantes nativos⁶⁹. La edición moderna, lo mismo que la adaptada, afecta a la sintaxis y al léxico, pero no tiene en cuenta el nivel de lengua, sino la actualidad de la lengua. Esto es lo mismo que decir que *moderniza* el lenguaje poniendo al día la puntuación, la ortografía, el léxico y las estructuras gramaticales antiguas. Una versión moderna de un texto literario no es necesariamente un material comprensible para el aprendiente no nativo que no tiene el nivel suficiente de lengua para acceder a él. Por poner un ejemplo, no es viable ofrecer a un estudiante de nivel A1-A2 una versión moderna de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca en la que abunden las formas gramaticales desconocidas para él y el número de entradas léxicas sea muy superior al deseado en su nivel. No obstante, en ocasiones estas ediciones modernas de los textos (en muchos casos dirigidas a escolares) van a servirnos como material didáctico para la clase de segundas lenguas/lenguas extranjeras, siempre que realicemos un trabajo previo de selección para estar seguros de la rentabilidad didáctica del texto que presentamos a los alumnos extranjeros, según veremos más adelante para el caso concreto de los textos medievales en español antiguo (v. ep. 2.2.6.2).

Son varias las tipologías que se han propuesto para clasificar las lecturas graduadas dentro del campo de lenguas extranjeras (Simensen, 1987; Ellis, 1993; Casquero y Romero, 2001; Vega Díez, 2013). Tenemos que tener en cuenta que no todas las lecturas graduadas dirigidas a estudiantes de segundas lenguas/lenguas extranjeras tienen un carácter literario o son adaptaciones de obras literarias escritas para los hablantes nativos. Algunas han sido concebidas desde su origen con un interés didáctico, sin ser adaptación de ningún original, pensando el autor en los aprendientes de idiomas como únicos lectores. En el caso de los textos adaptados, las modificaciones que se hacen sobre el original también son muy variadas, dependiendo del nivel de aprendizaje al que va orientada la lectura o de los criterios del editor.

Efectivamente, de modo general, bajo la etiqueta de lecturas graduadas encontramos textos de distinto carácter:

⁶⁸ Tratamos detenidamente los distintos tipos de edición en el epígrafe 2.2.6.

⁶⁹ Vega Díez (2013: 188) engloba bajo una misma categoría («materiales simplificados») todo el material lingüístico que ha sido modificado de algún modo con una finalidad didáctica.

- 1) Textos, de carácter literario o no, que han sido escritos específicamente con una intención didáctica y están dirigidos a estudiantes extranjeros, sin ser adaptación de otro texto⁷⁰.
- 2) Textos adaptados que toman como base un TL original y mantienen su forma pero adaptando la sintaxis y el léxico a un nivel de lengua determinado⁷¹.
- 3) Textos adaptados que del TL únicamente mantienen el título, como las versiones prosificadas de textos escritos en verso, que en realidad no son otra cosa que paráfrasis del texto literario original⁷².

⁷⁰ Este tipo de literatura («literatura ELE») creada específicamente para los estudiantes de español como lengua extranjera queda ejemplificada en colecciones como *Lola Lago* o *Perfiles Pop*, de la editorial Difusión. Más allá de las lecturas convencionales, encontramos un intento de contextualizar los contenidos del curso en un texto de carácter literario, en lo que se ha venido a llamar «gramática novelada», que coloca los contenidos lingüísticos en una trama (Alarcón *et al.*, 1991). Como ejemplo particular de lectura especialmente concebida para los profesores y estudiantes de ELE, el poeta y filólogo Juan Vicente Piqueras, jefe de estudios del Instituto Cervantes de Argel [Consulta: 3 de marzo de 2017], ha publicado recientemente un conjunto de poesías de creación propia que «tienen su origen, su misterio y su herida en la gramática» (Piqueras, 2012: 18). Partiendo de que gramática y poesía están íntimamente enlazadas —una idea que Lourdes Miquel reivindica en el prólogo— el libro es un bello ejercicio a medio camino entre el manual de gramática y el poemario. A pesar de estar publicado en una editorial especializada en didáctica de ELE, no está preparado como un material para ser empleado en la clase, por lo que los poemas vienen sin explotación didáctica. En palabras del autor, los versos que lo componen «tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden gramática española, en cualquier parte del mundo [...] podrían hacerle compañía» (Piqueras, 2012: 19). Varios de los poemas pueden ser utilizados para el nivel inicial de aprendizaje. Así, por ejemplo, este que copiamos:

ASÍ ES LA VIDA
(o sé impersonal)

Se nace un buen día, se crece, se vive,
se goza, se sufre, se aprende, se olvida,
se dice, se calla, se lee, se escribe,
se mira, se escucha, se piensa, se sabe,
se gana, se pierde, se ofrece se obtiene,
se come, se bebe, se canta, se baila,
se da, se envejece, se quita, se pone,
se sabe de sobra que un día se acaba
se ignora, se acaba, se olvida, se va.

O este otro, con un juego intertextual con Pedro Salinas:

PRONOMBRES PERSONALES
(o Salinas revisited)

Cuando él era tu tú y yo tu él,
cuando tú eras mi ella y todavía
no éramos tú de mí ni yo de ti,
¿quién nos iba a decir que un día habríamos
de ser mutuos túes: tú el mío, tuyo yo,
y ambos enamorados de nosotros?

¡Vaya lío vivir en los pronombres!

⁷¹ En esta categoría encuentran asiento la mayoría de los libros de las series de clásicos adaptados para estudiantes de ELE, sobre los que tratamos en el epígrafe 2.1.5.2.

⁷² Este es el caso, por ejemplo, de la versión adaptada para un nivel inicial del poema épico *La Araucana* (1569) de Alonso de Ercilla (Edelsa, 1997) a cargo de Blanca D'Ors Lois.

Cuando hablamos de lecturas adaptadas aparece de manera inmediata la cuestión sobre la legitimidad de un TL que no es el original. Parafraseando a Albaladejo García (2007b: 12-13), si defendemos el uso de la literatura como material auténtico, ¿qué sentido tiene proporcionar a los estudiantes una versión falsa o mutilada del texto literario? En palabras de Morales y Zayas (2001: 27) «la cuestión sería ver qué queda del original en las adaptaciones de cualquier tipo y analizar sus efectos de forma comparativa» (Morales y Zayas, 2001: 27). El profesor de ELE tiene que plantearse, por tanto, qué beneficios tienen este tipo de lecturas para el desarrollo de la CLit de sus estudiantes⁷³. Según la opinión de Cassany, Sanz y Luna (2005: 492) las lecturas adaptadas (se refieren a ellas como *actualizaciones*) son una forma de aproximar las obras clásicas a los alumnos, recomendables para los niveles iniciales o para alumnos poco interesados en la literatura. ¿Qué tratamiento didáctico han de recibir cuando las usamos en un nivel inicial? ¿Está justificado su empleo en otros niveles?

Ocasar Ariza (2003: 27-28) considera que si un estudiante lee, por ejemplo, un texto de Galdós, lo hace por el prestigio literario y cultural que supone. Para él, estas razones desaparecen en el momento en que el TL que se ofrece no es el original, sino que se presenta en una versión simplificada⁷⁴. El problema es que a pesar de cumplir con el criterio pedagógico de ofrecer un texto accesible para el nivel de los estudiantes, cuando se adaptan textos clásicos la poda es tal que en ocasiones queda muy poco del texto primitivo (San Mateo Valdehita, 2005: 51-52).

En apoyo a esta forma de ver el problema, nosotros opinamos que como material didáctico para el desarrollo de la CLit de los estudiantes de idiomas las lecturas adaptadas han de ser valoradas en su justa medida. El estudiante debe saber en todo momento qué es lo que está leyendo y no confundir una lectura adaptada con un TL original. Es tarea del docente, por lo tanto, informarle de si la lectura es de un texto sin modificaciones, una versión moderna o un texto adaptado (o creado) ex profeso con fines didácticos. Como veremos más adelante (v. eps. 2.2.1.2 y 4.1.5.3), nuestra propuesta para el acercamiento de los TL clásicos a los estudiantes gira en torno a la selección de fragmentos originales significativos de la obra que cumplan con el requisito de ser un aducto inteligible para los estudiantes de un determinado nivel. Dicho esto, queremos aclarar que consideramos que el objetivo no es que los estudiantes siempre lean porciones o fragmentos. El fin tiene que ser la lectura de la obra íntegra, de manera autónoma y voluntaria, que complemente la lectura fragmentaria realizada en el aula (Collie y Slater, 1987: 12). Las clases que proponemos no obligan a la lectura del texto completo, sino que han de motivar al alumnado de niveles iniciales para que lo haga de forma facultativa porque ha encontrado un interés en ellos. Si esta curiosidad no aparece con un TL en concreto, seguro que lo hace con

⁷³ Las lecturas graduadas suelen venir acompañadas de una serie de ejercicios para su explotación didáctica. Algunos ejemplos de esta utilización los vemos en Ruiz Lozano (1996), Acquaroni (1996) y Lerner (1999). Como ha demostrado Vega Díez (2013), en ese aparato de actividades, cuando aparecen, se prioriza el trabajo lingüístico sobre los aspectos literarios.

⁷⁴ Opinión distinta le merecen los textos creados específicamente para los estudiantes extranjeros de español que tienen en cuenta los diferentes niveles de lengua, en los que encuentra innegables ventajas didácticas.

otro. Lógicamente, no podemos esperar que la lectura íntegra de una obra literaria suceda en un nivel inicial de aprendizaje. Por ello, para llegar a lo más parecido a una lectura completa del libro, podremos valernos de un texto adaptado (avisando a los estudiantes de que se trata de un escrito de estas características) o una traducción a su lengua, reservando el texto original completo para cuando alcancen el nivel requerido.

2.1.3.6. Materiales didácticos en internet

Sumada al conjunto de los materiales publicados en formato impreso, existe una amplísima variedad de instrumentos didácticos en versión electrónica para la enseñanza de la literatura disponibles en internet⁷⁵. Además de los recursos dirigidos a estudiantes de LM, en la red encontramos otros específicos para los estudiantes de español L2/LE⁷⁶. En este epígrafe no damos cuenta de los primeros y exclusivamente vamos a detenernos en la exposición de una selección de los segundos, aclarando que en muchos casos ambos son medios válidos en los que buscar material para su utilización en la clase de ELE (Palacios González, 2012a).

En internet hallamos espacios de intercambio, foros y portales especializados en didáctica de ELE donde los profesores ponen a disposición pública herramientas y materiales didácticos para las clases. Vamos a tomar como ejemplo dos de los más utilizados por la comunidad de profesores para obtener un panorama general: la *Didactiteca*⁷⁷ (disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca>>) y *Todoele* (disponible en: <<http://www.todoele.net>>).

Si realizamos una búsqueda general del término «literatura» en el archivo de la *Didactiteca*, el robot nos devuelve 227 resultados⁷⁸. Esto representa un 17,8 % sobre el total de materiales disponibles (1272 ítems). Acotando la búsqueda por niveles, los resultados quedan repartidos de esta forma:

⁷⁵ Cruz Piñol (2006), Gómez Sacristán (2006) y Palacios González (2012a) se han preocupado específicamente de qué recursos se pueden encontrar en la red para facilitar el trabajo con textos literarios en la clase de ELE.

⁷⁶ La bibliografía sobre el aprovechamiento de internet en general para la clase de ELE es extensa. En el trabajo citado en la nota anterior (Palacios González, 2012a) el autor realiza una selección de los estudios más importantes, a sabiendas de que tratándose de nuevas tecnologías lo que allí se dice queda pronto desactualizado. También se pueden consultar las actas del XXII Congreso Internacional de la ASELE, celebrado en Valladolid en 2011 bajo el título *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (versión digitalizada disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxii.htm>).

⁷⁷ La *Didactiteca* es el archivo donde, mediante un buscador, los profesores pueden acceder a las actividades didácticas publicadas en la sección *DidactiRed* del Centro Virtual Cervantes (disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>>).

⁷⁸ Los resultados que proporcionamos se corresponden a una búsqueda realizada el 7 de mayo de 2016.

Tabla 2.4. *Materiales etiquetados con el término «literatura» disponibles en Didactiteca*

Nivel	Resultados	Porcentaje
A1	1	0,4 %
A2	22	9,7 %
B1	66	29,1 %
B2	72	31,7 %
C1	48	21,1 %
C2	11	4,8 %
Sin definir	7	3,1 %
Total	227	100 %

Como vemos, la mayor parte del material subido por profesores a este portal de recursos se concentra en los niveles intermedios y avanzados (B1, B2 y C1) quedando el nivel inicial A1 prácticamente vacío, el nivel A2 con un 9,7 % de resultados y el nivel C2 con un 4,8 %.

Cuando accedemos a la sección especial «Literatura y ELE» dedicada a materiales para el trabajo del componente literario existente en el portal de recursos *Todoele* (disponible en: http://www.todoele.net/literatura/literatura_list.asp) hallamos un total de 74 actividades⁷⁹ que emplean TL, de los cuales únicamente 2 son para los niveles iniciales A1-A2, mientras que el resto se reparten en los niveles B1, B2 y C1⁸⁰. En esta misma página web, si acudimos a la sección de materiales generales para la clase (disponible en: http://www.todoele.net/actividades/Actividad_list.asp) y buscamos de nuevo los que están etiquetados con la marca «literatura» obtenemos 33 resultados de un total de 597 actividades, de los cuales muchos de ellos son actividades presentes en la sección específica de literatura. En esta última pesquisa, 6 de los resultados nos devuelven actividades válidas para los niveles A1-A2.

2.1.4. Textos literarios en los manuales de ELE

Sería imposible valorar cuáles son las tendencias metodológicas generalizadas y los contenidos que se enseñan a los estudiantes de una determinada disciplina sin considerar los manuales didácticos que se usan para su enseñanza-aprendizaje. Sin menoscabo de las aportaciones personales y los materiales complementarios que cada profesor pueda llevar a sus clases, los manuales didácticos son habitualmente la primera fuente de recursos para las clases. En los libros de texto se materializan no solo las convenciones aceptadas sobre cómo instruir la materia, sino también los objetivos de las diferentes programaciones y currículos. En el caso concreto que nos ocupa, el análisis de una selección de estos volúmenes disponibles para profesores y alumnos de ELE nos ofrece una útil radiografía de cuál es la presencia de TL, a qué tipología pertenecen y

⁷⁹ No podemos ofrecer los datos detallados por niveles en una tabla ya que en este portal la clasificación por niveles, que es llevada a cabo directamente por los profesores, no es consistente y en ocasiones una actividad simplemente se clasifica con etiquetas del tipo «Intermedio-Avanzado» o «Intermedio a partir de B2», «Intermedio B1+», etc.

⁸⁰ Consulta: 7 de mayo de 2016.

cómo se lleva a cabo su explotación didáctica para la instrucción de nuestra lengua a los estudiantes extranjeros.

Para obtener un panorama más completo que arranque en los inicios del ELE tal y como lo entendemos en la actualidad, antes de proceder con nuestro análisis, vemos conveniente exponer los datos y conclusiones de estudios similares que se han realizado con anterioridad. El primer estudio del que tenemos constancia es el que llevan a cabo Garrido y Montesa (1990) sobre libros para la enseñanza del español publicados en los años 80. Una década más tarde, Martín Peris (2000) analiza una selección de manuales comunicativos del período que va entre 1980 y 1994. Ares Ares continúa en cierta medida el trabajo de Martín Peris con una memoria de máster (2004) y un posterior trabajo de investigación para obtener el título de doctor (2007), cuyo análisis comienza en 1997 y llega hasta los manuales de ELE publicados en 2001. Además de estos estudios, encontramos otras contribuciones más limitadas pero que también nos ayudan en la configuración de un panorama global sobre cuál es la presencia del TL en los libros de curso de español destinados a estudiantes extranjeros, que recogemos en el epígrafe 2.1.4.3.

Pese a tratar distintos aspectos, como describimos en los epígrafes que siguen, ninguno de estos estudios se preocupa de manera directa de los puntos más relevantes para nuestra tesis doctoral, a saber: para qué nivel de lengua se utilizan los TL, cuál es el trabajo de desarrollo de las CLit y CC que mediante su uso en clase se persigue y qué papel juegan los TL clásicos. Esto nos ha llevado a tomar la decisión de realizar un nuevo análisis de los manuales de ELE, específicamente sobre una selección de los publicados entre los años 2002 (momento de aparición de la versión en español del *MCER*) y 2015, para conseguir información general y actualizada acerca de la presencia de la literatura en los libros de curso de español para extranjeros. En ese análisis fijamos nuestra atención en aspectos relacionados con la tipología de textos, su presentación a los alumnos y la explotación didáctica que se obtiene de ellos, con especial cuidado hacia los datos necesarios que nos permitan continuar en nuestra línea de investigación.

2.1.4.1. Estudio de Garrido y Montesa (1990)

En el ámbito específico del ELE, Garrido y Montesa (1990) son los primeros que investigan la presencia del TL en los libros de curso. Tienen en cuenta once manuales, diez de ellos publicados en la década de los 80 y uno cuya primera edición es de los

años 50⁸¹, este último elegido a modo de contraste con los demás. Los libros que analizan son los siguientes:

- 1) Concha Moreno (1985): *Curso Superior de Español*. Salamanca: Ediciones Colegio de Salamanca.
- 2) Loreto Busquets y Lidia Bonzi (1987): *Curso de conversación y redacción. Nivel Medio*. Madrid: SGEL.
- 3) Nieves García Fernández y Jesús Sánchez Lobato (1981): *Español 2000. Nivel Superior*. Madrid: SGEL.
- 4) Nieves García Fernández y Jesús Sánchez Lobato (1981): *Español 2000. Nivel Medio*. Madrid: SGEL.
- 5) *El español avanzado*⁸².
- 6) Equipo Pragma⁸³ (1984): *Para empezar A*. Madrid: Edi-6.
- 7) Equipo Pragma (1984): *Para empezar B*. Madrid: Edi-6.
- 8) Equipo Pragma⁸⁴ (1986): *Esto funciona A*. Madrid: Edi-6.
- 9) Equipo Pragma (1986): *Esto funciona B*. Madrid: Edi-6.
- 10) Sánchez, Aquilino, M.^a Cabré y José Antonio Matilla (1981): *Español en directo. Nivel 2B*. Madrid: SGEL.
- 11) Elena Villamana Peca (1971⁵): *La lengua española enseñada a los extranjeros*. Zaragoza: La Garza.

En este conjunto de libros de español para extranjeros, Garrido y Montesa (1990) localizan un total de 185 textos literarios, de los cuales 41 (un 22 % del total) están presentes en el manual de Villamana Peca. Fijan su atención en los diferentes géneros literarios a los que pertenecen los TL, diferenciando entre textos poéticos, textos narrativos y textos teatrales. Los autores no especifican los TL hallados, solo el número de recuento para cada uno de los manuales. Hemos ordenado los datos que recogen en su estudio en la siguiente tabla, para ofrecer una visión general de los porcentajes que representa cada género en los diferentes manuales:

⁸¹ Excepto en el caso del libro de Villamana Peca (para el que, sin especificar el año de la primera edición, precisan que manejan una reedición de 1971, la quinta según indicamos con números volados en nuestra referencia), Garrido y Montesa no indican el año de la edición de cada volumen que utilizan para su investigación. Hemos realizado búsquedas en el catálogo de la red de bibliotecas del Instituto Cervantes (disponible en: <http://catalogo-bibliotecas.cervantes.es>), el catálogo general de la Biblioteca Nacional de España (disponible en: <http://www.bne.es/es/Catalogos>), y en la base de datos del ISBN del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (disponible en: <http://www.mcu.es/webISBN>) para incluir la referencia a la edición más antigua que hemos localizado para cada método. Para el undécimo manual de su lista, *La lengua española enseñada a los extranjeros*, de Villamana Peca, la versión más antigua que hemos encontrado se publicó en Málaga por Tipográfica La Española en 1952.

⁸² Garrido y Montesa no ofrecen más información sobre este manual. Mediante nuestra búsqueda en los catálogos que indicamos en la nota anterior, teniendo en cuenta el título y la franja de años que abarca el análisis de manuales, sospechamos que se trata del libro elaborado por Ricardo Navas Ruiz y José María Alegre, *Español avanzado: estructuras gramaticales, campos léxicos*. Salamanca: Almar, 1988.

⁸³ En el momento de elaboración del manual *Para empezar* el Equipo Pragma estaba integrado por Ernesto Martín Peris, Lourdes Miquel López, Neus Sans Baulenas y Marta Topolovsky Bleger.

⁸⁴ Los miembros del Equipo Pragma autores de *Esto funciona* son Lourdes Miquel López, Neus Sans Baulenas, Terencio Simón Blanco y Marta Topolovsky Bleger.

Tabla 2.5. Distribución por géneros de los textos literarios en los manuales de ELE (Garrido y Montesa, 1990)

Manual	Textos Poéticos		Textos Narrativos		Textos Teatrales		Total
1	0	0 %	22	100 %	0	0 %	22
2	0	0 %	5	100 %	0	0 %	5
3	9	34,62 %	11	42,31 %	6	23,08 %	26
4	7	15,56 %	35	77,78 %	3	6,67 %	45
5	2	33,33 %	4	66,67 %	0	0 %	6
6	3	100 %	0	0 %	0	0 %	3
7	7	100 %	0	0 %	0	0 %	7
8	2	28,57 %	5	71,43 %	0	0 %	7
9	2	22,22 %	5	55,56 %	2	22,22 %	9
10	2	14,29 %	12	85,71 %	0	0 %	14
11	14	34,15 %	27	65,85 %	0	0 %	41
Total	48	25,95 %	126	68,11 %	11	5,95 %	185

A través de los números de este muestreo, Garrido y Montesa constatan que:

- pese al abandono de los métodos tradicionales para la enseñanza-aprendizaje de ELE, el TL se sigue utilizando como material didáctico;
- los TL narrativos prevalecen de manera abrumadora sobre el resto⁸⁵ (126 TL, lo que representa un 68,11 % del total)⁸⁶;
- en algunos métodos para principiantes (manuales 6 y 7) únicamente aparecen TL poéticos.

Tras comparar estos resultados con otros diez manuales, incluyendo los más usados en EE. UU⁸⁷, concluyen los autores que la presencia de la literatura en los métodos publicados en España es muy superior ya que el 90 % de los libros de texto estadounidenses que cotejan no incluye TL como material didáctico.

Leyendo los datos que ofrecen Garrido y Montesa, a estas conclusiones nosotros queremos añadir que, sin contar los contenidos en el manual de contraste, casi la totalidad de los TL se encuentran repartidos en los manuales de niveles avanzados

⁸⁵ La hegemonía del texto narrativo frente a otros géneros literarios como material didáctico elegido por los manuales para la clase de español L2/LE parece que se mantiene en la actualidad. Recientemente, Herrera López (2013) recorre 28 manuales de ELE (pertenecientes a las series *Pasaporte ELE*, *Prisma*, *Sueña*, *Mañana*, *Aula internacional*, *Español en marcha* y *Nuevo español sin fronteras*) publicados entre los años 2002 y 2010 para investigar cuál es la presencia de microrrelatos. En el análisis estadístico que realiza con los datos que recoge, constata que de los 130 textos literarios localizados la gran mayoría pertenecen al género narrativo (93 textos, que son el 71,5 % del número total) frente a la poesía (26 textos, un 20 % del total) y el teatro (11 textos, que representan el 8,5 % del total). De los 93 textos narrativos la mayoría son fragmentos de novelas (69 textos, siendo el 74,2 % dentro de los narrativos), seguidos de microrrelatos (10 textos, lo que supone un 10,8 %) y textos breves (8 textos identificados, que representan el 8,6 %) (Herrera López, 2013: 28-31).

⁸⁶ Garrido y Montesa cometen un error en el recuento final, que no se corresponde con la distribución de textos. Los porcentajes que ellos recogen son: 185 textos literarios en total, de los cuales 115 son narrativos (62,50 %), 48 poéticos (26,06 %) y 21 teatrales (11,42 %). Este error en la suma de los totales no afecta a las conclusiones que reproducimos.

⁸⁷ Salvo la mención como ejemplo del volumen *¡De Acuerdo!* de T. A. Lathrop (publicado por John Wiley & Sons Inc., 1987) Garrido y Montesa no ofrecen más información sobre estos manuales.

(manuales 1, 3, 5 y 10), sumando un total de 68 ítems (47 % del total), y niveles medios (manuales 2, 4, 8 y 9), con un total de 66 TL (45,8 % del total). En los libros de nivel inicial (manuales 6 y 7) solo hay 10 TL (6,9 % del total).

Garrido y Montesa también observan el rendimiento didáctico que se da a los textos literarios. Su conclusión es que «los TL que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como tales textos literarios» (Garrido y Montesa, [1990] 2010: 388). Por lo general, al alumno se le pide que comprenda globalmente el texto para pasar a aplicar una serie de actividades de práctica estrictamente lingüística y gramatical tales como la búsqueda de sinónimos y antónimos, la formación de oraciones, o bien ejercicios de parafraseado del significado, sustitución de palabras, etc. Compartimos la opinión de los autores cuando dicen que «se podría utilizar cualquier otra tipología textual para conseguir los mismos o mejores objetivos» puesto que procediendo de esta manera se está privilegiando la literatura «falsamente como un material adecuado para conseguir objetivos gramaticales o comprensivos» (Garrido y Montesa, 1990 [2010: 388])⁸⁸.

Considerando los datos y observaciones del estudio de Garrido y Montesa (1990), podemos extraer la conclusión de que durante la década de los ochenta en los manuales de ELE no se prescinde del TL como elemento para la clase de español, al menos en los niveles medios y avanzados y con una preferencia por los TL en prosa, pero que, en su explotación didáctica, se tiene en más consideración el trabajo puramente lingüístico y no se contempla la mejora de la CLit de los aprendientes.

2.1.4.2. Estudio de Martín Peris (2000)

El profesor Ernesto Martín Peris, de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, a raíz de su tesis doctoral (1996) realiza un estudio comparativo (2000) de varios manuales de ELE publicados entre 1980 y 1994. Centra su atención en comprobar cuáles son las repercusiones que tienen las nuevas posturas metodológicas del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas, frente a los planteamientos de los métodos de base estructural, en los manuales de enseñanza de español para extranjeros. Su análisis, por lo tanto, está dirigido a investigar cuál es el tratamiento didáctico y la función del TL en los libros de texto que examina.

El corpus de manuales de español sobre el que realiza el estudio es el siguiente⁸⁹:

⁸⁸ Estamos ante la forma de entender el TL que hemos descrito en el capítulo anterior a la hora de hablar del método tradicional o gramática-traducción (v. ep. 1.3.4.1), para el que la literatura es un modelo de lengua consagrado por las autoridades (literatos y autores de prestigio), aplicando a la didáctica de las lenguas vivas los mismos criterios que para la enseñanza del latín y el griego clásicos.

⁸⁹ Reproducimos las ediciones recogidas en la bibliografía del estudio. Aunque Peris dice que los manuales que analiza abarcan el período entre 1980 y 1994, la primera edición que cita es del año 1983.

- 1) a) Equipo Pragma (1983): *Para empezar*. Madrid: Edelsa⁹⁰.
b) Equipo Pragma (1986): *Esto funciona*. Madrid: Edelsa.
- 2) Lourdes Miquel y Neus Sans (1989): *Intercambio 1 y 2*. Madrid: Difusión.
- 3) Antonio Ramos Pérez (1990): *Fórmula 1, 2 y 3*. Madrid: Santillana.
- 4) Virgilio Borobio, Belén Artuñedo y Cynthia Donson (1992): *E/LE. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- 5) Francisca Castro *et al.* (1990): *Ven*. Madrid: Edelsa.
- 6) Lourdes Miquel y Neus San (1994): *Rápido*. Madrid: Difusión.

En su rastreo, asumiendo una definición de la literatura desde un punto de vista sociológico (Di Girolamo, 1978), Martín Peris se concentra no solo en los textos tradicionalmente considerados como literarios (narrativa, poesía, teatro), sino también en otras manifestaciones textuales como los refranes, los proverbios y las adivinanzas en calidad de «usos estéticos de la lengua» (Martín Peris, 2000: 104).

Martín Peris (2000: 107) considera cinco parámetros para su investigación y para cada uno de ellos concreta distintos aspectos, entre los que no está incluida de manera específica la CLit. Los parámetros en los que se fija son los siguientes:

- a) la relación del TL con el resto de la unidad didáctica en la que se integra;
- b) las competencias y subcompetencias que se quieren desarrollar en los alumnos mediante la explotación didáctica del TL;
- c) las destrezas que se activan en la recepción del TL;
- d) las actividades que se realizan a partir del TL;
- e) lugar y conexión del TL con la unidad.

Una de las conclusiones a las que llega Martín Peris es que aunque «en la década de los 80 el TL ha entrado de lleno en los manuales publicados en España» parece que «la literatura se considere investida de una especial dificultad, o de un especial respeto, que impide ponerla al alcance de los principiantes» (Martín Peris, 2000: 122-123). Por lo tanto, de acuerdo con esta lectura, los TL no encuentran acomodo en los manuales comunicativos de niveles iniciales. No obstante, constata que los TL que aparecen en los libros de curso están relacionados con el resto de la unidad didáctica más por criterios temáticos y nocio-funcionales (nociones y funciones que se trabajan en esa unidad) que por criterios gramaticales o léxicos, y son raros los ejemplos de presencia arbitraria. Señala el predominio de actividades orientadas a la comprensión oral, en muchos casos como motivo para el debate o interacción oral. Martín Peris también indica que las tareas que deben realizar los estudiantes están aisladas entre sí y que no existe una meta común a la que todas apunten; asimismo, llama la atención sobre la ubicación (por lo general) del TL al final de la unidad didáctica —raramente como inicio de la lección o en sus páginas intermedias— lo que denota el miedo del que hablaba anteriormente y la

⁹⁰ Las ediciones que refiere Martín Peris de *Para empezar* y *Esto funciona* fueron originalmente publicadas por la editorial Edi-6, que en el año 1988 fue adquirida por el grupo Edelsa (datos disponibles en: http://www.edelsa.es/quiensomos_historia.html) [Consulta: 11 de junio de 2015]. En las notas 80 y 81 ya hemos indicado quiénes eran los autores de los materiales que integraban el Grupo Pragma.

consideración del TL como un complemento del aprendizaje en lugar de ser parte integrante del mismo. Bajo esta concepción, el TL «no sería visto como estímulo potenciador, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender» (Martín Peris, 2000: 123).

2.1.4.3. Otras contribuciones

Siguiendo la línea de investigación iniciada por Martín Peris (1996), Ares Ares (2004) analiza los textos (no solo los literarios) que aparecen en un corpus de cuatro manuales de ELE (*Gente*, *Amigo sincero*, *Conexión* y *Sueña*)⁹¹ publicados entre 1997 y 2001, de los cuales elige los niveles iniciales e intermedios. Su objetivo es triple. Primeramente, quiere indicar los rasgos y propiedades inherentes de los textos que encuentra. En un segundo lugar, observa la función de los textos en la unidad y las destrezas y habilidades que los estudiantes entrenan con ellos, prestando una especial atención a si las tareas que se realizan en clase a partir de los textos son las que corresponderían en la vida real. Por último, fija su atención en si la tipología textual y la explotación didáctica de los textos varían conforme avanza el nivel del curso. Su preocupación, como ocurría en Martín Peris, gira en torno a la pregunta de cuál es la influencia que las nuevas teorías sobre lingüística textual y el análisis del discurso han tenido para la didáctica del español como lengua extranjera y verificar si los estudiantes reciben muestras textuales variadas de diferente tipología, con temas que motiven la comunicación y adecuados para el nivel, de manera que resulten idóneos para los alumnos tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el pragmático y discursivo.

De los diferentes elementos que Ares Ares analiza, nosotros vamos a prestar atención únicamente a los que afectan a nuestra investigación. Uno de los parámetros que considera en la exploración de los textos es la esfera de uso, diferenciando entre esfera literaria, esfera cultural, esfera laboral, esfera social y esfera privada. Con arreglo a la clasificación que establece Ares Ares, la esfera de uso literaria incluye los textos pertenecientes a los géneros literarios clásicos (poéticos, narrativos y dramáticos), escritos o de tradición oral (como los cuentos, novelas, fábulas, poesías, ensayos, leyendas, proverbios, refranero), además de textos carácter más popular (como son las fotonovelas, los cómics, las letras de canciones, etc.). En los cuatro manuales que examina, Ares Ares contabiliza un total de 737 textos de los que 196 pertenecen a la esfera literaria tal y como queda descrita. En la tabla que sigue reproducimos los datos que proporciona Ares Ares, desglosando los porcentajes que representan los TL sobre el volumen total de textos para cada uno de los libros de texto:

⁹¹ *Gente* y *Sueña* son manuales editados en España por las casas Difusión y Anaya ELE respectivamente y su estudiante objetivo es internacional. Por su parte, *Amigo sincero* (Bolonía, Zanichelli, 1998) va dirigido a estudiantes italófonos y *Conexión* (Cambridge University Press, 2001) a aprendientes lusófonos, concretamente profesionales brasileños. Todos los manuales seleccionados se enmarcan en los parámetros de la enseñanza comunicativa de idiomas, cada uno situándose en una línea diferente: *Gente* en la enseñanza por tareas, *Sueña* en el enfoque notional-funcional, *Amigo sincero* en el aprendizaje contrastivo y *Conexión* en un método ecléctico.

Tabla 2.6. *Porcentaje de textos literarios sobre el total de textos en los manuales de ELE (Ares Ares, 2004)*

Manual	Número de textos	Número de TL	Porcentaje TL
<i>Gente 1</i>	130	10	7,69 %
<i>Gente 2</i>	157	46	29,30 %
<i>Amigo sincero</i>	153	86	56,21 %
<i>Conexión</i>	122	31	25,41 %
<i>Sueña 1</i>	71	8	11,27 %
<i>Sueña 2</i>	104	15	14,42 %
Total	737	196	26,59 %

Teniendo en cuenta estas cifras y poniéndolas en relación con el resto de los parámetros de su análisis, las conclusiones que extrae la autora son las siguientes:

- 1) los TL están presentes en todos los manuales analizados, con una mayor presencia en el manual *Amigo sincero* (56,21 %) y *Gente 2* (29,30 %);
- 2) aunque el manual con mayor porcentaje de TL (*Amigo sincero*) incorpora actividades comunicativas, en muchos casos hace una explotación didáctica de los textos de corte estructuralista basada en ejercicios de práctica gramatical o lingüística. Esto no ocurre con el segundo manual en porcentaje de apariciones (*Gente 2*), vinculado al enfoque por tareas, en el que los TL están contextualizados y el uso que se hace de ellos es similar al que se haría fuera del aula, es decir, en las actividades que se proponen los alumnos han de utilizar los textos de manera auténtica interpretando sus claves lingüísticas para la creación y recepción de significados;
- 3) el porcentaje de TL aumenta cuando se pasa del nivel inicial al intermedio. De esta forma, en *Gente 1* tenemos un porcentaje del 7,69 % frente al 29,30 % de *Gente 2*, en *Sueña 1* los TL representan el 11,27 % que aumenta al 14,42 % en *Sueña 2*, y en *Amigo sincero* del total de 86 textos literarios un 45 % están ubicados en las primeras 12 unidades (que se corresponden con el nivel inicial) y un 60 % en las 8 unidades siguientes (nivel intermedio).

En su posterior trabajo de investigación para la obtención del título de doctorado, dirigida por los profesores Llobera y Martín Peris de la Universidad de Barcelona, Ares Ares (2007) vuelve sobre ocho unidades seleccionadas entre el mismo corpus de manuales. Nuevamente, su objetivo es comprobar la influencia de teorías lingüísticas sobre el texto y el discurso en el aprovechamiento didáctico de los textos. La elección de las unidades se realiza teniendo en cuenta los contenidos comunicativos en torno a dos temas: el trabajo y el ocio y tiempo libre. Analiza estas unidades utilizando los mismos parámetros que en su estudio de 2004. Operando con los datos que Ares Ares proporciona (2007: 545-578), hemos elaborado la siguiente tabla para comprobar los porcentajes que representan los textos con una esfera de uso literaria sobre el total de textos utilizados en las unidades:

Tabla 2.7. Porcentaje de textos de esfera de uso literaria sobre el total de textos en los manuales de ELE (Ares Ares, 2007)

Unidad analizada	Tema	(1)	(2)	(3)
<i>Gente 1</i> , Secuencia VI, «Gente que trabaja»	Trabajo	33	0	0 %
<i>Gente 2</i> , Secuencia III, «Gente que lo pasa bien»	Ocio y tiempo libre	13	1	7,69 %
<i>Amigo sincero</i> , Unidad 12, «Prepárate para un futuro brillante»	Trabajo	9	4	44,44 %
<i>Amigo sincero</i> , Unidad 17, «Podríamos ir al cine»	Ocio y tiempo libre	8	5	62,50 %
<i>Conexión</i> , Unidad 2-Canal 5, «Vivimos y convivimos»	Ocio y tiempo libre	13	1	7,69 %
<i>Conexión</i> , Sección «Internetgocios» de todas las unidades	Trabajo	25	0	0 %
«Me gusta la música, el cine...»	Ocio y tiempo libre	7	0	0 %
<i>Sueña 2</i> , Unidad 8-Ámbito 2, «Haz un curso de informática»	Trabajo	9	0	0 %
Totales tema Trabajo		76	4	5,26 %
Totales tema Ocio y tiempo libre		41	7	17,07 %
Total		117	11	9,40 %

Nota:

(1) Total de textos.

(2) Textos pertenecientes a la esfera de uso literaria.

(3) Porcentaje que representan los textos pertenecientes a la esfera de uso literaria.

Podemos ver según estos datos que la esfera de uso literaria se relaciona mucho más con el ámbito del ocio y tiempo libre que con el laboral (un 17,07 % frente a un 5,56 % del total), lo que por otro lado era previsible. Sí que nos interesa destacar un aspecto significativo. Dentro del porcentaje medio total de textos que tienen una esfera de uso literaria (un 9,40 %) la distribución por manuales es muy irregular, puesto que coexisten manuales en los que no hay ninguna aparición (*Sueña*) con otros en los que el tanto por ciento es muy elevado (62,50 % en *Amigo sincero*), estando las unidades dirigidas al mismo nivel y teniendo contenidos similares⁹².

Como cierre a nuestra exposición de los análisis de manuales de español como lengua extranjera que han prestado atención a la presencia y empleo de los TL, queremos dejar constancia de las contribuciones menores de Acquaroni (2007) y Bouchiba Ghlamallah (2011)⁹³ que se han detenido en este aspecto sin el ánimo de hacer un

⁹² Este hecho es valorado negativamente por Ares Ares, que considera que el manual abusa de la utilización de textos pertenecientes a la esfera literaria frente a los de esfera laboral que serían más acordes por el tema o contextualización de la unidad didáctica.

⁹³ De mucho menor peso, por lo que no nos detendremos en él, es el trabajo realizado para el Máster en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá de Henares de Jucelia Ferreira Loebens (2008): *La aportación de la literatura en el aula de ELE* (disponible en su blog personal: <<http://lengualiteraturajupoesia.blogia.com>> [Consulta: 20 de junio de 2016]). Para ejemplificar los usos de la literatura en la clase de ELE, en este trabajo la autora da cuenta de los TL que aparecen en el nivel avanzado del manual *Sueña* (coordinado por Begoña Sanz Sánchez y publicado en Madrid: Anaya, 2001), fijando su atención en el género al que pertenece el texto y en cómo se incorpora este en la unidad. Otros vaciados de los TL presentes en los manuales de ELE, fruto de trabajos para la memoria de máster, igualmente poco exhaustivos pero ilustrativos, los encontramos en López Sáez (2010), Peragón López (2011a) y Fuentes Chaves (2012), quien presta atención al español panhispánico presente en los TL.

análisis profundo de los libros de curso, sino más bien de manera adyacente a su argumentación de defensa de la literatura como elemento para la clase de ELE. Se trata de estudios someros, pero que podemos aprovechar para extraer de ellos impresiones o apreciaciones interesantes y, desde luego, íntimamente relacionadas con el tema al que se consagra nuestra investigación.

En el caso de Acquaroni (2007: 52), no se trata de un estudio de cotejo como tal, sino de una ojeada a algunos manuales publicados entre 1995 y 2005, que complementa la exposición que hace del papel de la literatura en los distintos enfoques metodológicos. En los tres manuales en los que busca (*Abanico, Gente 1, 2 y 3 y Aula 1, 2 y 3*) Acquaroni localiza solo 20 textos, un porcentaje de presencia de TL menor que el extraído en la comparativa de Martín Peris (2000). Sin embargo, la autora observa que parece que el material literario se encuentra más integrado en la secuencia didáctica, lo que apunta a la mejora en su tratamiento. Aunque ilustrativa, la información que nos proporciona Acquaroni es muy restringida, tanto por el número de manuales que analiza como por no ofrecer datos concretos para cada uno de los manuales.

Más extensa y enfocada en el análisis de los manuales es la aportación de la profesora Bouchiba Ghlamallah (2011) de la Universidad de Orán, que localiza los TL que aparecen en una recopilación de libros de español como lengua extranjera para los niveles A2, B1, B2 y C1, publicados entre 2002 y 2008. Sin ofrecer más información sobre los textos, salvo algunas pinceladas con impresiones muy subjetivas, computa el número de páginas que suman al poner juntos todos los textos que encuentra en cada manual, obteniendo los resultados que reproducimos a continuación⁹⁴:

- *Así me gusta, 2*: No contempla textos literarios.
- *Nuevo ELE: Nivel intermedio*: 1 página sobre un total de 160.
- *Nuevo ELE: Nivel avanzado*: 1 página sobre un total de 175.
- *En acción 2*: Solo hay presencia de microtextos.
- *En acción 3*: Solo hay presencia de microtextos.
- *Prisma A2*: 1 página sobre un total de 163.
- *Prisma B1*: 1 página sobre un total de 159.
- *Prisma B2*: 3 páginas sobre un total de 187.
- *Prisma C1*: 5 páginas sobre un total de 230.
- *Gente 2 y Gente 3*: 8 páginas (no se dice sobre qué total).
- *Aula Internacional 2*: 1 página y media sobre un total de 192.
- *Aula Internacional 3*: 5 páginas sobre un total de 192.
- *Aula Internacional 4*: 11 páginas sobre un total de 208.

⁹⁴ Precisa Bouchiba Ghlamallah que para esta comprobación solo ha utilizado los libros del alumno y que prescinde de la literatura adaptada y de los textos que se utilizan en actividades para rellenar huecos.

Sin especificar los criterios tipográficos aplicados para agrupar los TL y ver el espacio de papel que cubren, Bouchiba Ghlamallah computa un total de 39 páginas de literatura en 2433 páginas de libro de texto (aunque no lo dice explícitamente, por los números sobreentendemos que los microtextos de *En acción 2* y *3* se contabilizan como 2 páginas), lo que representa una presencia del 1,6 %. Concluye la autora que esta cantidad de TL debería ser mayor para proporcionar tanto a los estudiantes como a los profesores no nativos⁹⁵ más posibilidades de práctica de la lengua, siempre vinculada a aspectos culturales, y con la idea de que la lectura literaria es un excelente medio para el desarrollo de las competencias lingüísticas. Para nuestro objetivo, un estudio de estas características nos sirve únicamente para obtener una orientación sobre la «masa» de literatura en los manuales, y constatar cierta tendencia a que el porcentaje de textos literarios aumenta conforme aumenta el nivel (como se observa en el caso de los manuales *Aula Internacional* y *Prisma*), pero poca más información podemos sacar de él.

2.1.4.4. Objetivos de nuestro análisis

En ninguno de los estudios de manuales de ELE que hemos reseñado en los epígrafes anteriores encontramos datos suficientes para satisfacer la meta que nos hemos marcado para este capítulo. Por ello, hemos determinado realizar un nuevo análisis de una selección de libros de texto de español para extranjeros con el fin de satisfacer los siguientes objetivos:

- a) Comprobar la presencia de TL en un corpus de manuales de ELE y examinar su distribución de acuerdo a los niveles establecidos por el *MCER* y a unos parámetros relacionados con las características esenciales del TL, el modo en que son presentados a los estudiantes y la explotación didáctica que se hace sobre ellos.
- b) Comprobar las relaciones que existen entre estos parámetros tomando como referencia dos parámetros clave de nuestra investigación: el nivel para el que se utiliza el TL y la edad del TL.

De esta manera, a partir del análisis estadístico de los datos que obtenemos del examen de un corpus de manuales ELE, queremos extraer unas conclusiones generales acerca de la presencia y aprovechamiento de los TL en los libros de texto, para más tarde (v. ep. 2.1.5.1) volver sobre estos datos centrandó nuestra atención particularmente en los niveles iniciales A1-A2 y en los TL clásicos españoles, asunto principal de esta tesis doctoral.

⁹⁵ Nos parece interesante la reflexión que hace Bouchiba Ghlamallah (2011: 243) sobre el papel que los manuales juegan en la formación del canon de lecturas que los profesores tienen a su disposición. Aunque ella habla de autores contemporáneos y profesores no nativos, la misma idea podemos aplicarla a los autores clásicos y a los profesores nativos: «Tampoco tenemos que olvidar que el profesor de lengua no nativo no está siempre en situación de saber cuáles son las últimas obras premiadas, o las que alcanzan el mayor número de ventas; y aunque lo sepa, no las puede tener sistemáticamente a su disposición. Si estos últimos años los manuales se han publicado unos tras otros, cada uno ha proporcionando más conocimientos a través de textos y situaciones de comunicación muy diversas, ¿por qué no se podría esperar que alguno de ellos proporcionara ese tipo de información y ofreciera al profesor mismo una posibilidad de no estancarse en sus conocimientos adquiridos?».

2.1.4.5. Manuales de ELE analizados

Realizamos el análisis de seis métodos de español como segunda lengua/lengua extranjera, editados entre 2002 y 2015 y para los niveles A1, A2, B1 y B2. Las series de manuales que examinamos son las siguientes⁹⁶:

- *Prisma* (Edinumen).
- *Aula* (Difusión).
- *Pasaporte ELE* (Edelsa).
- *Español lengua viva* (Santillana).
- *Método* (Anaya ELE).
- *Bitácora* (Difusión).

La elección de estos libros de texto se ha realizado de manera aleatoria entre aquellos manuales que cumplieran con los siguientes requisitos:

- 1) haber aparecido después de la publicación de la versión en español del *MCER* del Consejo de Europa (2002) y tener en cuenta sus niveles⁹⁷;
- 2) enmarcarse metodológicamente en el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas⁹⁸.

⁹⁶ En el caso del manual *Aula* la versión que hemos utilizado para el análisis es la destinada a cursos en contextos de inmersión lingüística en España. Existe una versión con el título *Aula internacional* destinada a cursos fuera de nuestras fronteras. Las diferencias entre estas dos versiones no son demasiadas. En *Aula internacional* los niveles A1 y A2 se agrupan en un único volumen y el orden de unidades es diferente. Las actividades de clase de *Aula* tienen en cuenta la situación en inmersión del estudiante que realiza estudios en España. Tanto *Prisma* como *Aula* tienen una versión especial para el mercado hispanoamericano. En 2013, la editorial comienza la publicación de una versión renovada del manual, con el título *Aula. Nueva Edición*. Lo mismo ocurre con *Nuevo Prisma*, cuya edición inicia Edinumen en 2014. Nos ha parecido más ilustrativo analizar la primera versión de *Aula* para, junto con *Prisma*, poder contar con dos manuales que cubran desde el año 2002 al año 2006, intervalo de tiempo que transcurre desde la publicación del *MCER* del Consejo de Europa (2002) y el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006a).

⁹⁷ Llevamos a cabo el análisis para los libros de niveles A1, A2, B1 y B2. En la fecha en la que llevamos a cabo el proceso de los datos (mayo de 2015) no estaba publicado aún ni el libro del profesor de *Bitácora 3* (B1.2) ni los materiales de este manual para el nivel B2 (*Bitácora 5*). *Prisma* es el único manual que tiene también los niveles C1 y C2 (este último ya en *Nuevo Prisma*) y *Español lengua viva* el nivel C1, niveles que no hemos considerado para nuestro análisis.

⁹⁸ En los prólogos e introducciones de los manuales podemos encontrar su filiación metodológica, en diferentes vertientes del enfoque comunicativo. El manual *Prisma* integra diferentes posturas metodológicas desde una perspectiva comunicativa. *Aula* se perfila como un material específicamente concebido para cursos intensivos en contextos de inmersión lingüística en España, compensando la práctica de destrezas comunicativas con la reflexión gramatical y asumiendo un enfoque por tareas. Siguiendo la letra del *MCER*, *Pasaporte ELE* afirmar basarse en un enfoque por competencias dirigido a la acción, prestando atención a las dimensiones del alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo y desarrollando el aprendizaje en los ámbitos profesional, personal, público y académico. Por su lado, *Método* aúna la metodología tradicional con las nuevas corrientes metodológicas, apostando por los aspectos pragmáticos, discursivos y usos culturales de la lengua. *Bitácora*, por último, combina el enfoque por tareas con el enfoque léxico. Todos los manuales analizados van dirigidos a jóvenes o adultos.

Hemos vaciado y analizado 69 referencias bibliográficas, examinando los siguientes componentes para cada uno de los manuales⁹⁹:

- Libro del alumno.
- Cuaderno de ejercicios.
- Libro del profesor.

Estos componentes están presentes en todos los manuales excepto en la serie *Aula* que no cuenta con un cuaderno de ejercicios¹⁰⁰. Los manuales se complementan con discos compactos para las audiciones, que acompañan el libro del alumno y que, en algunos casos, vienen también con el cuaderno de ejercicios (*Pasaporte*, *Español lengua viva*, *Método* y *Bitácora*) y con el libro del profesor (*Pasaporte* y *Método*). Para el análisis no se han considerado los recursos adicionales que las editoriales ponen a disposición de los profesores como extensión de cada manual en sus páginas web¹⁰¹ ni tampoco el CD-ROM que incluye el libro de ejercicios de *Español lengua viva* con material interactivo de refuerzo para el alumno.

2.1.4.6. Selección de los textos literarios

A pesar de que, como ya advertimos en el capítulo 1 (v. n. 1), nuestra intención no es definir qué es literatura, pues ese propósito está fuera del alcance de nuestro cometido, un paso necesario previo a la búsqueda y selección del material que conforma el corpus objeto de nuestro análisis es aclarar qué entendemos por texto literario (TL) en este punto concreto de nuestra investigación.

Sin entrar en el debate sobre si la noción de texto es una realidad empírica o un constructo únicamente teórico, adoptamos la definición recogida en el *Diccionario de términos clave de ELE*:

⁹⁹ Aunque para cada uno de los métodos las denominaciones de los componentes varían (libro de ejercicios, cuaderno de ejercicios, cuaderno de actividades, guía del profesor, libro del profesor, etc.) hemos unificado estas designaciones y las utilizamos indistintamente. Como hemos avisado en la nota 94, en el momento de realizar el análisis (mayo de 2015) no se había publicado aún el libro del profesor de *Bitácora 3* (B1.2).

¹⁰⁰ La editorial Difusión publicó unos *Cuadernos de gramática española* que en su primera versión incluían correspondencias con las unidades de *Aula internacional*. Para el caso de *Pasaporte E/LE* la editorial también publica unos cuadernillos de refuerzo gramatical para los niveles A1 y A2 preparados por Óscar Cerrolaza Gil y Pilar Justo Muñoz (*Tu pasaporte en gramática. Ejercicios de refuerzo*, 2010).

¹⁰¹ En la página web de la editorial Edinumen (disponible en: <<http://www.edinumen.es>>), existe una sección de recursos para profesores «Campus ProfELE» donde encontramos algunos materiales adicionales para *Prisma*. Difusión creó un *mini-site* para *Aula* (disponible en: <<http://aula.difusion.com>>) actualmente dirigido a la nueva edición del manual. Para *Bitácora*, también de Difusión, se ha creado asimismo una página de recursos en línea para alumnos y profesores (disponible en: <<http://bitacora.difusion.com>>). *Pasaporte ELE* de Edelsa cuenta con un blog (disponible en <<http://pasaporteele.blogspot.com.es>>) donde también los profesores pueden publicar actividades y tareas. En el caso de *Español lengua viva*, la editorial Santillana ofrece una serie de fichas sobre el español en América (disponible en: <<http://www.santillanaele.com/recursos/espanol-en-america>>). Los alumnos que así lo soliciten, tras rellenar un breve formulario tienen también material complementario para *Método* a través de la página web de la editorial (disponible en: <<http://www.anayaele.com/es/html/index.html>>). Todas las páginas web referidas estaban operativas en el momento de realizar el análisis de los manuales (mayo de 2015).

El texto es la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Producto verbal —oral o escrito— es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto. Se caracteriza, entre otras propiedades, por su coherencia, que nace de un conjunto de relaciones semánticas entre sus diversas proposiciones, y pragmáticas entre el texto y su contexto. Algunas de estas relaciones quedan señaladas por las que se dan entre las unidades lingüísticas de la superficie textual (palabras, frases y párrafos), que crean la cohesión textual. Así, el texto posee una dimensión supraoracional, que se basa en un conjunto de reglas y estructuras que lo organizan (Martín Peris *et al.*, 2008: 550).

En consecuencia, hemos considerado como TL cualquier fragmento, aunque se trate de escasas líneas o palabras, lo que se ejemplifica con la incorporación en el corpus de la definición de creatividad de Gómez de la Serna (BIT4-III [48])¹⁰² o del conocido inicio del *Quijote* (PAS2-I [26]).

Si entendemos que un TL implica una función estética del lenguaje, podemos asumir que en la sociedad moderna cualquier texto puede llegar a ser considerado literario puesto que «sería posible advertir la vertiente estética de todo acto lingüístico» (Di Girolamo, 1978 [2001: 129]). De acuerdo con esto, muchas manifestaciones del lenguaje publicitario, la fraseología, las metáforas creadas por los hablantes en su lenguaje cotidiano, etc., tendrían la consideración de literatura. Para nuestra selección —sin olvidar que nuestro objetivo de investigación es el uso de los TL clásicos en el aula de español como lengua extranjera— hemos considerado la noción de TL en un sentido más restringido, aunque flexible como explicamos líneas más abajo. En todo momento, somos conscientes de que estas consideraciones en pro de la laxitud del concepto de TL pueden parecer arriesgadas y ser objeto de posturas encontradas¹⁰³.

¹⁰² Explicamos el sistema de firmas utilizado para la identificación de los textos en el epígrafe 2.1.4.7.

¹⁰³ No hemos tenido en cuenta el lenguaje publicitario u otros géneros como el epistolar, aunque en muchos casos aparezca en ellos una función poética del lenguaje. Tampoco incluimos los chistes ni los refranes, al contrario de lo que hacía Martín Peris (2000) en su análisis. Siguiendo el mismo criterio, quedan asimismo fuera de nuestro recuento los fragmentos de cine, a pesar de la estrecha vinculación que las películas pueden tener con fenómenos literarios o estar, en ocasiones, inspiradas o basadas en obras literarias. Tampoco hemos atribuido la categoría de TL a los resúmenes de argumentos de novelas ni a los textos de crítica literaria (como puede ser el texto de Elvira Lindo sobre Maitena que acompaña la viñeta en ESP1-II [113]). No obstante, acogemos los textos periodísticos, artículos o columnas de opinión siempre que son producto de la mano de un autor consagrado por su faceta de literato, como ocurre en el caso de Javier Marías (PRI3.e-IV [47]) o Juan José Millás (PRI3-I [22-23]). Como ya hemos dicho, también damos espacio a textos de carácter filosófico-ensayístico tales como *Asimetrías* de Salvador Pániker (PAS4-VIII [136]) o reflexiones de autores literarios como la descripción de Argentina por el escritor Ernesto Sábato (BIT4-VII [69]). En este sentido, el ensayo como material para la clase de ELE ha recibido atención en Garrido y Montesa (1991).

Siguiendo esta pauta, para la recopilación del material que compone el corpus de nuestro análisis hemos asumido en líneas generales una definición más tradicional de lo literario, entendiendo que los TL son los textos poéticos, narrativos (novela y relato breve), teatrales y ensayísticos con una voluntad estética. Flexibilizando los límites de estos principios de selección de los TL y considerando su importancia y abundante empleo con fines didácticos en el aula de L2/LE, incorporamos las canciones por estar estrechamente vinculadas al género poético¹⁰⁴. En este punto, seguimos la opinión de Di Girolamo, (1978 [2001: 103]) cuando afirma que: «poesía, lírica y canción son, tomados aisladamente, géneros distintos, pero es evidente que la canción es un género comprendido en la lírica y que la lírica es un género comprendido en el género poesía». Por lo que se refiere al cómic, nuestra opción ha sido también dúctil, asumiendo que puede ser considerado como un género literario popular propio de nuestro tiempo (Domínguez Suria, 2005; Sagástegui, 2009)¹⁰⁵.

La práctica totalidad de los TL que hemos hallado es de carácter escrito; si también se presenta una versión oral de los textos en los discos compactos que vienen con los manuales, aparecen transcritos en los libros disponibles para los alumnos¹⁰⁶. Cuando aparecen textos duplicados, presentes al mismo tiempo en el libro del alumno y en otro de los componentes, únicamente damos cuenta de uno de ellos¹⁰⁷.

¹⁰⁴ El debate sobre el carácter literario de la canción vuelve a cobrar actualidad con la reciente entrega del Premio Nobel de Literatura 2016 al músico estadounidense Bob Dylan.

¹⁰⁵ Domínguez Suria (2005) insiste en el hecho de que el mercantilismo, unido a la fugacidad de su consumo, es una de las diferencias fundamentales del cómic respecto a otros géneros artísticos. El cómic como recurso para la clase de ELE ha sido objeto de estudio por parte de Alonso *et al.* (2001), Morales y Zayas (2001: 30), Díaz Trivín (2008), Chamorro *et al.* (2010), Ares López (2012) y De la Jara Berenjeno (2013), siendo la mayoría de estos estudios memorias de fin de máster.

¹⁰⁶ Solo en el caso de PRI2-VII [120] la transcripción se ofrece únicamente en el libro del profesor.

¹⁰⁷ Ocurre esto, por ejemplo, con las versiones que en el libro del alumno se dan de los textos AUL3-III (82), AUL3-IV (82), AUL3-V (82) y AUL3-VI (82), que aparecen ampliadas en el libro del profesor. Nosotros realizamos el análisis solo sobre las primeras.

2.1.4.7. Ordenación y etiquetado de los textos literarios

Para ordenar e identificar cada uno de los TL encontrados en los manuales de español para extranjeros que analizamos y poder referirnos a él de manera individualizada e inconfundible, aplicamos un etiquetado mediante un sistema de firmas, como explicamos a continuación:

- 1) Las primeras tres letras mayúsculas de la firma designan el manual (p. ej., AUL para *Aula*, ESP para *Español lengua viva*, etc.).
- 2) Seguido, se indica con números arábigos (1-5) el número de volumen dentro de la serie, que se corresponde con el nivel¹⁰⁸.
- 3) Tras un punto y con letra minúscula se indica si el componente se trata del cuaderno de ejercicios (e) o del libro del profesor (p). El libro del alumno no lleva esta marca adicional.
- 4) Después de un guion, se indica en números romanos (I, II, III, etc.) el orden de aparición del texto en su volumen.
- 5) Para facilitar la localización del texto, dejando un espacio, entre corchetes se refleja el número de página en el que se ubica¹⁰⁹.

Un ejemplo de este sistema de firmas sería el siguiente: para el cuarto texto literario presente en el cuaderno de ejercicios del manual *Prisma 2* (nivel A2), situado en la página 51, la firma es PRI2.e-IV [51].

Siguiendo estas firmas, en el anexo 2 se proporciona la reproducción de todos los textos literarios localizados en los manuales, junto con las páginas del libro necesarias para ver cuál es la explotación didáctica que se hace de cada uno de ellos.

En el siguiente cuadro ofrecemos las firmas empleadas para identificar cada uno de los componentes de los manuales analizados:

¹⁰⁸ La distribución entre niveles y volúmenes no es la misma en todos los manuales analizados. En *Prisma*, *Pasaporte ELE* y *Método* cada nivel se corresponde con un volumen (1: nivel A1; 2: nivel A2; 3: nivel B1; y 4: nivel B2); *Español lengua viva* solo tiene tres volúmenes ya que presenta en uno único los niveles iniciales (1: niveles A1-A2; 2: nivel B1; y 3: nivel B2). Por su parte, tanto en *Aula* como en *Bitácora* el nivel B1 se divide en dos volúmenes (1: nivel A1; 2: nivel A2; 3: nivel B1.1; 4: nivel B1.2).

¹⁰⁹ En el libro del profesor de *Aula* las fichas fotocopiables con ejercicios complementarios no están numeradas. Por ello, en la firma indicamos el número de ficha (1, 2, 3, etc.) y no el número de página. El mismo criterio aplicamos en el caso de las fichas complementarias del libro de profesor del manual *Prisma* por considerar que se facilita de esta manera la localización.

Cuadro 2.7. *Signaturas de los componentes de los manuales de ELE analizados*

MANUAL	COMPONENTE	NIVEL A1	NIVEL A2	NIVEL B1	NIVEL B2
<i>Prisma</i>	Libro del alumno	PRI1	PRI2	PRI3	PRI4
	Cuaderno de ejercicios	PRI1.e	PRI2.e	PRI3.e	PRI4.e
	Libro del profesor	PRI1.p	PRI2.p	PRI3.p	PRI4.p
<i>Aula</i>	Libro del alumno	AUL1	AUL2	B1.1: AUL3 B1.2: AUL4	AUL5
	Libro del profesor	AUL1.p	AUL2.p	B1.1: AUL3.p B1.2: AUL4.p	AUL5.p
<i>Pasaporte ELE</i>	Libro del alumno	PAS1	PAS2	PAS3	PAS4
	Cuaderno de ejercicios	PAS1.e	PAS2.e	PAS3.e	PAS4.e
	Libro del profesor	PAS1.p	PAS2.p	PAS3.p	PAS4.p
<i>Español lengua viva</i>	Libro del alumno	ESP1	ESP2	ESP3	ESP4
	Cuaderno de ejercicios	ESP1.e	ESP2.e	ESP3.e	ESP4.e
	Libro del profesor	ESP1.p	ESP2.p	ESP3.p	ESP4.p
<i>Método</i>	Libro del alumno	MET1	MET2	MET3	MET4
	Cuaderno de ejercicios	MET1.e	MET2.e	MET3.e	MET4.e
	Libro del profesor	MET1.p	MET2.p	MET3.p	MET4.p
<i>Bitácora</i>	Libro del alumno	BIT1	BIT2	B1.1: BIT3 B1.2: BIT4	—
	Cuaderno de ejercicios	BIT1.e	BIT2.e	B1.1: BIT3.e B1.2: BIT4.e	—
	Libro del profesor	BIT1.p	BIT2.p	B1.1: BIT3. B1.2: -	—

2.1.4.8. Procedimiento de búsqueda y análisis de los textos literarios

La búsqueda de textos literarios en los manuales de ELE seleccionados para su posterior análisis ha sido llevada a término de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- 1) Inicialmente, hemos procedido a una inspección visual para el vaciado individualizado de cada uno de los componentes de los manuales (un total de 69 volúmenes), anotando los TL que aparecían y asignándoles una signatura según el sistema que hemos explicado en el epígrafe anterior.
- 2) Recopilado el material, hemos definido los parámetros de análisis para obtener la información que precisamos con el fin de cumplir nuestros objetivos.
- 3) A continuación, hemos analizado cada uno de los TL de manera individualizada aplicando los parámetros de análisis establecidos y hemos creado una base de datos con toda la información obtenida.
- 4) Seguidamente, hemos elaborado las tablas de análisis y definido los campos cruzados para poder proceder al estudio estadístico de los datos.
- 5) Por último, se ha realizado el análisis estadístico de los datos.

2.1.4.9. Parámetros para el análisis de los textos literarios

Con vistas al estudio estadístico de los datos, establecemos doce parámetros de análisis, que afectan a tres dimensiones: las características del TL, la presentación del TL y la explotación didáctica del TL.

Como características esenciales del TL hemos contemplado aquellos rasgos que son inherentes a él y no son modificables por nosotros. Además del autor y el título (que no los consideramos parámetros de análisis en sí), referimos el género, la edad, la filiación y el grado de *canonicidad*; si bien reconocemos que el género y la canonicidad son categorías subjetivas que pueden variar dependiendo de la postura que se adopte.

Los parámetros que afectan a la presentación del TL engloban características que sí son modificables o son producto de una modificación. Consideramos la integridad, la extensión y el grado de adaptación experimentado por el TL antes de ser presentado a los estudiantes como material didáctico.

Por último, nos detenemos en el reconocimiento de cuál es la explotación didáctica del TL. Prestamos atención al nivel de lengua para el que se emplea, la relevancia que tiene en la unidad didáctica, la integración de destrezas, el trabajo lingüístico y el desarrollo de la competencia literaria que con él se pretende.

Presentamos en el siguiente cuadro todos los parámetros de nuestro análisis. En las líneas que siguen los explicamos pormenorizadamente especificando las diferentes etiquetas que hemos creado para cada uno de ellos:

Cuadro 2.8. *Parámetros para nuestro análisis de manuales de ELE*

CARACTERÍSTICAS ESENCIALES	PRESENTACIÓN	EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA
A.1 Género A.2 Edad A.3 Filiación A.4 Canonicidad	B.1 Integridad B.2 Extensión B.3 Adaptación	C.1 Nivel C.2 Relevancia C.3 Integración de destrezas C.4 Trabajo lingüístico C.5 Competencia literaria

A. Parámetros de análisis referidos a las características esenciales del TL

Además de los parámetros de análisis que describimos a continuación, sin ser considerados como tales para cada TL se indica su autor y título (v. anexo 2). En el caso de no poder identificar claramente el autor de un determinado texto, se ha considerado anónimo.

A.1 Género

Para etiquetar el material de manera sencilla y poder obtener datos significativos en el análisis estadístico, distinguimos los siguientes géneros literarios:

1	Novela
2	Relato breve
3	Poesía
4	Teatro
5	Ensayo
6	Canción
7	Cómic

Asumimos que la decisión de incorporar el ensayo, la canción y el cómic entre los géneros clásicos (novela, poesía y teatro) puede ser objeto de controversia, pero nos parece que está justificada para el caso concreto de nuestra investigación, según hemos manifestado anteriormente (v. ep. 2.1.4.6). Por su parte, con el fin de simplificar las categorías, los cuentos y leyendas se incluyen en la clase «Relato breve». Bajo la etiqueta «Poesía» englobamos todas las manifestaciones poéticas excepto las dramatizadas. Consideramos también «Poesía» las greguerías de Gómez de la Serna (PRI4-II [39]), apoyándonos en la opinión de Luis Cernuda (1957). Con la marca «Canción» hemos designado varias manifestaciones musicales que constituyen un género en sí mismas, como por ejemplo la zarzuela (PRI4p-I [10]). Como hemos dicho, además de la novela, el relato breve, la poesía y el teatro, incluimos textos de carácter ensayístico (bajo esta categoría donde también damos asiento a las columnas y artículos periodísticos, siempre que estos vengan firmados por un autor literario). Este es el caso, entre otros, de los textos de Arturo Pérez Reverte (ESP1-III [4]), Juan José Millás (PRI3-I [22-23]) y Rosa Montero (MET4.e-I [46] y PRI2.e-I [9]).

A.2 Edad

Atendiendo a la antigüedad o edad del texto, aspecto que configura uno de los ejes esenciales de la presente tesis doctoral, hemos agrupado los TL reconocidos en los manuales en los siguientes bloques¹¹⁰:

¹¹⁰ Ante el problema que supone para el análisis estadístico de datos haber hallado pocas muestras de textos literarios anteriores al siglo XX, hemos tomado la resolución de adoptar estos períodos amplios y generales para poder hermanar los textos y, consecuentemente, manejar en las estadísticas una cantidad suficiente de ítems en cada uno de los campos, con el fin de obtener unos resultados que permitan una lectura significativa. De esta forma, los pocos ejemplos de literatura medieval representados en los manuales (3 textos) aparecen bajo una misma etiqueta, sin especificar el siglo. También asignamos una única marca de identificación a la literatura de los siglos XVI y XVII (a pesar de que no hemos localizado ningún texto del siglo XVI). Representando la literatura del siglo XVIII solo hemos encontrado un fragmento adaptado de *El cuento de la lechera* de Félix María de Samaniego (PRI2e-V [63]), que hemos preferido incluir junto con la literatura del siglo XIX. Esta decisión se ve justificada por entender que la lengua literaria escrita del siglo XVIII ya atiende a la regularización lingüística ejercida por la Real Academia Española, que se funda en 1713, punto sobre el que volveremos a la hora de tratar sobre los criterios de edición de los textos para su presentación a los estudiantes de ELE (v. ep. 2.2.6).

1	TL medievales
2	TL de los Siglos de Oro (siglos XVI y XVII)
3	TL de los siglos XVIII-XIX
4	TL del siglo XX no contemporáneos
5	TL contemporáneos
6	Sin asignar

Como la gran mayoría de los textos literarios (157 de un total de 202, lo que representa el 88 % del total) pertenecen al siglo XX, hemos resuelto parcelar los TL de este siglo en dos bloques: TL del siglo XX no contemporáneos y TL contemporáneos (en el que también integramos las producciones de los primeros años del presente siglo XXI). Conscientes de que esta división puede resultar artificial, nos sirve sin embargo para ver cuál es el grado de atención que los manuales muestran a TL más coetáneos de los estudiantes. Para esta segmentación hemos tenido que determinar unos puntos de inflexión en el siglo, que difieren para los TL procedentes de España y de Hispanoamérica. En el caso de la literatura española, siguiendo la opinión de Mainer (2010) y Gracia y Ródenas (2011)¹¹¹, establecemos como frontera la Guerra Civil (1936-1939), situando por lo tanto en el primer grupo los TL de autores cuya producción literaria principal es anterior a este acontecimiento histórico. Para los TL del Nuevo Continente, hemos considerado que la línea divisoria está en los años sesenta que, además de la aparición del llamado *boom* de la literatura hispanoamericana¹¹², en estos años se consolida la Revolución cubana, tras su triunfo el 1 de enero de 1959, que señala un punto decisivo para Hispanoamérica en el que cambia la producción, consumo y circulación de su literatura (Oviedo, 2012: 288¹¹³).

Salta a la vista que, como cualquier otra división o intento de encasillar la literatura o la historia en períodos estancos, esta decisión (repetimos que se trata de una segmentación temporal de carácter instrumental) implica ciertas dificultades, que enumeramos a continuación:

- 1) Los TL de autores pertenecientes a la generación del 36 como el poeta Luis Rosales (1910-1992) y los novelistas Gonzalo Torrente Ballester (1910-1999), Camilo José Cela (1916-2002) y Miguel Delibes (1920-2010), han sido agrupados como TL contemporáneos, con la excepción de Miguel Hernández (1910-1942),

¹¹¹ José Carlos Mainer (2010: 11) afirma que 1939 «no es una divisoria pero sí una inflexión obligada», ideas que desarrolla en el artículo «La catástrofe cultural de la guerra y la posguerra» en Enrique Fuentes Quintan (dir.): *Economía y economistas españoles en la guerra civil*. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2008, II, pp. 677-719. Para Gracia y Ródenas (2011: 16) «contar la vida de las letras desde los años cuarenta es contar con la guerra como fenómeno crucial de una nueva realidad política y sociocultural en sentido absoluto».

¹¹² Sobre este movimiento pueden consultarse las obras fundamentales de Emir Rodríguez Monegal: *El boom de la novela latinoamericana*. Caracas: Tiempo Nuevo, 1972 y de José Donoso: *Historia personal del boom*. Madrid: Alfagura, 1999.

¹¹³ Otro de los acontecimientos esenciales durante estos años es la publicación en 1967 de *Cien Años de Soledad* de Gabriel García Márquez, que marca un momento culminante y también sirve de posible línea divisoria para la literatura hispanoamericana (Oviedo, 2012: 289).

que tanto por la temprana fecha de su muerte como por su vinculación con la generación del 27 lo hemos unido al grupo anterior.

- 2) Consideramos contemporáneos los TL de autores fallecidos hace varias décadas como Miguel Mihura (1905-1977), ya que su primer estreno es del año 1939 (*¡Viva lo imposible! o el contable de estrellas*) y su obra más conocida, *Tres sombreros de copa* de 1952, que precisamente es uno de los TL que aparece en nuestra búsqueda en los manuales AUL3-V [82]. Igualmente operamos con Max Aub (1903-1972), cuya clasificación es aún más clara por haber iniciado su trayectoria literaria justo en la etapa de posguerra con la serie de novelas titulada *El laberinto mágico* (1943-1968) y con César González Ruano (1903-1965), a pesar de su valiosa producción poética vinculada al movimiento ultraísta de los años 20, ya que el TL que se incluye para su explotación didáctica (PAS1p-V [218]) pertenece a sus escritos en prosa como articulista, faceta por la que destacó en la etapa posterior a la guerra civil española¹¹⁴. La misma solución aplicamos a todos los autores, a pesar de no estar vivos, cuya producción más importante se sitúa después de los puntos de inflexión que hemos definido: así, Gloria Fuertes (1917-1998), Josefina Aldecoa (1926-2011), Mario Benedetti (1920-2009), Gabriel García Márquez (1927-2014), etc. En algunos casos, como ocurre con el mexicano Augusto Monterroso (1921-2003), el TL que aparece es anterior a la fecha que hemos decidido como artificial, pero necesaria, línea divisoria (ESP2-I [47]).
- 3) Por el contrario, hemos clasificado los TL de Gerardo Diego (1896-1987) y Rafael Alberti (1902-1999) como no contemporáneos, por ser principalmente conocidos por su pertenencia a la generación del 27, etapa en la que además se ubican las obras seleccionados por los manuales para ser trabajados en la clase de español (AUL5-XIX [170] y AUL3-XVI [87])¹¹⁵.
- 4) Los autores que más problemas presentan son aquellos cuya producción se enmarca precisamente en la mitad de siglo. Tal es el caso de Octavio Paz (1914-1998) ya que su obra literaria, que comienza en los años 30, continúa prácticamente hasta su muerte. En este caso, como el único ejemplo de su poesía que hemos localizado en los manuales (el poema «Dos cuerpos», AUL3-IV [82]) pertenece a una etapa anterior al punto de inflexión general que hemos definido para la literatura hispanoamericana¹¹⁶, lo situamos como autor del siglo XX no contemporáneo. De igual manera, el TL del escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) lo hemos agrupado en la primera etapa del siglo XX con los autores no contemporáneos, valorando que su consagración como escritor se sitúa antes de la década de los setenta con obras significativas como *Ficciones* (1944) o *El Aleph* (1949), este último fuente del fragmento que localizamos en el manual *Aula* (AUL3-VI [82]). Resolución similar hemos adoptado para los poemas de Nicolás

¹¹⁴ En concreto, el texto PAS1p-V [218] es un fragmento adaptado del artículo «Madrid», publicado primeramente en *Temas españoles*, núm. 137, 1954.

¹¹⁵ El poema *La novia* de Rafael Alberti, muy presente en la actualidad en antologías de poesía para niños, se publicó por primera vez como parte de *El alba del alhelí* en una edición particular de José María Cossío (Santander, 1927). Por su lado, el soneto *El ciprés de Silos* de Gerardo Diego fue publicado originalmente en el libro *Versos humanos* (Madrid: Renacimiento, 1925).

¹¹⁶ El poema pertenece al libro *Libertad bajo palabra [1935-1957]* recientemente reeditado por Enrico Mario Santí en la colección Letras Hispánicas, de la editorial Cátedra (Madrid, 2014).

Guillén (1902-1989) y Pablo Neruda (1904-1973) y el ensayista Américo Castro (1988-1972), a pesar de que el TL indexado de la pluma de este último (PRIS3p-I [1]) es de 1948¹¹⁷, ya situados en la etapa de posguerra. Por el contrario, los TL de la pluma de Julio Cortázar (1914-1984) son para nosotros contemporáneos por la clara pertenencia del escritor al *boom* latinoamericano, ejemplificada con la publicación de *Rayuela* en 1963.

- 5) Hemos considerado como contemporáneos todos los TL creados específicamente para la clase, que no son adaptaciones de otros TL, como AUL1-I [24], AUL1-II [56], ESP2.e-I [106], MET4-II [78], entre otros.
- 6) Finalmente, aquellos textos literarios cuya fecha de creación no podemos identificar (en total 6 TL) aparecen bajo la etiqueta «Sin asignar»¹¹⁸.

A.3 Filiación

Para poder estimar el peso que tiene en los manuales de ELE la literatura española frente a la literatura hispanoamericana nos parece conveniente incluir un parámetro que indique la filiación o procedencia del TL¹¹⁹. Las etiquetas que hemos empleado para indicar la filiación o procedencia del texto son¹²⁰:

ESP	España
HIS	Hispanoamérica
SA	Sin asignar

De nuevo, como ocurre con otros parámetros, para obtener una lectura significativa del análisis de datos, en el marco hispanoamericano no hemos diferenciado los países y solo consideramos una marca genérica. Se etiquetan con el rótulo «SA» (Sin asignar) los TL que no pueden ser encajados en los dos bloques que hemos establecido¹²¹. Para otros textos creados con fines didácticos hemos asignado la procedencia a partir de si el tema

¹¹⁷ Concretamente se trata de un fragmento del capítulo «Tradición islámica y vida española» del libro *España en su historia. Cristianos, moros y judíos*, publicado originalmente por la editorial Losada en 1948. Hay edición actual, al cuidado de José Miranda, en la editorial Trotta (Madrid, 2004).

¹¹⁸ De esta suerte ocurre, por ejemplo, con el cuento tradicional PRI2-IV (79), por no encontrar en el manual ninguna referencia a la versión o fuente que se sigue.

¹¹⁹ Aunque en los manuales de ELE aparecen prioritariamente TL de literatura española e hispanoamericana, también hemos unido al corpus manifestaciones literarias pertenecientes a otras literaturas y traducidas al español, como es el caso de algunos cuentos (PRI4e-III [44-45], ME3-I [15], ME3-II [17]). No hemos incluido, por el contrario, las escasísimas citas breves de autores no hispánicos como, por ejemplo, la del escritor ruso Antón Chéjov que aparece junto al texto de Antonio Machado en MET4e-III [119].

¹²⁰ En esta clasificación se ha tenido en cuenta, como criterio general, el país de origen del autor del texto. Esta pauta se ha mantenido salvo en las siguientes excepciones: Américo Castro (PRIS3p-I [1]) se ha considerado como autor español a pesar de haber nacido en Brasil pues en aquel país solo pasó los cinco primeros años de su vida; y en el caso de AUL2-I [80] se ha entendido que es de vinculación española la canción *Bailando* de Alaska y los Pegamoides, pese a que el origen natal de la cantante Olvido Gara es mexicano, ya que el grupo tiene su formación y trayectoria en nuestro país.

¹²¹ Los TL con esta etiqueta son, por un lado, AUL1-I [24], AUL1-II [56] y AUL4-V [54] que se corresponden respectivamente con dos canciones y un relato breve creados específicamente para la clase, y por otro lado, los cuentos de literatura universal u otras literaturas (ME3-I [15], ME3-II [17]), PRI2-IV [79], PRI4.e-III [44-45]).

era español o referente a la cultura hispanoamericana; así hemos procedido con las leyendas AUL3-II [76], AUL4-VI [84] y ESP2.e-I [106].

A.4 Canonicidad

Hemos diferenciado una triple escala, dependiendo del grado de canonicidad o pertenencia al canon literario generalmente aceptado¹²² que concedemos a cada TL:

Grado 1	Autor y TL pertenecientes al canon literario generalmente aceptado
Grado 2	Autor perteneciente al canon literario generalmente aceptado y TL fuera del mismo
Grado 3	Autor y TL fuera del canon literario generalmente aceptado

Con el Grado 1 etiquetamos aquellos TL sobre los que no existe ninguna duda de su pertenencia al canon. Incluimos en este nivel los textos señeros de autores contemporáneos de gran relevancia y repercusión (p. ej., Juan José Millás o Almudena Grandes), de los cuales no podríamos prescindir en el caso de elaborar un canon literario contemporáneo. El Grado 2 se ha asignado a textos de carácter secundario, menos conocidos, columnas de prensa, artículos de opinión, etc., de autores consagrados. Por tomar un ejemplo, en esta categoría entra un texto periodístico de Juan José Millás (PRI3-I [22-23]). En el caso de las canciones y del cómic siempre los hemos etiquetado con el Grado 3 puesto que, a pesar de ser manifestaciones con una amplia acogida popular y difusión, se consideran generalmente fuera del canon literario común ya que su consideración como TL es algo controvertido.

B. Parámetros de análisis referidos a la presentación del texto literario

B.1 Integridad

Dependiendo de si el manual reproduce el TL completo o se copia solo un fragmento del mismo hemos establecido dos categorías:

TI	Texto íntegro
F	Fragmento

En el caso de los cuentos que pertenecen a una recopilación o libro pero se ofrece el texto del cuento completo sin mutilaciones, les hemos asignado la etiqueta TI¹²³. Para las canciones no hemos contabilizado los fragmentos que no están incluidos en el libro del alumno, excepto cuando son partes extraídas de obras de gran extensión, como es el caso del texto de *La verbena de la Paloma* (PRI4p-I [10]).

¹²² Sobre el asunto de la canonicidad tratamos de forma detenida en el capítulo 3.

¹²³ Así sucede con el relato de Simbad el Marino (PRI4e-III [44-45]) extraído de *Las mil y una noches*.

B.2 Extensión

Por lo que se refiere a la extensión del TL distinguimos cuatro categorías:

B+	Textos muy breves. Menos de 50 palabras
B	Textos breves. Entre 51 y 150 palabras
M	Textos de extensión media. Entre 151 y 300 palabras
L	Textos largos. Más de 300 palabras

Hemos establecido estos límites de palabras, teniendo en cuenta que los TL representados en los manuales están concebidos para su lectura y trabajo en el tiempo de clase y no como lectura privada o extensiva fuera del aula.

B.3 Grado de adaptación

Sin entrar en el debate sobre si los TL adaptados o creados específicamente para la clase de idiomas son realmente un material auténtico o *realia* (v. ep. 2.1.3.5) y siguiendo la distinción que establece Simensen (1987: 42-43) para el caso de las lecturas de EFL, hemos clasificado los TL presentes en los manuales en tres categorías dependiendo de su grado de adaptación:

TO	TL original
TC	TL creado con fines pedagógicos
TA	TL adaptado

Etiquetamos como textos originales (TO) dos casos particulares: el fragmento del relato *Con el corazón en la mano* de Quim Monzó (PRI4e-II [26-27])¹²⁴, que se trata de una translación del catalán al español, y la translación a español moderno de un *exempla* extraído de *El conde Lucanor* (PRI2p-XII [43]). Esta solución se justifica considerando que las versiones que se ofrecen al alumno extranjero son las mismas que podrían ofrecerse a un alumno de lengua materna español.

C. Parámetros de análisis referidos a la explotación didáctica del texto literario

C.1 Nivel

En nuestro análisis respetamos el nivel asignado a cada uno de los TL sin preocuparnos por comprobar si realmente son aptos para el nivel que los editores de los manuales han decidido. Todos los manuales se estructuran de acuerdo con los niveles establecidos en el *MCER*: A1, A2, B1 y B2. Según hemos explicado (v. n. 108), el manual *Español lengua viva* reúne los niveles A1 y A2 en un único volumen. Como los textos que hemos

¹²⁴ Concretamente se trata del texto de Quim Monzó, «Con el corazón en la mano», relato incluido en *El porqué de las cosas* [Título original: *El perquè de tot plegat*. Barcelona: Quaderns Crema, 1993], traducido al español por Marcelo Cohen (Anagrama: 2003).

localizado en este manual están presentes a partir de la unidad 9 (de un total de 12), para su clasificación hemos considerado que corresponden a un nivel A2. En el caso de *Aula* y *Bitácora*, que dividen el nivel B1 en dos partes (B1.1 y B1.2), no conservamos esta distinción.

C.2 Relevancia

Con este parámetro de análisis queremos comprobar cuál es la importancia concedida al TL en la secuencia didáctica en la que se integra. Para ello, hemos fijado nuestra atención en los siguientes aspectos:

- 1) si el TL es un elemento indispensable o secundario para la realización de una secuencia didáctica constitutiva;
- 2) si el TL se localiza en el libro del alumno, en el cuaderno de ejercicios o como material complementario en el libro del profesor;
- 3) si el TL se ofrece en una sección separada (cultura, evaluación, repaso de varias unidades, etc.) de la parte central de la unidad.

Como secuencia didáctica constitutiva entendemos aquella en la que se explican y trabajan los contenidos principales de la unidad. En una misma secuencia didáctica diferenciamos las actividades o ejercicios esenciales (aquellos de los que no se puede prescindir para la consecución de los objetivos marcados) de las que no lo son. De acuerdo con esta perspectiva, consideramos que un texto que inicia una secuencia didáctica constitutiva, o es parte central de ella, tiene más probabilidades de ser empleado en clase que un texto presente en el cuaderno de ejercicios, en el libro del profesor como actividad adicional o en una sección extra al final de la unidad¹²⁵. En este sentido, según el grado de importancia que se concede al TL, hemos establecido cinco niveles de relevancia:

Relevancia 1	TL presente en el libro del alumno, siendo elemento inicial o central de una secuencia didáctica constitutiva
Relevancia 2	TL presente en el libro del alumno, siendo elemento de una actividad no esencial parte de una secuencia didáctica constitutiva
Relevancia 3	TL presente en el cuaderno de ejercicios, completando una secuencia didáctica del libro del alumno
Relevancia 4	TL presente en el libro del alumno, localizado en la sección de cultura, extra o en una evaluación o proyecto resumen de varias unidades
Relevancia 5	TL presente en el libro del profesor, como material adicional

¹²⁵ Como ejemplo de la consideración de opcional que tienen los materiales que se proporcionan en el libro del profesor, en el prólogo a la guía didáctica de *Pasaporte ELE* (p. 2) se afirma que son «un complemento de lecturas que usted podrá fotocopiar y llevar a la clase, si lo desea».

C.3 Integración de destrezas

Según la definición del *Diccionario de términos de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008: 278) entendemos que en una actividad sobre un TL hay integración de destrezas cuando se produce «la combinación en la clase de LE de dos o más destrezas lingüísticas, engarzadas a semejanza de lo que ocurre en la vida real». De esta manera, establecemos dos categorías (1 y 0) para clasificar el material de nuestro análisis:

1	Positiva. La explotación didáctica del TL implica varias destrezas
0	Negativa. Las actividades con el TL consisten únicamente en la lectura (comprensión lectora) o se realizan solo ejercicios de completar huecos, sin que conlleven la activación de otras destrezas lingüísticas bien sean de comprensión (auditiva), expresión (oral o escrita) o interacción (oral o escrita)

C.4 Competencia lingüística

Equiparando la competencia lingüística a la competencia gramatical¹²⁶ vamos a considerar que existen dos valores para este parámetro:

1	Positivo. La explotación didáctica del TL ejercita específicamente la gramática en cualquiera de sus niveles: fonético-fonológico, sintáctico-morfológico, léxico-semántico o pragmático
0	Negativo. La explotación didáctica del TL no está dirigida específicamente al trabajo gramatical

Hemos entendido que la práctica de la gramática no se reduce a los ejercicios de trabajo sobre la forma, normalmente de respuesta cerrada para fijar las estructuras gramaticales, como pueden ser las actividades de flexión de verbos, rellenar huecos, etc., sino que también incluye actividades de deducción de reglas gramaticales, reconocimiento del sistema gramatical, etc. También se ha considerado que sí que hay trabajo de la competencia lingüística cuando a partir del TL se propone a los estudiantes tareas encaminadas a ejercitar la dicción (nivel fonético-fonológico), por ejemplo mediante lecturas en voz alta de poemas o dramatizaciones de fragmentos teatrales. Por otra parte, no consideramos que se de un entrenamiento específico del léxico cuando solo se aporta un glosario o un cuadro de ayuda de vocabulario para comprender el TL pero sin desarrollar actividades específicas.

¹²⁶ El *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2008: 98) remite a la competencia gramatical en la entrada para competencia lingüística. Esta se define como «la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no solo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad (Martín Peris *et al.*, 2008: 95).

C.5 Competencia literaria

Conforme a la definición que hemos formulado para la CLit en el capítulo 1 (v. ep. 1.2.5.3), hemos diferenciado aquellos TL en los que a través de la explotación didáctica se trabajan conocimientos, procedimientos, actitudes o estrategias dirigidos a poder comprender, interpretar, valorar y crear los TL. Al igual que en los parámetros anteriores, diferenciamos dos rangos:

1	Positivo. La explotación didáctica del TL persigue el desarrollo de la CLit de los estudiantes
0	Negativo. La explotación didáctica del TL no contempla aspectos para el desarrollo de la CLit de los estudiantes

Entendemos que los conocimientos literarios pueden transmitirse de diversas formas: proporcionando información sobre el autor y su contexto histórico en un cuadro, solicitando a los estudiantes que busquen o amplíen datos, reflexiones sobre el género literario (poema, novela, cuento, etc.), conocimientos metaliterarios, trabajo de la métrica o la rima, elaborando sinopsis o argumento de la novela o pieza teatral, etc. En el caso de las canciones, también hemos considerado que ofrecen conocimientos relacionados con la CLit cuando se proporciona información sobre su autor.

Para el trabajo de las actitudes hacia el objeto literario nos hemos fijado en si aparece una vinculación entre el alumno-lector y el TL, ya sea desarrollando sus capacidades interpretativas, por ejemplo con ejercicios en los que se pregunta al alumno por su opinión sobre el texto (no solo para comprobar la comprensión lectora sin implicación personal) o haciéndole participe activo de la obra literaria (p. ej., continuando la historia o escenificándola); pidiéndole que hable sobre recuerdos, vivencias y experiencias personales relacionados con los temas que aparecen en el TL; continuando el relato; anticipando el contenido del texto; transformando libremente un poema; etc. También hemos considerado que aparece el trabajo de la CLit cuando se solicita a los estudiantes buscar la idea central del texto (bien sea con palabras o mediante la asociación con una imagen) al igual que cuando se pide que el alumno titule un TL; lo cual hemos asimilado a resumir la idea central o llegar a la macroestructura del texto, proceso en el que se ponen en juego las capacidades interpretativas de los discentes (Van Dijk, 1980).

2.1.4.10. Datos obtenidos

Los datos obtenidos a partir del examen de los TL identificados en los manuales de ELE han sido volcados en una base de datos sobre la que se ha realizado el posterior análisis estadístico.

Reproducimos aquí la tabla de totales de TL localizados por manuales y su distribución por niveles. En el anexo 1 facilitamos las tablas con el detalle de todos los datos para cada uno de los parámetros de nuestro análisis y en el anexo 2 la reproducción completa

de todos los TL considerados en el análisis, especificando en cada uno de ellos los datos de análisis que de él se han extraído.

Tabla 2.8. Distribución de los TL en los manuales de ELE de nuestro análisis según el parámetro C.1. Nivel

Manual	A1	A2	B1	B2	Totales por manual
<i>Prisma</i>	5	27	18	19	69
<i>Aula</i>	2	4	28	22	56
<i>Pasaporte ELE</i>	7	8	11	11	37
<i>Español lengua viva</i>	0	4	3	7	14
<i>Método</i>	0	0	2	5	7
<i>Bitácora</i>	0	7	12	-	19
Totales por nivel	14	50	74	64	202

2.1.4.11. Análisis estadístico de los datos obtenidos

Para el análisis estadístico de los datos diferenciamos dos bloques: un primer análisis por totales segmentados y otro análisis por cruce de parámetros.

Con el análisis estadístico por totales segmentados queremos observar cuál es el número de apariciones de TL (frecuencia) y qué proporción representa sobre el total (porcentaje) para cada una de las etiquetas o segmentos de los parámetros que hemos seleccionado. Por ejemplo, ver la distribución del total de TL por manuales, el reparto conforme a los niveles, etc.

En el análisis estadístico por cruce de parámetros ponemos en relación dos parámetros clave para el objeto de nuestra investigación (nivel y edad del texto) con otros parámetros para observar, por poner algunos ejemplos, cómo varía el grado de extensión respecto al nivel o como afecta la edad del texto en el grado de adaptación.

Proporcionamos las tablas de resultados de los dos bloques de nuestro análisis estadístico junto con las gráficas correspondientes en el anexo 1. La realización del análisis estadístico de datos y confección de las tablas de resultados no hubiera sido posible sin la inestimable ayuda del Departamento de Apoyo a la Investigación del Servicio Informático de Apoyo a la Docencia e Investigación de la Universidad Complutense de Madrid.

2.1.4.12. Lectura descriptiva del análisis estadístico de datos por totales segmentados

El primer hecho que queremos señalar es que la distribución por manuales de los TL objeto de nuestro estudio es irregular. El mayor número de TL está incluido en los manuales *Prisma* (69 TL, que representan el 34,2 % del total de ítems encontrados) y *Aula* (56 TL, el 27,7 % del total). El menor número de TL aparece en el manual *Método* con solo 7 ítems, lo que significa un 3,5 % del total de TL contabilizados en el conjunto de los manuales explorados.

Los TL que hemos extraído de los manuales de ELE son obra de un total de 125 autores, incluyendo los cantantes. Quince (15) de los ítems son textos anónimos. Los autores con mayor frecuencia de aparición son Antonio Machado y Mario Benedetti (con 7 TL cada uno), les siguen Federico García Lorca y Miguel de Cervantes (con 6 TL cada uno); los terceros en número de TL son los escritores hispanoamericanos Gabriel García Márquez y Pablo Neruda (que suman 5 TL cada uno). La obra literaria con mayor número de apariciones es el *Quijote* del que hay un total de 5 fragmentos (MET4.e-II [105], PAS2-I [26], PAS2-II [27], AUL4-III [16] y PRI4.e-V [62-63]); el poema «La guitarra» de Federico García Lorca aparece tres veces AUL3-VIII [83], PAS3-I [15] y PRI4-III [77]. De otras obras literarias también encontramos fragmentos en al menos dos ocasiones¹²⁷.

A la luz de las tablas de resultados del análisis estadístico de datos sobre los TL hallados en nuestro corpus de manuales de ELE, desglosamos a continuación su comportamiento de acuerdo con los doce parámetros que hemos establecido y que afectan a sus características esenciales (parámetros A.1, A.2, A.3 y A.4), su presentación (parámetros B.1, B.2 y B.3) y la explotación didáctica que se realiza sobre ellos (parámetros C.1, C.2, C.3, C.4 y C.5):

A. Según las características esenciales de los TL

1) Lectura de los datos del parámetro A.1 Género

La mayor parte de los TL pertenecen a los géneros de novela (50 TL, siendo un 24,8 % del total) y poesía (49 TL, siendo un 24,3 % del total). Si incluimos las canciones como parte del género lírico sumaríamos un total de 81 textos (el 40 % del total). Cifras muy cercanas aparecen en el supuesto de unificar el relato breve con la novela (85 textos, que representarían el 42,1 % del total). 24 de los TL son de carácter ensayístico (11,9 % del total). De los géneros clásicos, pertenecen un menor número de textos literarios al teatro (10 TL, representando un porcentaje del 5 % del total). Por último, el cómic representa escasamente un 1 % del total (2 textos).

2) Lectura de los datos del parámetro A.2 Edad

177 ítems, que significan el 87,6 % del total, son TL contemporáneos y pertenecientes al siglo XX. De las épocas anteriores, el menor porcentaje de TL (1,5 % con solo 3 apariciones) corresponde a la etapa medieval. Los Siglos de Oro, que nos interesan particularmente por el asunto de nuestra investigación, están representados solamente por 8 TL, el mismo número que encontramos para los siglos XVIII y XIX (agrupados según hemos explicado en el epígrafe 2.1.4.9).

¹²⁷ Las obras literarias de las que aparecen más de un fragmento son *Atlas de geografía humana* de Almudena Grandes (PAS4-VII [112] y PRI2-I [26]), *Bodas de sangre* de Federico García Lorca (AUL5-II [52] y PRI2.p-VI [26]), *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez (AUL4-I [16] y PAS3.p-I [179]), *El libro de los abrazos* de Eduardo Galeano (AUL5-XIV [166] y PRI3.e-I [7]), *Patagonia Exprés* de Luis Sepúlveda (PAS3.p-I [177] y PRI4-VII [180-181]), y el poema «Retrato» de Antonio Machado (AUL3-X [83] y PAS3.p-I [172]).

3) *Lectura de los datos del parámetro A.3 Filiación*

Casi dos tercios del total de los TL (62,9 %) son de filiación española, mientras que un tercio (33,7 %) es de filiación hispanoamericana. El resto (7 TL, un 3,5 % del total), marcados con la etiqueta SA (Sin asignar), pertenecen a la literatura universal, otras literaturas o no tienen una filiación clara.

4) *Lectura de los datos del parámetro A.4 Canonicidad*

La mayoría de los TL pueden considerarse como pertenecientes al canon (132 ítems con Grado 1, un 63,3 %) a los que se suman 6 TL con Grado 2 (5 % del total), cuyo autor puede ser incluido en el canon, pero se puede abrir el debate sobre si el TL formaría o no parte de un canon literario generalmente aceptado. Mientras tanto, un 31,7 % de los TL (64 ítems) cuentan con un Grado 3, porque tanto el autor como el TL están fuera del canon literario ratificado mayoritariamente.

B. Según la presentación de los TL

5) *Lectura de los datos del parámetro B.1 Integridad*

Del conjunto de TL, la mayoría (122 ítems, representando un 60,4 % del total) son fragmentos de obras más extensas. El 39,6 % del total (80 ítems) son TL íntegros.

6) *Lectura de los datos del parámetro B.2 Extensión*

Prácticamente un tercio de los TL son de extensión breve (31,2 %), el mismo número de extensión media (31,2 %) y la otra tercera parte se reparte entre los TL muy breves (17,8 %) y largos (19,8 %).

7) *Lectura de los datos del parámetro B.3 Adaptación*

Prevalcen los TL originales (160 textos, que representan el 79,2 % del total), frente a los TL adaptados (35 textos, siendo un 17,3 % del conjunto). Únicamente 7 ítems (3,5 % del total) son TL creados específicamente con fines didácticos.

C. Según la explotación didáctica de los TL

8) *Lectura de los datos del parámetro C.1 Nivel*

Los niveles B1 y B2 concentran el mayor número de TL (74 ítems y 64 ítems respectivamente). La suma de estos dos niveles supone un 68,3 % del total. En el nivel A1 se da el menor número de TL (14 ítems, siendo un 6,9 % del total). El porcentaje de TL que se utilizan para el nivel A2 es el único proporcionado con el conjunto, puesto que representa aproximadamente el 25 % del total de apariciones.

9) *Lectura de los datos del parámetro C.2 Relevancia*

Los TL presentes en los libros del alumno suman 120 ítems, lo que significa un 59,4 % del total. De ellos, 56 TL (27,7 % del total) son parte principal o central de una secuencia didáctica esencial en la unidad (Relevancia 1), 35 TL se integran en actividades secundarias (Relevancia 2, 17,3 % del total) y 29 TL aparecen en secciones de cultura o extras fuera de la unidad principal (Relevancia 4, 14,4 % del total). Un 30,2 % de los TL (61 ítems) tienen un grado de Relevancia 5 por ser material complementario únicamente disponible en los libros del profesor. Los restantes 21 TL (10,4 % del total) se reparten en los cuadernos de ejercicios de los manuales (Relevancia 3).

10) *Lectura de los datos del parámetro C.3 Integración de destrezas*

En la explotación didáctica que se realiza de los TL hay un predominio de la integración de destrezas (que se da en 171 de los TL, el 84,7 % del total) frente a la no integración de destrezas (presente en 32 TL, siendo el 15,3 % del conjunto).

11) *Lectura de los datos del parámetro C.4 Competencia lingüística*

Se realizan ejercicios de práctica específicamente lingüística con el 43,1 % de los TL (87 ítems) lo que no ocurre en el 56,9 % de los casos (115 ítems).

12) *Lectura de los datos del parámetro C.5 Competencia literaria*

Aparecen actividades destinadas a la mejora de la CLit de los alumnos en la explotación didáctica de la mayoría de los TL (167 ítems, siendo el 82,7 % del total) frente a un 17,3 % (35 ítems) donde los ejercicios que se hacen a partir del TL no implican esta competencia.

2.1.4.13. Procedimiento para la lectura descriptiva del análisis estadístico de datos por cruce de parámetros

Con el análisis cruzado de datos podemos comprobar si un parámetro o variable guarda relación con otro. Para ello hemos aplicado a los datos de nuestro análisis de parámetros cruzados la prueba χ^2 (chi-cuadrado) de Pearson (1857-1936)¹²⁸ y razón de verosimilitud¹²⁹.

¹²⁸ Para un acercamiento más profundo a la prueba χ^2 de Pearson y a las aportaciones del matemático y estadista inglés, puede consultarse Gómez Villegas, M. A. (2009): «Karl Pearson, el creador de la estadística matemática» en J. Basulto y J.J. García (eds.), *Historia de la Probabilidad y de la Estadística [IV]*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 351-356.

¹²⁹ Mediante la prueba χ^2 (chi-cuadrado) de Pearson se comprueba el grado de discrepancia entre una distribución observada y otra teórica, para así poder confrontar la verosimilitud en las generalizaciones que realizamos a partir de unos datos concretos. Cuanto más cercano a 0 es el resultado de esta prueba (significación asintótica), más verosímil es nuestra generalización. Para que una afirmación a partir de los datos observados sea fiable, el resultado de la prueba χ^2 ha de ser inferior a 0,05 (lo que significa una probabilidad de error inferior al 5 %). Es decir, si el valor es mayor que 0,05 no se puede afirmar que dos variables guardan relación entre sí.

Por ser dos de los ejes esenciales sobre los que trata nuestro tema de investigación, ofrecemos los resultados de la aplicación de este test de comprobación para los cruces entre el parámetro C.1 Nivel y el parámetro A.2 Edad con el resto de parámetros de nuestro análisis (recordamos que las tablas con los datos se proporcionan en el anexo 1).

2.1.4.14. Lectura descriptiva del análisis estadístico de datos: cruce del parámetro C.1 Nivel con el resto de parámetros

El primer aspecto que queremos señalar es que la distribución de TL por niveles oscila mucho dependiendo del manual. En el nivel A1, de un total de 14 ítems el 50 % (7 TL) están en el manual *Pasaporte*, un 35,7 % (5 TL) en el manual *Prisma* y un 14,3 % (2 TL) en el manual *Aula*, quedando vacío este nivel de TL en los manuales *Bitácora*, *Método* y *Español lengua viva*. En el nivel A2, más de la mitad de los textos (27 ítem, 54 % del total) los encontramos en el manual *Prisma*. Si nos fijamos en el nivel B1, que es donde hay un mayor número de apariciones (74 TL), los porcentajes son igualmente muy diferentes entre sí: 37,8 % (28 TL) en el manual *Aula*, 24,3 % (18 TL) en el manual *Prisma*, 16,2 % (12 TL) en el manual *Bitácora*, 14,9 % (11 TL) en *Pasaporte*, 4,1 % (3 TL) en *Español lengua viva* y 2,7 % (2 TL) en *Método*.

En los cruces de datos realizados entre el parámetro C.1 Nivel y el resto de parámetros de nuestro análisis, la lectura es la siguiente:

1) Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - A.1 Género

No podemos afirmar que haya una clara relación entre el nivel de lengua para el que se utiliza el TL con fines didácticos y el género literario al que pertenece. Sin embargo, podemos llamar la atención sobre algunos datos. Observamos que para el nivel A1 poesía y novela representan un porcentaje idéntico (35,7 %, con 5 TL cada uno). Similar es el caso en el nivel A2, donde los TL de género novela representan el 26 % (13 TL) y los poéticos el 28 % (14 TL). En el nivel B2 el género más representado es la novela (18 TL, un 28,1 % del nivel), la poesía supone un menor porcentaje de apariciones (8 TL, representando el 12,5 % en el nivel), mientras que para este nivel es muy destacado el porcentaje de textos ensayísticos (12 TL, siendo el 18,8 % del nivel) frente al resto de niveles, en los que no se supera el 9,5 %. El nivel A2 es para el que se emplean un mayor número de canciones (10 TL, un 20 %) y el nivel B2 es donde esto ocurre con menor frecuencia con solo 8 TL (que son el 12,5 % del nivel). El nivel B1 incluye el mayor número de relatos breves (17 TL, un 23 % del total de textos empleados para el nivel) en contraste con el nivel A1 en el que únicamente hay un ejemplo de este género. No se emplea ningún texto teatral para el nivel A1, hay 2 apariciones en el nivel A2 (4 % del total de textos del nivel), 1 aparición para el nivel B1 (1,4 % del total) y 7 apariciones en el nivel B2, que es donde encontramos más ejemplos de este género literario (lo que supone un 10,9 % del total en el nivel).

2) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - A.2 Edad*

Como la mayoría de los TL son contemporáneos o pertenecen al siglo XX y contamos con muy poca presencia de TL de otras épocas, no hay una distribución lo suficientemente amplia por edades para afirmar que exista una clara relación entre el nivel de lengua para el que se destina el texto y la edad del mismo. No obstante, podemos constatar que en todos los niveles hay una presencia muy superior de TL contemporáneos (85,7 % para el nivel A1, 60 % para el nivel A2, 68,9 % para el nivel B1 y 64,1 % para el nivel B2).

3) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - A.3 Filiación*

Para todos los niveles se prefieren TL de filiación española, siendo este hecho más notorio en los niveles A2 (74 % de los TL de filiación española frente a 24 % de los TL de filiación hispanoamericana) y B2 (68,8 % de los TL de filiación española frente a 29,7 % de los TL de filiación hispanoamericana).

4) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - A.4 Canonicidad*

El grado canonicidad de los TL registrados no varía según el nivel (significación asintótica del 0,867). En todos los niveles prevalecen los TL y autores canónicos, representando el 57,1 % (8 TL) para el nivel A1, el 72 % (36 TL) para el nivel A2, el 63,5 % (47 TL) para el nivel B1 y el 64,1 % (41 TL) para el nivel B2. Por su parte, los TL que no pueden ser considerados como pertenecientes al canon significan en el nivel A1 el 42,9 % (6 TL), en el nivel A2 el 26 % (13 TL), en el nivel B1 el 32,4 % (24 TL) y en el nivel B2 el 32,8 % (21 TL).

5) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - B.1 Integridad*

Parece que existe una tendencia a utilizar fragmentos en lugar de TL íntegros a medida que aumenta el nivel. A pesar de obtener una significación asintótica del 0,155 al aplicar la prueba χ^2 de Pearson, comprobamos como los porcentajes de TL íntegros disminuyen en consonancia con el nivel (57,1 % en A1, 48 % en A2, 37,8 % en B1 y 31,3 % en B2). De manera paralela, aumentan los porcentajes de TL que son fragmentos de otras obras (42,9 % en A1, 52 % en A2, 62,2 % en B1 y 68,8 % en B2).

6) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - B.2 Extensión*

Aunque existe una clara vinculación entre nivel y extensión de los textos (significación asintótica $< 0,001$), no encontramos una relación directa entre la progresión en el nivel y la longitud de los textos. Es decir, no aparecen textos de mayor extensión según aumenta el nivel para el que se emplea el texto. Para el nivel B2 la mayoría de los TL son de extensión media (32,8 %, 21 TL) o larga (39,1 %, 25 TL), mientras que para el nivel A2 los textos breves y muy breves unidos representan el 64 % del total (48 % y 16 % respectivamente, esto es 24 TL y 8 TL) y solo el 2 % (1 TL) son textos largos. En el nivel A1 predominan los textos de extensión media (42,9 %, 6 TL) y únicamente 1 TL es de extensión larga (lo que supone el 7 % del total en el nivel). El nivel B1 es el que presenta unos porcentajes distribuidos más

equitativamente: los textos muy breves representan el 27 % (20 TL), los breves el 29,7 % (22 TL), los medios el 25,7 % (19 TL) y los largos el 17,6 % (13 TL).

7) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - B.3 Adaptación*

Observamos que también guardan relación entre sí los parámetros de nivel y grado de adaptación (significación asintótica del 0,044). El mayor porcentaje de TL originales (87,5 %) lo hallamos en el nivel B2 (56 TL) y el menor (64,3 %, 9 TL) en el nivel A1. Los textos adaptados tienen una presencia más relevante en los niveles A1 y A2 (21,4 % y 26 % de sus respectivos totales, esto es, 3 TL y 13 TL). En el nivel A1 encontramos el porcentaje más elevado (14,3 %, 2 TL) de textos creados específicamente con fines didácticos.

8) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - C.2 Relevancia*

La relevancia que se otorga al TL en su explotación didáctica está en clara relación (significación asintótica $< 0,001$) con el nivel de aprendizaje de la lengua para el que se utiliza y aumenta de según incrementa este. Los TL de Relevancia 1 (cuando el TL es un elemento indispensable para la realización de una secuencia didáctica constitutiva) no aparecen en el nivel A1, mientras que en el nivel A2 representan el 20 %, en el nivel B1 el 25,7 % y en el nivel B2 el 42,2 %. En los niveles iniciales la mayor parte de los TL (85,7 % en el nivel A1 y 44 % en el nivel A2) se consideran material adicional como tal aparecen solo en el libro del profesor (Relevancia 5). Estos porcentajes descienden en el nivel B1 (28,4 %) y en el nivel B2, donde solo el 9,4 % de los TL son material disponible solo para el docente. Si ascendemos en el nivel, la proporción de TL situados en secciones de cultura o extras en la unidad (Relevancia 3) también aumenta, siendo un 7,1 % para el nivel A1 y un 25 % para el nivel B2.

9) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - C.3 Integración de destrezas*

Como ocurre en el caso del grado de integridad, a pesar de que la integración de destrezas parece no depender manifiestamente del nivel (significación asintótica del 0,531) sí que se observa una tendencia a que este parámetro varíe de manera progresiva cuando subimos la dificultad del curso, puesto que las actividades didácticas realizadas sobre los TL implican varias destrezas en los siguientes porcentajes: 78,6 % para el nivel A1, 80 % para el nivel A2, 81,5 % para el nivel B1 y 89,1 % para el nivel B2.

10) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - C.4 Competencia lingüística*

El trabajo de la competencia lingüística parece estar relacionado con el nivel (significación asintótica del 0,059), pero no de manera progresiva. Los porcentajes de TL sobre los que se realiza una práctica lingüística son del 21,4 %

para el nivel A1, del 50 % para el nivel A2, del 35,1 % para el nivel B1 y del 51,6 % para el nivel B2.

11) Lectura de los datos cruzados de los parámetros C.1 Nivel - C.5 Competencia literaria

El trabajo de la CLit aparece en porcentajes similares independientemente del nivel para el que se emplean los TL. Siendo así, para los TL sometidos a una explotación didáctica que contempla aspectos relacionados con el desarrollo de la competencia literaria, los porcentajes por niveles varían muy poco y se sitúan entre el 78,6 % del nivel A1 y el 84 % del nivel A2.

2.1.4.15. Lectura descriptiva del análisis estadístico de datos: cruce del parámetro A.2 Edad con el resto de parámetros

Por lo que afecta al parámetro A.2 Edad, el mayor problema para obtener datos significativos a la hora de cruzarlo con otro de los parámetros de nuestro análisis es que la mayoría de los TL (177 ítems, lo que implica el 87,6 % del total) son contemporáneos y pertenecientes al siglo XX, por lo que el resto de categorías quedan con muy poca representación¹³⁰. Los datos porcentuales que se obtienen no son por lo tanto muy significativos. Por ello, presentamos la lectura cruzada del parámetro Edad solo con otros tres parámetros, de especial importancia para el tema de nuestra tesis: Extensión, Adaptación (por estar estrechamente vinculados con la accesibilidad del TL)¹³¹ y Competencia literaria. Como consecuencia del escaso número de TL para algunas etapas literarias, con el objetivo de obtener cifras más significativas, también presentamos la lectura cruzada de los datos unificando en dos grandes bloques los grupos de edad del texto: por un lado los textos contemporáneos y del siglo XX y, por otro, los de etapas literarias anteriores.

1) Lectura de los datos cruzados de los parámetros A.2 Edad - B.2 Extensión

Los porcentajes en cuanto a la extensión de los textos parecen no depender de la edad de los mismos (significación asintónica de 0,448). En general predominan los TL de extensión media (entre 151 y 300 palabras) y breve (entre 51 y 150 palabras). El menor porcentaje de TL largos (más de 300 palabras) aparece para TL del siglo XX (9,3 %, 4 ítems de un total de 43), etapa para la que también se da el porcentaje más alto (41,9 %) de TL breves (18 ítems). Los escasos ejemplos de TL medievales se reparten equitativamente (porcentajes del 33 %) en textos breves, de extensión media y largos.

¹³⁰ De las épocas anteriores al siglo XX, el menor porcentaje de textos (1,5 % con solo 3 apariciones) corresponde a la etapa medieval. Los Siglos de Oro, que nos interesan particularmente por el asunto de nuestra investigación, están representados solo por 8 textos; el mismo número que encontramos para los siglos XVII y XIX (agrupados como hemos explicado en el epígrafe 2.1.4.9).

¹³¹ Sobre la accesibilidad de los TL trataremos en el epígrafe 2.2.1.2.

Al realizar la lectura de los datos con las etapas literarias agrupadas, comprobamos que existe una distribución idéntica de TL breves y TL de extensión media tanto para las muestras del siglo XX y contemporáneas (porcentajes del 31,1 %) como para el resto de TL anteriores al siglo XX (porcentajes del 32 %).

2) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros A.2 Edad - B.3 Adaptación*

En todos los grupos de edad encontramos altos porcentajes (por encima del 75 %) de textos originales, excepto para los TL medievales, en los que el porcentaje es del 33,3 % (1 TL de un total de 3). El mayor porcentaje de TL adaptados (66,7 %) lo vemos en los TL medievales (2 ítems del total de 3). Una proporción notable de TL adaptados (19,4 %, 26 ítems de un total de 134 TL) se encuentra en los TL contemporáneos, cifra superior a los que encontramos para los siglos XVI-XVII y siglos XVIII-XIX (12,5 % en cada uno de los pares de siglos). Por el contrario, no hallamos ningún texto adaptado en los TL del siglo XX.

Si leemos los datos agrupados en dos grandes bloques (TL del siglo XX y contemporáneos frente a TL de períodos históricos anteriores) el porcentaje de textos originales para el primero supone el 81,4 % del total (144 de 177 ítems), mientras que para el segundo representa el 64 % del conjunto (16 de 25 ítems).

3) *Lectura de los datos cruzados de los parámetros A.2 Edad - C.5 Competencia literaria*

Con excepción de los TL de la etapa medieval, comprobamos que en la explotación didáctica de los TL se trabajan aspectos relacionados con la CLit de manera generalizada (porcentajes a partir del 79,9 %), de manera muy señalada en los TL del siglo XX (95 % del total, 41 de 43 ítems). Para los TL de los siglos XVI-XVII y siglos XVIII-XIX el porcentaje es idéntico (87,5 % del conjunto). En el caso de los TL medievales, solo encontramos interés por la mejora de la CLit en 1 de los TL (33,3 % de un total de 3).

Presentando los TL agrupados en los dos bloques de edad, vemos que se realizan ejercicios dirigidos a la mejora de la CLit en el 83,6 % de los TL del siglo XX y contemporáneos (148 ítems de un total de 177 TL), mientras que el porcentaje baja al 76 % (19 ítems de un total de 25 TL) en el grupo de TL anteriores al siglo XX.

2.1.4.16. Conclusiones a partir del análisis estadístico de los datos

Recapitulando todo lo expuesto en la lectura descriptiva del análisis estadístico de datos, tanto por totales segmentados como por cruce de datos, podemos extraer las siguientes conclusiones generales sobre las características de los TL incluidos en los manuales de ELE, su presentación y la explotación didáctica que sobre ellos se realiza¹³²:

Conclusiones sobre las características esenciales de los TL

- 1) Los manuales de ELE analizados prestan escaso interés por los TL anteriores al siglo XX. Los TL de los Siglos de Oro solo suponen un 4 % del total (8 TL). La Edad Media está prácticamente ignorada. Se ofrece, por lo tanto, una visión muy sesgada de nuestra tradición literaria en todos los niveles de aprendizaje de la lengua.
- 2) Si comparamos la suma de los TL pertenecientes a los géneros narrativos (novela y relato breve) con la de los géneros líricos (poesía y canciones) obtenemos volúmenes de apariciones similares (85 TL y 81 TL respectivamente) representando un 82,2 % del total de TL. En los manuales no existe, por lo tanto, una preferencia entre prosa o poesía. En cambio, el género teatral queda sin representación en todos los niveles.
- 3) Existe una preferencia hacia los TL de filiación española frente a los de filiación hispanoamericana, sobre todo en los niveles A2 y B2.
- 4) En todos los niveles hay una mayor presencia de autores y TL que pueden ser considerados como pertenecientes a un canon literario generalmente aceptado.

Conclusiones sobre la presentación de los TL

- 5) Mayormente se utilizan fragmentos de TL más extensos y no TL íntegros. Esta tendencia aumenta según ascendemos en el nivel de aprendizaje.
- 6) La mayoría de los TL tienen una extensión breve o media, entre 50 y 300 palabras. El tercio restante se reparte entre los TL muy breves (hasta 50 palabras) y los TL largos (más de 300 palabras). La extensión del texto no depende de su edad o etapa literaria a la que pertenece.
- 7) En general, hay un número más elevado de TL originales que de TL adaptados. No obstante, para los niveles A1 y A2 se prefieren los TL adaptados frente a los TL originales. Los TL creados con fines didácticos específicamente para la clase son muy escasos y tienen mayor representación en el nivel A1.

Conclusiones sobre la explotación didáctica de los TL

- 8) El nivel para el que se emplean más TL es el B1, seguido del B2 y después el A2. Son muy pocos los TL que se utilizan para el nivel A1.

¹³² En el epígrafe 2.1.5.1 volveremos sobre los datos fijándonos de modo particular en la presencia de TL anteriores al siglo XX para los niveles iniciales A1-A2.

- 9) La aparición de TL y su distribución por niveles depende mucho del manual. Por ejemplo, más de la mitad de los TL empleados para el nivel A2 están en el mismo manual (y casi la mitad de ellos en el libro del profesor).
- 10) La relevancia que se concede al TL aumenta a medida que subimos en el nivel de aprendizaje. Para los niveles iniciales A1-A2, la mayor parte de los TL se considera material complementario, que por tanto no es esencial en la realización de las unidades didácticas.
- 11) En la mayor parte de los casos la explotación didáctica de los TL pone en juego más de una destreza lingüística. Observamos cierta tendencia a que este hecho aumenta ligeramente según ascendemos en el nivel.
- 12) La práctica lingüística no predomina en la explotación didáctica de los TL. Se constata más notoriedad para los niveles A2 y B2. De modo general, para todos los niveles e independientemente de la edad del TL, la explotación didáctica de los TL tiene en cuenta aspectos que afectan al desarrollo de la CLit de los estudiantes.

Según nuestro análisis y de acuerdo con todo lo expuesto, si un profesor de español L2/LE se atiene al material disponible en los manuales de ELE publicados en España entre 2002 y 2015, el TL tipo al que tiene acceso para trabajar en la clase de ELE tendría estas características:

- Orientado a un nivel B1 o B2.
- De una extensión entre 50 y 300 palabras.
- De filiación española.
- Perteneciente al canon literario generalmente aceptado.
- Contemporáneo.
- Fragmento de novela o poesía.
- Original.
- El TL podría ser parte integrante de la unidad o encontrarse en una sección extra (p. ej., de cultura). La explotación didáctica implicaría la integración de varias destrezas de la lengua y actividades destinadas a la mejora de la CLit de los alumnos, posiblemente incorporando ejercicios de práctica lingüística.

2.1.4.17. Comparación de conclusiones con las de otros estudios precedentes

Como cierre a esta parte de nuestra investigación, comparamos algunas de las conclusiones extraídas de nuestro análisis estadístico de datos sobre la aparición de textos literarios en los manuales de ELE con las de los estudios previos que hemos recogido en los epígrafes 2.1.4.1-2.1.4.3. Queremos comprobar principalmente la evolución de la presencia de textos literarios por niveles de lengua y el tratamiento didáctico al que se someten en la enseñanza del español para extranjeros. En el cuadro siguiente resumimos estos ejes de comparación con las contribuciones de cada uno de los estudios que hemos reseñado:

Cuadro 2.9. Resumen de las conclusiones de los estudios sobre el uso de textos literarios en los manuales de ELE (1981-2015)

ESTUDIO	PERÍODO CUBIERTO	CONCLUSIONES SOBRE EL NIVEL PARA EL QUE SE USA EL TEXTO LITERARIO	CONCLUSIONES SOBRE LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DEL TEXTO LITERARIO
Garrido y Montesa (1990)	1981-1987	Los TL aparecen principalmente niveles intermedios y avanzados	El trabajo se orienta a la práctica lingüística
Martín Peris (2000)	1983-1994	Se da una presencia general de TL, más marcada en los niveles avanzados que en los iniciales	Se presta mayor atención a los aspectos comunicativos del TL y al desarrollo de las destrezas orales a partir de ellos que a criterios puramente gramaticales. No obstante, el TL no es elemento principal de las unidades didácticas y, situado al final de las unidades didácticas, parece un «premio» adicional para alumnos aventajados
Ares Ares (2004 y 2007)	1997-2001	El porcentaje de TL aumenta según aumenta el nivel	
Acquaroni (2007)	1995-2005	Menor porcentaje de presencia general que en el estudio de Martín Peris (2000)	Los TL aparecen mejor integrados en la secuencia didáctica
Bouchiba Ghlamallah (2011)	2002-2008	Escasa presencia en general de TL. El porcentaje de TL aumenta según aumenta el nivel	
Nuestro análisis	2002-2015	Escasa presencia de TL en el nivel A1 Mayores porcentajes de aparición de TL en los niveles intermedio y avanzado (B1 y B2) La aparición y distribución por niveles depende mucho del manual	Se da un trabajo integrado de destrezas, sin predominio de la práctica puramente lingüística. Se contemplan aspectos relacionados con el desarrollo de la CLit de los estudiantes

Un aspecto que valoramos positivamente es la constatación de que las explotaciones didácticas de los textos integran mayoritariamente aspectos vinculados con el desarrollo de la CLit de los aprendientes en la explotación didáctica del texto. Esto parece deberse al hecho de que todos los manuales asumen los principios metodológicos del enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras que, como hemos visto en el epígrafe 1.3.5.11, están muy relacionados con los de la educación literaria. De esta suerte, en los manuales de ELE explorados el TL no se considera como un mero instrumento para la práctica lingüística como observaron Garrido y Montesa (1990), sino que de él se aprovechan, en mayor o menor medida, sus características esenciales.

La constante de todos los estudios parece ser la escasez de textos literarios empleados didácticamente para los niveles iniciales A1-A2. En nuestro análisis, hemos visto que el nivel A1 queda prácticamente vacío de TL, mientras que casi un 25 % de los TL localizados se utilizan para el nivel A2, si bien la mayoría de ellos no cuentan con una

relevancia suficiente en la unidad didáctica que garantice su aplicación en la clase, pues se ubican en secciones extra o en el libro del profesor como material complementario, además de estar concentrados en un mismo manual (54 % del total de TL para el nivel A2 se encuentran en *Prisma* en ejercicios principalmente orientados a la práctica lingüística). Esta tendencia a restar importancia al TL parece aminorarse cuando aumenta el nivel, mejorando de este modo la situación descrita por Martín Peris (2000).

Como han afirmado Morales y Zayas, la falta de empleo de textos literarios para niveles de principiantes en los manuales comunicativos puede deberse en buena medida a que «la prioridad del uso oral de la lengua obliga a posponer la aplicación de la literatura hasta la fase en que el uso escrito constituya una práctica habitual, es decir, la literatura queda definitivamente exiliada de los niveles iniciales de aprendizaje» (Morales y Zayas, 2001: 21), y continúan: «un enfoque de la lengua tan convencional y estrecho como éste reconoce en el lenguaje literario una aplicación o uso lingüístico particularmente dificultoso y poco rentable, por lo que, de manera generalizada, no se incluye como modelo de uso habitual en los niveles intermedios, donde lo que se busca es capacitar a los estudiantes para comunicarse en lengua extranjera con hablantes de otra comunidad en el mayor número posible de situaciones y temas cotidianos» (Morales y Zayas, 2001: 21).

Ninguno de los estudios señalados se detiene en el examen de la edad de los TL utilizados, rasgo que articula uno de los asuntos principales de nuestra investigación. A pesar de este inconveniente, nosotros aprovechamos la información proporcionada sobre los textos en los casos en los que esto ha sido posible para compararlos con nuestro análisis. Dedicamos especialmente el epígrafe 2.1.5.1 a este aspecto.

2.1.5. Presencia de textos literarios clásicos en los materiales didácticos para los niveles iniciales de ELE

Para profundizar en el trabajo de comprobación de cuál es la presencia de los textos literarios en el marco de la enseñanza-aprendizaje de ELE que estamos realizando, nos detenemos ahora particularmente en ver cuál es la relevancia de los textos literarios clásicos en general y más concretamente en los niveles iniciales A1-A2, asunto principal de nuestra investigación.

Para ello vamos a servirnos de los datos e informaciones sobre la presencia general de los TL en los manuales de ELE que hemos recogido en los epígrafes anteriores fijando nuestra atención en tres grupos de materiales didácticos:

- 1) Los manuales de ELE.
- 2) Las lecturas adaptadas.
- 3) Otros materiales.

2.1.5.1. Presencia de textos literarios clásicos en los manuales para los niveles iniciales de ELE

De los análisis de manuales de español para extranjeros anteriores al nuestro que hemos expuesto en el epígrafe 2.1.4, solamente el de Martín Peris (2000) y el de Ares Ares (2004) nos proporcionan los datos sobre el autor y título de los textos literarios que analizan, junto con la referencia exacta del libro de texto en los que los localizan; información que nos permite comprobar a qué etapa literaria pertenecen los TL y ver cuál es su distribución por niveles.

En el caso del análisis de Martín Peris (2000) encontramos las siguientes apariciones de textos literarios clásicos anteriores al siglo XX¹³³:

Cuadro 2.10. *Textos literarios anteriores al siglo XX en el análisis de Martín Peris (2000)*

NIVEL	REFERENCIA (PERIS, 2000)	TEXTO	EXTENSIÓN
A1-A2	IA7 (88)	<i>Rimas</i> , de Gustavo Adolfo Bécquer	4 versos
A1-A2	VA9 (120)	«A un hombre de gran nariz», de Francisco de Quevedo	Completo
B1	EF33 (114LE)	<i>Fortunata y Jacinta</i> , de Benito Pérez Galdós	Fragmento (1 página)
B1	FB2 (25)	<i>El conde Lucanor</i> , de don Juan Manuel	Texto adaptado (120 palabras)

Estos 4 ítems, siempre de acuerdo con los datos proporcionados por Martín Peris (2000), suponen un porcentaje del 3,1 % sobre el total de textos literarios que localiza (129 textos). Como vemos, solo 2 TL se emplean para los niveles A1-A2.

Por su parte, de los 196 TL pertenecientes a la esfera literaria que identifica Ares Ares (2004) en los cuatro libros de texto que observa, son anteriores al siglo XX los siguientes ítems¹³⁴:

¹³³ No hemos tenido en cuenta los refranes, que Martín Peris (2000) incluye como TL bajo las signaturas PE8 (244), VA4 (61), VA6 (72), VA8 (107) y VA9 (120).

¹³⁴ No incluimos el texto 114 de *Amigo sincero* «breve texto informativo sobre el Teatro del Siglo de Oro», que Ares Ares engloba dentro de la esfera literaria, puesto que no se trata de un texto literario tal y como lo hemos considerando en nuestro examen de manuales (v. ep. 2.1.4.6).

Cuadro 2.11. *Textos literarios anteriores al siglo XX en el análisis de Ares Ares (2004)*

NIVEL	MANUAL	REFERENCIA (ARES ARES, 2004)	TEXTO
A1-A2	<i>Amigo sincero</i>	Texto 2.- I/A/7	4 estrofas del poema «Yo soy un hombre sincero», de José Martí
A1-A2	<i>Amigo sincero</i>	Texto 7.- II/A/17	Poema de amor de <i>Rimas</i> , de Gustavo Adolfo Bécquer
A1-A2	<i>Amigo sincero</i>	Texto 22.- V/A/45	Poema satírico «Érase un hombre a una nariz pegado», de Francisco de Quevedo
B1	<i>Amigo sincero</i>	Texto 101.- XV/A/162-164	¿Qué comía don Quijote? [Fragmento del capítulo I de la Primera parte del <i>Quijote</i>]
B1	<i>Amigo sincero</i>	Texto 124.- XVIII/A/198-200	«Corridas de toros», artículo de Mariano José de Larra
B1	<i>Amigo sincero</i>	Texto 126.- XVIII/A/200	«Romance del prisionero»
B1	<i>Amigo sincero</i>	Texto 128-129.- XIX/T/204	«La creación del hombre», fragmento del texto maya <i>Popol Vuh</i>
B1*	<i>Sueña 2</i>	Texto 23. L10/A1/9/105	Texto dialogado de <i>Rinconete y Cortadillo</i> , de Miguel de Cervantes

Nota:

* Hemos tomado como referencia la nueva edición de *Sueña 2*, que se corresponde con un nivel B1 del *MCER*.

En el estudio de Ares Ares (2004) encontramos 8 textos entre un total de 196, lo que representa un 4 % del total. De este grupo, 3 aparecen en manuales de nivel inicial¹³⁵. Es importante llamar la atención sobre el hecho de que 7 textos aparecen en el mismo manual¹³⁶.

Según el análisis estadístico que hemos realizado sobre los datos obtenidos en nuestra búsqueda de TL en una selección aleatoria de manuales de ELE (v. ep. 2.1.4.12), la distribución de textos por edades a la que hemos llegado es la siguiente:

Tabla 2.9. *Distribución de los TL en los manuales de ELE de nuestro análisis según el parámetro A.2 Edad*

Edad del texto	Frecuencia	Porcentaje
Edad Media	3	1,5 %
Siglos XVI-XVII	8	4 %
Siglos XVIII-XIX	8	4 %
Siglo XX	43	21,3 %
Contemporáneo	134	66,3 %
Sin asignar	6	3 %
Totales	202	100 %

¹³⁵ Recordemos que el análisis de Ares Ares (2004) solo es para manuales de niveles inicial e intermedio.

¹³⁶ El manual *Amigo sincero*, en el que se localizan la práctica totalidad de los textos clásicos localizados por Ares Ares (2004) es clasificado por la autora del estudio como un manual apegado a los usos tradicionales.

Por lo tanto, de un total de 202 TL, 19 TL (un 9,5 % del conjunto) pertenecen a etapas literarias anteriores al siglo XX y 183 son TL del siglo XX, contemporáneos y sin asignar. Si tenemos en cuenta la distancia del lenguaje, asumiendo que la lengua de los siglos XVIII y XIX ya se asemeja a la actual, quedarían solo 11 textos pertenecientes a la etapa medieval y los Siglos de Oro, lo que significa un 5,5 % del total. De ellos, 1 TL se emplea para el nivel A1 y 7 TL para el nivel A2. De esta manera, comprobamos de nuevo que en los manuales de ELE aparecen mayoritariamente TL contemporáneos y del siglo XX, por lo que se ofrece a los estudiantes de español una visión muy sesgada de nuestra tradición literaria en todos los niveles de aprendizaje de la lengua.

2.1.5.2. Presencia de textos literarios clásicos en las lecturas adaptadas para los niveles iniciales de ELE

Una vía común de acceso a la literatura clásica en español para los estudiantes que desean hacer una lectura individual de las obras literarias son las lecturas adaptadas, sobre las que hemos hablado de modo general en el epígrafe 2.1.3.5. Este tipo de edición proporciona un material didáctico accesible para el estudiante de acuerdo con unos parámetros de nivelación lingüística establecidos. Nos preocupamos ahora por averiguar cuáles son las obras literarias clásicas españolas que están disponibles para los estudiantes de español con un texto acomodado a los diferentes niveles de lengua.

Preocupada por el grado de idoneidad didáctica de los textos adaptados, en su reciente tesis doctoral, Vega Díez (2013) lleva a cabo un análisis de un corpus de 70 textos españoles canónicos preparados para los estudiantes de ELE¹³⁷. Para nosotros es muy interesante el cuadro en el que refleja la presencia de lecturas en las distintas etapas de la historia literaria española (2013: 244):

Tabla 2.10. *Distribución por períodos literarios de los textos literarios españoles canónicos adaptados (Vega Díez, 2013: 244)*

Período literario	Frecuencia	Porcentaje
Edad Media (hasta el siglo XV)	11	15,7 %
Renacimiento (siglo XVI)	22	31,4 %
Barroco (siglo XVII)	6	8,6 %
Siglo XVIII	1	1,4 %
Siglo XIX	26	37,1 %
Siglo XX	4	5,7 %
Totales	70	100 %

Vega Díez precisa que el gran número de obras pertenecientes al período renacentista se debe al abultado número de adaptaciones de las obras de Miguel de Cervantes (17 del

¹³⁷ El análisis de Vega Díez (2013) contempla las colecciones de lecturas adaptadas de las editoriales Anaya, Cideb, Edelsa, Santillana y SGEL. Los textos que incluye son todos anteriores al año 1975, considerado por la autora un punto de inflexión por ser el inicio de la etapa histórica de la democracia en España y estar a la suficiente distancia temporal como para permitir valorar el texto como canónico (2013: 221).

total). El resto, añadimos nosotros, se corresponde al *Lazarillo* (5 adaptaciones) puesto que *La Celestina* se ha incluido en la Edad Media¹³⁸. En las obras del siglo XIX destaca la presencia de las *Leyendas* de Bécquer (6 adaptaciones). De este análisis, la autora del estudio extrae las siguientes conclusiones:

- a) que existe una elevada proporción de la obra de Miguel de Cervantes en las adaptaciones,
- b) que el período más representado, por variedad de autores y número de títulos, es el siglo XIX.

Para profundizar en este análisis, nuestro propósito es comprobar también cuál es la disponibilidad de lecturas clásicas en los diferentes niveles de aprendizaje. Teniendo en cuenta las principales editoriales españolas con un departamento especializado en ELE¹³⁹, hemos encontrado un total de 59 adaptaciones de obras literarias que pueden ser consideradas como TL clásicos españoles no contemporáneos¹⁴⁰. Es menester precisar que a la hora de establecer las correlaciones de la dificultad de lectura con los niveles del *MCER* y *PCIC*, los criterios editoriales no son precisos, teniendo en cuenta además que algunas

¹³⁸ En la tabla de Vega Díez hay una errata con las fechas de los períodos puesto que se hace terminar la Edad Media en el siglo XIV y los textos de *La Celestina* se computan en este tramo. En el cuadro que reproducimos subsanamos este error. Desconocemos el motivo por el que no se incluye la adaptación del poema épico *La Araucana* (1569), de Alonso de Ercilla (Edelsa). Tampoco queda justificada la ausencia de la novela *La casa de la Troya* (1915), de Alejandro Pérez Lugín (Santillana).

¹³⁹ Examinamos las colecciones de Anaya, Santillana, SGEL, Edelsa y Enclave-ELE. Descartamos la editorial Cideb, a diferencia de Vega Díez (2013), ya que hemos restringido el estudio, al igual que hemos hecho anteriormente en el caso de los manuales de ELE, a materiales didácticos publicados en España. Precisamos que la editorial Espasa Calpe cuenta con la colección Es para Leer con varios títulos de textos clásicos adaptados, entre ellos el *Lazarillo*, *El caballero de Olmedo* de Lope de Vega, *El clavo* de Pedro Antonio de Alarcón y *Leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer, que no hemos incluido en nuestro recuento por no aparecer ya en el catálogo de su página web disponible en: <http://www.planetadelibros.com> [Consulta: junio de 2014].

¹⁴⁰ Para los textos del siglo XX hemos seguido el mismo criterio que el empleado a la hora de delimitar los parámetros en nuestro análisis de presencia de los textos literarios en los manuales de ELE (v. ep. 2.1.4.9). En la lista de lecturas adaptadas solo hemos incluido las obras de autores españoles. Contando también los autores hispanoamericanos, la lista aumentaría en los siguientes cinco títulos, todos ellos de la editorial Edelsa, excepto *El señor presidente*, publicado por Santillana: *Martín Fierro*, de José Hernández; *Tradiciones peruanas*, de Ricardo Palma; *Anaconda*, de Horacio Quiroga; *Don Segundo Sombra*, de Ricardo Güiraldes y *El señor presidente*, de Miguel Ángel Asturias. En el caso de los títulos incluidos de la editorial Edelsa, las divergencias entre nuestro listado y el de Vega Díez (2013) se deben a que la editorial está renovando recientemente su antigua colección Lecturas Clásicas Graduadas por otra denominada Grandes Títulos de la Literatura, donde se han eliminado varios títulos e incluido otros nuevos y en la que sí se siguen los niveles del *MCER*. En la fecha en la que realizamos el estudio (junio de 2015), los títulos presentes en el recuento de Vega Díez que no incluimos por estar descatalogados o en proceso de descatalogación son: *La Araucana*, de Alonso de Ercilla; *El casamiento engañoso* y *El coloquio de los perros*, de Miguel de Cervantes; *La vida del Buscón*, de Francisco de Quevedo; *El sí de las niñas*, de Leandro Fernández de Moratín; *El beso*, de Gustavo Adolfo Bécquer; *Juanita la Larga*, de Juan Valera; *Trafalgar*, de Benito Pérez Galdós y *El sombrero de tres picos*, de Pedro Antonio de Alarcón. Los cuatro títulos de autores hispanoamericanos de la editorial Edelsa mencionados anteriormente también han sido descatalogados. En la nueva colección, aparecen los siguientes libros: *Fuente Ovejuna*, de Lope de Vega; *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca; *El estudiante de Salamanca*, de José de Espronceda y *Don Juan Tenorio*, de José Zorrilla.

colecciones (como en Edelsa o Anaya) comenzaron a publicarse antes de su aparición. Las correspondencias de niveles son las siguientes¹⁴¹:

Cuadro 2.12. Correspondencias de las colecciones de lecturas adaptadas con los niveles del MCER

EDITORIAL	A1-A2	B1	B2	C1
Anaya ELE	Inicial	Intermedio	Avanzado	Superior
Edelsa	A2	B1	B2	No hay este nivel
SGEL	A2	B1	B2	C1
Santillana	1 y 2	3 y 4	5	6
EnClave-ELE	A1-A2	B1	B2	C1

Según estas correspondencias, listamos a continuación los títulos de obras clásicas¹⁴² adaptadas que hemos localizado, especificando el período literario al que pertenecen y el nivel de dificultad lingüística para el que se han preparado (v. cuadro 2.13), fijándonos particularmente en cuáles están disponibles para más de un nivel de lengua (v. cuadro 2.14):

Cuadro 2.13. Lecturas adaptadas de textos clásicos en español no contemporáneos

PERÍODO	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	NIVEL
Edad Media	Anónimo	<i>Poema de Mio Cid</i>	Anaya	B1
Edad Media	Anónimo	<i>Poema de Mio Cid</i>	Enclave-ELE	B1
Edad Media	Anónimo	<i>Poema de Mio Cid</i>	Edelsa	A2
Edad Media	Juan Ruiz, arcipreste de Hita	<i>Libro de Buen Amor</i>	Anaya	B1
Edad Media	Don Juan Manuel	<i>El conde Lucanor</i>	Anaya	B2
Edad Media	Fernando de Rojas	<i>La Celestina</i>	SGEL	B1
Edad Media	Fernando de Rojas	<i>La Celestina</i>	Edelsa	B1
Edad Media	Fernando de Rojas	<i>La Celestina</i>	Anaya	C1
Edad Media	Fernando de Rojas	<i>La Celestina</i>	Santillana	C1
Renacimiento	Anónimo	<i>Lazarillo</i>	Anaya	A1-A2
Renacimiento	Anónimo	<i>Lazarillo</i>	Edelsa	A2
Renacimiento	Anónimo	<i>Lazarillo</i>	SGEL	A2
Renacimiento	Anónimo	<i>Lazarillo</i>	Santillana	B1
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote I</i>	SGEL	A2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote II</i>	SGEL	A2

¹⁴¹ Seguimos la información proporcionada por las editoriales. Para la colección Literatura Hispánica de Fácil Lectura, de la editorial SGEL, hemos consultado directamente su página web (disponible en: http://ele.sgel.es/ficha_producto.asp?Id=400). La información de Santillana fue comunicada por María Sanz, responsable comercial, en un correo electrónico con fecha 31 de agosto de 2013. La información sobre Anaya ELE fue proporcionada por la editora Mila Bodas en un correo electrónico con fecha 9 de octubre de 2013. Sobre la colección Audio Clásicos de Anaya, la editora precisa que el nivel avanzado se corresponde a un B1+/B2 y el nivel superior a un B2+/C1, que nosotros hemos asimilado al nivel más alto en los dos casos para poder elaborar la tabla. En el caso de las lecturas de Santillana los títulos adaptados para el nivel A1 se corresponden con el nivel 1 de la colección, pero como no hay ninguna obra clásica para este nivel, hemos optado por unir los niveles A1-A2 en un único bloque, como sucede en el resto de las colecciones.

¹⁴² Para la elaboración del listado, hemos homogeneizado los títulos que proporcionan las diferentes editoriales (*Poema de Mio Cid*, *Cantar de Mio Cid*; *El Lazarillo de Tormes*, *Lazarillo de Tormes*; *El Quijote*, *Don Quijote*). Para poder llevar a cabo una lectura comparativa con los datos proporcionados por Vega Díez, incluimos *La Celestina* en la etapa literaria de la Edad Media (v. cap. 3. n. 26).

Cuadro 2.13. (continuación)

Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote I</i>	Santillana	B1
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote II</i>	Santillana	B1
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote I</i>	Edelsa	B2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote II</i>	Edelsa	B2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote I</i>	Anaya	C1
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote II</i>	Anaya	C1
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote I</i>	Enclave-ELE	C1
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote II</i>	Enclave-ELE	C1
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>El licenciado Vidriera</i>	Anaya	A1-A2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>El retablo de las maravillas</i>	Anaya	A1-A2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>La Gitanilla</i>	Edelsa	A2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Rinconete y Cortadillo</i>	Santillana	B1
Barroco	Lope de Vega	<i>Fuente Ovejuna</i>	Edelsa	A2
Barroco	Lope de Vega	<i>Fuente Ovejuna</i>	Anaya	B2
Barroco	Calderón de la Barca	<i>El alcalde de Zalamea</i>	Anaya	B1
Barroco	Calderón de la Barca	<i>La vida es sueño</i>	Edelsa	B1
Barroco	Francisco de Quevedo	<i>El Buscón</i>	Anaya	B1
Barroco	Francisco de Quevedo	<i>El Buscón</i>	SGEL	B2
Siglo XIX	José de Espronceda	<i>El estudiante de Salamanca</i>	Edelsa	A2
Siglo XIX	Mariano José de Larra	Artículos periodísticos	Anaya	A1-A2
Siglo XIX	Mariano José de Larra	Artículos periodísticos	SGEL	B1
Siglo XIX	Pedro Antonio de Alarcón	<i>El sombrero de tres picos</i>	Anaya	A1-A2
Siglo XIX	Gustavo Adolfo Bécquer	<i>Leyendas</i>	Anaya	A1-A2
Siglo XIX	Gustavo Adolfo Bécquer	<i>Leyendas</i>	Enclave-ELE	A1-A2
Siglo XIX	Gustavo Adolfo Bécquer	<i>Leyendas</i>	SGEL	B1
Siglo XIX	Gustavo Adolfo Bécquer	<i>La corza blanca</i>	Santillana	B1
Siglo XIX	Gustavo Adolfo Bécquer	<i>La cruz del diablo</i>	Santillana	B1
Siglo XIX	José Zorrilla	<i>Don Juan Tenorio</i>	Edelsa	A2
Siglo XIX	José Zorrilla	<i>Don Juan Tenorio</i>	Santillana	B1
Siglo XIX	José Zorrilla	<i>Don Juan Tenorio</i>	Anaya	B1
Siglo XIX	José Zorrilla	<i>Don Juan Tenorio</i>	Enclave-ELE	B1
Siglo XIX	Leopoldo Alas Clarín	<i>Doña Berta</i>	Anaya	B1
Siglo XIX	Leopoldo Alas Clarín	<i>La Regenta</i>	Edelsa	B1
Siglo XIX	Leopoldo Alas Clarín	<i>La Regenta</i>	Anaya	B2
Siglo XIX	Benito Pérez Galdós	<i>Tormento</i>	Anaya	A1-A2
Siglo XIX	Benito Pérez Galdós	<i>Marianela</i>	Santillana	B1
Siglo XIX	Benito Pérez Galdós	<i>Fortunata y Jacinta</i>	Anaya	B2
Siglo XIX	Juan Valera	<i>Pepita Jiménez</i>	Anaya	B2
Siglo XIX	Juan Valera	<i>Pepita Jiménez</i>	Santillana	B2
Siglo XIX	Emilia Pardo Bazán	<i>Los pazos de Ulloa</i>	Santillana	C1
Siglo XX	Vicente Blasco Ibáñez	<i>Sangre y arena</i>	Edelsa	A2
Siglo XX	Alejandro Pérez Lugín	<i>La casa de la Troya</i>	Santillana	B1
Siglo XX	Pío Baroja	<i>Zalacaín el aventurero</i>	SGEL	B1
Siglo XX	Vicente Blasco Ibáñez	<i>Sangre y arena</i>	Santillana	B2

Cuadro 2.14. *Lecturas adaptadas de textos clásicos en español no contemporáneos disponibles para varios niveles de aprendizaje*¹⁴³

OBRA LITERARIA	APARICIONES	NIVEL
<i>Quijote I</i>	5	A2, B1, B2, y C1
<i>Quijote II</i>	5	A2, B1, B2, y C1
<i>Leyendas</i>	5	A1-A2 y B1
<i>La Celestina</i>	4	B1 y C1
<i>Lazarillo</i>	4	A1-A2, A2 y B1
<i>Don Juan Tenorio</i>	4	A2 y B1
<i>Poema de Mio Cid</i>	3	A2 y B1
<i>Novelas ejemplares</i>	3	A1-A2, A2 y B1
<i>Fuente Ovejuna</i>	2	A2 y B2
<i>El Buscón</i>	2	B1 y B2
Artículos periodísticos de Mariano José de Larra	2	A1-A2 y B1
<i>La Regenta</i>	2	B1 y B2

Al comparar los datos que hemos obtenido en la presente observación de nuestra tesis doctoral sobre las etapas literarias a las que pertenecen los TL objeto de las lecturas adaptadas dirigidas a estudiantes de ELE con los ofrecidos por Vega Díez (2013), comprobamos que los porcentajes referidos a la distribución de lecturas por períodos literarios son muy similares¹⁴⁴. En efecto, como vemos en la tabla siguiente, el Renacimiento (por la presencia de obras de Cervantes) y el siglo XIX permanecen como los períodos con mayor número de TL.

Tabla 2.11. *Distribución por períodos literarios de las lecturas adaptadas. Datos obtenidos en el estudio de la presente tesis doctoral y en Vega Díez (2013)*

Período literario	Frecuencia en Vega Díez (2013)	Frecuencia en tesis doctoral	Porcentaje en Vega Díez (2013)	Frecuencia en tesis doctoral
Edad Media (hasta el siglo XV)	11	9	15,7 %	15,3 %
Renacimiento (siglo XVI)	22	18	31,4 %	30,5 %
Barroco (siglo XVII)	6	6	8,6 %	10,2 %
Siglo XVIII	1	0	1,4 %	0 %
Siglo XIX	26	22	37,1 %	37,3 %
Siglo XX	4	4	5,7 %	6,8 %
Totales	70	59	100 %	100 %

Si nos fijamos en los niveles para los que han sido preparadas las lecturas graduadas de los textos literarios, los porcentajes de nuestro análisis quedan así:

¹⁴³ Incluimos en el cómputo las adaptaciones de partes integrantes de las obras literarias completas. Para las *Novelas ejemplares* se han incluido las ediciones por separado de *La gitanilla*, *Rinconete y Cortadillo* y *El licenciado Vidriera*. Siguiendo el mismo criterio, en las *Leyendas* de Bécquer computamos las ediciones de *La corza blanca* y *La cruz del diablo*.

¹⁴⁴ En nuestro análisis, el siglo XVIII deja de tener representación por la desaparición de *El sí de las niñas* de Moratín en el catálogo de Edelsa.

Tabla 2.12. Distribución por niveles de aprendizaje de las lecturas adaptadas objeto de nuestro análisis

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
A1-A2	8	13,6 %
A2	10	16,9 %
B1	24	40,7 %
B2	10	16,9 %
C1	7	11,9 %
Total	59	100 %

De todos estos datos podemos sacar las siguientes conclusiones sobre la presencia de TL clásicos en las lecturas graduadas de ELE que hemos examinado:

- 1) El nivel para el que hay mayor número de adaptaciones es el nivel B1 (40,7 % del total), al que le seguirían en número los textos adaptados para A1-A2 (13,6 %) y A2 (16,9 %) que juntos sumarían un 30,5 %. Para el nivel C1 encontramos el menor número de textos adaptados (11,9 % del total).
- 2) La obra literaria con mayor número de adaptaciones es el *Quijote*, que está presente en todas las editoriales y disponible para los niveles A2, B1, B2 y C1. Encontramos a *La Celestina* en cuatro ediciones, para los niveles B1 y C1. En el caso del *Lazarillo*, también son cuatro ediciones, pero adaptadas para los niveles A1-A2, A2 y B1. El *Poema de Mio Cid* se ha adaptado tres veces, dos para el nivel B1 y una para el A2.

Así las cosas, volviendo al interés último de nuestra investigación, comprobamos que un estudiante de español de nivel A2 tendría acceso a un total de 15 obras clásicas españolas no contemporáneas en versión adaptada (1 de la Edad Media, 7 de los Siglos de Oro, 6 del siglo XIX y 1 del siglo XX). Si el nivel es más bajo (A1-A2), el número se reduce a 6 lecturas (2 de los Siglos de Oro y 4 del siglo XIX), como recogemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.15. Lecturas adaptadas de textos en español no contemporáneos disponibles para los niveles de aprendizaje A1-A2 y A2

PERÍODO	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	NIVEL
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>El licenciado Vidriera</i>	Anaya	A1-A2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>El retablo de las maravillas</i>	Anaya	A1-A2
Siglo XIX	Mariano José de Larra	Artículos periodísticos	Anaya	A1-A2
Siglo XIX	Pedro Antonio de Alarcón	<i>El sombrero de tres picos</i>	Anaya	A1-A2
Siglo XIX	Gustavo Adolfo Bécquer	<i>Leyendas</i>	Enclave-ELE	A1-A2
Siglo XIX	Benito Pérez Galdós	<i>Tormento</i>	Anaya	A1-A2

Cuadro 2.15. (continuación)

PERÍODO	AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	NIVEL
Edad Media	Anónimo	<i>Poema de Mio Cid</i>	Edelsa	A2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>La Gitanilla</i>	Edelsa	A2
Renacimiento	Anónimo	<i>Lazarillo</i>	Edelsa	A2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote I</i>	SGEL	A2
Renacimiento	Miguel de Cervantes	<i>Quijote II</i>	SGEL	A2
Barroco	Lope de Vega	<i>Fuente Ovejuna</i>	Edelsa	A2
Siglo XIX	José Zorilla	<i>Don Juan Tenorio</i>	Edelsa	A2
Siglo XIX	José de Espronceda	<i>El estudiante de Salamanca</i>	Edelsa	A2
Siglo XX	Vicente Blasco Ibáñez	<i>Sangre y arena</i>	Edelsa	A2

2.1.5.3. Presencia de textos literarios clásicos en otros materiales didácticos para los niveles iniciales de ELE

Anteriormente hemos expuesto en el epígrafe 2.1.3.1 que las monografías y materiales complementarios que tienen los textos literarios hispánicos como eje fundamental sobre el que se realizan las actividades didácticas no van dirigidas generalmente a los niveles iniciales A1-A2 y, salvo escasas excepciones, tampoco integran textos anteriores al siglo XX¹⁴⁵. Por el contrario, en los cursos específicos de historia de la literatura y cultura española (v. eps. 2.1.3.2 y 2.1.3.3) constatamos una amplia presencia de TL pertenecientes al pasado. Además de que en su mayoría son manuales orientados exclusivamente a niveles de lengua muy avanzados (B2-C1), el principal problema que encontramos en esta serie de libros es que ni la selección de los textos ni las explotaciones didácticas parecen tener en cuenta las características especiales de los aprendientes de español frente a los hablantes nativos. El mismo defecto encontramos en las antologías de textos donde aparecen obras clásicas (Marín Martínez y Rey Hazas 1992; Benito Lobo, 2000) donde no se considera el nivel de lengua del lector ni tampoco se proporcionan recursos para el aprovechamiento didáctico del texto en la clase.

No obstante, podemos localizar algunas sugerencias de explotación didáctica de textos literarios clásicos en varios de los trabajos científicos de defensa del empleo de materiales literarios en la clase de español L2/LE, aunque de nuevo casi nunca para los niveles iniciales A1-A2. Millares Martín (1996) se detiene en los aspectos fonéticos de poemas de los Siglos de Oro¹⁴⁶, fijándose en el trabajo sobre las aliteraciones y precisando que «aunque el alumno no comprenda todo el vocabulario hay que tener en cuenta que lo importante aquí es el plano del significante y no del significado» (1996: 45). En Suárez Robaina (2010) encontramos una propuesta con textos pertenecientes a la tradición oral. Palma Real (2004) propone trabajar con poemas de Francisco de Quevedo y de Gustavo Adolfo Bécquer para explicar el uso de los tiempos de indicativo, fijándose solo en los elementos gramaticales y pragmáticos, y sin prestar

¹⁴⁵ Estos ejemplos se reducen a la aparición aislada de un fragmento del *Quijote*, utilizado para el nivel superior en Siles y Sánchez (2000), la inclusión de la Rima XVIII de Bécquer en el volumen de Naranjo Pita (1999a) y la presencia de algunos textos de clásicos del siglo XIX en los libros de Bados Ciria (2001, 2001b, 2001c, 2001d).

¹⁴⁶ Trata un poema de Quevedo («Antes alegre andaba, ahora apenas...») y un soneto de sor Juana Inés de la Cruz («Aunque eres Teresilla, tan muchacha...»).

atención a elementos literarios o culturales. Continuando con el trabajo gramatical, pero intentando integrar las cuatro destrezas y el elemento cultural, Fernández Astiaso (1997) elabora once unidades didácticas con TL clásicos (medievales y de la literatura aurea) dirigidos a estudiantes portugueses de nivel avanzado y superior. Sin especificar el nivel al que va dirigida la actividad, entre los ejemplos de creación de actividades comunicativas a partir de textos literarios propuestos por Albaladejo García (2007b: 37), la autora incluye un ejercicio en el que los estudiantes deben comparar los principios de dos de las obras claves de la picaresca española: el del *Lazarillo* y el del *Buscón* de Francisco de Quevedo, con el de *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela. De igual suerte, para un curso de perfeccionamiento, Anadón Pérez (2005c) prepara una clase sobre la picaresca, poniendo en relación varias obras contemporáneas con el *Lazarillo*. Recientemente, Julián Enríquez (2016a) sugiere una secuencia de trabajo en clase con la *Fábula de Polifemo y Galatea* de Góngora, mediante técnicas y enfoques activos y de aprendizaje cooperativo, y otra sobre el mismo texto y sobre *Soledades* desde una perspectiva pragmática y discursiva (Julián Enríquez, 2016b), las dos dirigidas a alumnos de nivel C2 o estudiantes extranjeros de Filología Española.

Como no podía ser de otro modo, a pesar del abandono generalizado de los textos de nuestra literatura clásica por parte de los docentes y elaboradores de materiales de ELE, el *Quijote* es objeto de una mayor atención. Obviamente, la gran representatividad de la obra y la eminencia de Cervantes ya son razones de peso para justificar su presencia en el aula de español. Enfrentarse a la obra maestra cervantina va a ser, de primeras, interesante para los estudiantes que, de la mano de su profesor, pueden poner cara a ese personaje, don Quijote, del que tanto oyen hablar, pero del que poco saben y, sobre todo, por la satisfacción que les va a generar el verse capaces de comprenderlo, con la consecuente sensación de logro personal (Palacios González, 2011a). Son varias las evidencias de este enorme interés en nuestro sector. El *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006a) incluye el *Quijote* y su inicio en la fase inicial o de aproximación del inventario de *Referentes Culturales*¹⁴⁷. Por otro lado, coordinado por Sanz Pastor, el proyecto *El Quijote en el aula* del Centro Virtual Cervantes, (disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula>) busca la reflexión docente a través de la lectura del texto cervantino. Andreu Andrés y García Casas (1996) también proponen el uso de las nuevas tecnologías y del juego interactivo como vehículo para acercar a los estudiantes el universo literario de Cervantes y la figura del Quijote. Otras propuestas, en este caso para los niveles altos de lengua, son las de Sánchez Mendieta (1998), Ruiz Martínez (2006), Villarrubia Zúñiga (2006), Hoyos Hoyos (2006), Alonso Morales (2009) y Talaminos Cantillo (2017)¹⁴⁸.

¹⁴⁷ En un avance del proyecto de clase que defendemos, presentamos una propuesta didáctica para el nivel A1-A2 de aprendizaje durante las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre celebradas en la Universidad de Nicosia (Palacios González, 2012b).

¹⁴⁸ Sánchez Mendieta (1998) se preocupa por los elementos de cohesión narrativa mediante el trabajo de un fragmento en el que don Quijote da consejos a Sancho sobre cómo construir una historia. Ruiz Martínez (2006) aprovecha la riqueza fraseológica de la obra para presentar de manera contextualizada las locuciones verbales y adverbiales relacionadas con «partes del cuerpo». Villarrubia Zúñiga (2006) se detiene en la enseñanza de la ironía como recurso lingüístico característico de nuestra lengua, ejemplificándolo con palabras de Sancho Panza. Hoyos Hoyos (2006) trabaja la expresión escrita para estudiantes de nivel C (usuario competente) mediante cartas presentes en la novela. Por su lado, Alonso Morales (2009) aprovecha el inicio de la novela para el trabajo del léxico y de aspectos culturales relacionados con la gastronomía, la vestimenta y la descripción de personas. Recorriendo los capítulos de la Primera parte del *Quijote*, Talaminos Cantillo (2017) proporciona ejercicios de práctica lingüística, apoyados con ilustraciones, algunos de ellos aprovechables para los niveles iniciales.

2.1.5.4. Conclusiones sobre la presencia de textos literarios clásicos en los materiales didácticos para los niveles iniciales de ELE

Como hemos expuesto, aunque la utilización de la literatura como herramienta didáctica para la clase comunicativa de español cuenta en la actualidad con un considerable número de defensores, la mayoría de las propuestas se limitan al trabajo con TL modernos y contemporáneos (del siglo XX en adelante) y no están dirigidas a los niveles iniciales de aprendizaje A1-A2. Ante esta situación, asumiendo que los textos clásicos españoles juegan un papel importante en la formación lingüística, cultural y literaria de los estudiantes extranjeros de español, consideramos que el gran potencial didáctico (no solo a nivel lingüístico) de los TL clásicos de la tradición española está prácticamente desaprovechado por completo en las clases de ELE, a pesar de ser un excelente recurso para la mejora de la competencia literaria y competencia comunicativa de los estudiantes.

Desafortunadamente, la realidad es que hoy en día la presencia real de la literatura como instrumento didáctico para la clase de ELE aún tiene una situación comprometida. Este carácter secundario de la literatura en el contexto de la enseñanza del español como L2/LE queda patente en el hecho de que el *Diccionario de términos clave E/LE* (Martín Peris *et al.*, 2008) no incluye —entre los más de setecientos términos que define— ninguna entrada para *literatura*, *texto literario* o *competencia literaria*. Sí que aparecen definiciones para *intertextualidad*, *texto narrativo* y *texto descriptivo*. Respecto a la poesía, la única referencia es que en el índice aparece la *función poética* dentro de las *funciones del lenguaje*, pero sin definir. Aunque el teatro se ignora como fenómeno literario, se hace referencia a los *juegos teatrales* en clase o *role-plays*¹⁴⁹.

Este escenario nos permite afirmar que la preocupación teórica por el uso del texto literario clásico en la enseñanza del español no se corresponde realmente con una creación de materiales específicos para su empleo. Podemos tomar como ejemplo los congresos de la ASELE. De las 146 comunicaciones, ponencias y talleres sobre literatura en el aula de ELE, al menos 51 hacen alusión o versan sobre textos anteriores al siglo XX, lo que supone casi un 35 %. Por tanto, más de un tercio del tiempo dedicado a hablar sobre textos literarios en estos congresos ha sido sobre literatura del pasado. ¿Podemos afirmar que en un curso general de ELE fuera de un ámbito filológico se dedica la misma proporción? Obviamente, la respuesta es negativa si tenemos en cuenta los resultados de presencia de TL en los manuales que hemos presentado con anterioridad y los datos de nuestro examen de materiales¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Una falta similar, hace ya un cuarto de siglo, detectaban Garrido y Montesa (1990 [2010: 338]), lamentando que «no hay la más mínima referencia a nuestro tema» en la obra colectiva *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Aula XXI, 47, Madrid, Santillana, 1990.

¹⁵⁰ La causa más verosímil para explicar este desfase es que la mayor parte de las ponencias de los congresos de la ASELE provienen del ámbito universitario vinculado con la rama de Filología Hispánica.

En el camino de comprobación de nuestra primera hipótesis, habida cuenta de todo lo explicado y teniendo en consideración el panorama actual de la enseñanza-aprendizaje del ELE en España¹⁵¹, podemos afirmar:

- 1) que el estudiante de ELE recibe una imagen sesgada de nuestra tradición literaria;
- 2) que el potencial didáctico de los TL de cualquier época no está del todo aprovechado en la clase de ELE;
- 3) que estas afirmaciones son especialmente claras para los niveles iniciales A1-A2, y que el problema se agudiza en el caso de los TL clásicos.

Partiendo de esta situación, en la segunda parte del presente capítulo vamos a tratar pormenorizadamente sobre cómo seleccionar y editar textos literarios del pasado para poder confeccionar secuencias didácticas con ellos y así facilitar su utilización en los niveles iniciales de ELE.

¹⁵¹ La situación parece distinta cuando hablamos de la enseñanza del español en los contextos de enseñanza reglada fuera de nuestras fronteras, en el sentido estricto como lengua extranjera en un entorno de no-inmersión. Por tomar un ejemplo, Rodrigues (1999) retrata la situación para el caso de la enseñanza secundaria en Francia en la que los corpus literarios sirven para la elaboración de los libros de texto de manera habitual, pues se apuesta por una educación que debe cumplir unos objetivos estéticos, retóricos, morales y cívicos. En el ámbito francés, la literatura española «es un instrumento para enseñar la sintaxis y el léxico, la geografía, la historia, las formas sencillas de la vida económica y social así como las grandes referencias de la historia literaria» (Rodrigues, 1999: 1). Señala Rodrigues que existe una preferencia por el texto literario de carácter descriptivo, en buena medida para ofrecer al estudiante una visión de lo hispánico, en una especie de viaje imaginario, tendencia que, aunque se mantiene presente, se palia a partir de los años sesenta con la llegada de los medios audiovisuales a la clase. Después de un análisis comparativo de varios manuales de español editados en Francia a partir de los años sesenta, el autor llega a la conclusión de que existen tres momentos que se corresponden con la utilización de tres cánones diferentes. La primera etapa, hasta 1969, se caracteriza por una orientación hacia los clásicos castellanos con presencia de autores de los Siglos de Oro (Cervantes, Góngora, Lope, Calderón, etc.) y siglo XIX (Pérez Galdós, Blasco Ibáñez, etc.). En la segunda etapa, de 1969 a 1985, los textos elegidos tienen un alto componente político con autores pertenecientes a la literatura de posguerra (Cela, Delibes, Goytisolo, etc.) para proporcionar a los estudiantes una mirada de los efectos y la oposición al franquismo; en esta fase también aparece una mayor presencia de textos latinoamericanos, que en el período anterior prácticamente eran inexistentes. La tercera etapa, de 1986 a 1995, confirma la «americanización» del canon hispánico presentado a los estudiantes franceses, los temas de los textos ya no afecta a lo estrictamente político, sino que abarcan valores más amplios y de alcance universal como la solidaridad, la educación medioambiental o la tolerancia. Aun así, sigue habiendo presencia de los autores clásicos. En conclusión, Rodrigues entiende que «pese a los trastornos metodológicos, a la evolución de las sociedades descritas y a la aparición de nuevas generaciones de manualistas, la enseñanza del E/LE en Francia sigue prolongando la tradición de las humanidades clásicas» (Rodrigues, 1999: 7) utilizando la literatura como un material para la clase.

2.2. SELECCIÓN Y EDICIÓN DE TEXTOS CLÁSICOS ESPAÑOLES PARA LA CLASE DE ELE

Una vez que hemos comprobado la presencia de los textos literarios en los materiales didácticos disponibles para los profesores de ELE, con especial atención a los niveles iniciales A1-A2 y a los TL clásicos, aparecen varias preguntas: ¿Cuáles son los motivos del poco empleo de materiales literarios? ¿Son argumentos de suficiente peso? ¿Cuál es la actitud por parte de los alumnos y por parte del profesor? ¿Son válidos los TL clásicos de épocas pasadas como base para la creación de materiales en la clase de ELE? ¿Existe alguna ventaja que justifique replantear la utilización de textos literarios clásicos en la enseñanza de ELE? ¿Podemos utilizarlos en los niveles de principiantes? ¿Qué necesitamos para ello?

A lo largo de esta segunda parte del capítulo 2 de nuestra tesis doctoral, vamos a intentar dar respuesta a estos interrogantes. De este modo, comenzamos esta sección con una valoración sobre cuáles han de ser los criterios generales de selección de TL para la clase de español como lengua extranjera, aplicables también a los TL clásicos. Continuamos nuestra exposición con una reflexión sobre cuáles son las dificultades y las ventajas de la utilización didáctica de los TL clásicos, y cuáles las actitudes (positivas y negativas) de profesores y alumnos ante ellos. Esta ponderación será la antesala para iniciar el camino hacia nuestro cuarto objetivo, que queda expuesto de la forma que sigue:

Objetivo 4: Facilitar el acceso a los textos literarios (TL) clásicos españoles para la enseñanza de ELE, estableciendo unos criterios de selección y unas pautas de edición, con especial atención a los niveles iniciales de aprendizaje A1-A2.

De manera específica, queremos determinar qué requisitos han de cumplir los TL y cómo debemos elegirlos y prepararlos para que sean accesibles y poder posteriormente confeccionar con ellos actividades de clase destinadas al desarrollo de la competencia literaria y la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE de nivel inicial.

2.2.1. Criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE

La selección que hagamos de los textos literarios para ser utilizados en clase va a estar condicionada por diferentes factores, como son los objetivos que tengamos, el nivel de los estudiantes, el currículo del curso, etc. A lo largo de nuestra exposición hemos visto que, frente a la consideración de los TL como modelos de una lengua perfecta, cual era el uso del método de gramática-traducción, en el contexto actual de la enseñanza-aprendizaje de ELE debemos tratarlos como un exponente de uso de la lengua, esto es, como una muestra más de las posibilidades de producción lingüística. Por ende, como ocurre con el resto de textos que llevamos al aula, el resultado de nuestra elección, al igual que el diseño de las actividades didácticas, tendrá una influencia directa en la eficacia y rentabilidad del trabajo en la clase.

Son varios los profesores que se han preocupado por establecer los criterios a partir de los cuales seleccionar TL para la clase de español como L2/LE. En realidad, la mayor parte de las pautas a las que llegan sirven para la incorporación o descarte de cualquier tipo de texto, sea literario o no, con el que queramos realizar actividades en el aula de ELE. Examinamos a continuación algunas de las aportaciones más importantes, para poder constituir los criterios de selección que nos parecen más adecuados para que un TL cumpla adecuadamente una función didáctica en la clase de ELE, teniendo en consideración el nivel de los alumnos y los principios del enfoque comunicativo.

Garrido y Montesa (1990 [2010: 391]) resumen en tres los planos de dificultad que se han de considerar para proceder con la selección de TL para la clase de ELE:

- 1) el nivel de los alumnos;
- 2) la coherencia con el programa general y los objetivos del curso;
- 3) la coherencia con el contenido cultural del texto.

Por su lado, Morales y Zayas (2001) también agrupan en tres bloques (lingüísticos, temáticos y didácticos) los requisitos que los profesores pueden considerar para seleccionar TL con los que trabajarán los alumnos. Enuncian los siguientes:

- 1) Criterios lingüísticos
 - a) Referentes al léxico:
 - Léxico limitado.
 - Repetición léxica.
 - Uniformidad.
 - b) Referentes a las estructuras:
 - Repetición estructural.
 - Brevedad y concisión.
 - Uniformidad temporal de los verbos.
- 2) Criterios temáticos
 - Universalidad.
 - Interculturalidad.
- 3) Criterios didácticos
 - Extensión breve.
 - Rentabilidad funcional.

Afirman Morales y Zayas (2001) que el principal objetivo debe ser buscar la intensidad en el TL, para rentabilizar lo más posible el aducto lingüístico al que se enfrenta el estudiante y motivar al mismo tiempo su interés.

La profesora Pastor Cesteros (2004: 251) enumera algunos criterios de selección de los textos literarios para la clase de idiomas:

- a) Primeramente, y como criterio al que que resto quedan subordinados, que el texto sea adecuado al nivel de los alumnos.
- b) En segundo lugar, que la lengua o tipo de discurso no se aleje demasiado de la variedad estándar, para no impedir su comprensión.
- c) En tercer lugar, que el texto seleccionado esté en relación con la unidad o tarea que se está realizando.
- d) En cuarto lugar, que el contenido del texto literario pueda vincularse con el alumno, respondiendo así a los intereses y gustos del grupo
- e) El último criterio, especialmente aplicable a la selección de fragmentos, es que el texto ha de tener una unidad de sentido, reflejando una idea concreta, una imagen o sentimiento, para no resultar algo carente de significado.

Acquaroni (2007: 75-80) clasifica los criterios de selección de TL en cinco grupos: pedagógicos, lingüísticos, didácticos, temáticos y otros¹⁵². Con acierto, señala la profesora y poeta que si en el momento de la elección de TL para su explotación didáctica en el aula solo nos fijamos en los criterios lingüísticos estamos olvidando el mensaje del TL. Además, no podemos pasar por alto que los estudiantes no se van a enfrentar solos al texto, sino que vamos a acompañarlos a través de actividades que posibiliten gradualmente su comprensión. En las actividades con los TL no estamos obligados a desentrañar todos y cada uno de los aspectos que aparecen en el TL; podemos aproximarnos y focalizar la atención exclusivamente en un determinado aspecto sin incidir en otros que didácticamente no nos interesen o no sean rentables en este momento. Tenemos que considerar, asimismo, que en muchas ocasiones lo realmente complejo no es el TL, sino las actividades que proponemos sobre el mismo.

El profesor Mendoza Fillola (2007: 72-76) también establece unas pautas básicas de selección de un corpus de materiales literarios, que especifica como sigue:

¹⁵² El listado completo de criterios apuntados por Acquaroni (2007: 75-80) es el siguiente:

- A) Criterios pedagógicos.
 - 1) Texto auténtico.
 - 2) Interés de los alumnos.
- B) Criterios lingüísticos.
 - 1) Reflejo de discursos reales cotidianos o actuaciones lingüísticas concretas.
 - 2) Aparición reiterada de una misma estructura (fonética, morfosintáctica, léxico-semántica).
- C) Criterios didácticos.
 - 1) De acuerdo con los procesos (cognitivos, emocionales o lingüísticos) que puede desencadenar.
 - 2) Por su extensión.
- D) Criterios temáticos.
 - 1) Reflejo de coordenadas socioculturales específicas.
 - 2) Reflejo o pertenencia a determinada época histórica.
 - 3) Afinidad o proximidad cultural.
 - 4) Representar la idiosincrasia cultural de la lengua meta.
 - 5) Principios de universalidad e interculturalidad.
- E) Otros criterios:
 - 1) Criterio de autoridad: obras de referencia obligada.
 - 2) Gustos y preferencias del profesor.

- 1) Concretar la función formativa del TL que se va a utilizar.
- 2) Prever la adecuación del TL según:
 - el marco de la secuencia didáctica y del bloque de contenidos según el currículo establecido;
 - la correlación del nivel del grupo con el grado de desarrollo de las competencias y con el contenido que presenta el TL;
 - el tipo de actividades o tareas para las que va a ser utilizado;
 - el *input* que aporta el texto seleccionado con los fines comunicativos y con los aspectos nocio-funcionales del aprendizaje.
- 3) Comprobar que las peculiaridades del TL responden adecuadamente a:
 - los objetivos propuestos;
 - las necesidades de los alumnos;
 - el nivel de dominio de las habilidades lectoras;
 - la posibilidad de generar las inferencias de aprendizaje sobre los nuevos usos que se observen en los textos seleccionados;
 - los conocimientos previos (sobre el discurso literario, los géneros, etc., que posea el aprendiz).

Concreta estas pautas en doce criterios de selección, que en su conjunto están dirigidos a desarrollar actividades específicas para ampliar la competencia comunicativa a través de la motivación del estudiante, la funcionalidad de los objetivos propuestos, la adecuación pragmática, extensión y complejidad adecuada, etc. De esta manera, según Mendoza Fillola (2007: 75-76) el TL que seleccionemos para la su explotación didáctica en la clase de ELE tiene que cumplir lo siguiente¹⁵³:

- 1) Motivar a los alumnos por el interés de sus contenidos (lingüísticos, culturales, pragmáticos, temáticos, etc.).
- 2) Responder a la funcionalidad de los objetivos propuestos y estar relacionado con el valor comunicativo y nocio-funcional del aprendizaje.
- 3) Posibilitar la actividad de conocimiento relacionada con los objetivos previstos.

¹⁵³ En general, los parámetros de selección de Mendoza Fillola (2007) son perfectamente aplicables para la elección de TL clásicos, siempre teniendo en cuenta que los usos de la lengua de un TL antiguo pueden diferir de los actuales. En el criterio número diez para elegir el TL apropiado para trabajar en el aula se dice que este: «no precisa de notas, glosas o aclaraciones sobre las particularidades o anacronismos lingüísticos» (2007: 75). Por supuesto que un TL que necesite una gran cantidad de aclaraciones sobre el léxico no va a ser adecuado para su explotación didáctica en clase ya que se consumiría demasiado tiempo en la explicación de cada palabra y la lectura sería difícil en exceso para el estudiante, pero esto es algo que consideramos independiente de si la nota se refiere a un anacronismo o a cualquier otro aspecto que afecte al vocabulario. En el campo especializado de la ecdótica también existe debate sobre cuál ha de ser el grado de anotación de los textos ofrecidos a un público general (Arellano, 1991). Ciertamente, el problema reside más en la cantidad de las anotaciones que en el hecho de anotar en sí, que es a fin de cuentas una ayuda para la lectura. Un lector puede verse abrumado por las notas, pero peor será el sentimiento si, por falta de ellas, no llega a la comprensión del texto. Como veremos en nuestra propuesta (v. cap. 4), si en un texto aparece una palabra en desuso, la solución es tan sencilla como aclarar este vocablo con ayuda del profesor sin perjuicio de la rentabilidad didáctica del conjunto del texto.

- 4) Posibilitar las transferencias de los usos del discurso literario hacia el aprendizaje comunicativo.
- 5) Presentar situaciones comunicativas habituales similares a las de la vida real.
- 6) Presentar ejemplos de adecuación pragmática en el uso de la lengua.
- 7) Mostrar variados ejemplos de uso, claros y contextualizados.
- 8) Presentar usos actuales de la lengua.
- 9) Permitir desarrollar tareas y actividades funcionales y comunicativas, para la mejora de las habilidades orales y escritas donde se observen las peculiaridades de uso y los aspectos particulares de la creación literaria.
- 10) Ser comprensible sin la necesidad de notas y aclaraciones.
- 11) Tener una complejidad y extensión adecuadas a la temporalización de la actividad prevista.
- 12) Facilitar una visión de conjunto al venir acompañado de otros fragmentos para animarle a la lectura completa de la obra.

Albaladejo García (2007b) considera que los TL que el profesor lleva a su clase de español han de cumplir estos requisitos:

- Ser accesibles para el nivel de lengua de los alumnos.
- Ser significativos y motivadores.
- Integrar varias destrezas.
- Ofrecer múltiples formas de ser explotados didácticamente.
- Incluir connotaciones socioculturales.
- Ser, preferentemente, textos originales no adaptados.

A la vista de todo lo anterior, y dando por hecho que el TL que vamos a elegir debe servir para desarrollar sobre él actividades didácticas adecuadas orientadas hacia el desarrollo conjunto de la CLit y la CC del estudiante, de acuerdo con unos objetivos y contenidos seleccionados, integrando diferentes destrezas, nosotros vemos posible reducir los criterios de selección de TL a tres, que afectan directamente al TL y no a factores externos (como es su posterior explotación didáctica). Los tres criterios generales que distinguimos son los siguientes:

- 1) Originalidad del TL.
- 2) Accesibilidad del TL.
- 3) Interés temático del TL.

Consideramos que teniendo presentes estas tres dimensiones podemos armonizar, de una manera sencilla y clara, la mayor parte de los criterios expuestos anteriormente, según pasamos a explicar a continuación.

2.2.1.1. Primer criterio de selección: la originalidad del texto literario

Durante la revisión que hemos realizado de las diferentes aproximaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas (v. eps. 1.3.4 y 1.3.5), hemos señalado que el enfoque comunicativo, entre otros, se decanta por el uso de materiales reales o *realia* con el ánimo de presentar a los estudiantes un lenguaje sin manipulaciones realizadas con fines didácticos. Esta preferencia se fundamenta en la idea de que los textos creados con fines didácticos pueden carecer de autenticidad comunicativa (Widdowson, 1984). La intencionalidad de un texto creado o alterado para ser utilizado en la clase no es siempre comunicar, sino ser adecuado para el nivel de los estudiantes de acuerdo con diferentes parámetros (gramaticales, léxicos, de complejidad textual, etc.). Con un texto creado exclusivamente para fines didácticos el emisor del mensaje no busca necesariamente la respuesta del lector ni la confirmación de sus premisas, lo que sí ocurre en un acto comunicativo como es el hecho literario.

En el epífrase 2.1.3.5 hemos señalado someramente las ventajas y los inconvenientes del empleo de lecturas adaptadas o graduadas en el aprendizaje de idiomas. Cuando un texto ha sido creado específicamente para la enseñanza-aprendizaje de lenguas no suele contar con una calidad literaria y, salvo excepciones, sus autores tampoco se preocupan por conseguirla¹⁵⁴. Efectivamente, como ha demostrado en su tesis doctoral Vega Díez (2013), la mayoría de las lecturas adaptadas de TL canónicos están enfocadas más al desarrollo de las competencias lingüísticas generales del individuo que al de la competencia literaria del lector, tanto por la forma en la que están contruidos los textos como por las herramientas de lectura y ejercicios didácticos que proponen.

En la misma línea de lo defendido por Stembert (1999), Morales y Zayas (2001), Fernández García (2005), Sanz Pastor (2006a), Barreras Gómez (2007), Albaladejo García (2007b), etc., creemos que los TL que ofrecemos a los estudiantes deben ser obras originales. Para el desarrollo de la CLit de los alumnos, lo ideal es evitar la interposición entre creación y lector (Escudero, 1994: 56), afirmación que también es aplicable al aula de ELE. Como sostiene Fernández García (2005), si bien los TL adaptados pueden ser útiles para otras finalidades didácticas, el trabajo con textos originales es la vía óptima para acercarnos al hecho literario en el aula. Incluso en los niveles iniciales, en los que siempre será mejor aclarar el texto que modificarlo para adaptarlo al nivel:

Es necesario seleccionar los textos con respecto al nivel de conocimiento de la lengua del grupo de alumnos, para ello tendremos en cuenta su complejidad lingüística, discursiva, cultural y metaliteraria, pero resultará casi inevitable que, incluso en el texto más adecuado a un nivel básico, nos encontremos con

¹⁵⁴ Como ejemplo de excepción a la norma general, podemos referir la adaptación del *Quijote* llevada a cabo por Acquaroni (Madrid: Santillana, 2011) en la que el interés por obtener un producto a la vez didáctico y de naturaleza literaria puede apreciarse desde las primeras páginas, que evidencian la doble vertiente docente y poética de la autora.

expresiones o giros que correspondan a niveles curriculares superiores. Dicha dificultad es mejor superarla con la tutela del profesor que con modificaciones que rompan la coherencia del texto (Fernández García, 2005: 66).

Efectivamente, en la literatura original el aprendiente puede encontrar textos genuinos, frente a las adaptaciones que puedan surgir a partir de ellos. El profesor tiene que ver cómo este carácter auténtico puede convertirse en una motivación adicional para el estudiante, más que en un factor de rechazo. Igual que animamos a nuestros alumnos a que realicen transacciones comunicativas con personas nativas, lo que significa un gran estímulo para ellos, hemos de guiarlos en su rol de lectores a afrontar textos originales, como harían los hablantes nativos. Coincidimos con Morales y Zayas (2001: 24) cuando dicen que «uno de los elementos que, con mayor decisión, contribuye al éxito de la aplicación de la literatura a la enseñanza de la lengua extranjera es el hecho de que los textos no constituyen adaptaciones o falsificaciones de un uso auténticamente literario». Sin embargo, paradójicamente, «es una lástima que a la hora de llevar textos literarios al aula de E/LE olvidemos la sentencia comunicativa de que la dificultad reside en la tarea y no en el texto o que no demos al texto literario el estatus de *realia* que innegablemente tiene: el texto literario es de las pocas muestras de *input* auténtico que no se trata como si lo fuera» (Sanz Pastor, 2006a: 8).

La dificultad, claro está, reside en encontrar el equilibrio entre TL original y adecuación a la capacidad lingüística del estudiante. Como los textos literarios «no aspiran a servir como modelo de nada, o no están escritos con esta finalidad; en una palabra, no se dirigen al alumno como alumno de la lengua, sino como lector» (Morales y Zayas: 2001, 24) no encajan naturalmente en unos niveles establecidos para estratificar el progreso en el aprendizaje de una L2/LE. En cualquier caso, precisaremos realizar la selección de los TL de acuerdo con el grado de complejidad que queramos llevar al aula, dependiendo del nivel del curso. Dicho de otro modo, uno de nuestros cometidos como profesores será posibilitar que el TL original que entreguemos a los estudiantes sea accesible para ellos, como explicamos a continuación.

2.2.1.2. Segundo criterio de selección: la accesibilidad del texto literario

Las muestras de lengua que introducimos en la clase de segundas lenguas/lenguas extranjeras deben contener un material lingüístico accesible para los estudiantes a los que van dirigidas. Esto es especialmente relevante cuando trabajamos con TL, ya que muchos alumnos y docentes asocian la idea de dificultad con la literatura y piensan que esta tipología textual solo es abordable cuando se alcanza un nivel alto de dominio de la lengua. Para evitar que el TL sobrepase la capacidad de comprensión del aprendiente, tenemos que garantizar que sea accesible para él. Haciendo nuestra la metáfora que utiliza Sáez Martínez (2010: 61) en el momento de elegir los textos adecuados para llevar a nuestras clases tenemos que «buscar un mar lo suficientemente rico para que nuestros alumnos puedan nadar y no se ahoguen». Esto es, tenemos que conjugar una amplia variedad textual con la garantía de que el material seleccionado sea

comprensible y eficaz desde un punto de vista didáctico. Por ende, para su aplicación didáctica, los TL sobre los que se realizan las actividades de aprendizaje de una L2/LE deben estar correctamente nivelados; una máxima clave para todos los niveles, pero quizá de manera más significativa en las primeras etapas o niveles iniciales del aprendizaje.

Nivelar con precisión los textos literarios, del mismo modo que nivelar cualquier otro texto dirigido a hablantes nativos, no es completamente posible porque no son textos que se hayan creado específicamente para aprender la lengua. No se puede decir a cuáles de los niveles determinados en el *MCER* pertenece una novela, un poema o un fragmento teatral de la misma manera que no podemos nivelar un periódico, una revista o un anuncio televisivo, porque su naturaleza es diferente. Lo que sí que podemos hacer es ver a qué nivel de los que establecemos con un fin didáctico para facilitar el aprendizaje de idiomas se acerca o podría corresponderse más considerando distintos aspectos (lingüísticos, textuales, culturales, etc.). Tenemos que ser conscientes de que siempre será una labor inexacta, pero necesaria para sistematizar el material y poder catalogarlo para su uso en la clase, lo que en gran medida facilitará al profesor su posterior elección para la confección de actividades.

En un empeño para nivelar científicamente la dificultad de los textos, el profesor Anula Rebollo (2008), director del proyecto de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid *La complejidad lingüística en los discursos escritos y la comprensión lectora* (CCG6-UAM_HUM-0104), propone emplear fórmulas de cálculo para computar la complejidad lingüística de un texto, que aplica al escalonamiento por niveles de las lecturas graduadas de ELE. Este cálculo tiene en cuenta tres dimensiones de análisis y seis variables de la microestructura del texto:

- 1) Dimensión léxica; medida por a) frecuencia y b) densidad o variación léxica
- 2) Dimensión textual/segmental; medida por a) longitud y b) naturaleza de los segmentos discursivos
- 3) Dimensión oracional/clausal; medida por a) subordinación y b) incrustación/recursividad oracional.

De cada una de las dimensiones se obtiene un índice de complejidad parcial (ICL o índice de complejidad léxica; ICS o índice de complejidad segmental e ICE o índice de complejidad estructural) a partir de los que se calcula un índice global de complejidad o IGC reflejado en una cifra numérica. A pesar de tratarse de una propuesta realmente interesante y útil para la enseñanza del español para extranjeros, su autor reconoce que «hasta que tengamos esta investigación empírica convenientemente desarrollada, el modelo expuesto solo tiene un valor provisional de carácter teórico y propedéutico» (Anula Rebollo, 2008: 169).

Inspirados en la propuesta de Anula Rebollo nosotros vamos a tomar como referencia igualmente tres dimensiones para comprobar el acceso a los textos literarios por parte de los estudiantes de ELE. La primera será la accesibilidad lingüística o léxico-gramatical;

la segunda se corresponde con la dificultad textual, que principalmente se ve afectada por la extensión del texto. Por último, añadimos la dificultad cultural. Procedemos a explicar cada una de ellas en detalle¹⁵⁵.

A) Accesibilidad lingüística

Por lo que se refiere al plano lingüístico (dimensión léxica, gramatical y oracional), la cuestión de la accesibilidad del texto se ve afectada por la cantidad de *input* comprensible que contiene, siguiendo el término acuñado por Krashen (1981, 1982 y 1985). Morales y Zayas (2001: 38-40) proponen un modelo de secuenciación o progresión de la dificultad para dar solución a los problemas de orden lingüístico, léxico y sintáctico, en el que ir incluyendo los textos seleccionados, que se estructura en tres grupos:

- 1) Un primer grupo en el que el material lingüístico se trata principalmente de palabras sin conexión gramatical entre sí o con una conexión mínima.
- 2) Un segundo grupo en el que ya se presentan sintagmas.
- 3) Un tercer grupo con frases completas y oraciones subordinadas.

Para el caso concreto del español para extranjeros, los inventarios del *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006a) son actualmente una herramienta imprescindible, aunque no infalible, para que profesores y preparadores de materiales consigan el objetivo de establecer a cuál de los niveles en los que hemos dividido el proceso de enseñanza-aprendizaje puede corresponderse un determinado texto. Para esta tarea se pueden tener en cuenta los contenidos léxicos y gramaticales que se incluyen en cada uno de los niveles del *MCER*, lo que precisa de una tarea de cotejo texto-inventario. No obstante, nuestro modo de entender el trabajo con TL para la clase de ELE no siempre conlleva un trabajo estrictamente lingüístico, por lo que consideramos que la nivelación léxica y gramatical tiene que admitir cierta flexibilidad, permitiendo que aparezcan, por ejemplo, formas verbales que no son explicadas en el nivel. Junto a esto, si respetamos el criterio de originalidad en el trabajo con TL clásicos, tenemos que prestar atención a que la lengua del pasado no es la misma que la actual; un aspecto que está íntimamente relacionado con la edición del texto que elijamos para facilitar que sea accesible para los estudiantes, como veremos líneas más abajo (v. ep. 2.2.6).

B) Accesibilidad textual o en función de la extensión del texto

En el nivel textual, la accesibilidad del TL también se ve afectada por su extensión. Uniéndonos a la opinión de varios profesores (Stembert, 1999; Aldrich, 1999; Lerner, 2002, etc.) consideramos que el trabajo con TL breves es más efectivo y evita en

¹⁵⁵ Además de las dimensiones lingüística, textual y cultural, un aspecto que vemos necesario tener en cuenta respecto a la accesibilidad de los TL literarios, aunque no afecta a las características intrínsecas del texto, es la presentación formal. Un TL presentado con márgenes generosos, interlineados adecuados, tamaño de letra que facilite su lectura, etc., siempre va a resultar más atractivo y legible para los alumnos. Igualmente, proporcionar a los alumnos los textos en formato digital, sin desdeñar no obstante el papel, para que ellos puedan leerlos en sus dispositivos (ordenadores personales, tabletas, lectores de libros electrónicos, etc.) se hace cada vez más necesaria y no implica gran cantidad de trabajo adicional al docente.

muchos casos que el estudiante desista ante una longitud que le desborda. Un TL breve va a ser mucho más asequible para el estudiante y su actitud inicial hacia el mismo será diferente, a pesar de que esto no signifique que necesariamente un texto corto vaya a ser más sencillo (desde un punto de vista lingüístico, ideológico, etc.) que un texto extenso (Sanz Pastor, 2006a)¹⁵⁶.

Las actividades didácticas en el aula con TL breves nos permite enfocar la atención del trabajo mucho mejor, sin dejar que la esencia del fragmento se nos escape, de manera similar a lo que ocurre con el comentario de textos cuando queremos profundizar en su contenido (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1974: 15). Otra de las ventajas del trabajo con fragmentos es que podemos concentrar los ejercicios de lectura en una única clase, o parte de ella, sin depender de que los estudiantes hayan leído o no el texto fuera de clase. En los primeros niveles de lengua puede llegar a ser suficiente un único verso, una frase de un personaje, un estribillo de un poema, etc., en el que se contengan los contenidos necesarios para llevar a cabo las actividades que tenemos planteadas; lógicamente, la extensión de los TL que llevamos a clase puede aumentar —aunque no de manera necesaria— según ascendemos en el nivel¹⁵⁷.

Cierto es que la poesía es un excelente recurso donde encontrar ejemplos de TL que presentan una sencillez tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico adecuada para los primeros niveles de aprendizaje. En palabras de Núñez Ramos (2005: 69) «sin olvidarnos de la narración y el teatro [...] la poesía es la forma literaria que más rendimiento puede tener en la enseñanza de la lengua». Si bien es imposible que en una clase abarquemos todo el léxico de una novela, el carácter breve de los poemas nos permite concentrar esfuerzos en la microestructura textual para realizar una lectura intensiva y hacer abordables las dificultades lingüísticas a las que se enfrentan los estudiantes (Aldrich, 1999).

Por su parte, los textos narrativos, debido a su extensión, muestran mayores dificultades para ser utilizados en la clase, particularmente en los niveles A1-A2, por lo que tenemos que seleccionar casi de manera obligatoria fragmentos que permitan su lectura y trabajo en el tiempo de clase (Ubach Medina, 1997; García Manzano, 2002). Incluso un relato corto puede resultar demasiado extenso para este nivel. Si queremos que el estudiante lea el texto completo debemos acudir o a una traducción a su lengua materna o a una lectura graduada para el nivel. La preferencia por una u otra opción dependerá de nuestros objetivos y, no podemos ocultarlo, de la disponibilidad de un texto adaptado para la obra en concreto.

¹⁵⁶ Sanz Pastor (2006a) pone en entredicho la brevedad como un criterio de sencillez de la lectura, trayendo a colación el conocido microrrelato del guatemalteco Augusto Monterroso (1921-2003) —«Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí»—, en el que la multiplicidad de lecturas implica la activación de varias estrategias que solo son posibles desde una madurez lectora. No obstante, la defensa del trabajo con microrrelatos se lee, entre otros, en los trabajos de Bas Albertos (1997), Martín (1999) y Herrera López (2013).

¹⁵⁷ Con arreglo a lo que hemos visto, en el análisis realizado de la presencia de TL en los manuales se comprueba que mientras sí parece existir una relación entre nivel y grado de adaptación de los textos (a mayor nivel, menor adaptación de los textos), esta relación progresiva no aparece cuando ponemos en relación el nivel con la extensión de los textos (v. ep. 2.1.4.14).

Por ello, creemos necesario hacer hincapié en la idea de que los textos que llevemos a clase también pueden ser fragmentos de obras más amplias, siempre que tengan «cierta autonomía» como texto, es decir, que conformen una unidad desde el punto de vista de lo que cuentan (una escena, un episodio, etc.), conceptual (que expresen una idea concreta) o incluso desde un punto de vista rítmico o estético (Fernández García, 2005). Desde luego, el proceso de elección es clave: «es conveniente extremar la selección, de modo que el texto elegido presente una acción completa, una sintaxis y un vocabulario adecuados al nivel del alumno, un estilo de atrevimientos digeribles y un manojó de temas y motivos que no hayan perdido actualidad» (Pedraza Jiménez, 1996: 65)¹⁵⁸.

C) Accesibilidad cultural

Para comprobar la accesibilidad de un texto para un estudiante de ELE tampoco hemos de olvidar el grado de dificultad cultural que presenta. No en vano dosificar los contenidos culturales y el esfuerzo para asimilarlos es algo imprescindible para el correcto desarrollo de la clase de lenguas. En este punto también el *Plan curricular* nos puede servir de guía, con la nivelación propuesta en las tres fases de aproximación, profundización y consolidación (v. cuadro 2.1). Como ya hemos explicado, nosotros mantenemos una postura flexible y crítica frente a estos contenidos (v. ep. 2.1.1.1), además de tener en cuenta que el nivel de conocimiento sobre la cultura no tiene por qué corresponderse con la competencia comunicativa del alumno en la lengua de esa cultura (v. ep. 2.2.4.2). Esto nos permite presentar contenidos de la fase de consolidación a un grupo de aprendientes de nivel inicial si el profesor lo considera oportuno para la mejora general de su competencia cultural (v. ep. 1.2.4.2).

2.2.1.3. Tercer criterio de selección: el interés del texto literario

Al carácter original y a la accesibilidad de los TL vamos a sumar un criterio de carácter más subjetivo, pero no de menor relevancia para la selección de textos para la clase: el interés. La elección de lecturas por parte del profesor condiciona la experiencia lectora de los discentes. Será, por consiguiente, tarea del profesor buscar los textos que más puedan adecuarse a los intereses de los estudiantes, buscando la vinculación texto-lector que, como hemos visto, es uno de los elementos esenciales para el desarrollo de la competencia literaria del alumnado. Obviamente, esta labor resulta todavía más complicada cuando tenemos entre manos un TL y entramos en el campo de los gustos y preferencias personales, tanto del docente como del alumnado. Se nos presentarán ocasiones en las que un texto que en principio nos puede parecer interesante resulte tedioso para un determinado grupo o darse el caso contrario. Al igual que el texto cobra vida en el lector, también puede morir en él, lo cual debemos evitar. Indudablemente, de

¹⁵⁸ La preferencia hacia la lectura de fragmentos de TL se explica por el hecho de encontrarnos en el marco de la didáctica de enseñanza de idiomas. Estos criterios no serían extrapolables directamente al caso de la lectura en la propia lengua, en el que siempre es deseable acceder a la obra completa. Como apunta Ordine (2013: 98): «Las muestras de pasajes escogidos no bastan. Una antología no tendrá nunca la fuerza para estimular reacciones que solo la lectura íntegra de una obra puede producir».

los profesores «depende que los alumnos comprendan que ninguna obra nace con voluntad de cadáver, sino con vocación de savia» (Mata, 2008: 111).

Las cuestiones que inevitablemente aparecen son: ¿Cuáles son los temas que interesan a nuestros estudiantes? ¿Qué tipo de literatura les gusta leer? Ya hemos visto cómo la enseñanza literaria abre las puertas a tipologías literarias que se entienden más cercanas a los estudiantes jóvenes como puede ser el cómic o la literatura fantástica (Morales y Zayas, 2001: 30). Situándonos ahora desde el punto de vista del profesor de ELE el interrogante puede reformularse así: ¿qué textos literarios son los que más pueden interesar a un estudiante extranjero de español? Posiblemente las respuestas a esta pregunta sean tantas como el número de estudiantes. En un terreno tan sujeto a interpretaciones y opiniones individuales, lo único que podemos asegurar con certeza es que en la clase de idiomas los materiales didácticos tienen que mostrar una amplia variedad de textos (incluyendo los TL clásicos) para que el alumno pueda ver cuáles se acomodan más a sus gustos, intereses y su forma de aprendizaje, ayudándole de este modo a la construcción de su camino lector y a la consecuente mejora de su CLit.

2.2.2. Textos literarios clásicos y enseñanza de ELE: consideraciones generales

Hasta este momento, hemos indagado sobre el papel que los textos literarios juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Mediante nuestro análisis hemos comprobado que la mayoría de las propuestas didácticas utilizan TL del siglo XX o contemporáneos. Una situación coherente con los principios del enfoque comunicativo, ya que los estudiantes están aprendiendo una lengua viva, que quieren usarla en sus interacciones con otros hablantes. La literatura coetánea es más cercana para el estudiante. Una razón de peso es que la lengua en la que están escritas las obras literarias de nuestro tiempo es más sencilla y más útil para el aprendiente por ser actual. Añadido a esto, a pesar de las diferencias culturales entre las diferentes sociedades, el proceso o estado de globalización en el que vivimos —unido al acceso a la información proporcionado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)— facilita que las referencias culturales, históricas, políticas, etc., que podemos encontrar en una obra contemporánea sean accesibles para un público cada vez más amplio. De igual manera, a través de los medios de comunicación, el estudiante de lenguas recibe información sobre autores contemporáneos, algunos de ellos famosos por sus ventas, lo que puede animarle a la lectura de sus libros.

No perseguimos, por lo tanto, desbancar a los TL contemporáneos del papel protagonista y posición hegemónica que han de tener en la clase de idiomas. Nuestro anhelo es diferente: queremos replantear el papel que los textos clásicos, en armonía con los contemporáneos, pueden jugar para la mejora de la CLit del estudiante extranjero de ELE, acrecentando también su CC en español. El planteamiento que defendemos para la incorporación de los TL clásicos como material didáctico en la enseñanza de ELE se enmarca en una concepción que resalta y otorga valor a la función

de desarrollo integral o *paideia*¹⁵⁹ que puede representar el aprendizaje de una nueva lengua y su cultura —concretamente en nuestro caso la lengua española y las culturas hispánicas— concibiendo los TL clásicos como uno de los pilares de la formación humanística de los individuos (García Gual, 1999).

Lo que un estudiante aprende en la clase de segundas lenguas, querámoslo o no, viaja con él durante toda su trayectoria lingüística e influye muy profundamente en la percepción de la cultura que hay detrás de la nueva lengua que adquiere. A través de la clase de idiomas se construye una idea del país o países en los que la lengua meta de nuestro estudio es vernácula: el aprendiente imagina sus costumbres, su forma de vida, sus semejanzas y diferencias con la propia cultura, sus virtudes y defectos. Los alumnos reciben la información sobre el país y su cultura a través del profesor, de los manuales, de las actividades de clase, etc., que, en cierta medida, actúan como transmisores y filtros. Con estas premisas, no podemos negar que las clases de ELE son un medio importantísimo para la difusión de la cultura hispánica. Las lecturas que se hagan en la clase de ELE van a condicionar, por lo tanto, la visión que el alumno tenga de los países hispanohablantes.

En nuestra opinión, los personajes y autores literarios de tradición hispánica deben darse más a conocer y merecen adquirir el rango de universales, como ha ocurrido con los de otras literaturas. Los profesores de ELE podemos hacer mucho en este sentido. Podemos traer a nuestro campo el objetivo que Pozuelo Yvancos (2009: 94) marca para los estudios literarios, donde ve que «el desafío es que Galdós, el propio Borges, García Márquez, Cela u Octavio Paz hayan logrado, como el Quijote en su día, ir más allá de esa lengua y ese vehículo para constituirse en unos de los referentes literarios de mayor calado universal, hasta lograr un lugar en ese canon no nacional, ni siquiera lingüístico, sino supralingüístico». En ocasiones tendremos que luchar contra las ideas negativas del estudiante hacia la literatura, fomentar su interés, motivarle hacia el hecho literario en general y romper con el miedo a su lenguaje. También tendremos que brindar al alumno los referentes históricos y culturales necesarios para que pueda disfrutar de los clásicos en español. La propuesta didáctica que presentamos gira, en definitiva, en torno a estas acciones.

Tristemente tenemos que admitir que la literatura clásica en español no está lo suficientemente difundida en los ámbitos internacionales (no hispanohablantes) fuera de un marco académico o intelectual. Como con acierto afirma el profesor Pozuelo Yvancos (2009: 95-96) es «prioritario advertir que son pocos todavía los autores hispánicos conocidos fuera del hispanismo». Simplemente, la literatura en español no se conoce todo lo que pensamos. Incluso nos atrevemos a decir que salvo excepciones como don Quijote o don Juan, ningún personaje literario español ha logrado adquirir un carácter universal en el sentido de «universalmente conocido». Si aludimos a los autores

¹⁵⁹ En la antigua Grecia se denominaba *paideia* a todo lo que iba en torno a la formación del nuevo ciudadano de la polis o ciudad-estado, con un alcance no solo intelectual, sino también moral que implica al individuo de manera global (Zingano, 2008).

o las obras, el desconocimiento general es igualmente patente¹⁶⁰. Pese al creciente valor económico del español a nivel internacional y su posición como importante lengua vehicular para el siglo XXI (García Delgado, Alonso y Jiménez, 2007 y 2010; Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García, 2014; Baralo, 2015) parece que la literatura anglosajona lidera el canon universal¹⁶¹, en detrimento de otras literaturas como la francesa o la española, probablemente como consecuencia de factores que están fuera de lo literario:

La posición semimarginal de España dentro del canon internacional vigente no está en duda, aunque esta marginalidad se haya reducido en los últimos tiempos. De nuevo, en esta reducción pesan mucho los factores extraliterarios, mucho más relacionados con Hispanoamérica que con España, y también el auge de los estudios de lengua española en Estados Unidos, cuyas causas son primordialmente utilitarias (Piera: 2012, 60).

A pesar de la situación desfavorable en la que nos encontramos, la carta que podemos jugar a nuestro favor es, como no podría ser de otra manera, la inmensidad de Cervantes y la fama del *Quijote* como el mejor punto de partida para plantear la cuestión de

¹⁶⁰ Un hecho que nos recuerda Muñoz Molina y que ve como consecuencia del aislamiento internacional desencadenado en los años de la dictadura (1993b: 73-74) «Los libros españoles ni siquiera interesaban en España porque había con frecuencia en ellos como una falta de universalidad y de espacios abiertos. Hace poco un escritor inglés dijo que España era una provincia menor de la literatura. Y es que nuestros libros han padecido una doble orfandad, la de no ser conocidos ni en nuestro país ni fuera de él, porque el despotismo y la ignorancia mantuvieron durante mucho tiempo cerradas las fronteras de nuestra geografía y de nuestra imaginación. Nuestra literatura, para el lector culto de Europa y de Norteamérica, ha quedado reducida al *Quijote* y a García Lorca. Piensen en el hecho inconcebible de que ni Galdós ni Clarín hayan contado en la historia de la novela europea. Ahora, empujados por ese mismo aire de la libertad que propició el Nobel de Vicente Aleixandre, *Fortunata y Jacinta* y *La Regenta* han sido traducidas al francés y al inglés, al cabo de un siglo, y se agotan las ediciones y la crítica se asombra de que tales maravillas hayan permanecido tanto tiempo ocultas».

¹⁶¹ Interesa aquí recordar la distinción que hace García Gual (1999:30-31) entre clásicos universales, clásicos nacionales y clásicos personales. Los primeros son los que llama «núcleo duro del canon» con los «gigantes de la literatura» como Homero, Esquilo, Virgilio, Shakespeare, Cervantes o Molière. Los segundos son aquellos literatos representativos de una tradición literaria concreta, «referencias indispensables en la escuela y literatura nacional», como Quevedo o Góngora para el caso de España. Los últimos, lista más subjetiva, son aquellos textos que una persona concreta aprecia singularmente y varían de un individuo a otro. Avisa García Gual que la inclusión de un nombre en el primero o segundo de los grupos es, no obstante, discutible. Sobre el asunto del canon volveremos en el capítulo 3.

acercar los clásicos españoles a los estudiantes de ELE¹⁶². A casi todo estudiante de español le suena el personaje de don Quijote, prácticamente todo el mundo ha oído hablar de Cervantes, aun sin conocerlo. Su nombre aparece continuamente en ponencias y comunicados; citarlo es uno de los tópicos más recurrentes en discursos oficiales y políticos. El propio Instituto Cervantes, como institución encargada de la promoción y la enseñanza de la lengua española y la difusión de la cultura española e hispanoamericana fuera de nuestras fronteras, se ha bautizado con su nombre. Cervantes es a España lo que Shakespeare a Inglaterra, Goethe a Alemania o Dante a Italia. Son conceptos indisolubles, más allá del plano literario. El español, también para Hispanoamérica, es sin lugar a dudas la lengua de Cervantes (Pozuelo Yvancos, 2009). La importancia internacional de Cervantes y del *Quijote* nos van a servir, por lo tanto, como una razón de peso para justificar la incorporación del TL clásico en el ámbito de ELE¹⁶³.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, a pesar del esfuerzo inicial que supone tanto para los docentes como para los alumnos trabajar TL del pasado, las ventajas de su uso en la clase de ELE son muchas. En los epígrafes que siguen procedemos a examinar cuáles son las actitudes de profesores y alumnos ante el TL clásico, cómo superar las dificultades de uso que presenta y, finalmente, cuáles han de ser los procedimientos de edición para que un TL clásico funcione correctamente como material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

2.2.3. El profesor de ELE y la literatura clásica en español

En la tercera parte del capítulo 1, hemos examinado la relevancia que tiene el profesor de L2/LE como creador crítico de materiales didácticos a partir de su experiencia y práctica docente (Kumaravadivelu, 1994, 2003 y 2012b). De acuerdo con este punto de

¹⁶² Sin ser partícipes de la controvertida forma que Bloom tiene de acercarse al problema, pero sumándonos a su defensa del criterio estético como base para la selección de las lecturas canónicas, queremos recordar la supremacía que el crítico estadounidense concede a la figura de Shakespeare en cuanto que eje sobre el que construir el canon: «La eminencia de Shakespeare es, estoy seguro, la roca sobre la cual acabará derrumbándose la Escuela del Resentimiento. ¿Cómo pueden jugar a dos barajas? Si es algo arbitrario que Shakespeare centre el canon, entonces deben explicar por qué la clase dominante lo escogió a él en lugar de, pongamos, a Ben Jonson para ese papel arbitrario. O si la historia y no las clases dirigentes exaltaron a Shakespeare, ¿qué había en Shakespeare que cautivó al poderoso Demiurgo, la historia social y económica? Resulta claro que esta línea de investigación comienza a orillar lo fantástico; cuanto más simple sería admitir que existe una diferencia *cualitativa*, una diferencia específica, entre Shakespeare y cualquier otro escritor, ya sea Chaucer, Tolstói o el que elijamos. La originalidad es el gran escándalo al que el resentimiento no puede acomodarse, y Shakespeare sigue siendo el escritor más original que conoceremos nunca» (Bloom, 1994 [2009:35]). Sobre el debate abierto por Bloom y la denominada por él Escuela del Resentimiento trataremos en el siguiente capítulo (v. ep. 3.1.2).

¹⁶³ Como ejemplo de la importancia de la figura de Cervantes para el sector de ELE, recordamos que durante la celebración del IV Centenario de la aparición del *Quijote* tuvo lugar el XL Congreso de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español) bajo el título *400 años de Don Quijote: pasado y perspectivas de futuro* (Valladolid, 2005). Las actas digitalizadas están disponibles en el sitio web del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_40.htm>. Asimismo, del 20 al 22 de abril de 2016 se organizaron las I Jornadas ELE Complutense bajo el título *El Quijote en la enseñanza del español como lengua extranjera*, coordinadas por Daniel M. Sáez Rivera, María Sancho Pascual y José Manuel Lucía Megías. El resumen-crónica de las jornadas puede leerse en el blog <<https://comunicacionblog.wordpress.com/2015/05/08/en-un-lugar-de-la-clase-de-ele>> [Consulta: 25 de octubre de 2016].

vista, el papel del profesor es crucial para el correcto funcionamiento de una actividad didáctica. Motivar a los que aprenden español para que se interesen por nuestra literatura es tarea, en gran parte, de los profesores. Es algo que debe integrarse en nuestro trabajo como formadores a la vez que apóstoles de nuestra cultura y difusores de nuestro legado literario. Como bien apunta Baralo (2014: 328), reconociendo la importancia del profesor de español como promotor de nuestra cultura, «pocas profesiones tienen perfiles tan diferentes, pero siempre el profesor de ELE es un hispanista, integrante de la comunidad educativa internacional».

En el caso concreto que nos preocupa, escuchamos a menudo comentarios de profesores de español que se sorprenden cuando sus estudiantes dicen que nunca han oído hablar de cierto escritor, personaje u obra literaria perteneciente a nuestro acervo cultural. Habría que preguntarles: ¿Cómo transmites estos conocimientos a tus estudiantes? ¿Sueles hacerlo con frecuencia? ¿Cuándo fue la última vez que has trabajado con un TL clásico en clase? Sospechamos que las respuestas no serían muy alentadoras, si tenemos en cuenta las conclusiones del análisis de materiales que hemos elaborado.

Responsabilizar únicamente al profesor de esta situación no sería hacer justicia. Hay otros muchos factores implicados, cuya solución no está en nuestras manos. Pero sí que es necesario llamar la atención, cuantas veces sea necesario, sobre el papel que los docentes tienen en el juego que se establece entre el texto y el alumno que se educa como lector y como persona. No es nueva la afirmación de que «las creencias que los profesores tienen sobre cómo se aprende una lengua y cómo debería enseñarse, determinan su comportamiento en clase» (Barros García y Barros García, 2009). Además, en el profesorado reside la responsabilidad de seleccionar un canon de lecturas literarias para el aula (Mendoza Fillola, 2002), función en la que en muchos casos pueden primar los gustos e intereses personales del docente sobre los objetivos formativos deseados. Habiendo visto anteriormente cuáles son las líneas principales de defensa para la incorporación del elemento literario en el aula de ELE (v. ep. 2.1.2), en los epígrafes que siguen analizamos qué actitudes del profesor de ELE dificultan su empleo —principalmente la consideración de la dificultad y falta de utilidad de los TL— relacionándolas con la posible experiencia discente negativa del profesor con la literatura o el convencimiento por parte de este de no contar con la CLit necesaria para poder utilizar los materiales literarios en sus clases.

2.2.3.1. La actitud del profesor de ELE hacia los textos literarios clásicos

La actitud que muestra el profesor hacia los materiales didácticos es clave para el correcto funcionamiento de estos en la práctica lectiva. Si un profesor considera que la literatura no va a añadir valor a sus clases y que el trabajo con TL no aportará nada para la consecución de sus objetivos con casi toda seguridad así será, independientemente de la calidad del material. Del modo contrario, si valora los TL como una vía tanto para el desarrollo de la competencia literaria como, a la larga, la mejora de la competencia comunicativa de sus alumnos, podrá alcanzar un alto rendimiento de la literatura como fuente de recursos para la clase de español. Para estimular a los estudiantes hacia el

elemento literario el profesor tiene que ser un amante de la literatura. Warren G. Cutts en su libro *La enseñanza moderna de la lectura* (1968)¹⁶⁴ lo expresaba de esta manera:

Los maestros no pueden estimular el interés en la lectura simplemente diciendo a sus alumnos lo divertida, importante o necesaria que es ni ofreciéndoles libros que alguien juzgó muy entretenidos. Los maestros deben descubrirlo por sí mismos y, como cualquier buen vendedor, cada uno de ellos debe saber lo que trata de vender y por qué lo hace. La historia o el poema deben agradarles genuinamente: si no, deberán buscar otra cosa.

No debemos culpar únicamente a los estudiantes cuando un TL no funciona en la clase. La práctica en clase con TL ha de ser un proceso en el que tanto el alumno como el profesor han de cooperar (Sitman y Lerner, 1994). Parte importante del éxito o fracaso compromete la actitud del profesor. Muy aplicable es a nuestro campo la siguiente afirmación de la antropóloga francesa e investigadora de la lectura Michèle Petit:

Para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberlo experimentado. En nuestros ámbitos familiarizados con los libros, podríamos suponer que ese gusto es algo natural. Sin embargo, entre los bibliotecarios, los docentes y los investigadores, o en el medio editorial, muchos son los que no leen, o que se limitan a un marco profesional estrecho, o a un determinado género de obras (2001: 65).

Convenimos con ella en que el profesor que transmite el amor a la literatura a sus estudiantes ha tenido que experimentarlo previamente, «porque la lectura es un placer que se contagia, y lo harán mejor las personas que antes hayan experimentado en su carne ese mismo placer» (Fernández Paz, 2008: 90). Acertadamente nos recuerda el profesor y filósofo italiano Nuccio Ordine que «todos nosotros hemos podido experimentar hasta qué punto la inclinación hacia una materia específica ha sido suscitada, con mucha frecuencia, por el carisma y la habilidad de un profesor» puesto que sin duda, «la enseñanza, de hecho, implica siempre una forma de seducción» (2013: 98-99).

Por tanto, una tarea pendiente es seducir antes que al alumnado a los profesores de ELE hacia los TL clásicos para que luego ellos puedan contagiar este interés a sus estudiantes, porque si hay alumnos que aborrecen los libros, los docentes tienen una parte de responsabilidad (García Gual, 1999). Al igual que sucede en la enseñanza de la literatura en LM, el profesor «debe intentar crear un ambiente rico en estímulos y debe poseer una gran capacidad de sugerencia en el alumnado» (Ballester Roca, 2015: 173). Empero, el profesor tampoco debe sentirse defraudado si alguno de sus estudiantes manifiesta aburrimiento con algún texto o con él no ha funcionado la actividad, pues queda claro que «forzar a la lectura, a cualquier tipo de lectura (como a todas las cosas),

¹⁶⁴ Reproducimos la cita desde Argüelles (2003: 49).

suele ser un error y leer no es mejor ni peor para mucha gente que ir al cine, oír música o hacer deporte; así de sencillo, y así hay que presentarlo» (Alonso Morales, 2009: 30).

Alejados de esta inclinación positiva hacia la literatura, aquellos que se oponen a la presencia del lenguaje literario en la clase de idiomas esgrimen como principales argumentos la falta de utilidad y dificultad lingüística (Widdowson, 1984). Dos aspectos que se agudizan en el caso de los TL clásicos. Buena parte de nuestro estudio indaga cómo podemos solucionar el problema de la dificultad lingüística, mediante una correcta selección de los textos que atienda al nivel de los estudiantes. Pero ¿qué podemos decir en favor de la utilidad? ¿Para qué sirve leer los clásicos? Como escribe el poeta y ensayista mexicano Luis Domingo Argüelles (2003: 20), desde el pragmatismo de corte más material: «no es infrecuente que, por su gratuidad, el bien inmaterial de la tradición literaria sea visto con desdén porque prácticamente no sirve para nada si su razón de ser está en el placer mismo». Evidentemente, la lectura literaria no puede ser reducida a criterios de eficiencia. Este asunto ha sido recientemente tratado por Ordine en su manifiesto *La utilidad de lo inútil*:

Existen saberes que son fines por sí mismos y que —precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial— pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En este contexto, considero *útil* todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores (2013: 9).

En cualquier caso, es *mejor* proseguir la lucha pensando que los clásicos y la enseñanza, el cultivo de lo superfluo y de lo que no supone beneficio, pueden de todos modos, ayudarnos a *resistir*, a mantener viva la esperanza, a entrever el rayo de luz que nos permitirá recorrer un camino decoroso (2013: 25).

Además de la falta de utilidad y la dificultad que el texto literario clásico puede significar para el estudiante, entre los motivos que pueden conducir a los docentes de ELE al rechazo hacia el empleo de los textos literarios clásicos en sus clases podemos diferenciar también otros de carácter más psicológico, como son los siguientes:

- 1) haber vivido ellos mismos una experiencia de aprendizaje negativa con la literatura, bien en su lengua materna bien en lenguas extranjeras,
- 2) considerar que no cuentan con formación literaria o conocimientos, con el consecuente miedo a responder a posibles preguntas de los estudiantes.

En los epígrafes que siguen nos detenemos en cada una de estas causas. Avanzamos que para hacer frente a esta situación son sumamente importantes los talleres de formación del profesorado en encuentros y congresos orientados a la reflexión en torno a lo que podemos llamar *competencia literaria docente* del profesor de español como encontramos en Albaladejo García (2007), Mendoza Fillola (2004b) y Palacios

González (2012a y 2012b), entre otros. También orientado a la formación de los profesores de español para extranjeros, el proyecto *El Quijote, un crisol didáctico*, incluido en el Centro Virtual del Instituto Cervantes y a cargo de Sanz Pastor (disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula) se concibe como un material interactivo y motivador para que los docentes puedan crear actividades comunicativas integrando los contenidos lingüísticos con otros de carácter cultural y discursivo, a partir de cinco fragmentos de la Primera parte del *Quijote*, con el objeto de animar a los alumnos de nivel avanzado a la lectura de la obra completa (Sanz Pastor e Higuera García, 2005), en completa sintonía con el modo de trabajo que estamos defendiendo para los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua.

2.2.3.2. La experiencia discente del profesor de ELE con textos literarios clásicos

El segundo de los aspectos psicológicos que hemos señalado es el que conduce a muchos profesores a identificar los textos literarios, especialmente los clásicos, con el método de gramática-traducción, en el que la clase de idiomas no se planteaba desde el punto de vista del desarrollo de la competencia comunicativa, como es aceptado en nuestros días, en mayor o menor grado, por el común de la comunidad docente (Mendoza Fillola, 2004b). En este sentido, en muchas ocasiones el profesor de segundas lenguas sin formación específica en literatura solo cuenta con su propia experiencia discente como instrucción, con lo que «su única guía sobre qué y cómo enseñar a los otros es qué y cómo le ha sido enseñado a él mismo» (Widdowson, 1975: 72)¹⁶⁵. Reproducimos, por ilustrativa de esta situación, la siguiente experiencia de una profesora¹⁶⁶:

Muchos de nosotros “aprendimos” lenguas extranjeras en nuestra enseñanza secundaria, única y exclusivamente a través de la lectura de textos literarios de prestigiosos autores de la lengua objeto de estudio. En mi caso no puedo olvidar las experiencias de lectura, diccionario en mano, de Víctor Hugo, Stendhal, Balzac y muchos otros “grandes” de la literatura francesa. A los textos presentes en los manuales seguían “interminables” ejercicios de vocabulario, siempre desarrollados después de la lectura en voz alta de aquellos históricos fragmentos. No es difícil adivinar cuál fue mi reacción lingüística en mi primer viaje a Francia: el mutismo total y la imposibilidad de entender ni una

¹⁶⁵ «His only guide as to what and how to teach to others is what and how he was taught himself».

¹⁶⁶ También es sintomática la experiencia que relata Muñoz Molina (1993a: 51) en este caso refiriéndose a cómo le fue enseñada la literatura española: «Recuerdo que cuando yo estudiaba sexto de bachillerato, la clase de literatura consistía en una ceremonia entre tediosa y macabra. Un profesor de cara avinagrada subía cansinamente a la tarima con una carpeta bajo el brazo, tomaba asiento con lentitud y desgana, abría la carpeta y comenzaba a dictarnos una retahíla de fechas de nacimientos, títulos de obras, características de diversa índole y fechas de defunción que era preciso copiar al pie de la letra, porque en caso de que no supiéramos el año de la muerte de Calderón de la Barca corríamos el peligro de suspender el examen. Afortunadamente para mí, a esa edad yo ya estaba enfermo sin remedio de literatura y había tenido ocasiones espléndidas de disfrutarla, pero comprendo que para mis compañeros de clase, cuyas únicas noticias sobre la materia eran las que nos daba aquel lúgubre profesor, la literatura sería ya siempre odiosa».

palabra de lo que decían los herederos de aquella Cultura que mis profesores se habían encargado de transmitirme en clase. Lo peor, con todo, no fue ese “mutismo” —superado con el paso de los años gracias a una enseñanza muy distinta a la que recibí en mi adolescencia—, sino el rechazo a la lectura de literatura francesa que viví en los años de aprendizaje de lengua extranjera en la escuela secundaria (Hernández Blasco, 1991: 9).

Además de esta vinculación con metodologías que actualmente no se consideran como las más apropiadas para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de segundas lenguas, algunos docentes pueden llegar a asociar equivocadamente la defensa de los TL clásicos con el conservadurismo académico o político, tema sobre el que volveremos a la hora de hablar del canon formativo (v. ep. 3.1.2). Una actitud que únicamente puede paliarse mediante el desarrollo de la CLit del profesorado, como pasamos a ver a continuación.

2.2.3.3. La competencia literaria del profesor de ELE

Entendemos que la competencia literaria del profesor de ELE es parte integrante de su competencia docente¹⁶⁷. Ballester Roca (2015: 103) nos recuerda que «la enseñanza-aprendizaje de la literatura se liga de forma íntima a la formación y al perfeccionamiento del profesorado en la materia». No obstante, no tenemos que confundir un profesor de segundas lenguas con un profesor de literatura y, como venimos diciendo a lo largo de nuestra argumentación, tampoco estamos proponiendo un curso de literatura para estudiantes extranjeros, sino la integración de los TL como una herramienta más para la clase de ELE, atendiendo a sus características especiales. Pese a esto, no podemos negar la evidencia de que no son pocos los casos en los que el desconocimiento de la literatura por parte del profesor le hace prescindir de ella para sus clases o, cuando menos, provoca que no se interese por preparar actividades con TL. Sanz Pastor (2006b: 134) lo dice de manera clara: «hay obviedades que a veces es necesario repetir, aunque duelan: no se puede enseñar literatura sin saber literatura».

¹⁶⁷ Para la reflexión sobre los elementos necesarios para la competencia docente del profesorado en general, puede consultarse el libro de Elena Cano, *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó, 2005. Específicamente para los profesores de ELE, son de interés el taller de Bermejo Rubio *et al.* (2011) y el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012).

Necesariamente, por lo tanto, primero hay que construir nuestra propia CLit como integrante de la competencia docente para luego poder mejorar la de los alumnos¹⁶⁸.

Siguiendo a Kumaravadivelu (1994, 2003 y 2012b), hemos explicado que asumimos que el profesor ha de ser capaz de reflexionar sobre su labor docente, yendo más allá de cualquier postura metodológica, para convertirse en un teórico de sus clases y no aplicar llanamente lo que otros le proponen de manera sistemática o irreflexiva. ¿Qué conocimientos debe tener, por lo tanto, un profesor de ELE para poder trabajar adecuadamente con TL en sus clases?

Recientemente, el profesor Kumaravadivelu (2012b) ha resumido en tres las áreas en las que podemos englobar los conocimientos necesarios para un docente de segundas lenguas. Estas serían las que afectan al conocimiento profesional, el conocimiento procedimental y el conocimiento personal. Todos estos conocimientos tienen que interactuar e integrarse a la hora de emprender el trabajo con textos literarios. No estamos en la posición de elaborar una lista cerrada de estos conocimientos, pero sí que podemos enumerar algunos como hace, por ejemplo, Sanz Pastor (2006b: 136) que distingue los siguientes:

¹⁶⁸ Como describe Pastor Cesteros (1998), hasta no hace mucho existían importantes carencias en lo referente a la formación de los profesores de español para extranjeros. Quien quería dedicarse a esta labor educativa lo hacía en ocasiones sin una preparación específica en metodología y procedimientos didácticos. Muchos profesores eran licenciados en Filología que, prácticamente, acometían la tarea de enseñar eligiendo los materiales disponibles en el mercado o creando los suyos propios, más guiados por su instinto docente que por una formación profesional. En la actualidad, la situación es muy diferente. El ámbito de ELE se ha profesionalizado y ganado en calidad, lo que genera un mayor detenimiento sobre sus características específicas en todos los niveles: teórico, académico, formativo, etc. Efectivamente, en España los departamentos de filología de las diferentes facultades se han dado cuenta de que no es posible aplicar a todos los estudiantes los mismos procedimientos y maneras de enseñar que para los alumnos que estudian español dentro del currículo, y por ello han diseñado cursos específicos, incluso secciones de especialización en ELE en las universidades. Asimismo, la tendencia actual a la preparación profesional mediante cursos de máster y títulos propios de grado superior hace que haya una mayor oferta formativa para mejorar la competencia docente del profesorado de ELE (v. n. 38). Aunque carecemos de un estudio riguroso sobre la formación actual de los profesores de ELE sí que podemos afirmar que, al menos en el caso de España, la formación de la mayor parte de los profesores que se dedican a la enseñanza del español es eminentemente lingüística y no literaria (Ubach Medina, 1997). Como parte de nuestro trabajo de doctorado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) (Palacios González, 2011b), realizamos un muestreo sobre esta situación, para el cual solicitamos información a la Universidad Nebrija y a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) sobre las titulaciones de los estudiantes matriculados durante el curso 2011-2012 en el Máster de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de E/LE y el de Experto Universitario en E/LE, respectivamente. Los datos son, cuando menos, sorprendentes. De los 46 estudiantes de maestría de la Nebrija, solo el 50 % tenían una titulación previa en alguna Filología o Teoría de la Literatura (de los cuales 14 eran de Filología Española); los otros 23 estudiantes, 9 de ellos venían de otras ramas de humanidades (Filosofía, Historia, Traducción, etc.), 6 de ciencias sociales (Comunicación Social, Turismo), 4 de Ciencias Empresariales y Derecho, y el resto de Biológicas, Farmacia e Ingeniería. En el caso de la UNED el porcentaje de filólogos desciende casi al 30 % (44 estudiantes de un total de 140, de los cuales 23 eran de Filología Española); la distribución de los otros 96 es muy diversa e incluye especialidades tan poco vinculadas con la literatura como la Criminología o las Telecomunicaciones.

- a) Conocimientos culturales:
 - Conocimiento histórico
 - Conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor con el que se va a trabajar
 - Conocimiento de la historia literaria
 - Conocimiento de otros textos (literarios, musicales, visuales, etc.) coetáneos al texto con el que se va a trabajar

- b) Conocimientos especializados:
 - Conocimiento de las características del género (previsiones a partir de la idea de macro y de superestructura)
 - Conocimiento sobre conceptos generales de la teoría literaria

- c) Conocimientos del código lingüístico:
 - Conocimiento lingüístico general
 - Conocimiento lingüístico específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de la explicitud, etc.)

- d) Conocimientos de didáctica

Estaire y Fernández (2012:40 y 49), en la sistematización que ofrecen de la competencia docente¹⁶⁹ para el profesor de lenguas extranjeras, contemplan los saberes literarios (junto con otros aspectos socioculturales como los saberes sobre música, cine, arquitectura, economía, costumbres, etc.) como integrantes de los conocimientos necesarios para contextualizar el aprendizaje. Defienden asimismo la integración de estos conocimientos desde el convencimiento de la importancia que tienen para que los alumnos conozcan las bases de la cultura de la lengua meta y destacan que el profesor debe ser capaz de seleccionar y programar estos aspectos culturales de manera atractiva y motivadora para los estudiantes, buscando que las unidades didácticas que se creen para su trabajo sean adecuadas para el nivel e intereses de cada grupo concreto de alumnos (2012: 24 y 63-64).

Finalmente, Molina Gómez y Ferreira Loebens (2009: 673-674) constatan que «los textos literarios son un *input* para el alumno, pero mucho más para el profesor, en cuanto que le posibilitan gran cantidad de actividades y posibilidades en el aula» siempre que el profesor sienta un interés por la literatura pues «si cree [el profesor] que no vale la pena su uso, posiblemente no será el recurso más adecuado para su clase». El mismo planteamiento nos parece aplicable a los TL clásicos. De manera natural, los textos que el profesor de ELE llevará voluntariamente a sus clases son aquellos que le gustan a él como lector, lo mismo que hace con otras manifestaciones de la lengua como las canciones o las películas. No obstante, nunca podemos saber dónde está el resorte

¹⁶⁹ Estaire y Fernández (2012) estructuran el concepto de competencia docente en cuatro dimensiones: saber hacer (acciones docentes), saber (conocimientos), saber ser (creencias y actitudes) y saber aprender (estrategias).

que va a provocar que en un alumno determinado se despierte su interés por la literatura, lo cual figura entre nuestros objetivos didácticos. Por ello, no deben cegarnos las preferencias personales y debemos asumir que toda época es interesante o puede llegar a serlo. También los textos del pasado, sobre todo si se resaltan sus conexiones con nuestra realidad, que es la que nos preocupa. Por lo tanto, es pertinente apelar a una formación panhispánica del profesorado de ELE, similar a la que demanda Balmaseda Maestu (2009) para que las clases de español no den la espalda a los aspectos léxicos y fonológicos de las distintas variantes de nuestra lengua, pero aplicada al campo literario: un profesor de español tiene que conocer, no decimos dominar, la literatura que se escribe y que se ha escrito en la lengua que enseña. Cuanto más amplio sea su conocimiento, mayor será el abanico de posibilidades y recursos de uso que va a encontrar para sus clases. Apoyamos así los postulados de Widdowson (1992), que concibe la enseñanza como un proceso de aprendizaje también para el docente.

2.2.4. El estudiante de ELE y los textos literarios clásicos

En los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de idiomas, donde la literatura juega un papel central como modelo de lengua, la meta de los estudiantes, obligados en muchas ocasiones a leer textos extensos de autores consagrados, puede alejarse del aprecio del libro por su valor literario y estar encaminada simplemente a satisfacer las exigencias del profesor respecto al examen. Esto conlleva en la mayoría de los casos una falta de motivación hacia los textos propuestos por el profesor. Es una situación comparable a la que ocurre con los estudiantes nativos que han de leer el canon de obras clásicas de su lengua obligados por las exigencias del programa en la enseñanza obligatoria (Pennac, 1992). Lo importante será buscar el espacio en el que la lectura sea relevante y significativa para el estudiante, para que se convierta de este modo en un factor de motivación tanto para el aprendizaje de la lengua como para su formación lectora, seduciéndole hacia las manifestaciones literarias ya desde las primeras etapas de su formación (Mendoza Fillola, coord., 2002).

No obstante, tenemos que ser conscientes de una fuerte arma en nuestras manos, una clara ventaja que diferencia la clase de ELE de otros contextos didácticos: el hecho de que un gran número de estudiantes de español se ven atraídos por las culturas hispánicas en un sentido amplio¹⁷⁰. Pero no podemos dar por sentado que los estudiantes de español van a sentirse motivados a leer por sí mismos. Desarrollar su competencia literaria no es algo que pueda llevarse a cabo en un día, pues se necesita un trabajo paulatino y constante. Es una labor que solo puede llevarse a cabo de una manera correcta si las actividades de la clase ELE pasan a integrar, de manera natural y dentro de la programación general de los cursos, materiales literarios.

¹⁷⁰ Encontramos datos que sostienen esta afirmación en estudios empíricos como los de Minera Reyna (2009), Marins de Andrade (2010), Sun (2010) y Dart Lozano (2015). En general, para comprobar cuál es la motivación de los estudiantes resulta altamente útil el cuestionario MAALE (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera) diseñado por Minera Reyna (2010).

Nos distanciamos de la opinión de Ubach Medina cuando asevera que «a no ser que se trate de alumnos con una formación filológica, es muy difícil despertar su interés por ellos [los clásicos] en muchos casos» (1997: 824)¹⁷¹. Aunque la desmotivación hacia la literatura canónica exista en la LM, esta falta de interés hacia los TL clásicos no ha de estar presente necesariamente en una L2 o en una LE. Los sistemas reglados de enseñanza obligan a los estudiantes a leer ciertas obras de su tradición literaria, por considerarlas pilares básicos para su formación. Dependiendo de cómo se haya llevado a fin la presentación y de otros muchos factores de los que es difícil dar cuenta (momento de la vida personal del estudiante, interés despertado por el profesor, etc.) el efecto que se consigue es generar en el alumno un sentimiento de rechazo hacia el clásico literario por identificarlo con algo aburrido y de lectura obligatoria, sin encontrar un interés significativo para él. Somos defensores de la idea de que esto puede ser diferente en el aula de segundas lenguas, puesto que un cambio de vista sobre el TL clásico puede provocar un cambio de actitud.

A todas luces, la obligatoriedad de la lectura carece de sentido en un contexto didáctico donde buscamos la implicación del estudiante y para el que el horizonte último de la enseñanza de la literatura es el desarrollo de su CLit y su CC. O lo que es lo mismo, capacitarle para que pueda disfrutar íntimamente y en su lectura privada de las obras literarias, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, académico o didáctico.

Puesto que leer en español no representa de ningún modo una necesidad para los alumnos, no vayamos a convertir esa actividad en tareas: ni, en absoluto, en ejercicios de castigo. Desde luego, en primer lugar conviene “desescolarizar” la lectura, es decir rechazar cuanto pueda dar pretexto a ejercicios como dictados, búsqueda de vocabulario, análisis orales o escritos, ejercicios gramaticales, conjugaciones, etc. Sería la manera más apropiada para lograr que los alumnos nunca más abran un libro en español (Stembert, 1999: 251).

Nuestra capacidad de comprender un texto, también en nuestra lengua materna, está íntimamente ligada a la motivación que mostramos al leerlo (Mata, 2008: 123 y sigs.). De acuerdo con esto, en la clase de L2/LE, concretamente en la clase de ELE, queremos que los alumnos encuentren una motivación intrínseca¹⁷² por el aprendizaje de la lengua (Arnold y Brown, 1999), para que así se produzca una implicación personal en la lectura de los textos a los que les exponemos. El desarrollo de actividades didácticas dirigidas a la mejora de las actitudes del estudiante hacia los TL, como elemento integrante de la CLit, puede funcionar como medio para encauzar este objetivo (Palacios González, 2015).

¹⁷¹ Sirvan de ejemplo las opiniones y valoraciones de los alumnos reflejadas en la puesta en práctica que hemos llevado a cabo (v. cap. 4).

¹⁷² Cuando se da una motivación extrínseca, el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje en sí misma (por ejemplo, superar un examen), mientras que cuando sucede una motivación intrínseca la experiencia de aprendizaje es la propia recompensa (Arnold y Brown, 1999 [2000: 31 y sigs.]).

Tanto para los nativos como para los que estudian una lengua extranjera «aprender a leer libros y a gozarlos también es una tarea que requiere un esfuerzo largo y gradual, lleno de entrega y de paciencia, y también de humildad» (Muñoz Molina, 1993a: 59). Entonces, ¿qué es lo que va a causar que un estudiante de ELE se vea motivado hacia un texto literario clásico? ¿Está justificado el esfuerzo? Independientemente de los factores individuales de motivación que puedan darse, nuestra función es mostrar a los estudiantes cómo pueden disfrutar con la lectura de los clásicos, facilitándoles el acceso a los textos y sus contextos. Lo importante es que la materia enseñada tenga un sentido personal para el aprendiz (Williams y Burden, 1999) mediante la aplicación de actividades comunicativas y significativas para que se produzca la implicación individual. Y, en ocasiones, también tendremos que intentar seducirles para que comprueben por ellos mismos que el esfuerzo de una lectura más exigente está justificado.

En palabras de Navarro Durán (1996: 7) «la lectura no es una obligación, sino un placer. Y nuestros clásicos son nuestros modelos, los escritores que han dado nuevas claridades al mundo, nueva belleza a la palabra, que nos enriquecen con sus creaciones». Abrazando esta dimensión hedonística de la literatura, apuntamos los siguientes factores generales de motivación para la lectura de TL clásicos que podemos encontrar y fomentar en los alumnos que estudian español:

- 1) Comprender lo que lee.
- 2) Acercarse a la cultura y a la historia.
- 3) Descubrir el universo literario
- 4) Sentir a través de la literatura.

2.2.4.1. La motivación de comprender lo que se lee

Comprender textos orales o escritos es uno de los principales objetivos de los estudiantes de lenguas extranjeras. Cada vez que se comprende, se produce una satisfacción individual ya que lo aprendido ha servido para algo. Las producciones literarias han sido concebidas para ser leídas o escuchadas. Por tanto, no es demasiado arriesgado avalar que «lo esencial y básico que se puede y se debe hacer con un texto literario es leerlo y disfrutarlo comprendiendo e interpretando su significado» (Mendoza Fillola, 2007: 55). Cuando hablamos de TL, la sensación de logro y de mérito personal que experimenta el estudiante es aún mayor si este es consciente de que está comprendiendo un texto original, un material auténtico que no ha sido pensado con fines didácticos, sino que, por lo contrario, pertenece al lenguaje culto y es fruto de la creación artística. Estimamos que nuestro éxito es superior al comprobar que somos capaces de leer un texto que presuponíamos «difícil». Efectivamente, como advierte García Gual (1999: 29): «Los textos clásicos no son fáciles, piden un cierto reposo en la lectura y un empeño de entenderlos a fondo». Una lectura pausada y de detalle a la que hoy en día no estamos acostumbrados y que debemos recuperar e inculcar en nuestros estudiantes:

Esa lectura despaciosa, que degusta a fondo el texto, es ya un lujo raro. La exigen los grandes textos, sobre todo los que nos están lejanos en el tiempo, y están escritos en otra lengua, aunque no tan distantes quizás en la sensibilidad. La distancia cultural y lingüística entre el autor y el lector impone un esfuerzo de acercamiento mutuo (García Gual, 1999: 29).

Tener dominio técnico del lenguaje, junto con la adquisición de conocimientos culturales para comprender los TL ayudará a que el proceso de lectura sea placentero, pues «no hay mayor placer y sensación de dominio que el experimentado con esa literatura que en principio parece inalcanzable e ininteligible» (Moreno, 2008: 194)¹⁷³. A medida que el estudiante se da cuenta de que el lenguaje literario —aunque diferente al lenguaje común— y que los referentes culturales que en él se dan son accesibles para él, aparece una sensación de complacencia y de éxito, lo que puede llevar a la motivación para nuevas lecturas.

Tampoco podemos olvidar que en muchos países la literatura cuenta con un gran prestigio social, por lo que el estudiante de estas nacionalidades valora de forma muy positiva el hecho de ser capaz de comprender textos literarios. Este es el caso, por ejemplo, de los estudiantes rusos (Palacios González y Khimich, 2011). Pero independientemente del origen del estudiante, leer «a los grandes» en su versión original siempre va a ser entendido como un triunfo personal y un factor de complacencia, puesto que «los libros leídos forman parte integrante de nuestra imagen, y es esta la que ponemos en juego al evocar nuestra biblioteca interior y la que ponemos en peligro al señalar públicamente sus límites» (Bayard, 2007 [2008: 141]).

Anteriormente (v. ep. 2.2.2) hemos hablado de la eminencia de la figura de Cervantes y la notoriedad del *Quijote*. Enfrentar a los alumnos a un texto de la obra maestra cervantina va a causarles, de primeras, interés o recelo. Si ven que son capaces de leerlo y comprenderlo, convertiremos el resultado del ejercicio en una inestimable motivación para ellos. Por supuesto que un estudiante que no posea un nivel avanzado no puede acceder a la obra completa, pero sí a algún fragmento de la misma, por reducido que sea. Como ejemplo de lo que decimos, en un trabajo anterior (Palacios González, 2012b) hemos visto cómo podemos desarrollar un ejercicio de clase para un nivel inicial en torno a la frase con la que se abre el libro («En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme...») que, más allá del relativo *cuyo* no presenta ninguna dificultad lingüística para el estudiante principiante¹⁷⁴.

¹⁷³ Moreno (2008) describe que en la relación literatura-placer se ponen en juego procesos puramente placenteros junto con procesos de dominio técnico, procesos de conocimiento, procesos de reconocimiento psicológico y procesos de metaconocimiento, que en buena medida se identifican con los puntos que nosotros exponemos.

¹⁷⁴ Sobre algunos de los problemas que presenta el pronombre relativo *cuyo* para los estudiantes de ELE, puede verse Elorza (1999).

2.2.4.2. La motivación de acercarse a la cultura y a la historia

A través de la lectura literaria se adquieren conocimientos culturales (v. ep. 1.2.4.2). Es innegable que los textos literarios son una fuente constante de *input* cultural para los alumnos. Independientemente del planteamiento metodológico que adoptemos, la lectura debe ser entendida por el estudiante como una actividad formativa con una clara proyección hacia referentes culturales y pragmáticos. Mediante los TL clásicos, los alumnos pueden acercarse a la historia, el arte, la filosofía, la geografía, etc. En palabras de Sanz Pastor (2006a: 9) «es fácil encontrar textos literarios que contengan datos culturales básicos para la re-construcción del mundo que debe llevar a cabo el estudiante de lenguas no nativas». Y este mundo también puede ser el del pasado.

Pero no debemos equivocarnos. Para alcanzar estos saberes no es necesario leer textos literarios. Podemos informarnos y buscar datos sobre la historia y los referentes culturales de muchas otras maneras más rápidas y eficaces. Paradójicamente, tampoco necesitamos haber leído los TL clásicos para hablar de ellos (Bayard, 2007)¹⁷⁵. Acertada, y muy sinceramente, se percata de esta situación Argüelles (2003: 161) cuando dice que los clásicos «son los libros que mejor conocemos, y de los que más hablamos, sin la exigencia de haberlos leído», puesto que efectivamente:

Sabemos de los episodios de los molinos de viento y de los refranes de don Quijote y de Sancho Panza [...]. Sabemos de Desdémona, de Héctor, de Aquiles, de Ulises, de Penélope, de Raskolnikov, pero la verdad es que todo esto no necesitamos aprenderlo en los libros clásicos. Basta un diccionario, unas páginas del *Reader's Digest*, un manual de citas y personajes célebres, y con ello ya tendremos un arsenal de justificaciones (Argüelles, 2003: 160).

Si nos atenemos a estas afirmaciones, se puede llegar a decir que el conocimiento que se extrae de la literatura no justifica, por sí mismo, el tiempo que dedicamos a leer. A lo largo de este trabajo hemos venido repitiendo la importancia que tiene para el desarrollo de la CLit de los estudiantes la consideración de la lectura como parte integrante de su ámbito personal, como medio de disfrute y fomento del gusto por leer. Navarro Durán (2006: 18)

¹⁷⁵ En su ensayo *Cómo hablar de los libros que no se han leído* el profesor de literatura Pierre Bayard defiende, aunando ironía y honestidad, la legitimidad de la no-lectura. Para él lo importante no es la lectura completa de los libros, sino la «visión de conjunto» y la capacidad para poder situar un libro como elemento en relación con el resto: «Yo no he “leído” el *Ulises* de Joyce y es muy probable que jamás lo lea. El “contenido” del libro me es en gran medida ajeno. Su contenido sí, pero no su situación. Ahora bien, el contenido de un libro coincide en gran parte con su situación. Con ello quiero decir que, en una conversación no me encuentro para nada desprovisto a la hora de hablar del *Ulises*, pues soy capaz de situarlo con una precisión relativa en relación con los demás libros. Sé que se trata de una readaptación de la *Odisea*, que se encuentra vinculado a la corriente del monólogo interior, que su acción se desarrolla en Dublín a lo largo de una jornada, etc. Y así, durante mis clases me refiero con frecuencia a Joyce sin pestañear» (2007 [2008: 28]). Bayard describe varias formas intermedias entre la lectura y la no-lectura de libros; así, por ejemplo, los libros hojeados, los libros de los que sabemos por alusiones de otros, los libros leídos pero olvidados, estarían en un territorio intermedio que no es fácil de definir.

habla de los clásicos como un «tesoro escondido», una «mina de diversión» y advierte de que «al no leer a nuestros clásicos no solo perdemos la posibilidad de gozar de una inmensa mina de diversión, sino también prescindimos de nuestros referentes culturales». Los procesos de conocimiento son un añadido a la satisfacción producida por el dominio técnico del lenguaje, sobre el que hablábamos líneas arriba, y forman parte de la dimensión hedonista de la literatura (Moreno, 2008). Las vías para alcanzar el deleite son varias y para algunos estudiantes una de ellas puede ser el placer de aprender sobre la historia y la cultura de un país a través de la lectura literaria. Por ello, no podemos pasar por alto que la adquisición de conocimientos, si bien pueden ser clasificados de enciclopédicos, también puede suponer en sí misma un motivo de estímulo para parte del alumnado.

A pesar de no ser la única vía para acceder a los conocimientos culturales, defendemos que los TL clásicos, por su vinculación con los contenidos históricos y culturales, son un excelente medio para unir la lengua, y la práctica de esta, con el saber académico. Más allá del desarrollo de la competencia sociocultural, indispensable para una correcta competencia comunicativa, realizar una lectura histórica de un texto clásico es, en sí mismo, un enriquecimiento personal para el alumno-lector. Si un texto se lee en detalle, intentando ver las relaciones con la tradición literaria y con su tiempo, la aproximación al saber deja de ser enciclopédica para adquirir una talla humana. Así lo ve también el profesor Jauralde Pou, cuando explica el soneto «Retirado en la paz de estos desiertos» de Francisco de Quevedo:

No es que nos traslademos a 1620 para entender mejor los productos artísticos como si fuéramos un individuo más de aquella sociedad, sino que realizamos el esfuerzo de integrar aquel contexto como uno de nuestros saberes y hacemos funcionar ese saber cuando contemplamos aquella obra artística. Quien realiza tamaño esfuerzo no es un nostálgico de tiempos remotos, como un conservador, un arqueólogo, un erudito... Es algo mucho más rico y menos expuesto a juicios peyorativos fáciles: ha ampliado el campo de sus conocimientos actuales, integrando contextos culturales alejados, distintos y ajenos. No enriquece el campo sobre el que se afana: enriquece su propia y actualísima condición humana (Jauralde Pou, 2001: 19).

Será el docente el que deberá determinar qué nivel de lectura son capaces de alcanzar sus estudiantes. Para la clase de español con estudiantes extranjeros no es necesaria una lectura erudita. El alcance de los ejercicios dependerá del contexto educativo y del grupo de alumnos. Si nos referimos, por ejemplo, a un contexto didáctico de cursos de

español en inmersión lingüística con adultos de distintas procedencias¹⁷⁶, la primera solución no ha de ser descartar hablar del neoestoicismo ni de Séneca presente en Quevedo puesto que quizá nos sorprenda el conocimiento que un estudiante determinado puede tener sobre el asunto. Para algunos (probablemente una minoría) será un tema conocido o familiar. Para los que no sea el caso, este puede ser su primer acercamiento a algo tan importante como el pensamiento filosófico. Y para otros, finalmente, y como puede ocurrir con una multitud de textos y temas, la clase resultará irrelevante.

Como hemos apuntado líneas más arriba, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, contamos con la ventaja de que una gran parte del alumnado está motivado por la cultura hispánica. Este factor, correctamente aprovechado, nos va a facilitar enormemente la tarea de aumentar su interés hacia la literatura en español. Nuestro objetivo tiene que ser que los alumnos se den cuenta por sí mismos de que el placer de leer aumenta cuando a través del TL abren una ventana que mira hacia nuestra cultura y se asoman a los referentes de los hablantes nativos. El alcance es universal puesto que los clásicos son también una vía para entender el mundo desde distintos puntos de vista y acercarse a la diversidad. Como bien argumenta Pozuelo Yvancos (2002), lejos de suponer una defensa reaccionaria, los textos literarios clásicos son esencialmente críticos con su momento y con la actualidad puesto que «la naturaleza del clásico coincide con la apertura de un problema hermenéutico y no con su cierre» (2002: 300). En palabras de Steiner (1997 [1998: 32]): «el clásico nos interroga cada vez que lo abordamos. [...] El clásico nos preguntará ¿has entendido?, ¿has re-imaginado con seriedad?, ¿estás preparado para abordar las cuestiones, las potencialidades del ser transformado y enriquecido que he planteado?». La clase de segundas lenguas/lenguas extranjeras puede ser un peldaño más, como estamos argumentando, en esta escalara para alcanzar el desarrollo en los aprendientes de una mentalidad crítica, abierta a la interpretación y a la reflexión. Sin referirse específicamente a la literatura, el profesor Martín Peris expone en una reciente entrevista (2015) que si defendemos un aprendizaje centrado en el alumno, en el que este juega un papel fundamental, hay que tener en cuenta que el estudiante, en su uso cotidiano de la lengua, va a tener que posicionarse críticamente frente a discursos. La enseñanza de una lengua tiene que considerar y ejercitar esta dimensión o competencia crítica del hablante porque es necesaria para una correcta comunicación¹⁷⁷. Por la apertura de interpretaciones que implica, el texto literario clásico es una herramienta

¹⁷⁶ El trabajo con grupos multiculturales con alumnos de diferentes procedencias, como es el caso del grupo objetivo para el que planteamos nuestra propuesta del capítulo 4, ofrece al profesor la posibilidad de sacar un mayor provecho didáctico a los textos a través de la intertextualidad, como comentaremos en el epígrafe que sigue. No obstante, tenemos que ser conscientes de que muchos de los referentes son desconocidos para estudiantes de culturas diferentes. Aunque pensemos que los TL clásicos son referentes comunes, al menos para los estudiantes de origen occidental, «cuando se piensa en el futuro de nuestra sociedad multilingüística y multirracial, se hace difícil imaginar que se establece una cultura común basada en los griegos y demás clásicos» puesto que «una cultura común como la que tenemos estará basada, inevitablemente, en los medios de comunicación, especialmente en las películas y la televisión» (Culler, 1988 [1998: 150]).

¹⁷⁷ Sobre la competencia crítica hemos tratado en el epígrafe 1.2.4.3.

idónea para este entrenamiento que puede comenzar en los niveles iniciales de enseñanza-aprendizaje de una lengua (Solé, 1992).

2.2.4.3. La motivación de descubrir el universo literario

Es una actitud demasiado pesimista pensar que a los estudiantes simplemente no les gusta leer. Krashen (2001) ha apuntado que realmente la situación es todo lo contrario: existe un deseo de leer en el alumnado. Quizá las afirmaciones de Krashen son demasiado optimistas, pero lo que no podemos negar es que, aunque el interés por la lectura no esté en todos los estudiantes, este gusto por leer se da en determinados estudiantes. La siguiente reflexión de Sanz Pastor (2006a: 6) es reveladora en este sentido:

Otra de las razones con las que se argumentaba la escasa o nula presencia de la literatura en las aulas de lenguas no nativas se basaba en el hecho de que las necesidades de los estudiantes siempre se relacionan con fines técnicos y/o académicos que raramente se vinculan con lo literario. Tal argumentación contraviene uno de los axiomas en los que se asientan los enfoques comunicativos [...]: el de la conveniencia de que los profesores, programadores de cursos y diseñadores de material se adapten, con total eclecticismo, a las características y necesidades de un grupo meta que —¿por qué no?— puede tener intereses literarios. Precisamente, la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento a una lengua extranjera: un acicate tan legítimo, e incluso tan frecuente, como las motivaciones de carácter meramente instrumental.

Tenemos claro que el profesor debe ayudar al estudiante a descubrir su propio camino literario y crear su biblioteca personal de lecturas, abriéndole las puertas a una multitud de textos diversos. ¿Por qué hemos de dar por supuesto que una novela policíaca contemporánea va a ser más interesante para un estudiante que un soneto renacentista? Y, aunque así fuera en la mayoría de los casos, ¿no habrá que, al menos, dar la opción a nuestros estudiantes a que conozcan la amplitud del mundo literario en otras lenguas y ellos mismos elijan individualmente su ruta de lecturas? Recordemos la metáfora de Privat (2001: 54) cuando habla del *lector-pescador*: «aprender a pescar, como aprender a leer, consiste entonces en dominar ciertas técnicas de base y probarlas progresivamente en corrientes de agua o flotas de texto cada vez más abundantes». Según defendemos, esas aguas en las que el aprendiente pesca pueden ser los TL clásicos, siempre que en ellos el estudiante se encuentre identificado o halle un significado aplicable a su propia realidad. Porque, como repetimos en varios momentos de nuestra argumentación, la lectura sin placer y sin vinculación con el lector se aleja de su propio objetivo.

Postulamos que el alumno tiene, en cierta medida, el derecho a conocer que existen diferentes tipos de lecturas y los docentes no podemos determinar de antemano que las lecturas clásicas no van a resultarles interesantes o útiles, más allá de su alcance académico. Ellos deben darse cuenta, de la mano de su profesor en algunos casos, de qué lecturas les gustan y cuáles son apropiadas para cada momento, para madurar como lectores autónomos. No es lo mismo un libro que un estudiante se lleva a la playa para entretenerse que un texto que utiliza para mejorar conscientemente su vocabulario (aunque ambas acciones puedan ir aparejadas). También lo ve de esta manera Colomer Martínez (2005: 91): «los alumnos tienen derecho a saber que existen corpus distintos, con ofertas variadas, para momentos diferentes y funciones de muchos tipos. Su avance en la “adquisición del gusto” hará que haya corpus que queden despectivamente arrinconados». Los corpus de lecturas literarias a los que el estudiante de español tiene que enfrentarse deben ser variados y flexibles, como el resto de textos y realizaciones lingüísticas, puesto que ha de ser capaz de aplicar sus conocimientos de lengua en distintas situaciones y registros. O, si lo prefiere, aunque no sea nuestro deseo, hacer uso de un privilegio que en ocasiones los docentes pasamos por alto: el derecho a no leer (Argüelles, 2003).

Adicionalmente, el descubrimiento del universo literario a través de la clase de español puede significar en algunos casos un redescubrimiento de la propia literatura. Muchos de los estudiantes pueden haber desarrollado una actitud adversa hacia la literatura canónica en su propia lengua, por haber asociado esta al concepto de obligatoriedad. Leer es para muchos aprendientes sinónimo de estudiar forzosamente. Si guiamos al estudiante para que descubra nuestras letras esto puede despertar sus inquietudes hacia su propia literatura nacional, en la que quizá ha experimentado una vivencia negativa por haberse sentido obligado a leer, y también hacia la literatura universal (Pennac, 1992)¹⁷⁸.

Esto nos recuerda la controversia entre leer por placer y leer por imperativo académico, un problema que entronca directamente con el debate sobre cuál ha de ser el papel de la escuela en la formación literaria de los estudiantes y si es conveniente o no que en el entorno educativo se abandone la lectura de formación por otra que esté únicamente al servicio de los gustos de los estudiantes¹⁷⁹. Porque la oficialización de la literatura por parte de la escuela, al convertirla en algo de uso preceptivo, puede conseguir el efecto opuesto al que buscamos: desmotivar al estudiante y alejar la literatura de sus intereses

¹⁷⁸ Daniel Pennac (1992 [1993: 130]) describe cómo sus alumnos, que odian la literatura francesa, empiezan a sentirse seducidos por la literatura anglosajona, ya que no se sienten forzados a leerla: «Burlington y Chupa de cuero sin moto son los primeros sorprendidos cuando el profe les anuncia que *El guardián entre el centeno* de Salinger, del que acaban de disfrutar, está en la lista negra de sus condiscípulos americanos por la exclusiva razón de que lo tienen en su programa. ¡De manera que es posible que exista un Chupa de cuero tejano tragándose a escondidas *Madame Bovary* mientras su profe se agota en colocarle Salinger!».

¹⁷⁹ Sobre este asunto puede verse Colomer Martínez (2005: 53 y sigs). En otro momento de su libro, la autora afirma, dando lugar a una interesante reflexión, que actualmente en la escuela: «de la “lectura como deber” se ha pasado al “deber del placer” y el problema llega al punto de plantearse en términos inversos».

como individuo, con el consecuente detrimento para el desarrollo de su CLit¹⁸⁰. Poner disciplina sobre el placer significa disminuirlo y nuestro objetivo es el contrario: que los estudiantes encuentren recreo y no hastío en los libros¹⁸¹.

2.2.4.4. La motivación de disfrutar y sentir a través de la literatura

La motivación general del estudiante de ELE hacia las culturas hispánicas, a la que hemos aludido líneas arriba, hace que se rompa una primera barrera que distancia la lectura literaria integrada en el programa del curso con la lectura privada como objeto cultural al que el estudiante se acercaría por sí mismo en algún momento de su trayectoria en el aprendizaje del español.

La clave será entonces encontrar el equilibrio entre la práctica educativa en el aula y la búsqueda de placer a través de la lectura¹⁸². Nuestra misión es intentar desligar los textos clásicos de la noción de «académico» para que pasen a ser asociados a lectura placentera. Como bien describe el profesor García Gual (1999: 39) «el placer que brindan los clásicos, cuando ya no se leen por obligación escolar, sino por íntima decisión, es una experiencia mágica. Es el placer del texto mismo lo que invita a frecuentarlos». Si perseguimos una animación de los estudiantes hacia la lectura tenemos que hacerles ver que la noción de satisfacción y deleite está ligada al acto de leer. Ciertamente, «el placer de leer no constituye una actividad que se genere y después

¹⁸⁰ La literatura sobre este punto es abundante. Los primeros argumentos a favor de una desescolarización los encontramos en Goodman (1962) e Illich (1971). Actualmente, además del librito de Pennac (1992) que hemos citado líneas más arriba, el tema ha sido tratado, entre muchos otros, por Montes (2001). Para el campo concreto del ELE, recoge esta idea sobre la desescolarización de la lectura Stembert (1999).

¹⁸¹ Lo dicho acerca de que el gusto por la literatura poco se puede transmitir con la obligación a leer lo resume bien estos versos del escritor argentino Adolfo Bioy Casares (1914-1999) con el título *Noticia para la edición escolar de cualquier libro mío* (copiamos el texto de la selección de obras recogida en *La invención y la trama*. Barcelona: Tusquets, 2002: 758.):

Al profesor.
Ni contra el torpe, de cabeza enhiesta,
le sirva de instrumento de tortura.
Usted inicia a la gente en una fiesta.
No es otra cosa la literatura.

Al estudiante.
Desconfiado estudiante, a este librito
no tiene que aprenderlo de memoria.
Para eso, francamente, no fue escrito,
ni para ser lectura obligatoria.

¹⁸² Mata reflexiona sobre este punto: «¿Es entonces el placer incompatible con las aulas o, al menos, con la experiencia de la literatura en las aulas? No necesariamente. Cada época y cada sociedad conceptúa la lectura de acuerdo con su particular entendimiento de la vida y la cultura. Ensalzamos ahora el placer como uno de los fines básicos de la lectura, pero no siempre fue así. Durante mucho tiempo leer ha sido sinónimo de estudio y ascesis. El hecho de que ahora se prime la idea de placer en relación con la lectura pudiera relacionarse, en su aspecto más superficial, con el ensalzamiento contemporáneo del hedonismo, pero si ahondamos un poco nos daremos cuenta de que más bien se debe al mejor conocimiento de cómo funciona el cerebro humano, a la preponderancia de la psicología cognitiva, a la aceptación de los errores pedagógicos del pasado, a la democratización de la lectura. La lectura parece definitivamente incompatible con la aflicción o el hastío» (2008: 45-46).

se desarrolle de forma espontánea» (Ballester Roca, 2015: 105), sino que requiere de un entrenamiento a través de la práctica y el hábito lector. El tiempo que se emplea leyendo un libro ha de constituir para el estudiante una «práctica feliz, trascendente y deseable» (Mata, 2008: 12). Este placer de leer «tendría relación con las expectativas vitales, el descubrimiento de las cosas, la memoria de las experiencias propias y ajenas, la consideración del disfrute, la resolución de un enigma, el reconocimiento del sentido de la existencia, etcétera» (Mata, 2008: 42). Porque buscar el regocijo del lector ya está presente en las intenciones del escritor, origen del TL; no es ocioso recordar la formulación de Roland Barthes en su tratado *El placer del texto*¹⁸³:

Si leo con placer esta frase, esta historia o esta palabra es porque han sido escritas en el placer [...]. Pero ¿y el contrario? Escribir en el placer, ¿me asegura a mí, escritor, la existencia del placer de mi lector? De ninguna manera. Es preciso que yo busque a ese lector (que lo “ligue”) sin saber dónde está. Se crea entonces un espacio de gozo. [...] El texto que usted escribe debe demostrarme *que me desea*. Esa prueba existe: es la escritura. La escritura es esto: la ciencia de los gozos del lenguaje, su kamasutra (de esta ciencia no hay más que un tratado: la escritura misma) (Roland Barthes, 1973 [2007: 4-5]).

Insistimos en la idea de que el TL clásico, para resultar efectivo en la clase de ELE, debe ser presentado al estudiante como algo vivo y relacionado con su realidad. Como el resto de las artes, la literatura no es otra cosa más que el producto de inquietudes y necesidades humanas, que ha adquirido diferentes formas y manifestaciones a lo largo del tiempo. Un TL clásico es «capaz de suscitar permanentemente la gracia de la lectura en épocas y espacios distintos a los de su creación» (Jauralde Pou, 2007: 647). En palabras de García Gual (1999: 27) «son esos textos a los que uno puede una y otra vez volver con confianza y alegría, como uno retoma la charla con viejos amigos, porque conservan siempre algo más que decirnos» y nos ofrecen «la posibilidad de un diálogo infinito». Los temas que aparecen constantemente en la literatura (amor, miedo, deseo, celos, tristeza, alegría, soledad, amistad...) están presentes en todas las culturas y forman parte de nuestra condición de seres humanos. «Solo amaremos los libros si nos damos cuenta de que no son inútiles y de que pertenecen al reino de nuestra propia vida» dice el escritor Muñoz Molina, y sigue «estos no son monumentos intocables o residuos sagrados, sino testimonios cálidos de la vida de los hombres, palabras que nos

¹⁸³ En su compleja reflexión filosófica sobre el placer de la literatura, Barthes (1973 [2007: 11]) diferencia placer (*plaisir*) y gozo (*jouissance*): «Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica *confortable* de la lectura. Texto de gozo: el que pone en situación de pérdida, desmoraliza (incluso hasta un cierto aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje. Así pues, es un sujeto anacrónico quien mantiene los dos textos en su campo y en su mano las riendas del placer y del gozo, pues participa al mismo tiempo y contradictoriamente en el hedonismo profundo de toda cultura (que penetra en él apaciblemente como un arte de vivir del que forman parte los libros antiguos) y en la destrucción de esa cultura: goza simultáneamente de la consistencia de su *yo* (ese es su placer) y busca su pérdida (ese es su gozo)».

hablan con nuestra propia voz» (1993a: 52 y 56). La literatura sirve como modo de expresión artística de estos sentimientos que comparten nuestros estudiantes, porque ha sido escrita desde la vida real. Mejorando su CLit, nosotros podemos enseñar a los estudiantes de ELE a verse identificados con estos sentimientos a través de la lectura de los TL clásicos.

Asimismo, el reconocimiento psicológico de los alumnos con los textos igualmente conducirá hacia el goce de leer, tanto en su dimensión individual como en la que afecta a la consideración de pertenecer a un grupo determinado (Moreno, 2008). El encuentro con las obras literarias es un espacio privado en el que nos encontramos a nosotros mismos. Evocando la célebre frase de cierre del *Cándido* de Voltaire (1694-1778)¹⁸⁴, el poeta García Montero (1993: 11) describe este reconocimiento del individuo: «Sigues leyendo, sabes los libros que son tuyos. Cada vez entro con más frecuencia en mi biblioteca como quien va a cultivar su jardín, buscando un paisaje en el que reconocerme, [...] un territorio de moralidad propia». En un TL pueden aparecer ideas y experiencias sentimentales e intelectuales acordes con el mundo del lector u otras que abren nuevas reflexiones y planteamientos. El acto de leer tiene que ser voluntario, sin imperativos, y el lector ha de contar con la potestad de escoger el texto del que desea apropiarse. En palabras de Ballester Roca (2015: 119) leer «debe simbolizar un aprendizaje para la libertad y para la autonomía del individuo». Como hemos visto en varias ocasiones a lo largo del capítulo 1 de esta tesis doctoral, el desarrollo de la CLit individual en la clase de lenguas extranjeras está fuertemente relacionado con la interacción texto-lector y su experiencia estética. En este sentido, la imaginación y el poder de evocación juegan un papel crucial (González García, 2009). Unido a esto, conocer las lecturas o recepciones que el texto tuvo en su época y durante la historia nos ayuda a formular de manera diferente nuestra propia lectura y reflexionar sobre ella, enriqueciéndola. La forma que tendremos de acercarnos a los TL antiguos será a partir de ese instante mucho más favorable para su comprensión global, más allá del plano lingüístico.

Por ello, consideramos importante otorgar importancia al elemento afectivo hacia los TL como factor de motivación para el aprendizaje de idiomas. Siguiendo a Arnold y Brown (1999 [2000: 19]), definimos la afectividad «en sentido amplio como los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta». De acuerdo con esto, la literatura clásica puede ser una excelente vía para lograr vincular afectivamente al estudiante con el aprendizaje de una lengua (Palacios González, 2015).

Tampoco podemos olvidar que literatura y rito han estado unidos en la historia. Un poema o un fragmento memorizado¹⁸⁵ pasa a formar parte de nosotros, al igual que un

¹⁸⁴ «Il faut cultiver notre jardin» [Hay que cultivar nuestro jardín].

¹⁸⁵ La memorización se ve favorecida cuando trabajamos con fragmentos de las obras literarias, como es el caso de nuestra propuesta. Recordar estos extractos resulta altamente significativo para nosotros en calidad de lectores. En palabras de Bayard: «Más que con libros, nos entretenemos, a nosotros mismos y a los demás, con recuerdos aproximativos, remodelados en función de las circunstancias del momento presente» (2007 [2008: 65]).

recuerdo o una experiencia vivida. Nos acompañará a lo largo de nuestra trayectoria como aprendientes de una segunda lengua, convertido en algo cercano a lo fraseológico, sobre lo cual ni siquiera a veces nos hemos puesto a pensar en su sentido real. Es como una oración que podemos repetir sin pararnos a pensar en el significado de cada una de las palabras que lo integran pero que nos ofrece mucha información sobre la lengua que aprendemos, su sonoridad, sus rasgos, etc¹⁸⁶.

De igual forma que la literatura nos hace sentir, también nos sirve como un vehículo para expresarnos. Tras la lectura de los textos se pueden llevar a cabo tareas que activen procesos de metaconocimiento, imitando o transformando los textos literarios (Moreno, 2008), con lo que abrimos la puerta no solo a la reelaboración, sino también a la creación literaria. No todos somos poetas, novelistas o dramaturgos, claro está, pero la capacidad de seducción de la literatura puede aumentar si animamos a los estudiantes a que creen sus propios textos literarios, a jugar con las palabras como medio de expresión, desarrollando destrezas y habilidades, con ejercicios de producción escrita o a través de talleres de escritura creativa (Santiago Alonso, 2002; Acquaroni, 2008).

Podríamos seguir engordando esta lista de motivaciones, profundizando en las ya dichas, desglosándolas o añadiendo otras nuevas. O simplificarlas en la espléndida frase de Italo Calvino (1995 [2009: 20]) cuando asevera que «leer a los clásicos es mejor que no leerlos». En el mundo actual donde lo inmediato y el cambio son la norma, acercar a los alumnos a los TL será hacerlo a una realidad más sólida, más universal. Basten estas reflexiones por ahora para pasar a decir que lo más importante para nuestro objetivo didáctico es sembrar en el estudiante el placer por la lectura. Podemos fácilmente llegar al consenso de que el fin de la enseñanza de la literatura «debería tener como horizonte último la capacitación del alumno para el disfrute de las obras literarias» (Sanz Pastor, 2006a: 22). Esta será la única forma en la que conseguiremos animar al estudiante a que lea por sí mismo para su propio enriquecimiento personal, mejorando al mismo tiempo su CLit y CC en español.

¹⁸⁶ Me permito una nota de carácter personal. Con el paso de los años y desde mi perspectiva actual de docente, comprendo ahora la intención de una excelente profesora de inglés que me hizo memorizar de adolescente un breve fragmento del *Frankenstein* de Mary Shelly (que cito aún de memoria):

It was on a dreary night of November, that I beheld the accomplishment of my toils. With an anxiety that almost amounted to agony, I collected the instruments of life around me, that I might infuse a spark of being into the lifeless thing that lay at my feet...

Al recordar estas líneas recitadas en mi cabeza me encuentro en pleno contacto con la sonoridad de la lengua inglesa, casi en su estado primitivo, como si se tratase de un ritual. Me siento cerca de la esencia de lo literario: hay más que un acto comunicativo, se produce una comunión. Y este es el efecto que con mis clases persigo conseguir en mis estudiantes.

2.2.5. La dificultad de los textos literarios clásicos

Es sabido que, incluso para los hablantes nativos de una lengua, la lectura de textos clásicos no se muestra libre de dificultades¹⁸⁷. La reticencia de los alumnos a leer obras clave y representativas de las letras españolas como el *Quijote* o *La Celestina* es una realidad evidente. ¿Reside el problema en el texto? ¿En el lector? ¿En la distancia temporal que los separa? ¿O, quizá, es un asunto que afecta más a la manera en que el profesor presenta la obra literaria a sus alumnos? Leamos la siguiente reflexión del profesor Rey Hazas (2006: 112):

¿Por qué un libro capaz de llegar lo mismo a un nigeriano que a un ruso, a un norteamericano que a un chino, y de hacerlo además cuatrocientos años después de su primera publicación, apenas llega hoy a nuestros alumnos? ¿No será una cuestión de metodología? ¿No se tratará de buscar el camino adecuado para que interese a los más jóvenes, para crear o avivar sus deseos de conocer el texto?

Los TL del pasado, como veremos a lo largo de los epígrafes que siguen, presentan claras dificultades de accesibilidad para el estudiante extranjero (unas diferentes y otras compartidas con el alumno nativo). La lengua en la que están escritos es una de ellas, pero también la distancia temporal que los separa de la realidad del estudiante lector. El erudito Ernst Robert Curtius lo expresa con estas palabras: «los escritores clásicos son siempre los “antiguos”. Suelen tomarse por modelos, pero otras veces suelen también rechazarse por anticuados; este dualismo puede producir una *querelle des anciens et des modernes*» (1948 [1999: 354]). Nuestro objetivo en la clase de idiomas, al trabajar con un TL del pasado, ha de ser justamente el opuesto: buscar su actualización para poder vincularlo con la realidad del estudiante.

Morales y Zayas (2001) señalan que cuando llevamos a clase TL antiguos hay que considerar el factor de lejanía temporal tanto en el mundo literario como en el mundo real. La primera distancia afecta al espacio y tiempo en el que se sitúa el argumento o tema del poema, narración o pieza teatral. Desde esta perspectiva, con la recreación de momentos del pasado los TL, como hacen los cuentos o las leyendas, «no solo no obstaculizan el desarrollo de la clase, sino que favorecen la imaginación, e incluso potencian la liberación de los límites impuestos por el conocimiento del entorno real» (Morales y Zayas, 2001: 27)¹⁸⁸. Pero como los textos literarios clásicos no son

¹⁸⁷ El detrimento general que sufren las humanidades en los actuales currículos de enseñanza reglada en España contrasta con algunas tímidas iniciativas de apoyo para la lectura de los clásicos por parte de los estudiantes nativos de español, como lo es el programa *¿Por qué leer a los clásicos?*, que forma parte del Plan de Fomento del Hábito Lector en Centros Docentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; mediante este plan los institutos que estén interesados pueden recibir a un escritor actual para que dialogue con profesores y alumnos sobre su obra clásica favorita (información disponible en: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/Actividades/FomentoHabito/Clasicos.html>) [Consulta: 22 de junio de 2015]).

¹⁸⁸ Siguiendo esta línea de trabajo, Barreras Gómez (2007) se decanta por la narratología oral como material idóneo para la clase de ELE con niños.

cuentos o historias ambientadas en tiempos remotos escritos actualmente, también tenemos que tener en cuenta la diferencia temporal del mundo real de la obra, que es la que presenta mayores dificultades, principalmente por la diferencia lingüística, la no concordancia de expectativas entre el escritor del pasado y el lector actual y las disimilitudes entre la realidad de la época pasada y la presente.

Debemos entonces plantearnos qué elementos del TL son los que imposibilitan su lectura a determinados receptores (Sáez Martínez, 2010). Tanto si se trata de un hablante nativo como de un estudiante para el que la lengua del TL es extranjera, podemos hablar de tres factores principales: el lingüístico, el sociocultural y el literario. En el caso concreto de los estudiantes extranjeros, la principal dificultad será la lingüística, ya que su competencia sociocultural y su competencia literaria son independientes de su nivel de competencia lingüística. Si bien el lector nativo puede estar familiarizado con diferentes aspectos histórico-culturales que le ayuden a comprender mejor el contexto en el que aparece la obra, evidentemente esto no es así en todos los casos. El lector nativo también tiene problemas de comprensión con la lengua del pasado, pero estos problemas no impiden la lectura de los clásicos. No creemos que nadie llegue a desaconsejar su lectura por este motivo. Entonces, si recomendamos la lectura de los TL clásicos españoles a los hablantes nativos, ¿por qué evitar su uso para los que aprenden nuestra lengua? ¿No se trata de textos auténticos, reales y presentes en la realidad cotidiana? ¿No los van a encontrar en cualquier librería o biblioteca a la que acudan? ¿No van a ver nombres de calles y plazas y descubrir estatuas de escritores cuando visiten nuestro país? Muchos alumnos quizá no se den cuenta por sí mismos de este universo literario que les rodea, pero consideramos que es tarea del profesor abrirles los ojos para permitirles un posible acceso al mismo.

Con el fin de facilitar la incorporación de los TL clásicos en las actividades didácticas de ELE, en los epígrafes que siguen vamos a tratar sobre cómo solventar las diferencias entre la lengua del pasado y la actual, teniendo en cuenta que el trabajo que perseguimos con el TL buscando la mejora de la CLit de los estudiantes no se limita únicamente al plano lingüístico y no siempre necesita de una comprensión total del texto. Tras ello, analizaremos la importancia que tiene la selección y edición de los TL clásicos para que estos sean accesibles desde el punto de vista lingüístico, textual y cultural, según hemos visto anteriormente (v. ep. 2.2.1.2).

2.2.5.1. Lengua del pasado vs. lengua actual

Una idea que subyace en varias partes de nuestro estudio es que existe la opinión generalizada entre los docentes de que los TL presentan mayor dificultad lingüística que otras manifestaciones de la lengua. Cuando tratamos sobre TL clásicos tenemos que reconocer que aparecen complicaciones añadidas para la correcta comprensión lectora, también para los hablantes nativos. A nivel lingüístico, esto se debe, fundamentalmente, a las diferencias entre la lengua del pasado y la actual, y a la presencia de léxico arcaico o en desuso. La distancia entre un estadio antiguo de la lengua y el presente puede ser vista como un aspecto negativo para no recomendar la lectura de TL clásicos en la clase. De este modo lo ven Morales y Zayas (2001: 27): «decimos que [las obras escritas en el pasado] pueden

resultar negativas porque en los primeros contactos con la literatura en lengua extranjera es importante que el grado de extrañamiento no se haya acrecentado por el paso del tiempo con arcaísmos e irregularidades morfosintácticas o semánticas». A pesar de ser esta contrariedad una verdad innegable, no creemos que la mejor opción sea abandonar por causa de este motivo la posibilidad de utilizar los TL clásicos en la clase de ELE. Muy al contrario, nuestro objetivo es encontrar soluciones que palien la dificultad que suponen.

Por lo que se refiere a la dimensión sintáctico-gramatical es preciso señalar que no pretendemos buscar en la literatura muestras de lengua para trabajar únicamente aspectos gramaticales. Si llevamos a clase un determinado poema, no lo veremos únicamente como un ejemplo de un uso concreto de una forma lingüística o tiempo verbal, sino que prestaremos atención a otros muchos elementos necesarios para entrenar la CLit y la CC de los estudiantes. El tipo de actividades que podamos desarrollar van a venir limitadas por la capacidad creativa del profesor. Habiendo precisado esto, tenemos que reconocer que la selección que hagamos de los textos va a venir por fuerza condicionada por su contenido lingüístico ya que tenemos que encontrar textos que sean accesibles para el nivel de los estudiantes desde este plano. No obstante, este criterio debe ser flexible puesto que en los ejercicios que realizamos con el texto no será siempre necesaria una comprensión total. En nuestro corpus de TL clásicos españoles de los Siglos de Oro ofrecemos soluciones concretas para resolver este aspecto (v. ep. 3.2.6).

En cuanto a la dimensión léxica, queremos señalar que a nuestro parecer no podemos identificar literatura del pasado con léxico complicado de manera directa. En la literatura antigua hallamos textos con palabras sencillas al igual que en la literatura contemporánea muchos textos presentan una alta complejidad¹⁸⁹. Por tomar un ejemplo, las noticias de prensa, incluidas para el nivel A2 en el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, pueden ser un texto altamente complicado para un lector no nativo tanto por el contenido lingüístico como por el político-cultural. Lo mismo ocurre con otras variedades textuales como pueden ser los menús del día o cartas de restaurantes, que siempre se trabajan en un nivel A1, dando por sentado que son textos sencillos, aunque en muchas ocasiones hace falta la adquisición de un vocabulario específico y estar familiarizado con una serie de convenciones para llegar a comprender el texto, incluso siendo un hablante nativo. El escollo de la dificultad es, digamos, común siempre que queramos llevar a la clase ejemplos de materiales auténticos o *realia* puesto que la lengua no se ha concebido como un instrumento didáctico y no viene nivelada. Por lo tanto, para cualquier texto, estas dificultades son superables si aplicamos unos criterios de selección del material para comprobar su grado de accesibilidad. Un principio que, como estamos argumentado, también es aplicable a los TL clásicos.

¹⁸⁹ Realmente el problema de la dificultad de trabajar con TL clásicos originales es muy relativo. Además de que a través de la selección podemos escoger los fragmentos más adecuados para un determinado nivel de lengua, no podemos olvidar que un amplio repertorio de material puede ser obtenido, por ejemplo, de la tradición popular. Las canciones tradicionales resultan en muchos casos idóneas para su trabajo en clase tanto por su simplicidad lingüística como por su brevedad, además de ser modelos cuyo contenido suele tener una proyección universal (Pedraza Jiménez, 1996).

Cuando nos enfrentamos a un texto no contemporáneo van a aparecer necesariamente palabras en desuso y arcaísmos. Evidentemente para un lector no nativo esto es una dificultad agregada, puesto que su experiencia y contacto con la lengua no le permiten diferenciar cuáles son las palabras de uso frente a las otras. No cabe duda de que este problema es aún mayor en un nivel inicial de aprendizaje. No obstante, tenemos que tener en cuenta que este conjunto de palabras son un ingrediente más para la construcción del *lexicón mental*¹⁹⁰. En este sentido, Baralo (1994 y 2000) concluye que la adquisición de léxico en la interlengua de los aprendientes queda sujeta a principios y mecanismos de formación de palabras universales —aunque las diferencias en la producción de palabras nuevas pueda deberse a la influencia de las reglas de formación y transferencia de estructuras de la lengua materna a la lengua que se aprende—, por lo que se puede aventurar que la exposición al léxico antiguo de una lengua dada conlleva las mismas ventajas e inconvenientes en un estudiante nativo que en uno no nativo. Desde su lexicón mental y haciendo uso de la morfología derivativa, tanto el hablante de una primera lengua como el que la aprende como extranjera o como segunda lengua puede entender y crear nuevas palabras. Efectivamente, «podemos suponer que el almacenamiento y la organización del léxico están sujetos a principios universales innatos que garantizan una serie de habilidades comunes a todos los hablantes, nativos y no nativos» (Baralo, 2000: 167). Por descontado, la presencia de léxico de uso reducido o poco frecuente no debe impedir la lectura y debe estar consecuentemente controlada para conseguir unos objetivos adecuados al nivel de aprendizaje. Para conseguir un aducto de léxico comprensible para el alumno debe hacerse «la selección de vocabulario atendiendo tanto al nivel de dificultad como a su relación con el conocimiento del mundo y del tema que tengan los alumnos» (Baralo, 2000: 173). Un ejemplo de este control lo veremos en los procedimientos de elaboración de nuestro corpus de textos (v. 3.6.3).

Por añadidura, hablar de un léxico actual frente a un léxico antiguo no deja de parecernos una simplificación de lo que es la lengua. Las palabras se empapan de significados que se van sumando a lo largo del tiempo. Son similares a recipientes que se llenan y vacían según quién los porte y a qué fuente los lleve. Saber más sobre el pasado de una palabra nos proporciona un mejor conocimiento de la misma y, probablemente, conlleva a la larga un mejor empleo del vocablo¹⁹¹. Conocer una palabra es un hecho complejo que implica más elementos además de saber su significado. El comportamiento sintáctico que tiene, sus relaciones semánticas y sus características gramaticales han de ser contempladas desde un punto de vista interdisciplinar y una mirada amplia (Pinilla Gómez, 2005). Para el estudiante de una lengua, esta aproximación también es importante a nivel pragmático, aunque no sea un filólogo. Las relaciones entre léxico, cultura y la configuración de una sociedad son evidentes y la lectura de la literatura clásica sirve a nuestros alumnos como enlace de estas realidades.

¹⁹⁰ Podemos definir *lexicón mental* como «el conocimiento que un hablante tiene interiorizado sobre el vocabulario de una lengua» (Martín Peris *et al.*, 2008: 328) que podemos asimilar a su competencia léxica o la capacidad para comprender y emplear unidades léxicas y morfemas que le posibiliten interpretar, crear y combinar otras unidades no percibidas o producidas con anterioridad.

¹⁹¹ Los ejemplos son muchos. Por tomar uno, la palabra *amigo* en español no siempre ha significado una persona cercana y confidente; también ha tenido connotaciones eróticas, que hoy solo recuperamos en algunas ocasiones gracias al contexto.

El estudio de los clásicos se hace, de nuevo, imprescindible, porque son los grandes creadores literarios, precisamente, los que más han contribuido a la fijación del idioma históricamente y, por consiguiente, a que la gramática, la sintaxis y el diccionario impliquen un determinado sistema de creencias y vayan unidos a una manera concreta de cultura y de visión del mundo. Es obvio que existen montones de palabras y conceptos en español que van directamente ligados a nuestros clásicos, como el término honor y todo su campo semántico, siempre emparentados con el teatro de Lope de Vega, Calderón, Tirso, etc., aunque sea para contradecirlo y refutarlo, como hizo Valle-Inclán en *Los cuernos de don Friolera* (Rey Hazas, 2006: 120).

Repetimos que para nuestro objetivo didáctico de desarrollo de la CLit en los niveles iniciales de ELE no es necesario conocer el significado de cada una de las palabras del texto. Al menos no para el nivel en el que nos situamos. Defendemos que para aproximarse a un TL clásico el estudiante precisa de un mínimo de comprensión más que de lectura literal y lineal del texto. Recordemos la idea de que la dificultad reside más en la tarea que en el texto. Una afirmación en la que abundan varios autores, como Martín Peris (1991 [2007: 7]) cuando dice que «incluso sobre el texto de dificultad intrínseca más elevada se pueden plantear tareas de fácil resolución». Como ejemplo de que para las actividades didácticas con TL clásicos no siempre va a ser necesaria una comprensión integral, Millares Martín (1996) propone algunos poemas de los Siglos de Oro, junto con otros de García Lorca y Miguel Hernández, para realizar ejercicios con distintos sonidos y aspectos fonéticos que causan dificultades en los alumnos extranjeros asumiendo que los textos clásicos «proporcionan al alumno amenidad y un aporte cultural sobre la tradición literaria hispánica, si bien la no comprensión total de esos textos no redundará en perjuicio de nuestra tarea, básicamente formal» (Millares Martín, 1996: 45)¹⁹².

¹⁹² Reproducimos el soneto de Quevedo «Celebra a una dama poeta, llamada Antonia», basado en la aliteración, que Millares Martín (1996) usa para el entrenamiento de la pronunciación del ataque duro vocálico:

Antes alegre andaba; agora apenas
alcanzo alivio, ardiendo aprisionado;
armas a Antandra aumento acobardado;
aire abrazo, agua aprieto, aplico arenas.

Al áspid adormido, a las amenas
ascuas acerco atrevimiento alado;
alabanzas acuerdo al aclamado
aspecto, a quien admira antigua Atenas.

Agora, amenazándome atrevido,
Amor aprieta aprisa arcos, aljaba;
aguardo al arrogante agradecido.

Apunta airado; al fin, amando, acaba
aqueste amante al árbol alto asido,
adonde alegre, ardiendo antes amaba.

En general, aunque parte del léxico sea desconocido para el estudiante, nuestra misión es que la estructura superior del TL y otros factores externos van a facilitar la tarea de comprensión, propiciando la creación de estrategias de lectura para ser usadas, principalmente, de manera autónoma fuera del tiempo de clase y aplicables a otros textos de carácter no literario. Como recogen Garrido y Montesa (1992: 23), ha quedado demostrado empíricamente que «si el alumno de una L2 tiene unos conocimientos de estructuras textuales, aunque no sea de forma teórica, su facilidad para identificar las grandes unidades que componen el mensaje y la comprensión se facilita mucho, con relativa independencia del vocabulario».

2.2.5.2. La importancia de la selección para trabajar con textos literarios clásicos en la clase de ELE

Abundando en la idea de que es una verdadera pérdida renunciar al potencial didáctico que se encuentra en la literatura del pasado, nuestra tarea consiste, por consiguiente, en buscar la manera en el que este caudal de manifestaciones de la lengua puede encontrar acomodo en la enseñanza del español para extranjeros. Dicho con otras palabras: tenemos que escudriñar qué TL pueden ser utilizados en clase y de qué manera podemos explotarlos. Esto va a depender, obviamente, de cuáles sean los objetivos del curso. Aclaramos que nuestras reflexiones no están inspiradas en cursos especializados o con un interés filológico o estrictamente literario, sino que postulamos un acercamiento a la literatura clásica en español en los cursos generales de lengua y cultura españolas para estudiantes extranjeros, se trate o no de un currículo de enseñanza reglada.

Para ordenar nuestra exposición, nos interesa recordar en este punto los tres criterios de selección generales que hemos propuesto al inicio de esta sección (v. ep. 2.2.1) para incorporar los TL en la clase de ELE: originalidad, accesibilidad e interés, vistos ahora desde la perspectiva particular del TL clásico.

A) La originalidad del TL clásico

Las mismas razones que hemos aducido para defender el empleo de los textos literarios originales, en general, frente a versiones adaptadas, como material para el diseño de actividades didácticas dirigidas a los estudiantes extranjeros de español, son aplicables a los TL clásicos. De acuerdo con los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas, hemos de priorizar el uso de materiales reales para que el estudiante tenga acceso a las producciones auténticas de la lengua que aprende. Un criterio que podemos aplicar a nuestro caso concreto incluso con mayor razón si tenemos en cuenta uno de los factores que argumentábamos párrafos arriba: el prestigio del texto literario. Evidentemente, para un estudiante extranjero no significará lo mismo el haber sido capaz de leer a Calderón en un texto original que una versión podada de su teatro. En este caso, el problema de accesibilidad del texto que surge por la diferencia entre la lengua actual y la lengua del pasado puede agudizarse, pero también podemos encontrar una solución para paliarlo. Adelantamos que la salida a esta dificultad, como

explicaremos líneas más abajo, se fundamenta en la dosificación del texto para que este sea accesible.

Por supuesto que un TL clásico puede ser adaptado para diferentes lectores (Navarro Durán, 2006). Al igual que existen ediciones del *Quijote* para niños, hay varias versiones del *Quijote* para estudiantes extranjeros¹⁹³. Podemos decir que «hoy hay que adaptarla como se suministra un antibiótico, dosificada según la edad y el peso (mental) del consumidor» (Alonso, 2009: 2), persiguiendo no alejarnos del original más que en lo necesario. Este tipo de versiones sirven para acercar al lector a la obra, pero nunca sustituyen a la obra. No es lo mismo facilitar la lectura que traducir el texto para que sea leído. Son lecturas que, en nuestra opinión, funcionan como complementarias a la lectura del texto original y que pueden ayudar para preparar a los estudiantes a abordarla. Un ejercicio de comparación entre el original y el texto adaptado, si encontramos disponibilidad en el grupo, también nos va a proporcionar mucha información sobre las dificultades de comprensión y que los estudiantes reflexionen sobre ellas.

Por ello, si queremos llevar TL clásicos originales a la clase de español con estudiantes extranjeros en muchas ocasiones será necesaria una tarea de selección de fragmentos (v. ep. 2.2.1.2). Tenemos que recordar que en todo momento hablamos de una colección de textos literarios clásicos que no está dirigida a la lectura autónoma de los estudiantes, sino a constituir la base para la elaboración de actividades didácticas sobre ellos, que siempre contarán con la guía del docente. La lectura de textos más largos o de la obra completa es la deseable pero, según hemos dejado explicado, hasta que el estudiante tenga un nivel suficiente tendrá que realizarse necesariamente mediante lecturas adaptadas de nuestros clásicos o traducciones a la lengua del estudiante, con el fin de garantizar la accesibilidad del contenido lingüístico.

En cualquier caso, trabajar con textos originales implicará preparar el texto adecuadamente para que sea lo más cercano al primitivo y, a un mismo tiempo, inteligible para el estudiante. Esta preparación o edición del texto es un punto fundamental, sobre el que nos detendremos en el epígrafe 2.2.6. Como veremos, será necesario tener en cuenta las distintas edades del texto (con grados de distancia diferentes respecto de la lengua actual) para decidir qué tipo de edición es la más adecuada para cada texto.

¹⁹³ Un excelente ejemplo lo encontramos en la trayectoria editorial de la que ha sido protagonista el *Quijote*. Como obra fundamental de las letras españolas, su lectura ha sido obligatoria desde la fundación del sistema educativo español en el siglo XIX, también para la enseñanza primaria, si bien siempre ha existido la controversia de su conveniencia para las etapas iniciales de aprendizaje (Dotras Bravo, 2009). La lejanía léxica, la extensión de la novela, la variedad de textos intercalados, etc., propiciaron la aparición de ediciones abreviadas y adaptadas para la escuela, omitiendo capítulos, adaptando el lenguaje, ilustrando escenas, etc., como han estudiado Tiana Ferrer (2004), Sanz Marco (2006) y Pedraza Jiménez (2006). Por su cercanía en el tiempo, destacamos la edición escolar del *Quijote* encargada por la Real Academia Española a Arturo Pérez Reverte (Madrid: Santillana, 2014). Recientemente también ha aparecido una versión para lectores adultos adaptada al español actual de la mano de Andrés Trapiello (Barcelona: Destino, 2015).

B) *La accesibilidad del TL clásico*

El texto literario clásico ha de ser accesible al estudiante desde un punto de vista lingüístico, textual y cultural. Para este fin, en líneas generales, podemos aplicar este criterio de manera similar que para el resto de textos literarios. Aceptando, por tanto, que los TL que llevemos a la clase pueden ser fragmentos de obras más extensas, especialmente en los niveles iniciales¹⁹⁴, y que estos han de tener un contenido lingüístico adecuado para el estudiante podemos afirmar que cualquier obra literaria en español es susceptible de ser utilizada como material de clase siempre y cuando se seleccionen partes de ella que contengan un *input* comprensible para el grupo (v. ep. 2.2.1.2). La extensión de los fragmentos va a estar condicionada por este factor. Habrá ocasiones en las que solamente podremos utilizar un único verso o frase y otras en las que la dificultad del texto no nos va a condicionar en tal alta medida. Por ejemplo, en una obra como *Las Soledades* de Góngora, lingüísticamente farragosa incluso para un hablante nativo de a pie, hay multitud de versos que pueden ser perfectamente entendidos por un estudiante de nivel principiante, incluso sin usar el diccionario. Lo importante será seleccionar versos y frases que engloben una idea, que nos sirvan de excusa para presentar un tema, que animen a un determinado debate, etc. No se trata de hacer de la clase de español un ejercicio de glosa o exégesis, sino de confeccionar actividades que saquen el mayor partido del texto accesible para el estudiante con el fin de desarrollar no solo su CLit, sino también otras destrezas que forman parte de su competencia comunicativa.

Atendiendo a otros aspectos más allá de los formales, Pedraza Jiménez (1996) justifica la incorporación de los textos literarios en el aula de ELE por tratarse de una excelente manifestación de la lengua real. Afirma el profesor que «en la clase de español para extranjeros la literatura debe introducirse desde el primer momento» (Pedraza Jiménez, 1996: 61) siempre que los TL seleccionados sean modelos de lengua similares a los que se dan en el habla cotidiana (sin perjuicio de su valor estético), conteniendo un léxico cercano al uso común sin presencia de voces en desuso, arcaísmos o vocabulario demasiado especializado y de estilo sencillo que facilite su comprensión. Con estos requisitos, naturalmente, «los textos de épocas pasadas o han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no presentan arcaísmos, o han de ser ligeramente —solo ligeramente— adaptados para evitar ese inconveniente» (Pedraza Jiménez, 1996: 62). El problema reside en determinar hasta dónde tenemos que llegar con esta actualización. Son dos vías que en principio parecen opuestas: por un lado acercar el texto a la actualidad y por otro mantenernos fieles al original. En cierta medida, nuestra decisión dependerá del tipo de actividad que queramos desarrollar con el TL. En lo que no podemos estar de acuerdo, en general, es en una modernización más profunda como sugiere Pedraza Jiménez, por ejemplo, a la hora de representar en clase un texto clásico, concretamente un paso de Lope de Rueda:

¹⁹⁴ Abundando en esta idea, Mendoza Fillola (2007: 76) afirma: «la utilización de varios fragmentos de una obra facilita su visión de conjunto (temática, argumento, género, estilo u otros aspectos que puedan interesar al aprendiz y animarle a la lectura íntegra de la obra)».

Una experiencia similar, pero más compleja y comprometida, nos espera si nos acercamos a piezas teatrales como *Las aceitunas* de Lope de Rueda. El tema, la sencillez del argumento, la ágil caracterización de los personajes, la moraleja que no envejece... hacen de este texto una perita en dulce para el profesor que quiera trabajar con sus alumnos; pero no hay más remedio que “peinarlo”, quitar de él los tropiezos inútiles para el alumno que no tiene formación filológica ni le interesa tenerla. Y esa adaptación empieza por el nombre los protagonistas. ¿Qué sentido tiene que ningún aprendiz de español asimile nombres como Torubio, Mencigüela o Aloxa? Ya los nativos se enredan constantemente en semejante onomástica. Seamos fieles al espíritu de Lope de Rueda y rebauticemos a sus criaturas con nombres que hoy pueden sonar a gente del pueblo: Blas, Tomasa... Naturalmente habrá que cambiar giros coloquiales arcaicos por otros modernos y trasfudir a pesetas (en breve, a euros) el sistema monetario de doblones y maravedíes. Y lanzarse a representar este paso con los alumnos (Pedraza Jiménez, 1996: 62).

Consideramos que a la hora de trabajar con TL clásicos es muy importante diferenciar entre un arcaísmo léxico que dificulta la comprensión y una referencia cultural al pasado que se puede solucionar fácilmente con una explicación *ad hoc* del profesor. Representar a Lope de Rueda aludiendo a euros en lugar de a la moneda de la época es como actualizar sus bromas con citas a hechos actuales. Podemos hacerlo, claro está, pero para no romper la esencia del texto y evitar caer en la burda simplificación esta tarea debe ser encomendada a dramaturgos profesionales con la ayuda de eruditos conocedores de los textos, más que a los profesores de español. Por lo demás, no creemos que un nombre de pastor del siglo XVI o la mención de la moneda en curso en la época cree un verdadero problema de comprensión para el alumnado. Muy al contrario: le ayuda a recrear un mundo del pasado, con rasgos y características propios. En definitiva, cuando hablamos de referencias culturales, preferimos la explicación por analogía con el presente a la modernización.

C) *El interés del TL clásico*

Igual que con el resto de textos literarios, los clásicos que seleccionamos para la clase de ELE tienen que ser interesantes y conectar con los estudiantes. No obstante, cuando hablamos de TL clásicos es ineludible acudir a lo que tradicionalmente entendemos como *canon*. Sobre este punto volveremos detenidamente en las consideraciones previas a nuestra selección de textos (v. cap. 3). Baste ahora la siguiente reflexión general que apuntamos a continuación. Hojeando cualquier manual de literatura española para hablantes nativos (por ejemplo de los que se vienen usando en la educación secundaria) observaremos que el catálogo de TL clásicos españoles es más o menos estable. En términos generales, esta misma selección podría ser aplicable al aula de ELE. No obstante, consideramos que es pertinente tener en cuenta un factor fundamental:

estamos ante un lector-receptor internacional, que se está formando como hablante intercultural. Como hemos dicho antes, cuando elegimos un texto para la clase, estamos influyendo directamente en la configuración de la experiencia lectora de nuestros estudiantes. Por lo tanto, es interesante en este punto conocer cuáles han sido los diferentes cánones que los sistemas educativos han establecido para las lenguas de nuestros estudiantes: ¿se les ha presentado alguna vez un texto medieval?, ¿han oído hablar de Renacimiento y saben que es algo diferente al Neoclasicismo?, ¿les suena el concepto de Barroco?

Por lo tanto, deberemos acudir al canon de TL clásicos españoles para en él buscar aquellos que, por distintos motivos, puedan ser de mayor interés para un grupo concreto de estudiantes¹⁹⁵. Una apuesta casi segura será elegir TL que podamos poner en relación con la realidad de los estudiantes, bien sea por su carácter universal o por su vinculación política, filosófica, etc., con temas de actualidad. Es preciso recordar que «solo una amena y clara presentación, en una selección adecuada a los intereses y gustos de los alumnos, puede hacer feliz el encuentro y estimular la relación con los textos» (García Gual, 1999: 32). No decimos nada nuevo al apoyar que siempre vamos a comprender mejor y aproximarnos con más ganas a un texto que esté dentro del mundo que nos interesa, bien por motivos profesionales o personales, ya que «los presupuestos se conocen, los conceptos son familiares, las hipótesis se van formando en la lectura, tienen apoyaturas previas y el léxico utilizado posee raíces comunes y es bastante reducido» (Fernández, 1991: 15).

Apoyamos firmemente la idea que lanza Lorenzo (2006: 74) cuando afirma que el intento de conectar los materiales de clase con los alumnos de manera significativa conlleva que «el incremento del interés dependa en última instancia de las dotes creativas del docente para seleccionar temas apropiados desde una visión sociocultural y curricular». La realidad es que en la mayoría de los casos, los estudiantes que integran

¹⁹⁵ En este aspecto, hay que señalar que, cuando no estamos hablando de un curso de historia de la literatura, podemos servirnos de textos que, aunque en principio no parezcan relevantes, sí lo son para un estudiante extranjero de una nacionalidad concreta. El siguiente fragmento del «Mapa intelectual y cotejo de naciones» de Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764) resultaría verdaderamente aburrido y falto de atractivo para la mayoría de los alumnos de español. Pero ¿no sería distinto si nos referimos a un grupo compuesto por estudiantes rusos? Con toda seguridad, la ilustrada opinión del padre Feijoo daría lugar a un animado debate en clase. Seguimos el texto de la edición de Giovanni Stiffoni (Madrid: Castalia, 1991) del *Teatro crítico universal*: «Así que en esta y otras naciones, se llamó rudeza lo que era falta de aplicación. Luego que se remedió esta falta, se conoció la injusticia de aquella nota. Esto es lo que se vio también en los moscovitas, cuyo discurso está o estaba poco ha tan desacreditado en Europa que Urbano de Chevrau, uno de los bellos espíritus de la Francia de este último siglo, dijo que el moscovita era “el hombre de Platón”. Aludía a la defectuosa definición del hombre que dio este filósofo, diciendo que es un animal sin plumas, que anda en dos pies: *animal bipes implume* [...]. Quería decir Chevreau, que los moscovitas no tienen de hombres sino la figura exterior. Más habiendo el último zar Pedro Alexowitz introducido las ciencias y las artes en aquellos reinos, se vio que son los moscovitas hombres como nosotros. Fuera de que ¿cómo es posible que una gente insensata se formase un dilatadísimo imperio, y le haya conservado tanto tiempo? El conquistar pide mucha habilidad, y el conservar, especialmente a la vista de dos tan poderosos enemigos, como el turco y el persa, mucho mayor. No ignoro que es la Moscovia parte de la antigua Escitia, cuyos moradores eran reputados por los más salvajes y bárbaros de todos los hombres, y con razón; pero esto no dependía de incapacidad nativa, sino de falta de cultura».

nuestra clase van a tener diferentes intereses e inquietudes y no será posible elegir textos sobre los que todos ellos tengan conocimientos previos similares. En estas situaciones, se hace necesario realizar una puesta en común de conocimientos antes de comenzar el trabajo con el texto. De esta forma, podremos aplicar congruentemente la teoría de los esquemas según la cual el conocimiento previo del mundo de cada alumno, junto con sus guiones y esquemas mentales, hacen posible la mejor comprensión de los textos (Lorenzo, 2006: 72).

Cuando leemos un texto del pasado lo hacemos desde nuestro punto de vista y perspectiva actual (García Gual, 1999). Vincular el texto clásico con la realidad presente del estudiante se hace imprescindible para aumentar el interés hacia él como certeramente ha expresado Italo Calvino:

La actualidad puede ser trivial y mortificante, pero sin embargo es siempre el punto donde hemos de situarnos para mirar hacia adelante o hacia atrás. Para poder leer los libros clásicos hay que establecer *desde dónde* se los lee. De lo contrario tanto el libro como el lector se pierden en una nube intemporal. Así pues, el máximo “rendimiento” de la lectura de los clásicos lo obtiene quien sabe alternarla con una sabia dosificación de la lectura de actualidad (1995 [2009: 18]).

Por ello nos parece fundamental acercar el TL antiguo al mundo del estudiante y hacerle ver que los temas tratados en la literatura clásica siguen vivos y suscitan interés. En la línea que amparamos, la profesora de secundaria Fernández López (2011 y 2012) defiende las ventajas didácticas que tiene familiarizar a los alumnos extranjeros de español con figuras principales de la tradición literaria española como don Quijote, don Juan Tenorio, la Celestina, la Regenta, etc., poniéndolos en común con personajes contemporáneos, ficticios y reales, que tienen características similares o están inspirados en ellos. Por su lado, Alonso Morales (2009) propone un acercamiento similar de los TL clásicos españoles al presente de los estudiantes extranjeros de español, pero a través de temas (gastronomía, vestimenta) y problemas sociales, como la violencia de género ejemplificada en la afrenta de Corpes del *Poema de Mio Cid*.

2.2.6. La edición de los textos literarios para la clase de ELE

Tras haber valorado las dificultades lingüísticas, textuales y culturales que presentan los textos literarios clásicos, pasamos ahora a centrar nuestra atención en cómo debemos editarlos si queremos trabajar con ellos en la clase de español para extranjeros. Esto es, cómo tenemos que prepararlos formalmente para, a un mismo tiempo, mantener el rigor filológico respetando el texto original sin menoscabo de la operatividad didáctica, adecuando y facilitando el acceso al texto para el estudiante y nivel objetivo.

Si hemos considerado el TL en su faceta de estructura lingüística que constituye un acto comunicativo (v. ep. 1.1.6.1), la restitución del mismo en su código, canal de comunicación

y contexto de referencia originales reviste una especial relevancia, ya que con la actualización del texto estamos actualizando el acto de comunicación (Orduna, 2000: 9 y sigs.). Esta tarea corresponde a la filología, concretamente a la ciencia ecdótica, que se ocupa de la edición e historia de los textos. No obstante, si bien es cierto que la preocupación que origina esta línea es filológica, las conclusiones a las que llegamos son de interés para el común de los profesores de ELE, formados o no en ecdótica, en la medida en que se trata de un indicador para valorar la calidad de los materiales literarios empleados en sus clases¹⁹⁶.

La labor de editar significa, de modo general, publicar una obra para facilitar su acceso y lectura a un público determinado. El proceso de edición integra diferentes momentos¹⁹⁷. Nosotros vamos a prestar especial atención a la *dispositio textus*, esto es, la forma gráfica en la que el lector recibe el texto. Esta es la fase en la que «el editor debe atender a presentar el texto de tal manera que, manteniendo aquellos rasgos significativos, evite las ambigüedades motivadas por una deficiente pronunciación (*pronuntiatio*) y puntuación (*distinctio*)» (Blecua, 2001: 137).

Siempre que tengamos una fuente desde la que iniciar nuestro trabajo, podemos editar textos de cualquier época. En lo que afecta a la grafía, cuando transcribimos un texto antiguo lo que estamos haciendo es «volverlo a escribir con caracteres modernos, asequibles para los hábitos de lectura actuales» (Jauralde Pou, dir., 2003: 49). Al editar un texto que no es contemporáneo ponemos en relación dos momentos históricos: cuando se produce y cuando lo reproducimos, lo que afecta a una serie de particularidades de diferente carácter que rodean el texto. Estas circunstancias atañen al nivel material del texto (p. ej., tipografías, soportes físicos), a aspectos externos (p. ej., factores ideológicos e histórico-culturales) y, por supuesto, a sus características lingüísticas, determinadas por la edad del texto y el uso que hace de la lengua de su tiempo el autor. El editor deberá discernir cómo maneja este conjunto de elementos de acuerdo con el lector al que va destinado y el empleo, difusión o comercialización de su transcripción, para que encuentre aceptación en una audiencia dada, lo que configura la

¹⁹⁶ Según recoge Pérez Priego en la introducción a la segunda edición de su libro *La edición de textos* (Madrid: Síntesis, 2011²), pese a su importancia, la disciplina ecdótica aparece como asignatura obligatoria en los planes de Filología Hispánica de España solo a comienzos del presente siglo; afortunadamente, en la actualidad está presente en los estudios de grado y máster conformados con el Plan Bolonia. En el mismo volumen (Pérez Priego, 2011²: 15-45) puede leerse un sucinto, pero bien documentado, recorrido diacrónico por la historia y métodos de la edición de textos, desde la época helenística hasta la era digital de nuestros días.

¹⁹⁷ En una edición filológica se dan varias operaciones sucesivas. Aunque las fases son fundamentalmente las mismas, no existe un criterio unánime entre los filólogos sobre su número y orden en el proceso, ni tampoco sobre los presupuestos metodológicos aplicables. Blecua (2001) divide las intervenciones en dos grandes momentos: la *recensio* y la *constitutio textus*. En la *recensio* o fase preparatoria el editor ha de filiar todos los testimonios que se han transmitido de un texto. Esta fase incluye la *collatio codicum*, seleccionando un testimonio como base del cotejo, a la que siguen la *examinatio* y *selectio*, para poder establecer el parentesco entre las diferentes variantes y llegar a la *constitutio stemmatis* o árbol genealógico del texto que conduce a su arquetipo u original, en lo posible libre de contaminaciones. Durante la *constitutio textus* se continúa con los procesos de *examinatio* y *selectio* para la constitución del arquetipo, se subsanan los posibles errores que se hayan detectado (*emendatio*) y se procede a la *dispositio textus* o preparación del texto para el lector, que puede incluir un *apparatus criticus* en el que se recojan todas las variantes y las notas que el editor considere oportunas para justificar sus conjeturas o la elección de una u otra.

dimensión sociológica de la edición (Moll, 1990). No podemos igualar un texto dirigido a especialistas o historiadores, que buscan una reconstrucción científica de la obra, a uno cuya meta es llegar a un público general o, como es nuestro caso particular, una transcripción del TL que ha de ser usada con fines didácticos con estudiantes extranjeros que aprenden español.

Un texto clásico puede resultar extraño e implicar dificultades para un hablante nativo, que serán mayores para un estudiante de LE/L2. Por ende, tenemos que plantearnos qué intervenciones tenemos que hacer en el texto para que sea accesible y poder facilitar su lectura, sin que el resultado proporcionado al alumno-lector se aleje en mucho del texto original. La tradición editorial ha consagrado diferentes tipos de transcripción: facsímil, paleográfica, crítica, fonética, modernizada y versión moderna¹⁹⁸. Cada una de ellas encuentra buen acomodo para lectores de perfiles diversos. Una edición paleográfica es útil para los estudiosos especializados, mientras que conviene presentar ciertos textos en una versión moderna, por ejemplo, a los estudiantes de secundaria o a un público general no ejercitado en libros antiguos. El problema que queremos solucionar es qué tipo de edición tenemos que elegir para que esta sea la más apropiada como vehículo para acercar un TL a los estudiantes de español de un determinado nivel y cubrir así los objetivos de aprendizaje marcados para el desarrollo de su CLit, asunto al que dedicamos los epígrafes que siguen.

Otro aspecto que forma parte de la edición, aunque no afecte a la letra de la obra de manera directa, son las anotaciones explicativas (Jauralde Pou, 2001). Una buena edición de un texto clásico no solo va a proporcionarnos un texto fidedigno con el original del autor, sino que también incluirá, normalmente, un aparato de glosas que favorecen una lectura histórica o más profunda del texto. Unas anotaciones adecuadas del texto serán de gran utilidad para allanar el camino hacia la comprensión, al mismo tiempo que pueden funcionar como inspiración del profesor en la confección de las actividades didácticas que apunten a conocimientos histórico-culturales.

2.2.6.1. La elección de la edición adecuada

Una vez que el profesor de ELE ha decidido emplear TL para sus clases, se planteará las siguientes preguntas: ¿Dónde puedo encontrar los textos? ¿A qué fuentes debo acudir? ¿Cuál es un «buen texto» para presentar a mis estudiantes? Las opciones más probables son que, para localizar un texto, el docente acuda a su propia biblioteca personal, a la biblioteca del centro o institución en la que trabaja, a una biblioteca pública o, casi con

¹⁹⁸ La edición facsímil es una reproducción de una edición anterior que conserva tanto sus características tipográficas como las materiales (soporte, encuadernación, etc.) respetando incluso los errores o defectos del original. Una edición paleográfica mantiene todas las peculiaridades gráficas del texto del que emana; cuando además se sigue la misma disposición textual se habla de una edición diplomática. La edición crítica es aquella en el que se trata de reconstruir la historia textual del texto, de modo científico, para llegar al producto más cercano a la voluntad del autor. Con las ediciones fonéticas se mantienen los rasgos que en la época en la que surgió el texto tenían repercusión fonética, actualizando el resto. Esta actualización es completa en las versiones modernizadas, que se hacen de acuerdo con los criterios ortográficos actuales. Por último, en las versiones modernas también se modifican aspectos morfosintácticos y léxicos asimilándolos a la lengua actual (Jauralde Pou, 1981; Pérez Priego, 2011²).

total certeza, realice una búsqueda en internet. Por nuestra formación filológica nos preocupa especialmente este asunto puesto que, como hemos apuntado más arriba, no todas las ediciones son iguales en calidad ni han sido concebidas para el mismo público.

Para quien está versado en filología y para cualquier amante de los libros, resulta claro que el tipo de edición que se elija condiciona la lectura de un TL. Además de las obvias ventajas de proporcionar a los estudiantes un texto fidedigno con la voluntad creativa del autor, elegir entre una u otra edición va a afectar sobre la efectividad y aptitud del texto para su uso en la clase. Versiones de los clásicos españoles hay muchas, publicadas tanto en los países hispanos como fuera de sus fronteras, y es necesario que el profesor de ELE, allá donde realice su labor, sea capaz de diferenciar entre las buenas y las malas, como igualmente es ducho en valorar la validez y calidad de cualquier otro material que quiere utilizar en sus clases, de cualquier naturaleza, sea un texto escrito, un vídeo, una imagen o una audición.

El primer movimiento para obtener información con el propósito de seleccionar una buena edición del texto que nos interesa se hace con un gesto en principio tan simple como ojear la nota previa del editor. En ella, el especialista encargado de la edición debe explicarnos qué criterios ha seguido para elegir el documento (manuscrito o impreso) desde el que transcribe la obra y sobre qué pautas de modernización ha realizado su traslación. Si el libro que tenemos entre las manos carece de esta llamada explicativa, mejor desconfiar de él. Lo mismo se aplica a cualquier texto que podamos encontrar en internet: si no queda explicado claramente su origen, es preferible no utilizarlo o hacerlo con cautela.

2.2.6.2. Colecciones de clásicos

Habida cuenta de la importancia de elegir correctamente la edición del TL que vamos a utilizar en las actividades didácticas, acudir a los catálogos de editoriales de prestigio nos va a proporcionar una primera garantía, ya que los volúmenes han tenido que pasar por el filtro editorial y unos criterios de calidad antes de ser publicados. Entre las publicadas en España, para la literatura clásica hispánica, podemos señalar las siguientes colecciones:

- Clásicos Castellanos, de Espasa-Calpe.
- Colección Austral, de Espasa-Calpe.
- Autores hispánicos/Clásicos Universales, de Planeta.
- Biblioteca Clásica, de Crítica.
- Clásicos y Modernos, de Crítica.
- Biblioteca Castro, de Ediciones de la Fundación José Antonio de Castro.
- Letras Hispánicas, de Cátedra.
- Clásicos Castalia, de Castalia.
- Biblioteca Clásica de la Real Academia Española, de Galaxia Gutemberg.

También existen colecciones de textos en formato digital, disponibles en internet. De ellas destacamos la inmensa Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/areas/literatura-espanola-0>>) y la reciente serie en formato de libro electrónico Clásicos Hispánicos EdoBN, dirigida por el profesor Jauralde Pou (disponible en: <<http://www.clasicohispanicos.com>>).

Junto a ellas, otra fuente de confianza son las series de clásicos destinadas a jóvenes de enseñanza secundaria¹⁹⁹. Estas ediciones normalmente se basan en un texto crítico, modernizadas en mayor o menor medida, con anotaciones no de carácter erudito, sino con voluntad didáctica, dirigidas a la mejor comprensión del texto y su contexto. Suelen incluir ilustraciones y cuadros cronológicos sobre el autor y su tiempo. Listamos a continuación las más destacadas, de nuevo para el caso de España:

- Castalia Didáctica, de Castalia.
- Odres Nuevos, de Castalia (limitada esta colección a TL medievales y renacentistas).
- Biblioteca Didáctica Anaya, de Anaya.

La adecuación de estas colecciones escolares de clásicos para el contexto específico de la enseñanza de ELE es relativa, ya que al ir dirigidos a estudiantes nativos de español a la hora de arreglar los textos no se tiene en cuenta el nivel de los estudiantes ni las características específicas propias del campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras. A pesar de lo cual son, por lo general, perfectamente accesibles para un estudiante extranjero de nivel avanzado. No así para los principiantes, para los que deberemos buscar textos que se ajusten a su capacidad de comprensión lectora en español²⁰⁰.

Entre los abundantes textos disponibles, los criterios de edición varían de un caso a otro por lo que se hace necesario el análisis de cada uno de los libros individualmente para elegir cuál es el idóneo para un fin determinado. El profesor de español no debe pasar por alto que, en ocasiones, lo que tiene un valor para un filólogo puede tener consecuencias negativas en el ámbito didáctico. Una excelente edición puede ser nefasta para su uso en la clase de ELE. Lo esencial será hacer el texto accesible al alumno, como lector moderno. Por lo tanto, habrá que adaptarlo a su condición de texto con fines didácticos sin menoscabo del rigor filológico. Jauralde Pou (2007: 649) lo expresa de esta manera:

¹⁹⁹ Dado que nuestra propuesta didáctica está orientada a los estudiantes adultos no incluimos referencias a los clásicos preparados para niños. A pesar de ello, queremos dejar constancia de que este tipo de ediciones, que deben ser entendidas como literatura infantil, también podrían utilizarse en la clase de ELE como material didáctico aun teniendo en cuenta que la accesibilidad del texto para un estudiante extranjero no es la misma que para un nativo que aprende la lengua. Es decir, la simplicidad lingüística que *a priori* presenta un texto destinado a la lectura para niños no se corresponde con los diferentes niveles de lengua del no nativo.

²⁰⁰ Para la confección de nuestro corpus de TL clásicos españoles de los Siglos de Oro (v. cap. 3) nos hemos servido de varias de estas ediciones escolares como cotejo o contraste de otras ediciones críticas.

Los textos clásicos, que pueden ser leídos por todos, también pueden acoplarse mejor o peor a los hábitos de lectura de unos pocos: los filólogos, los eruditos, los lectores cultos, los niños, los políticos, los profesores de literatura [...]. Lo esencial es siempre lo mismo: hacer asequible los textos clásicos a los lectores modernos.

Según esta apreciación, el profesor de ELE tiene que enfrentarse a una criba de las ediciones de TL para delimitar cuáles considera aptas con vistas a su explotación didáctica en clase, igual que hace con otro tipo de materiales. Evidentemente, no todos los profesores de español son profesores de literatura y están acostumbrados a este cotejo textual. Por ello, precisamos establecer unas pautas generales de selección. Dicho de forma muy sencilla, el objetivo es llegar a una versión comprobada del texto, acorde con las pretensiones filológicas, que permita a los alumnos leerlo sin obstáculos.

El tipo de edición que podemos utilizar para el trabajo con los TL en el aula de ELE va a venir condicionado por su fisonomía histórica o edad, ya que implica distintas intervenciones relacionadas con el grado de lejanía respecto a la lengua actual, que es la que aprenden nuestros estudiantes meta. Por esto, para agrupar las decisiones sobre cómo actuar para acoplar los textos literarios a los estudiantes de ELE distinguimos tres períodos: 1) TL medievales, 2) TL de los Siglos de Oro y 3) TL del siglo XVIII y posteriores. El sistema propuesto tiene el carácter de general, que luego deberá acomodarse a la miríada de casos particulares, producto de la combinatoria de múltiples condicionantes, entre ellos el texto concreto, tipo de curso, contexto educativo, alumno objetivo, nivel de aprendizaje, etc.

En los epígrafes siguientes acometemos esta tarea examinando distintos casos y explicando las particularidades de cada uno de los períodos que hemos diferenciado según la antigüedad de la producción literaria. A modo de conclusión, ofrecemos directrices para que el profesor pueda crear sus propias versiones, a partir de las ya existentes, si lo estima conveniente.

2.2.6.3. Editar textos medievales

El español medieval²⁰¹ muestra unas características (ortográficas, morfosintácticas, léxicas y semánticas) que lo hacen muy diferente del español actual. Sin embargo, los TL del

²⁰¹ Es preciso recordar que el período que denominamos medieval abarca varios siglos (XI-XV) durante los cuales se producen cambios y evolución en la lengua. De manera extremadamente resumida, podemos diferenciar una primera etapa arcaica que arranca en el siglo XI con las anotaciones de las *Glosas Silenses* y las *Glosas Emilianenses* y las jarchas insertas en las moaxajas mozárabes, estas últimas consideradas el primer ejemplo con propósito literario conservado en romance español. Con la constitución de las lenguas romances peninsulares, el castellano se desarrolla durante los siglos siguientes, destacando en esta evolución la importancia del reinado de Alfonso X el Sabio (1252-1284) y de los movimientos literarios clericales y cortesianos de los siglos XIV y XV. En el último cuarto del siglo XV, coincidiendo con la época de los Reyes Católicos, ya podemos hablar de un español preclásico, con muchos rasgos modernos que se distancian de los usos medievales (Lapesa, 1981⁹; Nieto Aguilar, coord., 2013).

medievo inician y configuran el legado literario hispánico, por lo que su presencia es ineludible si queremos proporcionar a los estudiantes un panorama completo de nuestra herencia literaria. En el ámbito filológico, los editores de textos medievales se mantienen tradicionalmente muy conservadores y reaccionarios a las modernizaciones en los textos (Sánchez-Prieto Borja, 1998). Esto se debe a la importancia que, para la arqueología del texto, tiene marcar la distancia de la lengua medieval frente a la actual y reflejar las peculiaridades gráficas de la época en reproducciones actuales fidedignas, con una variedad de soluciones²⁰².

Pese a esta postura, como vamos a razonar, creemos que los textos literarios medievales encuentran su único vehículo para ser utilizados en la clase de ELE en versiones modernas, condicionados por el objetivo final de la edición y la exigencia de facilitar su lectura. Este tipo de edición son transcripciones del texto en las que además de modernizar la tipografía, ortografía y puntuación el editor interviene en la gramática y el vocabulario, adaptando la lengua antigua de la obra literaria a la moderna del lector. La distancia entre el castellano antiguo y el español actual es tal en todos los aspectos lingüísticos que todos tienen que ser necesariamente actualizados y resueltos según criterios modernos para que sean comprensibles para un estudiante extranjero no especializado. Las diferencias son tantas que no pueden aclararse de manera rápida y eficiente con explicaciones puntuales del profesor. Proporcionar una versión modernizada será la única manera de que el texto literario sea abordable para una audiencia extranjera, a no ser que planteemos una lectura de tono filológico para alumnos especialistas o de niveles muy avanzados.

La versión moderna de un TL es un producto limítrofe con la traducción. Podría afirmarse, en nuestra contra, que defender el uso de las ediciones modernas cuestiona, en cierta medida, el principio de originalidad por el que hemos optado como eje para la selección de textos literarios para la clase de ELE (v. ep. 2.2.1.1). Como contraargumento tenemos que decir que, si bien es cierto que el texto no es el original, las versiones modernas no dejan de funcionar como *realia* o material auténtico, puesto que son traslaciones de la obra que también consumen los lectores nativos. Si para facilitar la lectura en LM de las producciones literarias medievales a los lectores nativos no avezados se utilizan estas ediciones, no resulta fácil contraindicar su uso didáctico con un aprendiente extranjero cuya capacidad de comprensión lectora en la L2 o LE es, evidentemente, muy inferior. En las colecciones didácticas escolares a las que hacíamos referencia en el epígrafe anterior (v. ep. 2.2.6.2), encontramos varios ejemplos de clásicos editados en esta modalidad. El profesor Moreno Báez, que fue editor de la muchas veces reeditada versión moderna de *El conde Lucanor*, publicada en la colección Odres Nuevos (Madrid: Castalia, 1953), afirma que «aunque estas versiones no sustituyen al texto original, son una excelente preparación para su lectura» (Moreno Báez, 1968: 88). En muchos casos esta será la única lectura del texto clásico a la que acceden los lectores hispanohablantes.

²⁰² Sánchez-Prieto Borja lamenta la falta de criterios unánimes o estandarizados para la edición de textos medievales: «el término que mejor define la práctica habitual en la presentación gráfica de las obras medievales es la heterogeneidad» (1998: 28).

Aunque compartan rasgos comunes (adaptación de la lengua del texto a la lengua del lector) es preciso diferenciar estas versiones modernas de las adaptaciones para estudiantes de español o lecturas adaptadas por niveles sobre las que hemos hablado en el epígrafe 2.1.3.5, que tienen un carácter diferente y se alejan mucho más del texto original, ya que en el proceso de acomodación del texto el editor o adaptador tiene que tener en cuenta como un factor adicional el estadio de lengua del estudiante objetivo.

Las versiones modernas han de ser seleccionadas con extremo cuidado puesto que su apego al original quedará garantizado únicamente si son fruto de una labor filológica escrupulosa. Veámoslo con el ejemplo de los primeros versos que conservamos del *Poema de Mio Cid* (PMC). Tomamos como piedra de toque la edición crítica de Menéndez Pidal (1976 [1994¹³]) para compararla con cuatro versiones modernas, dos de ellas versificadas (López Estrada, 2007; Gutiérrez Aja y Riaño Rodríguez, 2007) y las otras en prosa (Reyes, 1976 [1994¹³]; Romero Dueñas, 2001); una de las cuales (Romero Dueñas, 2001) es una lectura adaptada para estudiantes extranjeros de nivel inicial (según los criterios de la editorial, con 600 entradas léxicas)²⁰³.

EDICIÓN CRÍTICA Menéndez Pidal (1976 [1994 ¹³])	VERSIÓN MODERNA 1 López Estrada (2007)
De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vio puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pieles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: «grado a tí [<i>sic</i>], señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos».	Con lágrimas en los ojos, muy fuertemente llorando, la cabeza atrás volvía y quedábase mirándolos. Y vió las puertas abiertas y cerrojos quebrantados, y vacias las alcándaras sin las pieles, sin los mantos, sin sus pájaros halcones sin los azores mudados. Suspiró entonces el Cid, que eran grandes sus cuidados. Habló allí como solía, tan bien y tan mesurado: Gracias a ti, Señor Padre, Tú que estás en lo más alto, los que así mi vida han vuelto, mis enemigos son, malos.

EDICIÓN CRÍTICA Menéndez Pidal (1976 [1994 ¹³])	VERSIÓN MODERNA 2 Gutiérrez Aja y Riaño Rodríguez (2007)
De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vio puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pieles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: «grado a tí [<i>sic</i>], señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos».	De los sus ojos tan fuertemente llorando, Tornaba la cabeza y estávalos catando. Vio puertas abiertas y postigos sin candados, Alcándaras vacías, sin pieles y sin mantos, Y sin halcones y sin azores mudados. Suspiró mio Cid pues tenía muy grandes cuidados. Habló mio Cid, bien y tan mesurado: —¡Gracias a ti, señor padre, que estás en alto! —¡Esto me han vuelto mis enemigos malos!

²⁰³ La versión de Menéndez Pidal y la de Alfonso Reyes vienen juntas en el volumen 20 de la Colección Austral, de Espasa Calpe, desde el que copiamos los textos. La versión crítica de Menéndez Pidal apareció, acompañando su edición paleográfica, en 1911 y fue reeditada en 1913 en la Colección Clásicos Castellanos, de la editorial La Lectura; por su parte, la de Reyes salió en prensa en 1919 (Madrid: Espasa Calpe).

EDICIÓN CRÍTICA Menéndez Pidal (1976 [1994 ¹³])	VERSIÓN MODERNA 3 Reyes (1976 [1994 ¹³])
De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pieles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: «grado a tí [<i>sic</i>], señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos».	Con los ojos llenos de lágrimas, volvía la cabeza para contemprarlos (por última vez). Y vio las puertas abiertas y los postigos sin candados; vacías las perchas, donde antes colgaban mantos y pieles, o donde solían posar los halcones y los azores mudados. Suspiró el Cid, lleno de tribulación, y al fin dijo así con gran mesura: —¡Loado sea Dios! A esto me reduce la maldad de mis enemigos.

EDICIÓN CRÍTICA Menéndez Pidal (1976 [1994 ¹³])	VERSIÓN MODERNA 4 Romero Dueñas (2001)
De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pieles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: «grado a tí [<i>sic</i>], señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos».	Rodrigo Díaz, el Cid, salía de Vivar sobre su caballo y al volver la cabeza para mirar su casa y sus tierras lloraba de sus ojos diciendo: —¡Oh, Señor, esto me han hecho mis enemigos!

Comprobamos enseguida que la versión crítica de Menéndez Pelayo muestra dificultades de lectura incluso para un lector nativo no acostumbrado a leer este tipo de textos. La distancia entre nuestra lengua actual y la del *PMC* es enorme. Quedaría completamente descartada como opción para su trabajo en clase con estudiantes de ELE no especializados²⁰⁴. Las versiones prosificadas (versiones 3 y 4) tampoco serían aptas para una explotación didáctica del carácter que venimos defendiendo, ya que el texto que nos ofrecen, si bien guarda el *contenido* del original, rompe completamente con su *forma* primitiva. Son traducciones —la versión 4 prácticamente un resumen²⁰⁵— que pueden servirnos para realizar ejercicios complementarios de comprensión, como ayuda para el trabajo con el texto o como apoyo para el trabajo de otro texto diferente; sin embargo, *no son el texto literario*, a cuyo descubrimiento queremos llegar con los estudiantes. De las dos que quedan, la versión de López Estrada, con su intención de una musicalidad y metro más afinados, se aleja demasiado del original. Elegiríamos, por lo tanto, la versión 2 como la preferible para su trabajo en el aula de español. En ella se han resuelto problemas de léxico como la traducción de *uços* en *postigos*, la sustitución de *avie* por el actual *tenía* y *grado* por *gracias*; por otro lado, mantiene otras palabras de poco uso como *alcándaras* o *catando* que, en nuestra opinión podrían haberse solucionado en *perchas* y *mirando*, como en las versiones de Alfonso Reyes y López

²⁰⁴ A modo de ejercicio complementario, si vemos que las características del grupo lo permiten, podemos llevar a clase una edición fonética, en la que se respeten todas las peculiaridades lingüísticas de la época, para contrastar con la versión moderna. Los alumnos pueden así ver las diferencias entre uno y otro texto y realizar diferentes reflexiones sobre historia de la lengua. Este tipo de actividad puede ser especialmente interesante con grupos compuestos por alumnos de lengua materna neo-romance, ya que puede dar lugar a actividades de comparación con sus propias lenguas, que en muchos casos mantienen rasgos que se han perdido en español.

²⁰⁵ Es justo precisar que la versión adaptada de Romero Dueñas (2001) se complementa en el apéndice con las ediciones en castellano antiguo y modernizada de una selección de partes significativas del texto.

Estrada respectivamente. De acuerdo con lo expuesto, sin tener en cuenta el nivel para el que vamos a dirigirnos, la versión que propondríamos del TL sería:

EDICIÓN CRÍTICA Menéndez Pidal (1976 [1994 ¹³])	VERSIÓN PROPUESTA (Sin tener en cuenta el nivel de los estudiantes)
De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pieles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: «grado a tí [<i>sic</i>], señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos».	De los sus ojos tan fuertemente llorando, tornaba la cabeza y estábalos mirando. Vio puertas abiertas y postigos sin candados, perchas vacías, sin pieles y sin mantos, Y sin halcones y sin azores mudados. Suspiró mio Cid pues tenía muy grandes cuidados. Habló mio Cid, bien y tan mesurado: ¡Gracias a ti, señor padre, que estás en alto! ¡Esto me han vuelto mis enemigos malos!

Un siguiente paso es determinar el nivel en el que podemos acoplar la versión moderna que hemos establecido del TL. Siguiendo con el ejemplo, el texto al que hemos llegado no nos parece adecuado para un nivel inicial, principalmente porque hay demasiado vocabulario desconocido para el alumno. Considerando que queremos que el texto opere como *input* comprensible para el estudiante, los primeros versos del *PMC*, tal y como los hemos editado, exclusivamente son inteligibles para un estudiante de un nivel avanzado o superior. Si buscamos una versión accesible para los estudiantes de nivel inicial, como es el caso de nuestra propuesta didáctica, aumentan las modificaciones que debemos acometer, actualizando el léxico con sinónimos adaptados al nivel de los estudiantes, pero intentando mantener en lo posible la versificación original del TL. En una primera fase de intervención sobre el léxico, llegamos a la versión siguiente:

EDICIÓN CRÍTICA Menéndez Pidal (1976 [1994 ¹³])	VERSIÓN PROPUESTA (Para un nivel A1-A2. Fase 1)
De los sos ojos tan fuertemiente llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vío puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pieles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: «grado a tí [<i>sic</i>], señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos».	De los sus ojos tan fuertemente llorando, giraba la cabeza y estábalos mirando. Vio puertas abiertas y ventanas sin candados, y perchas vacías, sin pieles y sin mantos, Y sin halcones y sin azores mudados. Suspiró mio Cid pues tenía muy grandes cuidados. Habló mio Cid, bien y tan preocupado: ¡Gracias a ti, señor padre, que estás en alto! ¡Esto me han vuelto mis enemigos malos!

Las nuevas modernizaciones que hemos aplicado consisten en cambiar el verbo *tornar* por *girar* y *postigos* por *ventanas*, términos sinónimos accesibles para el nivel A1-A2. Tomando como referencia los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas* para los niveles A1-A2 del *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006a), las entradas léxicas que quedan fuera del nivel en esta primera fase de adaptación son: *llorar*, *candado*, *percha*, *vacío*, *manto*, *halcón*, *azor*, *mudado*, *suspirar*, *cuidado* y *enemigo*. Esta cantidad de vocablos desconocidos (once) puede resultar excesiva para la extensión

del texto (66 palabras)²⁰⁶. Por ello, podemos profundizar más en nuestra modernización del texto, avanzando en una segunda fase de intervención. Del léxico que queda fuera del nivel, cinco palabras (*halcón, azor, mudado, suspirar, cuidado*) se concentran en dos versos: *Y sin halcones y sin azores mudados/Suspiró mio Cid pues tenía muy grandes cuidados*. Una opción viable es, por lo tanto, eliminar estos dos versos y trasladar parte de su contenido a otros, concentrando su sentido principal en las palabras *alados* y *preocupado*, con las que podemos mantener la versificación del original con rima asonante *a/o*.

EDICIÓN CRÍTICA Menéndez Pidal (1976 [1994 ¹³])	VERSIÓN PROPUESTA (Para un nivel A1-A2. Fase 2)
De los sos ojos tan fuertementre llorando, tornava la cabeça i estávalos catando. Vio puertas abiertas e uços sin cañados, alcándaras vázias sin pieles e sin mantos e sin falcones e sin adtores mudados. Sospiró mio Çid, ca mucho avie grandes cuidados. Fabló mio Çid bien e tan mesurado: «grado a tí, señor padre, que estás en alto! Esto me an buelto mios enemigos malos».	De los sus ojos tan fuertemente llorando, giraba la cabeza y estábalos mirando. Vio puertas abiertas y ventanas sin candados, y perchas vacías, sin pieles y sin alados. [...] Habló mio Cid, bien y tan preocupado: ¡Gracias a ti, señor padre, que estás en alto! ¡Esto me han vuelto mis enemigos malos!

En la versión del TL conseguida, seis palabras quedan fuera del glosario de léxico que hemos tomado como referencia (a saber: *llorar, candado, percha, alado, vacío* y *enemigo*), de las cuales una de ellas es un antónimo que se obtiene por sencilla derivación de una raíz léxica fácilmente reconocible por los alumnos (*amigo* > *enemigo*). Para ello, lamentablemente, en el procedimiento de modernización hemos mutilado la obra original y variado su contenido léxico. Empero, si comparamos el producto al que llegamos con la versión adaptada para el mismo nivel de Romero Dueñas (2001) —que es la que a fecha de hoy está disponible para alumnos y profesores que quieran trabajar con el *Poema de Mio Cid* en el nivel inicial—, el nuestro es mucho más cercano al original:

VERSIÓN PROPUESTA (Para un nivel A1-A2. Fase 2)	VERSIÓN MODERNA 4 Romero Dueñas, 2001
De los sus ojos tan fuertemente llorando, Giraba la cabeza y estábalos mirando. Vio puertas abiertas y ventanas sin candados, perchas vacías, sin pieles y sin alados. [...] Habló mio Cid, bien y tan preocupado: ¡Gracias a ti, señor padre, que estás en alto! ¡Esto me han vuelto mis enemigos malos!	Rodrigo Díaz, el Cid, salía de Vivar sobre su caballo y al volver la cabeza para mirar su casa y sus tierras lloraba de sus ojos diciendo: —¡Oh, Señor, esto me han hecho mis enemigos!

La idea por la que abogamos es, en definitiva, que en los casos en que no podamos trabajar con el texto original, busquemos el texto *potencialmente comprensible* más

²⁰⁶ Como argumentaremos en el capítulo siguiente (v. ep. 3.2.7.3) para la selección de textos que presentamos para los niveles A1-A2 hemos mantenido como criterio que el contenido léxico desconocido para el estudiante no sea superior al 10 % del total del texto. Aplicamos esta misma pauta con el ejemplo que nos ocupa ahora.

cercano a este. Para este fin, se hace necesaria una tarea de edición diferente, que tenga en cuenta las características del alumnado de ELE pero que sea leal, en lo literario y en lo filológico, con el TL original.

2.2.6.4. Editar textos de los Siglos de Oro

El Siglo de Oro²⁰⁷ es el momento de la historia de nuestra lengua en el que el castellano se hace español y ambos términos pasan a ser sinónimos. Durante este período se adquiere una conciencia lingüística unida a la idea de España (Gauger: 2013). Por tomar un ejemplo, Sebastián de Covarrubias titula su diccionario de 1611 usando los dos términos como equivalentes: *Tesoro de la lengua castellana o española*²⁰⁸. Pese a las diferencias fonológicas, gramaticales y léxicas —que veremos en detalle en los epígrafes que preceden nuestro corpus de textos (v. cap. 3)— la lengua de los siglos XVI y XVII ya es muy cercana al español actual²⁰⁹, lo que conlleva que el tipo de edición aconsejada para aproximar los textos de la literatura de esta época a los estudiantes de español no nativos sea diferente al de la etapa medieval, ya que no van a ser necesarios unos procedimientos de adaptación tan agresivos con el texto.

El español áureo muestra una evolución muy activa. En él conviven rasgos medievales con otros modernos. La elección de la variante castellana (frente a la sevillana o la toledana) por parte de la corte de Felipe II provocó, en los primeros años de la década de 1560, que, paulatinamente, se fueran eliminando de la norma culta fenómenos fonéticos que en Castilla la Vieja habían perdido su valor distintivo (Menéndez Pidal, 1962). Muchas de las características de la lengua medieval (p. ej., la diferenciación de sibilantes sordas y sonoras, la distinción entre /b/ y /v/, la aspiración de la *h* procedente de una *f* inicial en latín, etc.) pasaron a ser manifestaciones de uso dialectal, arcaizante o vulgar. Para la lengua literaria, la imprenta vino a fijar una serie de normas gráficas frente al caos y capricho que dominaba en los autógrafos de los autores, aunque sin un sistema estable y con efectos nada comparables a las posteriores regularizaciones ilustradas. De hecho «la grafía y la puntuación de un libro eran incumbencia del impresor, no del autor, y para la mayoría de los escritores ambas toleraban tanta variación como podía (o puede hoy) haberla entre los diferentes dibujos individuales de una misma letra del alfabeto, sin más limitación que la inteligibilidad» (Rico, 2004: XCIV). No hay que perder de vista, como acertadamente recoge Lapesa (1981⁹: 408) en su ponderado manual que «nuestros escritores del Siglo de Oro no sentían por el rigor

²⁰⁷ Para las delimitaciones de lo que entendemos como Siglo de Oro, así como para más detalle sobre las características propias de la lengua de esta etapa y sus consecuencias para la selección y preparación de los textos para la clase de ELE, remitimos al capítulo 3.

²⁰⁸ Existen ediciones modernizadas a cargo de Felipe C.R. Maldonado (Madrid: Castalia, 1995) y de Ignacio Arellano y Rafael Zafra (Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert, 2006), esta última se complementa con un DVD con un facsímil fotográfico. Asimismo, la Universidad de Sevilla ofrece una versión digitalizada completa de la edición de 1611 (disponible en: <<http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/765/1399/tesoro-de-la-lengua-castellana-o-espanola>>).

²⁰⁹ Para los cambios lingüísticos producidos en los siglos XVI y XVII, v. en general Lapesa (1981⁹: 367-417) y los capítulos 32, 33 y 34 (825-857; 859-893 y 895-916) de la *Historia de la lengua española* coordinada por Cano Aguilar (2013), para las variaciones fonológicas, gramaticales y léxicas, respectivamente. Las dos obras incluyen abundante bibliografía de detalle a la que remitimos.

gramatical una preocupación tan escrupulosa como la que ahora se exige; las incongruencias del habla pasaban con más frecuencia a la lengua escrita». Este hecho conlleva que muchas veces nos enfrentamos más a la lengua y grafía de los compositores e impresores y no de los autores (Pascual, 1993). Además, hay que tener en cuenta que para los contemporáneos los impresos no fueron la única fuente de acceso a la literatura, que, sobre todo en el caso de la poesía, se transmitió mucho más por vía manuscrita; lamentablemente, en la mayoría de los casos, no conservamos manuscritos globales autógrafos o estos son muy escasos, lo que afecta a nuestro conocimiento de las particularidades ortográficas de cada autor (Rodríguez-Moñino, 1968).

Esta realidad tan variante tiene consecuencias en la tarea de edición dado que en un mismo texto podemos encontrar fluctuaciones de uso junto con vacilaciones gráficas y ortográficas. No es posible hablar de un criterio unánime y compartido por los especialistas en Siglo de Oro español a la hora de editar críticamente los textos y dar solución a este problema, por lo que podemos caracterizar la situación en términos de cierto relativismo (Arellano, 1991). Para tomar una decisión correcta, parece que la opción más sensata y científica es atender a cada caso concreto, analizando las características peculiares no solo del autor y del texto, sino también de a quién va dirigida la edición (Jauralde Pou, 2007).

De lo que estamos seguros es de que preservar de manera purista un aparato de variaciones ortográficas en una edición que va dirigida a estudiantes de ELE solo puede conducir a la confusión, y no será beneficiosa desde un punto de vista didáctico. Para alguien que aprende una lengua, resulta esencial poder fijar reglas, aún consciente de que estén sujetas a excepciones, sobre las que ir construyendo el conocimiento del sistema lingüístico. Por lo tanto, consideramos que, pese a que desde el punto de vista filológico el ideal sería atender cada caso de manera particular, los TL presentados a los docentes extranjeros de español han de contar con la característica de ser homogéneos en su forma y grafía, al menos en los niveles iniciales e intermedios de aprendizaje. Esta homogeneización deberá realizarse de acuerdo con la ortografía normativa actual (Real Academia Española, 2010), que es la que tenemos que enseñar al alumnado porque es la que va a utilizar.

Consecuentemente, el consejo es que los TL de los Siglos de Oro que se quieran utilizar como base para materiales didácticos en ELE se presenten transcritos con una ortografía y puntuación modernizada, lo que en algunos casos afectará necesariamente al plano fonético-fonológico del texto, pese a ser esta la barrera que tradicionalmente se ha establecido como límite para la modernización gráfica (Pascual, 1993). Este criterio se defiende en aras de una mayor accesibilidad y para evitar las ambigüedades. Nuevamente, tenemos que situarnos en una posición a caballo entre la filología y la didáctica, que sea conveniente y beneficiosa para ambas. De esta suerte, tomando las

palabras de López Bueno (2001:157), entendemos la modernización «no como la mejor opción teórica, sino como la menos mala opción práctica»²¹⁰.

No ocurre así con la gramática y el vocabulario, que se pueden mantener sin modificaciones en la mayoría de los casos. Como las diferencias no son tantas, al contrario de lo que ocurría con la etapa medieval, somos partidarios de ofrecer a nuestros estudiantes textos que mantengan las características gramaticales y el léxico propios del español de la época de los Austrias, cuyas distancias con el de hoy casi siempre se pueden solucionar mediante aclaraciones *ad hoc* del profesor. Con casi absoluta certeza, los estudiantes adolescentes y adultos de ELE ya se han enfrentado previamente a textos antiguos en su LM y han desarrollado una capacidad para diferenciar la lengua del pasado de la lengua del presente. Cuando, a causa del nivel, no sea posible respetar estas peculiaridades, de nuevo tendemos que acudir a una versión moderna o prescindir trabajar con ese texto en concreto. Por descontado, nos referimos a textos para ser trabajados en clase con la guía del profesor y no para la lectura autónoma, para la que habría que aconsejar de manera diferente, teniendo muy en cuenta el perfil y nivel del alumnado.

Por lo que afecta al orden de palabras del español aurisecular, la mayor diferencia frente a la lengua de hoy consiste en la colocación pospuesta al verbo de los pronombres átonos (*dióle, tomola, rindiose*) lo que en absoluto dificulta la lectura para el estudiante extranjero, una vez le hemos explicado que se trata de un empleo del pasado. Tampoco son impedimento los cambios de significado en algunos adverbios (*luego* con el valor de *enseguida, ahora mismo* o *puesto que* con valor concesivo sinónimo de *aunque*, etc.) ni las variables en la utilización de *haber, tener, ser* y *estar* como verbos auxiliares, cuya repartición de usos es ya en estos siglos muy parecida a la actual. De modo parecido, la duplicidad en los demostrativos *aqueste/este* se soluciona rápidamente en clase explicando que el primero de ellos está en desuso. Mayores problemas observamos en la morfología verbal, que presenta una gran inseguridad reflejada en la convivencia de dobles usos (*sois/sos, tenéis/tenés, soy/só, sentíades/sentíais, dijéredes/dijéreis, hemos/habemos*, etc). Como norma general, estimamos que podemos mantener la forma original y explicar a los estudiantes, al igual que con otros accidentes lingüísticos, que se trata de un uso antiguo sin vigencia, ya que nuestro trabajo sobre el TL clásico no va orientado a la práctica de la morfología verbal, sino a la mejora de la CLit de los estudiantes mediante actividades comunicativas. Volveremos en detalle sobre estos aspectos y las modificaciones necesarias en el texto en el momento de explicar los criterios de edición empleados para nuestro corpus de TL clásicos (v. ep. 3.2.10).

²¹⁰ Se hace necesario aclarar que en el artículo citado, que la autora enmarca en el dominio de la ciencia filológica, López Bueno entiende que la modernización de los textos solo es procedente en los casos en los que la obra de un poeta nos ha llegado a través de una transmisión fragmentaria y dispersa, sin testimonios autógrafos y donde las variaciones del texto son básicamente producto de los comportamientos de distintos copistas e impresores, que no ofrecen información sobre la voluntad expresiva o estilística del autor. Para el resto de situaciones, aboga por una edición que respete la grafía original.

En resumen, como estamos viendo, la principal diferencia entre las versiones modernas que hemos recomendado para los textos medievales y las ediciones modernizadas por las que apostamos ahora es que en estas últimas no se actualiza ni la estructura sintáctica ni el contenido léxico del TL. La presentación del texto, acentuación, uso de mayúsculas y puntuación se realizan igualmente de acuerdo con los criterios del momento actual, sin atender a los valores de la época. Aunque estas versiones sean las que cuentan con menor prestigio en los ámbitos filológicos ya que no respetan el sistema fonológico original, para nuestro objetivo y público —enseñar español a estudiantes extranjeros no especializados— nos parecen las más adecuadas siempre y cuando sean hijas de versiones críticas. No tiene que preocuparnos, por ende, que no respeten los valores fonológicos antiguos, que pueden enmarañar la lectura de nuestros estudiantes e incluso pueden tener influencias negativas en el aprendizaje y uso de las normas ortográficas vigentes. Como pauta general, debemos proporcionar a los estudiantes extranjeros de español un texto que no conduzca a la confusión ortográfica. En contra de esta preferencia hacia las versiones modernizadas, puede argumentarse —entre otras cosas— que los textos poéticos perderán parte de su carácter, ya que la fonética de los mismos es fundamental para disfrutar plenamente de su sonoridad, etc. Honestamente, si hilamos tan fino, el hilo será tan delgado que no podremos coser con él.

De acuerdo con todo lo anterior, concluimos que las características de la lengua no son las mismas durante todo el espacio temporal que englobamos bajo el rótulo «Siglos de Oro», sino que podemos diferenciar dos períodos con una etapa de tránsito entre ellos. El primero de los períodos llega aproximadamente hasta los primeros años de la década de 1560, momento en el que la corte de Felipe II adopta la variante castellana como consecuencia del traslado de la capital a Madrid. El segundo abarca el tercer tercio del siglo XVI y todo el siglo XVII, cuando la variante norteña está asentada. El motivo de esta distinción es que, si bien en ninguno de los períodos hallamos serias dificultades que afecten al léxico, gramática y sintaxis (como ocurría con los textos medievales) durante los dos primeros tercios del siglo XVI aún mantienen su valor como fonemas muchas manifestaciones fonéticas propias del español del medioevo y así se refleja en las ediciones críticas actuales. Por este motivo, el profesor que quiera preparar un TL perteneciente al primero de los períodos para llevarlo a clase deberá actuar de manera más general, modernizando la ortografía para homogeneizarla, ya que la mayoría de las ediciones críticas disponibles (que son las que en nuestra opinión hay que seguir como modelo) van a respetar los rasgos ortográficos originales. Esta labor de modernización será menor, pero no inexistente, con los textos del segundo de los períodos que hemos distinguido. Ilustremos todo lo planteado con algunos ejemplos de cada una de las etapas que hemos diferenciado para entenderlo en detalle.

A) Ejemplo de edición de un TL del Siglo de Oro anterior a 1560

En la Égloga II de Garcilaso (1501?-1536) Salicio, pastor trasunto del poeta, exclama al encontrarse a Albanio durmiendo bajo un árbol:

¿Quién duerme aquí? ¿Dó está que no le veo?
 ¡O, hele allí! ¡Dichoso tú, que afloxas
 la cuerda al pensamiento o al deseo!
 ¡O natura, cuán pocas obras coxas
 en el mundo son hechas por tu mano,
 creciendo el bien, menguando las congoxas!
 El sueño diste al corazón humano
 para que, al despertar, más s'alegrasse
 del estado gozoso, alegre o sano,
 que como si de nuevo le hallasse,
 haze aquel intervalo que á passado
 que'l nuevo gusta nunca al fin se passe;
 y al que de pensamiento fatigado
 el sueño baña con licor piadoso,
 curando el corazón despedaçado,
 aquel breve descanso, aquel reposo
 basta para cobrar de nuevo aliento
 con que se passe el curso trabajoso.

Transcribimos el texto de la excelente edición crítica de Elías L. Rivers (1964 [2001]), que sigue la *princeps* de 1543 (impresión que su amigo Boscán y su mujer prepararon, junto con los poemas de aquel, siete años después de la muerte de Garcilaso). El motivo de la elección de este fragmento es la repetida presencia de sibilantes. Garcilaso era natural de Toledo y, como hablante de la variante toledana del español, muy probablemente distinguía entre *z* y *ç* como grafemas para sonidos diferentes. Su pronunciación de *gozoso* posiblemente no fuera la misma que para *coraçón*, por lo que nunca hubiera escrito ni *goçoso* ni *corazón*; igualmente ocurriría con las letras *-ss-* y *-s-* para representar sonidos diferentes²¹¹. Como indica Lapesa (1981⁹: 371), en su poesía —aunque no podemos afirmar con seguridad lo mismo de su lengua hablada— Garcilaso mantenía la diferenciación entre sordas y sonoras, lo que le lleva a rimar consonantemente *passado* con *despedaçado* en sus endecasílabos. Rivers respeta con mimo todo este rico entramado fonético. Pero el texto así presentado, aunque más leal al original y más jugoso, puede suponer graves trabas para el estudiante extranjero que aprende nuestra lengua ya que, para escribir correctamente, tiene que hacer un uso de la lengua conforme a las normas ortográficas actuales.

Tomando como base su propia edición crítica, Elías L. Rivers (1986 [1992]) preparó una versión más accesible del texto —en los términos que venimos manejando— para la colección de Clásicos Castalia:

²¹¹ Al enumerar los cambios fonéticos que se producen en el español del siglo XVI Lapesa afirma que «al menos en Toledo y otras zonas, el aflojamiento de la /š/ fue posterior al de la /ž/, por lo que durante algún tiempo se mantuvo un resto de oposición entre la /š/ africada (escrita *c* o *ç*) y la fricativa, sorda ya también, procedente de /ž/ y transcrita con *z*» (1981⁹: 374).

¿Quién duerme aquí? ¿Dó está que no le veo?
 ¡Oh, hele allí! ¡Dichoso tú, que aflojas
 la cuerda al pensamiento o al deseo!
 ¡Oh natura, cuán pocas obras cojas
 en el mundo son hechas por tu mano,
 creciendo el bien, menguando las congojas!
 El sueño diste al corazón humano
 para que, al despertar, más s'alegrase
 del estado gozoso, alegre o sano,
 que como si de nuevo le hallase,
 hace aquel intervalo que ha pasado
 que'l nuevo gusta nunca al fin se pase;
 y al que de pensamiento fatigado
 el sueño baña con licor piadoso,
 curando el corazón despedazado,
 aquel breve descanso, aquel reposo
 basta para cobrar de nuevo aliento
 con que se pase el curso trabajoso.

Según explica Rivers en la nota previa al texto, en esta versión «se ha modernizado la ortografía en todo lo que no afecte a la fonética actual, pero guardando los apóstrofes que indican elisión» (1986 [1992: 26]). Explicar a los alumnos que los apóstrofes no se usan actualmente en español no nos llevará más de un minuto. Ya no va a existir confusión entre *o* con valor de conjunción y *oh* exclamativo, ningún alumno va a plantearse si *cuán* (y de ahí *cuanto*, *cuando*, etc.) se escribe en español con *c* o con *q*, *ha pasado* se identifica claramente con un perfecto de indicativo (lo que no ocurre con *à pasado*), etc. Por todo ello, esta versión nos parece mucho más adecuada que la erudita versión crítica para trabajar con ella en la clase de ELE.

B) Ejemplo de edición de un TL del Siglo de Oro aparecido en torno a 1560

Continuamos con un segundo ejemplo también extraído de la literatura pastoril, en este caso con un texto muy cercano a la «frontera» que hemos dibujado en torno a 1560. Hemos elegido al azar un fragmento del Libro Tercero de *Los siete libros de Diana* (h. 1559), de Jorge de Montemayor (1520?-1561), del que seguimos la edición crítica de Francisco López Estrada (1954 [1970⁵]), publicada en la colección Clásicos Castellanos, de Espasa Calpe. En la página escogida, la hermosa pastora Belisa, entre lágrimas, relata a las ninfas:

A este tiempo, el mi Arsileo, con una gracia nunca oyda, comenzó a cantar estos versos:

SONETO

En esse claro sol que resplandece
 en essa perfición sobre natura
 en essa alma gentil, essa figura
 que alegra nuestra edad y la enriquece

Ay luz que ciega, rostro que enmudece
 pequeña piedad, gran hermosura,
 palabras blandas, condición muy dura,
 mirar que alegra y vista que entristece.

Por esto estoy, señora, retirado,
 por esso temo ver lo que desseo
 por esso paso el tiempo en contemplarte.

Estraño caso, efecto no pensado
 que vea el mayor bien, quando te veo,
 y tema el mayor mal, si vo a mirarte.

Después que hubo cantado el soneto que os e dicho, comenzó a cantar esta canción con gracia tan estremada que a todos los que la oyan, tenía suspensos, y a la triste de mí, más presa de sus amores que nunca nadie lo estuvo.

De acuerdo con lo expuesto en su prólogo, López Estrada utiliza la *u* para valores vocálicos y la *v* para valores consonánticos, indiferentemente de su uso en el original impreso, y sigue fielmente al original en los usos de las letras *c*, *ç*, *z*, *x*, *j*, *í*, *y*, *s*, *ss* y *q*. Como hemos apuntado anteriormente, con una edición de estas características, realmente estamos leyendo el texto con arreglo a los criterios del impresor, lo cual puede resultar interesante para el filólogo o el lector especializado, pero no para un estudiante de ELE, al que deseamos convencer de las ventajas de leer textos españoles antiguos. Podemos dar casi por sentado, que el lector de la *Diana* no pronunciaba una *-ss-* diferente a una *-s-*, que ya no representaban fonemas. Son, como decimos, preferencias del impresor y no manifestaciones lingüísticas con una relevancia fonética. Desde nuestro parecer, en este texto, si tenemos la voluntad de llevarlo con éxito a la clase de español como lengua extranjera, sería necesario un sencillo trabajo de modernización de la ortografía al uso actual. No encontramos ninguna utilidad en mantener la grafía latina en *quando* y en no modernizar *oyda*, *ay*, *huvo*, etc., en sus formas ortográficas actuales (*oída*, *hay*, *hubo*). Podemos preservar, si así lo queremos, las formas antiguas *perfición* y *vo*, explicando a los estudiantes que están en desuso actualmente, y que no podrían encontrarlas en ningún diccionario de español moderno. Si el profesor considera que estas dos palabras van a entorpecer demasiado las actividades que quiere plantear sobre el texto, también puede modernizar estas dos palabras en las actuales *perfección* y *voy*. El texto modernizado, únicamente en el nivel ortográfico, quedaría así:

A este tiempo, el mi Arsileo, con una gracia nunca oída, comenzó a cantar estos versos:

SONETO

En ese claro sol que resplandece
 en esa perfición* sobre natura
 en esa alma gentil, esa figura
 que alegra nuestra edad y la enriquece,
 hay luz que ciega, rostro que enmudece
 pequeña piedad, gran hermosura,
 palabras blandas, condición muy dura,
 mirar que alegra y vista que entristece.
 Por esto estoy, señora, retirado,
 por eso temo ver lo que deseo
 por eso paso el tiempo en contemplarte.
 Extraño caso, efecto no pensado
 que vea el mayor bien, cuando te veo,
 y tema el mayor mal, si vo** a mirarte.

Después que hubo cantado el soneto que os he dicho, comenzó a cantar esta canción con gracia tan extremada que a todos los que la oían, tenía suspensos, y a la triste de mí, más presa de sus amores que nunca nadie lo estuvo.

* perfición = perfección / ** vo = voy

C) Ejemplo de edición de un TL del Siglo de Oro posterior a 1560

Para los textos del último tercio del siglo XVI —superada la barrera, un tanto artificial pero muy orientativa, de 1560— y sobre todo ya para las obras literarias del siglo XVII, podemos usar para la clase de ELE, sin tener que llevar a cabo una modernización adicional, prácticamente cualquiera de las ediciones disponibles en las colecciones de clásicos que hemos anotado. Los editores suelen modernizar la ortografía en todo aquello que no afecte a las características fonológicas del español áureo e incluyen un listado de las palabras regularizadas. No obstante, conviene revisar el texto elegido antes de proponer su lectura a los estudiantes para evitar posibles confusiones. Ejemplificamos lo que decimos con un extracto de la edición de *El Buscón* de Francisco de Quevedo a cargo de Jauralde Pou (1990). La transcripción sigue un manuscrito quevediano (manuscrito B) que se conserva actualmente en el Museo Lázaro Galdiano de Madrid, corregido con el cotejo de otros dos manuscritos (C y S) y las ediciones impresas desde la *princeps* de 1626. No se trata de una edición crítica en todo rigor ya que no ofrece todo el aparato textual que esto conllevaría. La modernización del editor alcanza (además de a la presentación gráfica) solamente a las mayúsculas, acentuación y puntuación, respetando los rasgos con incidencia fonético-fonológica, como es habitual en las ediciones críticas. Leamos un extracto del momento en el que don Pablos, el protagonista del libro, nos cuenta de manera autobiográfica los consejos que recibió de su padre (las cursivas son nuestras):

Hubo grandes diferencias entre mis padres sobre a quién había de imitar en el oficio. Mas yo, que siempre tuve pensamientos de caballero, desde chiquito, nunca me apliqué a uno ni a otro. Decíame mi padre:

—Hijo, esto de ser ladrón, no es arte mecánica, sino liberal.—Y de allí a un rato, habiendo suspirado, decía de manos: — Quien no hurta en el mundo, no vive. ¿Por qué piensas que los alguaciles y jueces nos aborrecen tanto? Unas *vezes* nos destierran, otras nos azotan y otras nos cuelgan...; ¡no lo puedo decir sin lágrimas! — lloraba como un niño el buen viejo, acordándose de las que le habían batanado las costillas —: porque no querían que donde están hubiese otros ladrones sino ellos y sus ministros. Mas de todo nos libró la buena astucia. En mi mocedad siempre andaba por las iglesias, y no de puro buen cristiano. Muchas *veces* me hubieran llorado en el asno si hubiera cantado en el potro: nunca confesé sino cuando lo mandaba la santa madre Iglesia.

Respetando el manuscrito quevediano, el TL no presenta ningún óbice ortográfico para el lector que aprende español salvo la coincidencia de *vezes* y *veces*. ¿Para qué mantener esta posible confusión para el estudiante si queda claro que el uso de *z* y *c* no tiene ningún valor? Probablemente, el uso indiferente de *z* y *c* se deba al desinterés por una homogeneidad ortográfica por parte de Quevedo porque, simplemente, en los años que escribe, la ortografía todavía no había aparecido como algo regulador y normativo como la entendemos ahora y, por lo tanto, el escritor no tenía que preocuparse de ella. De nuevo, información relevante para el filólogo y estudioso, pero completamente prescindible para el estudiante de ELE. Si hacemos esta pequeña modificación, unificando la ortografía en el actual *veces*, el resto del texto es perfectamente válido para ser trabajado en la clase de ELE.

2.2.6.5. Editar textos del siglo XVIII y posteriores

El siglo XVIII supone un punto de inflexión por lo que se refiere a la normativa lingüística de nuestra lengua. Frente al caos anterior, sienta los pilares normativos del español moderno desde la preocupación ilustrada de fijar y regular el idioma. Estas bases se manifiestan en las diferentes ortografías y gramáticas de la Real Academia Española que, bajo el conocido lema «Limpia, fija y da esplendor», hace una declaración explícita de normalización de la lengua (Lapesa, 1981⁹: 418-24; López Morales, 2013)²¹². A partir del siglo XVIII, el sistema lingüístico es tan semejante al actual que hablar de ediciones que mantengan las peculiaridades fonético-fonológicas prácticamente carece de sentido. Por ello, podemos llevar a cabo modernizaciones en la ortografía sin temor a estar interviniendo en la esencia del texto.

²¹² La Real Academia Española (RAE) quedó fundada el 3 de agosto de 1713, bajo la dirección del Marqués de Villena, Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga. Entre 1726 y 1739 se publican los seis tomos del *Diccionario de la lengua castellana*, que se ha venido a conocer como *Diccionario de autoridades*. En 1741 aparece la primera *Ortografía española* y varias décadas más tarde, en 1771, la *Gramática de la Lengua castellana*. Para una historia de la Real Academia Española desde sus orígenes hasta la actualidad puede consultarse el nuevo libro de Zamora Vicente (2015).

A pesar de esta similitud, resulta prácticamente imposible encontrar una edición de los TL de los siglos XVIII, XIX y XX que esté completamente adaptada a la ortografía vigente en el momento de la clase. A la luz de los recientes cambios en nuestra ortografía, esto significa que, para ofrecer una versión completamente acorde con la normativa ortográfica vigente, tenemos que modernizar todos los *guiones*, *truhanes* y *solos* de autores tan cercanos a nosotros en el tiempo como Camilo José Cela, José Hierro o Mario Vargas Llosa.

Siempre que trabajamos con fragmentos es provechoso ofrecer a los estudiantes textos con una ortografía actualizada en la medida de lo posible, con la intención de no conducirles al equívoco. Particularmente, es importante que se actualice la ortografía en casos muy significativos, como son las formas monosílabas de los indefinidos (*dio*, *vio*, *fue*, *fui*, etc.) —que llevaban tilde antes de la *Ortografía* de 1959—, o el uso generalizado de no escribir la tilde en las letras mayúsculas (que por otro lado nunca fue autorizado explícitamente por la Academia).

Habiendo entendido que la dimensión ortográfica o de presentación del texto no va a ser la más relevante en TL de edad más cercana a la actual, no podemos olvidar que los problemas que aparecen en el proceso de constitución del texto. Es necesario tener en cuenta que para restaurar una lectura fidedigna del TL, también contemporáneo, siempre será necesario un conocimiento amplio y profundo del contexto social, histórico y literario en el que fue escrito. Como bien afirma Julio Neira al hablar de la edición de TL de poesía española del siglo XX, «aunque por su cercanía en el tiempo y por el desarrollo que en el siglo XX tuvo la industria editorial pudiera parecer innecesario, también la edición de textos poéticos contemporáneos exige las técnicas de la crítica textual conocidas» (Neira, 2002: 21). Los medios de transmisión, las limitaciones surgidas por la censura política, la existencia de textos inéditos, las correcciones del poeta, etc., componen un extenso mapa de accidentes que han de ser conocidos para dilucidar la voluntad última del escritor hacia su texto. En definitiva, como ocurre con el resto de épocas, «cada autor, incluso cada texto tiene su propia historia y peculiaridades que deben ser analizadas con detalle a la hora de realizar su edición crítica» sin que podamos hablar de un criterio general aplicable a todos los casos más allá del «respeto riguroso al recto sentido de los textos u otros datos complementarios» (Neira, 2002: 22-23). Por todo ello, incidimos de nuevo en la importancia de consultar siempre los criterios de edición del TL con el que nos disponemos a operar, para saber qué texto es el que estamos leyendo y de dónde procede.

Evidentemente, en la mayoría de los casos, el profesor de ELE no es un especialista en edición textual ni constituye su tarea llegar a una reconstrucción crítica del texto que va a presentar a sus estudiantes. Lo más importante para él será prestar atención a la

orientación didáctica del texto que prepara para sus clases (Muiños Gual, 1999)²¹³. Pero sí que ha de ser consciente de que no cualquier muestra literaria que encuentre en fuentes no acreditadas (p. e., sitios no fiables de internet) es la versión del TL más adecuada para llevar a clase, exigiéndose a sí mismo controlar la calidad del material con el que trabaja. Las pautas que proporcionamos en el siguiente epígrafe son de gran ayuda para conseguir satisfactoriamente este propósito.

2.2.6.6. Pautas de selección y edición de textos literarios para el profesor de ELE

Recapitulando todo lo anterior, ponemos broche a esta parte de nuestra argumentación resumiendo las pautas o recomendaciones que hemos ido apuntando para ser tenidas en cuenta por el profesor de ELE a la hora de elegir una edición de un TL clásico para sus clases. Siguiendo estas pautas se puede contar con la garantía de estar ofreciendo un buen texto a los estudiantes. En síntesis, antes de decidirse por una versión u otra, el profesor de ELE deberá:

- 1) Contrastar varias ediciones de las que tenga a su disposición y ver cuál le parece más adecuada para su grupo, teniendo en cuenta sus características y nivel.
- 2) Elegir ediciones críticas o que estén basadas en las mismas, para lo cual es aconsejable acudir a las colecciones de clásicos de reconocido prestigio o a sitios fidedignos en internet.
- 3) Si lo considera oportuno y cuenta con la capacidad filológica suficiente, proponer él mismo un texto cuando estime que sus variaciones o aportaciones van a facilitar el trabajo con este en la clase. Lo importante será que quede claro al estudiante que el texto con el que trabaja ha sido actualizado y que se han solucionado problemas de léxico y gramática en pro una mejor accesibilidad.

Lo vemos de manera resumida en el cuadro de la página siguiente:

²¹³ La guía que proporciona Muiños Gual (1999) está orientada a la preparación de textos didácticos de enseñanza superior a distancia, prestando especial atención a los aspectos ortográficos, gramaticales y de presentación editorial. Muchas de sus conclusiones son, no obstante, aplicables a nuestro campo. De este modo, marca tres requisitos que ha de tener un texto didáctico: ser de fácil entendimiento por los alumnos, ser coherente en sus partes y desarrollo y ser pragmático para el proceso de enseñanza-aprendizaje Muiños Gual (1999: 28-29).

Cuadro 2.16. Tipo de edición recomendada y acciones por parte del profesor de ELE según la edad del texto

EDAD EL TEXTO	TIPO DE EDICIÓN RECOMENDADA	ACCIONES POR PARTE DEL PROFESOR DE ELE
Edad Media (siglos XII-XV)	Moderna	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar que el contenido lingüístico (gramática, léxico) es el adecuado para el nivel de los alumnos • Modernizar la ortografía según criterios actuales • Mantener/incluir las anotaciones (o explicaciones <i>ad hoc</i>) que considere necesarias para la comprensión del texto
Siglo de Oro (hasta aprox. 1560)	Crítica (modernizada)	
Siglo de Oro (posteriores a 1560)	Crítica	
Siglo XVIII y siguientes	Crítica	

De lo explicado se deduce que, en cualquiera de los grupos correspondientes con los distintos períodos que hemos diferenciado, descartamos el uso de ediciones paleográficas a no ser que hablemos de estudiantes de filología. El motivo es que los estudiantes se van a ver perdidos en un mundo de signos y disposiciones textuales extrañas que lo único que van a conseguir es distanciarles aún más del texto y desenfocar su atención. Por lo que se refiere a las ediciones facsímiles, nos parecen una excelente herramienta de estímulo para llevar a cabo las contextualizaciones, como apoyo visual, como recurso de precalentamiento para la clase, etc. Podemos llevarlas a clase tanto en imágenes como físicamente si contamos con ellas. El contacto físico con el libro, aunque sea una copia del original, es la mejor forma de entender qué funciones cumplía en su época, cómo podía manipularse, con qué tipografías estaba escrito, etc. Acercarles el libro antiguo a las manos puede situarlo más próximo a sus mentes. Ejemplos de su uso los vemos en Palacios González (2011a, 2011b y 2012b) donde los estudiantes tienen que utilizar la versión digitalizada de la primera edición del *Quijote* para resolver ejercicios.

Como puede haberse observado, en todo momento nos hemos referido a textos breves o fragmentos, sobre los que el profesor puede hacer una intervención sin demasiadas complicaciones. ¿Qué ocurre en el caso de los textos largos o con las obras completas? Si programamos que nuestros estudiantes de español lean íntegramente una obra podemos elegir igualmente cualquiera de las ediciones siguiendo las mismas pautas que hemos expuesto. Por descontado, el profesor deberá leer la edición que recomienda, para anotar todo aquello que según su juicio puede confundir a los estudiantes. En un momento anterior a la lectura es recomendable realizar una labor previa de explicación de estas variantes ortográficas, dejando clara cuál es la norma vigente, para que los estudiantes las entiendan como manifestaciones propias de la época pero sin ninguna relevancia en la actualidad. Las ediciones disponibles en el mercado no van a detenerse en explicar estos fenómenos desde el punto de vista que nos interesa, así que habrá que animar a los estudiantes a que, si se encuentran con alguna duda, la apunten y nos la planteen en la clase. Tampoco será fructífero ofrecer a los estudiantes ediciones críticas con un aparato de notas inmenso que solo cobran sentido para el lector erudito. Si tenemos varias opciones, preferiremos la más sencilla.

Teniendo en cuenta las pautas generales para la selección y preparación de los textos que hemos expuesto, en el capítulo que sigue procedemos a presentar un corpus de TL del Siglo de Oro español accesibles para los estudiantes extranjeros de español de niveles iniciales A1-A2, concebido como material de base para la creación de actividades didácticas con las que ejercitar su competencia comunicativa y literaria.

**CAPÍTULO 3. CORPUS DE TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN ESPAÑOL
PARA LOS NIVELES INICIALES (A1-A2)**

3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS. CANON LITERARIO FORMATIVO Y ELE

Tras haber cerrado el capítulo 2 estableciendo unos criterios para la selección y edición de textos literarios destinados a ser explotados didácticamente en la clase de ELE, dedicamos el capítulo 3 a establecer cuáles pueden ser los textos literarios españoles a los que, de acuerdo con un canon formativo que persigue el desarrollo de la competencia literaria (CLit) y comunicativa (CC), debe tener acceso el conjunto de los aprendientes extranjeros de español, fijando nuestra atención particularmente en los textos y autores del Siglo de Oro español. De acuerdo con esto, nuestro quinto objetivo, que se culmina en el presente capítulo, queda expresado de la siguiente forma:

Objetivo 5: Elaborar un corpus de textos literarios en español de los siglos XVI y XVII accesibles para los aprendientes de ELE de los niveles A1-A2 y concebidos para su uso en actividades didácticas orientadas principalmente a la mejora de la CLit de los estudiantes.

Como paso previo a la descripción y presentación del corpus de textos literarios clásicos en español para ser usados en los niveles iniciales de aprendizaje A1-A2 de la clase de ELE, consideramos conveniente examinar la evolución del concepto de canon literario¹, ya que afecta de modo directo a la tarea de selección que acometemos. Siguiendo al eminente romanista alemán Ernst Robert Curtius (1948 [1999: 365]) aceptamos que «toda creación de cánones literarios tiene que llevar a cabo una selección de clásicos»; una afirmación que inmediatamente nos conduce a asumir que el concepto de clásico está unido al de canon². De esta manera, iniciamos este capítulo con una escueta reflexión teórica en torno al canon literario y su vinculación con la educación. Con ello queremos dar respuesta a los siguientes interrogantes:

¹ En la antigua Grecia, la palabra *κανών* designaba la vara de medir. Los filólogos alejandrinos fueron los primeros que realizaron unos catálogos de obras y escritores destinados a ser estudiados en las escuelas de gramática, pero sin utilizar el término. La idea griega de autoridad y regla fue la que adoptó David Ruhnken (1723-1798) con la introducción del término en los estudios de filología. El sentido normativo del vocablo se intuye desde el siglo IV d. C. con su aplicación a los textos sagrados y la configuración del *canon bíblico* (véase Curtius, 1948 [1999⁶: 361-367]), aunque como señala Harris (1991 [1998]) no haya consenso sobre el significado original de la palabra utilizada en este contexto. Para la historia del término en el mundo antiguo, puede verse Finkelberg, Margalit/Stroumsa y Gedaliahu G. (2003): *Homer, the Bible, and Beyond: Literary and Religious Canons in the Ancient World*. Leiden: Brill.

² Así se infiere del conjunto de trabajos que citamos en las líneas que siguen. Por el contrario, Gumbrecht (1988) disocia teóricamente los dos conceptos, que entiende como mutuamente excluyentes, y argumenta que desde la Revolución francesa se ha producido una «temporalización» e «innovación» de lo clásico, que lo aleja del canon.

- 1) ¿Se puede establecer un canon formativo³ especialmente dirigido a los estudiantes de ELE?
- 2) En tal caso, ¿qué autores y obras deben configurar la lista de lecturas?
- 3) ¿Se trata de un catálogo estático o dinámico?
- 4) ¿Qué problemas suscita su confección?

3.1.1. Canon literario y educación

Podemos traer a nuestro campo las palabras de Claudio Guillén (1985) cuando, al hablar de las antologías literarias, afirma que estas surgen de «la necesidad que siente una cultura de erigir sus propios cánones y autoridades» (p. 414). Como transmisor de la cultura y el conocimiento, un sistema educativo queda necesariamente ligado a la tarea de elegir lo que se quiere enseñar. De este hecho se desprende que no es viable una educación o pedagogía que tenga como ingrediente la prosa, la poesía y el teatro en español sin una selección o antología de los TL y autores que sirva, al menos, como un primer paso u orientación para el profesor. Pozuelo Yvancos ve claros los vínculos entre canon y educación:

Ese intento de fijar, detener y preservar, seleccionando, suele ir unido a una instrucción. Nunca se genera o se justifica como un capricho. Si toda antología es un acto, fallido o no, de canonización es porque, en rigor, el concepto de antología y el canon guardan también una interdependencia notable con otro tercer elemento: la instrucción, la *paideia* (1996: 4).

Por ello, aunque el propio concepto de canon literario parece estar en crisis en nuestro tiempo (Piera, 2012), para emprender nuestra tarea didáctica es imprescindible proyectar un catálogo de autores y obras a partir del cual confeccionar materiales didácticos que nos ayuden a mejorar la CLit de los alumnos. Como afirma Aguirre (1999): «el canon siempre ha tenido una función pedagógica: mantener un corpus de obras literarias vivas socialmente» (párr. 3). En nuestro caso,

³ La crítica ha diferenciado distintas modalidades de canon. Fowler (1979 [1988]) distingue seis tipos: el canon oficial, el canon personal, el canon potencial, el canon accesible, el canon selectivo y el canon crítico. Una clasificación que revisa Harris (1991 [1998]) y a la que añade más distinciones: canon como corpus cerrado, canon pedagógico, canon diacrónico y canon «del día» o modificable rápidamente. Harris reconoce que estas clasificaciones se basan en un principio no sistemático y, por lo tanto, se superponen unas a otras. Pérez Cino (2006) contempla, por su parte, cuatro maneras de aproximarse al concepto de canon: a) el canon literario como Canon (con mayúsculas), lo que sería «una constelación de obras mayores, de textos y autores cuya autoridad se considera probada y modélica y cuya influencia en nuestro universo cultural se da por sentada» (p. 132) del modo que lo concibe, por ejemplo, Bloom (1994); b) el canon literario como suma de cánones selectivos, que se correspondería con un canon identificado con un sílabo o corpus académico, en el que la selección afecta más al valor del texto para la formación de un determinado grupo que a la dimensión ontológica del texto o su valor literario, que sería la perspectiva en la que se sitúa nuestra selección de textos; c) el canon como herramienta institucional de control interpretativo, en la línea de las ideas de Kermode (1979 [1998]) sobre el control que las instituciones hacen sobre qué debe ser leído; y d) el canon como canon crítico, que afecta a las consideraciones de la crítica literaria que quiere revisar el canon establecido, como hace, por ejemplo, la literatura feminista. Para una mayor profundización sobre el canon formativo y sus relaciones con la educación literaria, remitimos al capítulo que Mendoza Fillola le dedica en *Didáctica de la lengua y la literatura* (Madrid: Prentice Hall, 2003, pp. 349-378).

conforme a esta idea, procuramos que las obras clásicas se mantengan vivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE con la creación de un canon formativo de referencia que sea de utilidad para los profesores de español lengua extranjera.

Desde una perspectiva orientada al entrenamiento de la CLit de los estudiantes, y con un sentido práctico, podemos definir canon como «una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas» (Sullà, 1998: 11). Inherentemente, la elaboración de este listado lleva consigo un proceso de selección, que implica tomar la decisión de qué texto o literato pasa a formar parte de ella y cuál queda fuera de la colección. Las opciones para los que seleccionan son aceptar o desechar, integrar o excluir. Hay que subrayar que esta elección es de suma importancia puesto que el canon «sirve de espejo cultural e ideológico de la identidad nacional, fundada en primer lugar en la lengua» y en ella intervienen «no tanto los individuos aislados, cuanto las instituciones públicas y las minorías dirigentes, culturales y políticas» (Sullà, 1998: 11). Una tarea que puede ser descrita como «la necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro» (Mignolo, 1991 [1998: 246]).

La inclusión y pervivencia de un autor u obra en un canon dado depende tanto de su asimilación en otros textos o canonización intertextual como de la institucionalización en la enseñanza o canonización institucional. Visto desde este ángulo, la vinculación que existe entre canon y poder es un hecho cierto. El forjado de la nómina canónica no siempre está regido por criterios estéticos, artísticos o literarios. Con el canon se impone un gusto, una tradición y, junto con ello, una forma de ver el mundo. El canon es un elemento de control cultural (Culler, 1988) en lo que podríamos considerar un «control institucional de la interpretación» (Kermode, 1979) mediante el cual una determinada sociedad defiende sus intereses⁴.

No es secreto para nadie la estrecha vinculación que existe entre ideología y pedagogía. Señala Pozuelo Yvancos que «la competencia literaria se viene definiendo entonces en adyacencia calificativa de una idea de cultura y de literatura que subyace a la propia selección y al sistema pedagógico que pretende sustentarla» (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000: 71). Un sistema educativo regido por un determinado signo político puede determinar qué obras, además de contar con la excelencia estética, son las indicadas para ser leídas por los miembros de una comunidad y, por ende, ser su vehículo de educación. La imagen que recibimos de la historia y de la cultura depende de los textos en la que la vemos reflejada. Si un texto no se lee, esa mirada cae en el olvido y deja de existir hasta que se retoma. Como ha

⁴ Esta sería la influencia de los gobiernos sobre los programas de lecturas de los ciudadanos durante las distintas etapas formativas. Los factores que pueden influir sobre el canon pueden ser otros, también de carácter no literario. Así, por ejemplo, Aguirre (1999) apunta la importancia del mundo editorial y sus intereses económicos para la elaboración de las listas de lecturas canónicas, con criterios puramente comerciales: «la mayor ironía de todas es que la discusión sobre un canon de obras se ve relativizada por el auténtico canon por el que se maneja la mayor parte de la población (se entiende, de la población que lee): las listas de obras más (o menos) vendidas. Es decir, los que elaboran hoy el canon son los programadores de estrategias de mercadotecnia. Canon efímero y coyuntural, sí, pero la función es la misma: dirigir los flujos sociales, esta vez hacia la compra» (párr. 6).

señalado Ruiz Casanova (1996: 15) al analizar las lecturas obligatorias en la educación secundaria española desde la Guerra Civil hasta mediados de los años noventa, los cánones académicos de lecturas obligatorias se han caracterizado más por su preocupación de mantener una ideología aceptada que por «alentar el fervor de futuros lectores». Mainer lo ha expresado duramente, haciendo hincapié en la relación entre poder, control del canon y educación:

Todo canon es una lectura intencional del pasado, una simplificación más que a menudo, un ejercicio del poder sobre la literatura para determinar qué interesa a los pedagogos o qué se constituye en norma deseable a la luz de la socialización de los futuros contribuyentes (1998: 274).

A pesar de este problema casi irresoluble, en la realidad de la práctica docente es imprescindible seleccionar, puesto que no podemos ofrecer a nuestros estudiantes toda la producción literaria. En este sentido, el papel del profesor, como diseñador de la lista de lecturas de sus alumnos, es fundamental:

Para la variedad de cánones se establecen diferentes agentes que oscilan entre las orientaciones oficiales, el buen hacer de los docentes, las leyes de las comunidades autónomas en España y a la influencia de las editoriales [...]. ¿Y los docentes? Su importancia es, por supuesto, enorme. Ellos conforman, de hecho, el canon de aula, haciendo uso de su libertad de cátedra, al unir todos los posibles cánones en uno (Dotras Bravo, 2013: 123-124).

Las funciones de un canon formativo o de aula como el que nosotros presentamos son varias. Entre ellas, podemos destacar la de perfilar la formación de un lector competente, por lo que cobra importancia la adecuación de las obras a los intereses de los estudiantes, y la de constituir un referente esencial para ordenar los contenidos de un currículo, como herramienta clave para la formación. Por otro lado, el corpus de obras incluidas en el canon formativo ha de ser mutable y revisable, adaptado a los condicionantes del contexto educativo como son el nivel, los objetivos y el perfil de los estudiantes (Ballester Roca, 2015: 138). En el epígrafe que sigue vemos cuál puede ser el canon adecuado para el caso de la literatura en español dentro de un marco internacional.

3.1.2. El canon literario hispánico en el contexto internacional

Parece claro que el canon no puede ser entendido como un hecho estático o inmutable⁵. Por ello, no es pretensión de nuestra investigación entrar en la controversia sobre qué obras han de conformar el canon de TL clásicos en español.

⁵ El semiólogo ruso Yuri Lotman (1922-1993) y la escuela de Tartú intentaron explicar las variaciones sobre el canon mediante las contraposiciones entre la estética de la identidad y la estética de la diferencia o las series opositivas (centro vs. periferia, alto vs. bajo, interior vs. exterior) del sistema semiótico-cultural.

Lo que nos interesa es reflexionar sobre cuáles son las obras más representativas de las letras hispánicas consideradas como parte de un canon internacional, puesto que esto está directamente relacionado con el tema que nos incumbe: distinguir qué TL son los más apropiados para la enseñanza de la lengua española y su cultura a los estudiantes extranjeros de niveles iniciales. En ese sentido, tenemos que revisar cuál es la consideración del canon literario hispánico como parte del canon literario occidental (Bloom, 1994) y también dentro de nuestras fronteras.

Sin duda, el asunto del canon literario se muestra más como una particularidad histórica que como un universal (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000). Su configuración es variable y cambia de una época a otra e incluso de un lector a otro, regida por las modas (Fowler, 1979). En esencia, el canon es una realidad dinámica, que «aspira a la inmutabilidad pero sabe que la variación controlada es el mejor modo de defenderla» mediante una «permanente actualización del pasado» (Mainer, 1998: 272). Creadores literarios que hoy en día pertenecen de manera indiscutible a nuestro catálogo de clásicos no fueron aceptados como tales en otras épocas⁶.

No es posible hablar de la configuración actual del canon literario sin hacer referencia, aunque sea a grandes rasgos, al debate norteamericano que surge a mediados de los años noventa del siglo XX en torno a qué literatos y obras son las que han de conformar el canon occidental. Una cuestión abierta, de manera virulenta, tras la publicación del polémico libro de Harold Bloom *The Western Canon* (1994) en el que lanza sus ataques contra la que llama Escuela del Resentimiento. Con esta despectiva etiqueta, Bloom aglutina a los defensores de la presencia en el canon de textos que podemos clasificar como minoritarios (literatura afroamericana, feminista, marxista, etc.)⁷. Esto es, comunidades que quieren verse representadas como identidades culturales dentro del sistema establecido, frente a los grupos sociales dominantes, conscientes de las consecuencias que su exclusión conlleva en términos de acceso a las escalas de poder político y control ideológico⁸.

En el apéndice a su libro, Bloom divide la historia literaria universal en cuatro edades: la edad teocrática (desde los orígenes de la literatura hasta Dante), la edad

⁶ Aunque desde nuestra perspectiva actual nos sorprenda, «es una evidencia que ni Shakespeare ni Cervantes fueron admitidos sin resistencias notables en tal canon, ni sus obras arrancaron de un lugar homogéneo para con los valores supuestos a la tradición clasicista» (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000: 67). De igual modo sucedió con la poesía de san Juan de la Cruz, Lope de Vega, Quevedo y Góngora, que entraron tardíamente en nuestro canon de lecturas de escritores de los Siglos de Oro. Lía Schwartz (1996 [1980]) y, posteriormente, Aradra Sánchez (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000) han historiado estos avatares en la configuración de la nómina de autores áureos de las letras españolas, asunto sobre el que volvemos en el epígrafe 3.2.2, donde definimos la delimitación de nuestro corpus.

⁷ Ejemplos representativos de la defensa contra la que arremete Bloom son los trabajos de Lillian S. Robinson (1983) para la literatura feminista y Henry Louis Gates Jr. (1990) para la afroamericana. La traducción al español de ambos se incluye en la compilación de Enric Sullà, *El canon literario*, publicada en Madrid por Arco/Libros en 1998.

⁸ Contra ello, Bloom defiende que el canon tiene que fundarse sobre valores estéticos. Pero a pesar de que la elección estética ha de guiar la elaboración de las lecturas canónicas, Bloom afirma que «resulta difícil mantener este argumento en unos momentos en que la defensa del canon literario, al igual que su ataque se ha politizado hasta tal extremo» (1994 [2009⁹: 32]) ya que para los integrantes de la Escuela del Resentimiento «lo que se denominan valores estéticos emana de la lucha de clases» (1994 [2009⁹: 33]).

aristocrática (desde Dante hasta Goethe), la edad democrática (siglo XIX) y la edad caótica (menos definida que las tres anteriores, incluye las producciones literarias del siglo XX). En el apartado de literatura española, aparecen los siguientes autores y obras para cada una de las edades:

Edad teocrática

Ninguna inclusión

Edad aristocrática

Jorge Manrique: *Coplas a la muerte de su padre*

Fernando de Rojas: *La Celestina*

Lazarillo de Tormes

Francisco de Quevedo: *Los sueños, Epístola satírica y censoria contra las costumbres...*

Fray Luis de León: *Poemas*

San Juan de la Cruz: *Poemas*

Luis de Góngora: *Sonetos, Soledades*

Miguel de Cervantes: *Don Quijote, Novelas ejemplares*

Lope de Vega: *La Dorotea, Fuente Ovejuna, El caballero de Olmedo*

Tirso de Molina: *El burlador de Sevilla*

Pedro Calderón de la Barca: *La vida es sueño, El alcalde de Zalamea, El mágico prodigioso, El médico de su honra*

Edad democrática

Gustavo Adolfo Bécquer: *Rimas*

Benito Pérez Galdós: *Fortunata y Jacinta*

Leopoldo Alas Clarín: *La Regenta*

Edad caótica⁹

Miguel de Unamuno: *Tres novelas ejemplares, Vida de don Quijote y Sancho*

Antonio Machado: *Antología poética*

Juan Ramón Jiménez: *Poemas*

Pedro Salinas: *La voz a ti debida*

Jorge Guillén: *Cántico*

⁹ En la edad caótica, Bloom añade un apartado de literatura de Latinoamérica, en la que incluye los escritores y textos que siguen:

Rubén Darío: *Antología poética*

Jorge Luis Borges: *El Aleph, El hacedor, Ficciones, Ensayos completos, Antología personal*

Alejo Carpentier: *El siglo de las luces, Los pasos perdidos, El reino de este mundo, El recurso del método*

Guillermo Cabrera Infante: *Tres tristes tigres, La Habana para un infante difunto*

Severo Sarduy: *Maitreya*

Reinaldo Arenas: *El mundo alucinante*

Pablo Neruda: *Canto general, Residencia en la tierra, Veinte poemas de amor (...), Plenos poderes, Antología poética*

Nicolás Guillén: *Antología poética*

Octavio Paz: *Poesía completa, El laberinto de la soledad*

César Vallejo: *Antología poética; España, aparta de mí este cáliz*

Miguel Ángel Asturias: *Hombres de maíz*

José Lezama Lima: *Paradiso*

José Donoso: *El obscuro pájaro de la noche*

Julio Cortázar: *Rayuela, Todos los fuegos el fuego, Relatos escogidos*

Gabriel García Márquez: *Cien años de soledad, El amor en los tiempos del cólera*

Mario Vargas Llosa: *La guerra del fin del mundo*

Carlos Fuentes: *Cambio de piel, Terra nostra*

Carlos Drummond de Andrade: *Poemas*

Esta extensa nómina delata el peso que adquiere la literatura de Hispanoamérica frente a la española en el siglo XX, como veremos más adelante (v. ep. 3.1.4).

Vicente Alexandre: *Antología poética*
 Federico García Lorca: *Antología poética, Bodas de sangre, Yerma, La casa de Bernarda Alba*
 Rafael Alberti: *Poemas*
 Luis Cernuda: *Antología poética*
 Miguel Hernández: *Antología poética*
 Blas de Otero: *Antología poética*
 Camilo José Cela: *La colmena*
 Juan Goytisolo: *Espacio en movimiento*

Para nuestra empresa, el catálogo de obras escogidas por Bloom nos sirve como pista para ver cuáles pueden ser los autores y obras más representativos de la literatura española fuera de nuestras fronteras. Poco más podemos extraer de útil para el hilo de nuestra argumentación, ya que el problema de la inclusión de la literatura de minorías en el canon no parece tan arduo en el caso de la literatura en español como lo es en los EE. UU., donde la polémica sobre el multiculturalismo o la diversidad en el canon literario es determinante. Como ha reiterado Pozuelo Yvancos en distintos trabajos (1996, 2006 y 2009), en nuestro país podemos ver esta discusión «con cierta distancia y cautela por su aire artificial y, en cierta medida, ajeno a nosotros» (1996: 3) ya que la lucha por las identidades culturales vinculada al canon literario es un problema que no tenemos en nuestra propia tradición filológica o lo tenemos de otra forma, «más ligado a la necesidad de construir una buena Historiografía Literaria» (2006: 18). A lo sumo, existe el peligro de que algunos teóricos y docentes vinculen la defensa de los clásicos como un signo de conservadurismo académico o político (Pozuelo Yvancos, 2002). Por ende, el debate académico sobre la renovación del canon solo debe preocuparnos por lo que afecta a la aceptación de cánones culturales diversos, en favor de la multiculturalidad como base de los estudios de humanidades (Cots Vicente, 2006). Efectivamente, nosotros consideramos que para la elaboración de un canon formativo de lecturas dirigido al estudiante extranjero de español, si tuviéramos que hablar de una confrontación sobre la identidad, tendría más que ver con otros ejes diferentes a la literatura de minorías, según veremos más adelante (v. ep. 3.1.4).

Por otro lado, si queremos entender cabalmente la conformación del canon literario hispánico actual debemos prestar atención a cuáles son las obras que, dentro de nuestras fronteras, se consideran más representativas del canon de autores literarios hispánicos. Una manera de aproximarnos a esta cuestión son las colecciones de clásicos «indispensables»¹⁰. En 2011, bajo la batuta de Francisco Rico, apareció la Biblioteca Clásica de la Real Academia Española (BCRAE) con un catálogo previsto de 111 títulos de clásicos españoles que abarca desde el *Cantar de Mío Cid* hasta *Los Pazos de Ulloa* de Emilia Pardo Bazán, con la intención de contener las obras que pueden considerarse «el núcleo esencial de la tradición literaria española e hispanoamericana hasta finales del siglo XIX»¹¹. En 2013 el profesor Garrido Gallardo (2013) presentó la colección Biblioteca de Occidente, con los cien títulos que, de acuerdo con su criterio, han de conformar una biblioteca literaria universal de obras esenciales, para salvaguardarlas en papel en la era del libro electrónico. Como el propio director de la colección nos recuerda «hay unanimidad con la Biblia y con el *Quijote*. Todo lo demás es discutible» (Garrido

¹⁰ Nos referimos a las colecciones con un número reducido de títulos y no a los amplios repertorios que intentan abarcar prácticamente la totalidad de nuestra literatura (v. ep. 2.2.6.2).

¹¹ La cita ha sido extraída de la presentación de la colección que aparece en la página web de la RAE, disponible en: <<http://www.rae.es/obras-academicas/bcrae>> [Consulta: 14 de febrero de 2014].

Gallardo, 2013: 12). Dirigida para el uso doméstico de un público español, consta de 27 volúmenes de obras literarias escritas originalmente en nuestra lengua y que listamos a continuación:

Poema del Mio Cid
Milagros de Nuestra Señora de Gonzalo de Berceo
Conde Lucanor de don Juan Manuel
Libro de Buen Amor de Juan Ruíz, arcipreste de Hita
Obra poética de Jorge Manrique
La Celestina de Fernando de Rojas
Obra poética de Garcilaso de la Vega
Lazarillo de Tormes
Cántico Espiritual de san Juan de la Cruz
Obra poética de fray Luis de León
Comedias de Lope de Vega
El Quijote de Miguel de Cervantes
Las Soledades de Luis de Góngora
Comedias, autos, loas y entremeses de Pedro Calderón de la Barca
El Buscón de Francisco de Quevedo
Oráculo manual de Baltasar Gracián
Rimas de Gustavo Adolfo Bécquer
Trafalgar de Benito Pérez Galdós
La Regenta de Leopoldo Alas Clarín
Prosas profanas de Rubén Darío
Relatos de la Guerra Carlista de Ramón María del Valle-Inclán
Campos de Castilla de Antonio Machado
Romancero gitano de Federico García Lorca
La isla sin aurora de José Martínez Ruiz Azorín
El Aleph de Jorge Luis Borges
Tercera Antología poética de Juan Ramón Jiménez
El coronel no tiene quien le escriba de Gabriel García Márquez¹²

Podríamos añadir que otra vía para comprobar cuál es la consideración y configuración del canon literario hispánico en relación con el canon universal es el examen de los cánones didácticos oficiales puesto que, como hemos recordado líneas más arriba, la enseñanza es uno de los medios para la institucionalización del canon. Lo que ocurre es que, para el caso del Estado español, no existe ningún canon oficial didáctico establecido por la legislación, sino que desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se ofrecen únicamente orientaciones curriculares generales. Por ello, la tarea de comprobar qué textos y autores están presentes hoy en día en el canon formativo de los estudiantes españoles solamente puede realizarse cotejando minuciosamente los contenidos en los manuales disponibles para los estudios de primaria y secundaria con los programas de los distintos colegios e institutos, cometido que cae fuera de los límites de la presente investigación.

¹² Como el mismo Garrido Gallardo explica en la entrevista que precede a las actas del congreso internacional (Garrido Gallardo, 2013) en el que se presenta la colección, la elección de *El coronel no tiene quien le escriba* en lugar de *Cien años de soledad* se debe a que se mantiene un criterio estricto, estableciendo como límite de publicación de las obras el año 1962, esto es, justo cincuenta años antes de la elaboración del listado de la serie en 2012.

3.1.3. El canon literario formativo para la enseñanza-aprendizaje de ELE

Volviendo a nuestra parcela de estudio, es ahora el momento de tratar de responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Existe un canon de lecturas literarias en la enseñanza de ELE?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿Cómo se determina y según qué criterios?

Debemos diferenciar claramente a qué contexto didáctico hacemos referencia puesto que no será el mismo catálogo de lecturas el que podamos ofrecer a un estudiante de ELE en su etapa infantil, en un curso de secundaria o como parte de un grado universitario, sea o no de Filología. Un factor ineludible es, por supuesto, tener en consideración el nivel lingüístico del lector.

Para la enseñanza reglada, hay que referirse a las orientaciones curriculares que se ofrecen para la asignatura de Lengua Española y Literatura de los programas de educación en el exterior, que conducen a la obtención de los títulos de graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de bachiller¹³. En este caso, se persigue la «lectura y comentario de textos representativos de las distintas épocas, géneros y movimientos, de forma que se tome conciencia de la recurrencia y evolución de formas y temas literarios» con una «especial referencia a los siglos XX y XXI» teniendo en cuenta que los estudiantes, al finalizar el Bachillerato, deben alcanzar un nivel B2 de competencia lingüística en español. Los autores y obras sugeridos en esta etapa formativa son los que siguen:

¹³ Resolución 12868 de 11 de julio de 2011. BOE Núm. 178, 26 de julio de 2011, Sec. I., pp. 84119-84130, disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/26/pdfs/BOE-A-2011-12868.pdf>. [Consulta: 20 de agosto de 2015].

Literatura española

El Cantar de Mío Cid
 Gonzalo de Berceo: *Milagros de Nuestra Señora*
 Juan Ruiz, arcipreste de Hita: *Libro de Buen Amor*
 Don Juan Manuel: *El Conde Lucanor*
 Romancero
 Jorge Manrique: *Coplas a la muerte de su padre*
 Fernando de Rojas: *La Celestina*
 Garcilaso de la Vega
 Fray Luis de León
 San Juan de la Cruz
El Lazarillo de Tormes
 Miguel de Cervantes: *Novelas ejemplares*
 Luis de Góngora
 Francisco de Quevedo
 Lope de Vega
 Tirso de Molina
 Pedro Calderón de la Barca
 Leandro Fernández de Moratín
 José Cadalso: *Cartas marruecas*
 Gustavo Adolfo Bécquer
 Rosalía de Castro
 José Zorrilla: *Don Juan Tenorio*
 Mariano José de Larra
 Benito Pérez Galdós
 Leopoldo Alas Clarín
 Antonio Machado
 Pío Baroja
 Miguel de Unamuno
 Ramón María del Valle-Inclán
 Juan Ramón Jiménez
 Federico García Lorca
 Luis Cernuda
 Pedro Salinas
 Ramón J. Sender
 Camilo José Cela
 Miguel Delibes
 Carmen Laforet
 Luis Martín-Santos
 Juan Marsé
 Soledad Puértolas
 Mercè Rodoreda

Antonio Muñoz Molina
 Javier Marías
 Luis Mateo Díez
 Eduardo Mendoza
 Manuel Vázquez Montalbán
 Javier Cercas
 Miguel Hernández
 Blas de Otero
 José Hierro
 Gabriel Celaya
 Ángel González
 Jaime Gil de Biedma
 José Ángel Valente
 Claudio Rodríguez
 Miguel Mihura
 Buero Vallejo
 Alfonso Sastre
 Jardiel Poncela
 Ortega y Gasset
 María Zambrano
 Fernando Savater
 Francisco Umbral
 Manuel Vicent
 Almudena Grandes
 Rosa Montero
 Juan José Millás
 Javier Marías

Literatura hispanoamericana

César Vallejo
 Pablo Neruda
 Octavio Paz
 Jorge Luis Borges
 Juan Rulfo
 Julio Cortázar
 Mario Vargas Llosa
 Gabriel García Márquez

Para cumplir con nuestro objetivo de creación de un corpus de textos literarios que tengan como público objetivo los aprendientes extranjeros de español de nivel inicial, también necesitamos conocer cuál es el canon de lecturas que un estudiante de ELE recibe en otros contextos didácticos, como son los centros de enseñanza no reglada en contextos de inmersión lingüística en España, pero lamentablemente no contamos con un listado oficial de características similares, más allá de las

orientaciones recogidas en el inventario de *Referentes culturales* del *PCIC* del Instituto Cervantes (2006a) al que ya nos hemos referido (v. ep. 2.1.1), como guía para profesores, programadores y diseñadores de materiales.

Además de la importancia del *PCIC* del Instituto Cervantes, no tenemos que dejar de lado el papel que las editoriales juegan en la elaboración del canon lector (Aguirre, 1999). En el campo académico, la aproximación más reciente al tema es la tesis doctoral de De Vega Díez (2013), que ha tratado sobre el asunto en su estudio sobre las lecturas canónicas adaptadas para la enseñanza del español¹⁴. De esta manera, consideramos que para el intento de determinar cuál es el canon literario formativo actual de un estudiante de ELE tenemos que examinar también los títulos disponibles en las series especializadas de lecturas adaptadas y los TL presentes en los manuales y materiales complementarios.

El conjunto de estos exponentes ya se ha tenido en cuenta en el capítulo 2, cuando hemos analizado la presencia general del componente literario en la enseñanza de ELE. En general, podemos decir que la nueva consideración de los intereses de los estudiantes se ha traducido en «la incorporación a los métodos de una *literatura con l minúscula*» que «ha supuesto la sustitución de un canon de los textos por un canon de los métodos» (Lorenzo, 2006: 71). En lo que se refiere a los TL clásicos tradicionalmente reconocidos como canónicos y anteriores al siglo XX, si tenemos en cuenta las apariciones en los manuales, lecturas graduadas y otros materiales didácticos, junto con los contenidos recogidos en el *PCIC*, una aproximación de canon formativo sería la siguiente:

Poema de Mío Cid
Libro de Buen Amor de Juan Ruiz, arcipreste de Hita
El conde Lucanor de don Juan Manuel
La Celestina de Fernando de Rojas
Lazarillo de Tormes
Don Quijote de Miguel de Cervantes
Entremeses de Miguel de Cervantes
Novelas ejemplares de Miguel de Cervantes
Fuente Ovejuna de Lope de Vega
El alcalde de Zalamea de Pedro Calderón de la Barca
La vida es sueño de Pedro Calderón de la Barca
El Buscón de Francisco de Quevedo
 Poetas de los Siglos de Oro: Lope de Vega, Francisco de Quevedo, Luis de Góngora
El estudiante de Salamanca de José de Espronceda
Artículos de Mariano José de Larra
El sombrero de tres picos de Pedro Antonio de Alarcón
Leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer
Don Juan Tenorio de José Zorrilla
La Regenta de Leopoldo Alas Clarín
Fortunata y Jacinta de Benito Pérez Galdós
Pepita Jiménez de Juan Varela
Los pazos de Ulloa de Emilia Pardo Bazán
 Poetas del siglo XIX: Gustavo Adolfo Bécquer, Rosalía de Castro, Ricardo León

¹⁴ De Vega Díez cita el listado de Bloom y la colección BCRAE, sobre las que nos hemos ocupado, como «exponentes mayoritariamente aceptados de las obras imprescindibles de nuestra literatura» (2013: 182).

Aunque podemos extraer orientaciones generales de todo lo que venimos exponiendo, la conclusión es que no contamos con un canon explícito de lecturas para la clase de ELE. Sin lugar a dudas, el listado de textos literarios que van a recibir los estudiantes extranjeros de español, principalmente en el ámbito de la enseñanza no reglada, va a depender de la elección del profesor. Por ende, para responder a la cuestión de si existe un catálogo de obras generalmente aceptado —aunque permanezca como «canon oculto», utilizando una expresión de Felipe Romero (2007)—, haría falta un estudio comparativo de los programas concretos de diferentes escuelas e instituciones, con encuestas a los profesores, para comprobar las coincidencias y divergencias en el elenco de lecturas ofrecidas para cada uno de los niveles. Al no disponer, por el momento, de un trabajo de estas características, que verifique empíricamente el empleo en la clase de los materiales literarios, no queda más que conformarnos con una línea de análisis de carácter más teórico y estimativo.

3.1.4. Puntos de controversia en la configuración de un canon literario formativo para la enseñanza-aprendizaje de ELE

Hablábamos líneas más arriba (v. ep. 3.1.2) de la polémica sobre la identidad que afecta a la elaboración del canon literario. Ya hemos dejado dicho que para las letras hispánicas este asunto es de una importancia mucho menor que para otras literaturas como la anglosajona. No obstante, conviene detenernos someramente en este tema ya que la visión que el estudiante extranjero recibe de la cultura hispánica puede estar condicionada por la selección de textos que lleve a cabo el profesor de acuerdo con sus preferencias personales, según hemos visto en el capítulo 2 en las consideraciones generales sobre la relación de los textos literarios clásicos y la enseñanza de ELE (v. ep. 2.2.2). Consideramos que para el caso de la literatura en español, si sucede un debate, seguramente no tan acalorado como el iniciado por Bloom, este gira en torno a los siguientes aspectos de controversia¹⁵:

¹⁵ Etiquetar una producción literaria dada como literatura española puede conducir a la identificación de literatura con lengua y nación, lo que puede dar pie a discursos nacionalistas, ajenos a los elementos estrictamente literarios. Reproducimos como ejemplo las siguientes palabras del profesor Moreno Báez (1968: 12): «Aunque nadie duda que las obras escritas en español en el Nuevo Mundo durante la etapa colonial formen parte integrante de la literatura española, puede discutirse si este es el caso de las posteriores a la independencia, que aunque lingüísticamente sean españolas, histórica y culturalmente son mexicanas o argentinas, chilenas o colombianas, ya que desde entonces esos países han desarrollado su literatura de un modo autónomo. De ello resulta que no puede hablarse con rigor científico de una literatura hispanoamericana, en la que entrarían los escritores de la colonia, españoles desde todos los puntos de vista, y los pertenecientes a todas esas literaturas, que nunca han tenido entre sí más contacto que con la española, ya que cuando un autor extiende su influencia por toda América, como fue el caso de Rubén Darío y en nuestros días de Pablo Neruda, la extiende también por España. Uno de los mayores encantos de obras como el *Martín Fierro* nace del contraste entre el fondo español y el matiz especial que en la Argentina ha tomado lo hispánico; es decir, del hecho de que el *Martín Fierro* pertenezca y al mismo tiempo no pertenezca a la literatura española. Imperfecto sería nuestro conocimiento de ella si no se extendiera a los clásicos americanos. Lo mismo sucede, solo que al revés, con las obras maestras de las literaturas regionales, catalana o gallega, que si por el idioma no forman parte de la literatura española, son españolas desde el punto de vista histórico y cultural; fuera de que muchos de estos escritores fueran bilingües, como Rosalía y como Maragall».

- 1) la convivencia de las literaturas nacionales de otras lenguas cooficiales en el territorio español;
- 2) el peso que se le concede a la literatura hispanoamericana¹⁶;
- 3) el signo ideológico de los textos literarios que se eligen para la clase.

Sobre el primero de los puntos de discusión, algunos críticos han visto una relación perniciosa entre el sintagma lengua (castellana, catalana, gallega) y su literatura, consagrado en España durante varios años desde la creación del Estado de las Autonomías¹⁷, y la voluntad de que la literatura sea un instrumento con una clara intencionalidad política de apoyo a una identidad cultural nacional, sin la pretensión de buscar el desarrollo de una competencia más orientada a interpretar las distintas tradiciones literarias de manera comparativa buscando la otredad para el enriquecimiento cultural (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000: 72). Nuestra solución a este asunto es sencilla: si hemos optado por ofrecer al estudiante de ELE textos originales, resulta obvio que solo debemos presentarle aquellos que originalmente están escritos en español y no en ninguna otra de las lenguas, puesto que habría que hacerlo en una traducción y ya perderíamos el valor genuino del texto. No obstante, los profesores han de dar a conocer a los discentes extranjeros la pluralidad lingüística que existe en España (y en otros países hispánicos) por lo que nos parece un acierto poner en relación los textos escritos en español con otras tradiciones literarias en las diferentes lenguas cooficiales, con el fin de ofrecer a los estudiantes una visión de conjunto de la literatura peninsular o del país del que se trate. Siguiendo esta lógica y llevándola al extremo, si queremos mantener el criterio de originalidad de los textos de forma ortodoxa y estricta, podemos plantearnos si los

¹⁶ El profesor Mignolo presta atención a la diferencia entre cánones epistemológicos (los nacidos de los estudios literarios académicos) y los cánones vocacionales (que aparecen por la voluntad de una comunidad determinada), y por lo que respecta a la literatura del «tercer mundo», concretamente en el ámbito latinoamericano, señala la «tendencia a argumentar a un nivel epistémico la (trans)formación del canon a nivel vocacional» (1991 [1998: 246]), con las consecuencia de que en el estudio de las literaturas amerindias, por ejemplo, se utilizan modelos de análisis propios de la literatura occidental. Coincidimos con la conclusión de Mignolo cuando afirma que «mientras seamos conscientes de la formación y la transformación del canon como un cometido a nivel vocacional de los estudios literarios, deberíamos ser capaces de distinguir entre dos tipos distintos de conflicto en la disciplina: aquellos en los que defendemos nuestros valores culturales (raza, género, clase) en la formación de un canon literario, y aquellos en los que defendemos nuestros principios cognoscitivos (empirismo, racionalismo, comprensión, interpretación, etc.) junto con nuestros valores culturales al adquirir, transformar y transmitir el conocimiento» (1991 [1998: 250]). Por ello, en nuestro trabajo docente, «como profesores, no solo deberían preocuparnos los defectos del canon actual, sino que también deberíamos examinar críticamente los presupuestos ideológicos de la formación del canon a nivel vocacional desde nuestros propios presupuestos ideológicos a nivel epistémico» (1991 [1998: 258]), ya que la inclusión de textos no occidentales en el canon obedece principalmente a motivos vocacionales. Desde la perspectiva de su experiencia como profesor universitario en los EE. UU., Mignolo formula la siguiente reflexión: «por lo tanto, mientras que a nivel vocacional mi decisión de incluir el *Popol Vuh* en mis clases sobre literatura latino- (no hispano) americana puede suscitar una controversia con los que prefieren mantener el canon literario hispanoamericano, a nivel epistémico la controversia se producirá con los que insisten en conservar la interpretación literaria (y la formación del canon) como uno de los mayores objetivos de los estudios literarios» (1991 [1998: 266]).

¹⁷ En el borrador de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), con fecha 19 de diciembre de 2012, se habla de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Cooficial y Literatura. El texto está disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20121219-borrador-lomce.pdf>. Actualmente, la implantación de esta ley es irregular y controvertida, y su desarrollo normativo depende de cada comunidad autónoma [Consulta: 20 de junio de 2015].

textos escritos en castellano antiguo deberían o no formar parte del canon de lecturas en español para un estudiante extranjero, puesto que estamos ante dos sistemas lingüísticos tan distantes entre sí que la adaptación moderna del texto para que sea accesible para el lector es ya casi una traducción, según hemos visto a la hora de hablar de los tipos de edición aconsejados para cada etapa literaria¹⁸. Sobre este punto, nuestra solución será proporcionarles textos actualizados, semejantes a los que acceden los estudiantes cuya lengua materna es el español (v. ep. 2.2.6.3).

Un elevado porcentaje de la literatura en español son las producciones literarias hispanoamericanas. El interés de los lectores en general y, en concreto, de los estudiantes de español hacia estas producciones es, además, muy notable: «la literatura latinoamericana contemporánea se ha beneficiado del *boom* de la novela, aumentando su reconocimiento internacional y acumulando varios Premios Nobel» (Mignolo, 1991 [1998: 248]). Como acertadamente nos recuerda Pozuelo Yvancos (2003: 219), vinculando el concepto de canon al futuro del hispanismo «muchas naciones diferentes y espacios culturales diversos comparten su lengua y podrían también compartir un mismo canon de textos literarios». Sin duda, los autores españoles e hispanoamericanos se sienten unidos por un tronco común, que va más allá de la lengua¹⁹. Baste comentar, como reflejo sintomático de la gran relevancia internacional de la literatura hispanoamericana a partir del siglo XX en detrimento de la española, el reciente análisis que González Ariza hace de más de treinta programas de lecturas «Grandes Libros» de universidades de los EE. UU. Entendidos estos como una «serie de libros básicos para entender la cultura occidental y esenciales para la formación del individuo» (González Ariza, 2013: 130), no aparece ningún autor español frente a la amplia presencia de autores hispanoamericanos (Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, Pablo Neruda, Isabel Allende y Mario Vargas Llosa), que representan un 5 % del total de 121 escritores de los que da cuenta²⁰. Por ello, en una selección como la que ahora se presenta no pueden faltar muestras de la literatura aparecida en el Nuevo Continente durante el período histórico al que se ciñe el corpus.

En último lugar, es necesario recordar que la enseñanza de ELE no se ve libre de la vinculación que aparece entre canon, ideología y educación. La imagen del mundo

¹⁸ También vinculada con el asunto de las lenguas cooficiales, traemos a colación la reflexión de José-Carlos Mainer para quien el canon español medieval «se construye sobre la atribución de la hegemonía artística y social a las obras escritas en un dialecto románico vacilante que hemos dado en llamar español, con manifiesto olvido de las obras latinas y de los auténticos usos coetáneos de la lengua escrita: de ese modo, privilegiamos un *a priori* historiográfico como es el construir una “historia española” (o francesa o italiana), importándonos bien poco las razones de la conciencia lingüística medieval o la inexistencia de la idea de nación en el siglo XIII» (1998: 273).

¹⁹ Pozuelo Yvancos (2009) ve esta unidad cultural literaria entre España y América Latina como una consecuencia de seis factores: 1) el *Quijote*, 2) la relevancia de la figura de Cervantes, reflejada en el nombre de instituciones como los Premios Cervantes y el Instituto Cervantes, 3) la influencia mutua de la literatura y crítica literaria a ambos lados del Atlántico, 4) los intercambios de escritores, 5) la unidad del Hispanismo, ejemplificada en la creación de la Asociación Internacional de Hispanistas y 6) una actividad editorial cohesionada.

²⁰ Es necesario precisar que González Ariza (2013) limita su estudio a la literatura contemporánea de los siglos XIX y XX. Los datos que proporciona González Ariza contrastan con los que nosotros hemos extraído en el análisis de manuales de ELE publicados en España, según los cuales el 34 % de los textos literarios localizados tienen filiación hispanoamericana frente al 63 % de filiación española (v. ep. 2.1.4.12).

hispanico que los alumnos extranjeros reciben es la que les transmiten su profesor y los materiales didácticos utilizados en la clase. Lo óptimo, no siempre posible, es evitar ofrecer una imagen distorsionada o manipulada de acuerdo con criterios personales o afectivos. Como sucede en la elaboración del canon de lecturas general, en la selección de textos que hacemos para el aula intervienen (voluntaria o involuntariamente) otros muchos factores distintos a los estrictamente didácticos. Valga como ejemplo el análisis que Rodrigues (1996) hace de los contenidos de los manuales de español utilizados en Francia entre la década de los cincuenta y mediados de los años noventa, donde constata que, en el caso del hispanismo francés, se ha dado una clara intención de introducir la propia ideología en la representación del mundo hispanico²¹; un asunto que ya ha aparecido al tratar de los contenidos incluidos en el inventario de *Referentes culturales* del PCIC y al analizar los materiales especializados (v. eps. 2.1.1.1 y 2.1.3).

²¹ Rodrigues distingue tres etapas: de 1950 a 1968, donde el interés reside en ensalzar los valores de centralismo y patriotismo a través de textos clásicos de carácter universal y atemporal; de 1969 a 1985, marcada por el cambio que supuso mayo del 68 con un giro en la ideología que centra sus esfuerzos en denostar la España que existe bajo el régimen franquista, con un criterio de actualidad y recurriendo principalmente a los autores literarios de posguerra, al mismo tiempo que se transmite una imagen tercermundista de América Latina; la última etapa se abre con la reforma del bachillerato francés en 1985 y llega hasta mediados de la década de los noventa, donde la prevalencia de los criterios afectivos o ideológicos no se muestra de manera tan patente y hay más diversidad de puntos de vista sobre la realidad hispana.

3.2. DESCRIPCIÓN Y CONFIGURACIÓN DEL CORPUS

Después de haber reflexionado sobre la posibilidad de elaborar un canon de lecturas literarias para el ámbito específico de la enseñanza-aprendizaje de español para extranjeros, pasamos a la descripción del corpus de textos literarios que presentamos. En los epígrafes que siguen, explicamos su finalidad, justificación, caracterización, delimitación, organización y proyección. Detallamos también los criterios y metodología para la selección de los textos que lo integran, los criterios para la comprobación del nivel de los textos (en su dimensión gramatical, léxica y textual), y los criterios de edición que hemos seguido. Asimismo, establecemos unos grados de accesibilidad para clasificar de manera más precisa los textos según su dificultad.

3.2.1. Finalidad y justificación del corpus

La finalidad principal del corpus que presentamos es ofrecer a los docentes y elaboradores de materiales de ELE un catálogo de TL originales del Siglo de Oro español, de lectura accesible para los estudiantes de niveles A1-A2, preparados para la creación de actividades didácticas guiadas por el profesor que tengan como objetivo el desarrollo de la competencia literaria (CLit) y la competencia comunicativa (CC) de los estudiantes. Los textos pueden ser utilizados en cualquier contexto educativo cuyos destinatarios sean discentes adultos o jóvenes. A pesar de que algunos TL, por su sencillez, también podrían ser empleados en la enseñanza de español a niños, no hemos tenido en cuenta este tipo de alumnado para nuestra selección. Como ejemplo de aplicación práctica del corpus, hemos utilizado varios de los textos incluidos en él para la confección de la propuesta didáctica que presentamos en el capítulo 4.

La creación del corpus está justificada por dos motivos principales:

- 1) La inexistencia de una selección de textos similar para el ámbito de ELE. No tenemos noticia de ninguna antología de textos que cubra esta necesidad. Por ello, queremos establecer un precedente, a partir del cual el material literario disponible para los profesores crezca y mejore, configurándose como una herramienta para los que quieran trabajar con literatura en sus clases de español con estudiantes extranjeros²².
- 2) La voluntad de facilitar el acceso de profesores y estudiantes a los textos literarios clásicos en español como material lingüístico, que actualmente no está lo suficientemente aprovechado, para de esta forma enriquecer las posibilidades

²² Efectivamente, Ocasar Ariza (2003: 26) sugiere que «confeccionar un canon de novelas o cuentos de literatura española que puedan ser recomendables para lectores extranjeros interesados sería labor interesante». Poniendo énfasis en la relevancia de la selección de los textos, la que actualmente es jefa de estudios del Instituto Cervantes en Tetuán afirma que «conformar un *corpus* de textos literarios que resulten adecuados y motivadores, y que además, nos proporcionen algunas muestras de lengua de diferentes usos lingüísticos, pragmáticos o valores culturales para trabajar en el aula, es una importante labor que todavía está por hacer» (García Manzano, 2002: 16). Una tarea que anuncia Rozas Bravo (2006), en principio para cubrir la literatura española de todo el siglo XX hasta nuestros días, pero que en la fecha en la que escribimos estas líneas parece que no ha llegado a materializarse. El presente trabajo satisface esta carencia concretamente para la etapa de los Siglos de Oro y los niveles iniciales.

de trabajo en el aula. Como hemos tratado anteriormente (v. ep. 2.2.3) estamos convencidos de que muchos profesores de ELE no usan los TL clásicos en sus clases por el miedo a la dificultad lingüística que pueden tener para sus estudiantes, muy especialmente en los niveles iniciales de aprendizaje. Nuestro corpus palia este problema, ya que la accesibilidad de los textos ha sido comprobada y es apta para dichos niveles.

3.2.2. Caracterización y delimitación del corpus

De acuerdo con las diferentes distinciones de canon (Fowler, 1979 [1988]; Harris, 1991 [1998]; Pérez Cino, 2006)²³, el corpus de textos literarios clásicos en español para los niveles A1-A2 que presentamos puede ser catalogado como un canon de carácter a) formativo, b) selectivo y c) abierto.

- a) Es formativo o pedagógico en cuanto que su principal meta es ofrecer una selección de TL que sirven de base para la elaboración de actividades de clase. Consecuentemente, su carácter es exclusivamente didáctico y el motivo de su elaboración está determinado por el objetivo de posibilitar el acceso a un conjunto de textos clásicos españoles para ser empleados en la enseñanza de ELE en los niveles A1-A2. Las diferentes aplicaciones en el aula dependerán del profesor, del contexto didáctico en el que enseñe y de los objetivos marcados para el curso. Un ejemplo de su utilización queda ilustrado con nuestra propuesta práctica (v. cap. 4).
- b) Es selectivo en la medida en que se han escogido los TL apropiados para conseguir el objetivo formativo enunciado anteriormente y se han descartado aquellos que, si bien pueden formar parte de otros corpus, no son válidos para este fin. La selección garantiza que los TL son adecuados para el nivel desde un punto de vista lingüístico, de acuerdo con los parámetros de nivelación que enunciarnos en los epígrafes 3.2.6-3.2.8. Según justificaremos líneas más abajo, cronológicamente la selección se limita a textos literarios de los siglos XVI y XVII.
- c) Es abierto puesto que la colección de TL no se presenta cerrada a nuevas incorporaciones. Muy al contrario, consideramos que la selección deberá ampliarse con más obras y autores, de acuerdo con las necesidades de distintas programaciones y currículos lectivos. Tiene el carácter de núcleo de partida, con autores y TL que hemos considerado esenciales, al que se pueden añadir otros fragmentos de los textos seleccionados o nuevos autores y obras tanto de los Siglos de Oro como de otras épocas y períodos literarios²⁴.

²³ V. n. 3.

²⁴ Seguimos de este modo la idea de un listado abierto para la elaboración de un canon de lecturas de literatura universal defendida por Carlos García Gual: «Por difícil que sea, un canon resulta tan útil como necesario en la enseñanza de la literatura. Lo que sucede es que dar una lista cerrada —de veintitantos o cincuenta y tantos nombres— es una apuesta arbitraria. Mejor sería pensar en una lista abierta, en un canon que, admitiendo acaso una breve lista nuclear de unos grandes autores indiscutibles —Homero y Sófocles, Shakespeare y Cervantes, por ejemplo— se completara con otros textos de un valor estético memorable y singular» (García Gual, 1996: 14).

El corpus está limitado a las producciones literarias de los siglos XVI y XVII escritas en español. Se incluyen ejemplos de poesía, prosa y teatro²⁵, ampliando así las recomendaciones del *Plan Curricular* (v. ep. 2.1.1.4) para los niveles iniciales (A1-A2). Comprende textos completos (poemas), fragmentos (p. ej., párrafos de obras en prosa, extractos de poemas o escenas seleccionadas de piezas teatrales) y también oraciones sueltas (versos aislados, algunas líneas de una novela, frases en boca de personajes, etc.).

Los textos han sido seleccionados de acuerdo con su adecuación lingüística a nivel gramatical, léxico y textual (v. eps. 3.2.6-3.2.8) con el fin de ser accesibles para los usuarios básicos de la lengua.

Hemos elegido el período que abarcan los siglos XVI y XVII como marco temporal para nuestra selección como consecuencia de la aplicación de un criterio de relevancia y otro de dificultad, como explicamos seguidamente:

- a) Criterio de relevancia: los siglos XVI y XVII se identifican con los Siglos de Oro de la literatura española²⁶, lo que nos parece un inicio sólido para la formación de un corpus de textos literarios clásicos más extenso. La literatura de este período, aun siendo el de mayor importancia en nuestra historia literaria, es una de las que —por el conjunto de motivos que venimos arguyendo—, menos se usa en la actualidad como muestra de lengua para la enseñanza de ELE, y queda prácticamente relegada al olvido en los cursos de principiantes. Con la elección del Siglo de Oro como fuente de material para la clase queremos hacer justicia a la trascendencia que este período tiene para nuestra literatura y asignarle el papel que puede cumplir, desde un primer momento, en el desarrollo de las competencias literaria y comunicativa de los aprendientes de español. Nos servimos de este criterio de relevancia para justificar la inclusión en el corpus de *La Celestina* que, a pesar de no pertenecer *in sensu stricto* a

²⁵ Queremos recordar aquí la reflexión del profesor Francisco José Martín —con motivo de la colección Biblioteca de Occidente (Garrido Gallardo, 2013)— sobre la exclusión de los textos de carácter filosófico de las series o repertorios de literatura española: «No por ello voy a callar algo que considero importante y necesario a la hora de configurar las “presencias reales” de esa Biblioteca de Occidente en contexto hispánico: me refiero, claro está, a la producción hispánica de pensamiento. Es obvio, por lo dicho anteriormente, que no puedo aceptar la tradicional distinción entre la literatura y la filosofía para dirimir esta cuestión. Es obvio también que si se tratara de establecer una Biblioteca de Occidente en contexto francófono estaría incluido el *Discurso del método* sin ninguna duda, como lo estaría la *Crítica de la razón pura* si se tratara de un contexto germánico. Es decir, que en otros contextos no solo no se recurriría a la “exclusión” del propio patrimonio filosófico, sino que se consideraría natural recurrir a su inclusión dentro de una Biblioteca de Occidente tan ambiciosa como la que aquí nos proponemos llevar a cabo. ¿Por qué nosotros no atendemos adecuadamente a nuestro propio patrimonio filosófico?» (Martín, 2013: 175).

²⁶ Curtius (1948 [1999⁶: 376-378]) niega la posibilidad de hablar de un clasicismo en España. En su opinión, el florecimiento de las letras españolas, identificado con el Siglo de Oro, no configura un período clásico porque en él conviven formas literarias muy diversas, como el romancero y la poesía de Góngora, con un cruce de estilos y géneros que resulta una continuación de los modelos medievales, sin atenerse a unas formas modélicas o clásicas, como es el caso de Italia o de Francia. Como no corresponde al presente trabajo investigar si la aplicación del concepto de clásico es o no adecuada para la literatura áurea española, utilizamos el término en su acepción más generalizada.

nuestra literatura aurisecular²⁷ —pues se encuentra en un terreno fronterizo entre la literatura medieval y la renacentista—, tiene una amplísima difusión a nivel internacional²⁸. Cubrimos así, para la época a la que nos limitamos, los «Grandes autores y obras literarias de proyección internacional» tal y como propone el *PCIC* en el inventario de *Referentes culturales* (Instituto Cervantes, 2006a).

- b) Criterio de dificultad: para el profesor de ELE es complicado y laborioso seleccionar textos de los siglos XVI y XVII para la clase de niveles iniciales de ELE puesto que son productos literarios que presentan *a priori* un mayor grado de dificultad lingüística²⁹. Además, las producciones escritas de este período entrañan más complejidad que los de épocas posteriores a la hora de ser editadas para su correcta presentación en la clase. Concretamente, en el caso de los textos del siglo XVI encontramos un español muy vacilante, en el que conviven los rasgos medievales junto con otros modernos, como ya hemos indicado (v. ep. 2.2.6.4). Queremos dejar hecho parte del trabajo de selección, para que los profesores se

²⁷ Resulta imposible resumir aquí todo el debate crítico y filológico sobre la encrucijada que significa *La Celestina* entre la Edad Media y el Renacimiento. La costumbre de los manuales de literatura española es establecer el período medieval con inicio en las jarchas y final en *La Celestina* (1499), fundamentalmente por ser una obra escrita con anterioridad a 1500, fecha que se toma como punto de inflexión para la habitual ordenación cronológica a pesar de que «en torno al 1500 se están produciendo cambios que anuncian o indican unos nuevos tiempos y nuevos paradigmas, sin que haya que tomar la fecha más que como un hito convencional aproximado (Lacarra y Cacho Blecua, *Historia de la literatura española, 1. Entre la oralidad y la escritura: la Edad Media*. Barcelona: Crítica, 2012, p. 12). También hay que tener en cuenta que durante el siglo XVI la prolongación y difusión de *La Celestina* fue considerable. En su edición del texto (Madrid: Castalia, 1993, p. 23), Peter E. Russell apunta que fueron 109 las publicadas entre 1499 y 1634. Américo Castro sugiere en *La Celestina como contienda literaria. Castas y casticismos* (Madrid: *Revista de Occidente*, 1965) que la obra de Fernando de Rojas es de condición única, sin ser medieval ni renacentista. La misma posición adopta López Estrada (1974: 267-268) cuando afirma que el estudio de *La Celestina* «es un campo en el que el concepto de Edad Media y de Renacimiento, su cohesión, la afirmación o negación de uno y de otro o de ambos es objeto de riguroso examen, y de la discusión consiguiente en torno de la posición defendida». En el capítulo que Alan Deyermond le dedica, al final del volumen consagrado a la Edad Media como parte de la *Historia y crítica de la literatura española* (Barcelona: Crítica, 1980, pp. 485-528), también apoya que el acercamiento a la obra requiere un estudio específico y diferenciado, por su grandeza, singularidad y el volumen de erudición y crítica que ha suscitado, sin poder catalogarla de manera estanca por estar situada entre las postrimerías de la Edad Media y el despertar del Renacimiento. Como magníficamente estudió Lida de Malkiel, en *La Celestina* conviven la tradición medieval y clásica, con otros rasgos y elementos que apuntan a un espíritu nuevo y original: «Los autores de *La Celestina* encauzan su visión integral de la realidad en la olvidada forma de la comedia humanística, síntesis de la tradición “terenciana”, de la tradición del relato amoroso medieval y de su propia acogida a la observación del vivir cotidiano. Este fue el germen desarrollado en la *Tragicomedia* bajo la norma del realismo verosímil —por dar algún nombre a la observación atenta de la realidad y su recreación evocativa—, y transmutado en un ser artístico nuevo, positivamente original, a pesar de su variada deuda literaria» (Lida de Malkiel, 1962: 729).

²⁸ No exagera Ruiz Ramón (1966 [1987: 56]) cuando afirma que *La Celestina* «pertenece, rigurosamente hablando, a ese pequeño grupo de obras universales que la literatura española aporta a la literatura occidental». Sirva de ejemplo de su divulgación el hecho de que está disponible su versión en lectura adaptada en todas las colecciones que hemos examinado, excepto en una (v. cap. 2. c. 2.13).

²⁹ Recordamos las palabras de Lazar (1994: 122) referidas al caso del inglés: «Claramente, no siempre es sencillo encontrar textos en los que el nivel de lengua sea suficiente para estudiantes de nivel elemental o intermedio bajo, pero ciertamente es posible, incluso si esto significa que la mayoría de los ejemplos vendrán de la literatura contemporánea más que de la de siglos pasados» [«Clearly, it is not always easy to find texts where the level of language is simple enough for elementary or lower intermediate level students, but it is certainly possible, even if it means that most of the examples will be from contemporary literature rather than from past centuries»].

sientan capaces de enfrentar a sus alumnos, y a ellos mismos, a obras de nuestra literatura tan significativas como el *Quijote*, el *Lazarillo de Tormes* o las comedias de Lope de Vega, desmitificándolos como objetos solo disponibles para estadios avanzados de la lengua, aptos solo para los *usuarios independientes* (niveles B1-B2) o *competentes* (niveles C1-C2). Consideramos de este modo que, una vez comprobado que el trabajo con estos textos supuestamente más complicados es posible, se allana el camino para que el corpus, y así la clase de español, se amplíe con textos de otras etapas literarias posteriores, en los que el procedimiento de selección y edición va a ser más sencillo.

3.2.3. Criterios y metodología de selección

En el proceso de selección partimos de la idea de que el canon formativo nunca es monolítico por lo que está sujeto a permanente cambio y revisión (Bombini, 1996). Poniendo voz a lo evidente, la hispanista Lía Schwartz (1996: 10) escribe con razón que: «el corpus de la literatura de los siglos XVI y XVII abarca, en principio, todos los textos escritos y orales que fueron compuestos en ese período». Esto sería un ideal. Sin embargo, nuestra tarea de selección está supeditada a un objetivo principal: emplear los textos seleccionados en la clase con estudiantes de ELE de nivel inicial y no especializados en la literatura española. ¿Cómo definir, por lo tanto, el listado de obras y autores representativos de este período?

Durante los Siglos de Oro existió ya un interés para definir un parnaso de poetas nacionales³⁰ (Vélez-Sainz, 2006). En este sentido, Schwartz (1996) reafirma la idea de que los cánones son estructuras históricas y señala cómo los poemas encomiásticos³¹ y las antologías poéticas del siglo XVII³² operaron como selectores de los escritores dignos de integrar el Olimpo literario contemporáneo, sin coincidir con valoraciones de los siglos posteriores, que establecieron su propia jerarquía de autores y obras indispensables. Ejemplos de esto, aducidos por Schwartz, son el rechazo de Menéndez Pelayo (1856-1912) en *Orígenes de la novela* a la narrativa bucólica o pastoril por considerarla un «género falso y empalagoso», la desconsideración de la producción poética quevediana o el hecho de que Góngora no entre a formar parte de los

³⁰ Aventura Vélez-Sainz (2006: 58) que la aparición de este intento por definir el canon español está unida a cierto impulso nacionalista vinculado al espíritu imperial que nace en nuestro siglo XVI.

³¹ Schwarz hace referencia los catálogos encomiásticos insertos en otras obras como el «Canto a Calíope» en *La Galatea* (1585) de Cervantes, la cita de autores en el también cervantino *Viaje del Parnaso* (1614), o la enumeración de literatos que hace Lope de Vega en *El laurel de Apolo* (1630). Otro ejemplo de proceso de inclusión/exclusión de obras literarias lo encontramos en el escrutinio para la quema de libros del capítulo VI de la Primera parte del *Quijote*.

³² Ejemplos de estas antologías son las *Flores de poetas ilustres* (1605) de Pedro Espinosa y la *Bibliotheca Hispana Nova* (1672) de Nicolás Antonio, escrita en latín y que comprende autores desde el año 1500, que posteriormente fue utilizada por los ilustrados del siglo XVIII para dar a conocer y reivindicar ante Europa la aportación de la literatura española a la cultura occidental. Sobre la primera antología, contamos con la investigación de Pablo Villar Amador (1990), que constituye su tesis doctoral dirigida por el doctor Jauralde Pou (*Estudio de las Flores de poetas ilustres de Pedro Espinosa*), donde nos proporciona un índice de primeros versos de los poemas contenidos, ordenados por autores. Para la segunda antología, existe una edición facsímil publicada en Visor (Madrid, 1996).

poetas que han de ser leídos hasta los años veinte del siglo pasado, a raíz de la conocida reivindicación que la generación del 27 hace del poeta cordobés.

Un recorrido por las vicisitudes para establecer la nómina de autores selectos de nuestro Siglo de Oro lo encontramos en el trabajo de Aradra Sánchez (Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez, 2000), que detiene su atención en la mirada de los ilustrados españoles del siglo XVIII sobre la literatura de los dos siglos precedentes. Comienza su estudio con las *Oraciones*³³ de Gregorio Mayans (1699-1781), en las que el erudito valenciano ofrece una relación de autores españoles de los siglos XVI y XVII que han de ser imitados como modelo en los diferentes estilos, siguiendo en parte el elenco elaborado por Saavedra Fajardo (1584-1648) en su *República literaria*³⁴; un relato barroco en forma de sátira lucianesca en la que se sueña un estado formado por artistas y literatos sobresalientes. Aradra Sánchez comprueba que, mientras que algunos nombres se mantienen en su lugar central hasta finales del siglo XVIII (por ejemplo, Garcilaso y fray Luis de León como poetas; fray Luis de Granada, y sobre todo, Cervantes como prosistas), otros de los que son aplaudidos en nuestros días fueron desdeñados por el gusto ilustrado, que criticaba su afectación barroca. Bien conocidos son los casos de Góngora y Lope de Vega, que fueron diana de juicios negativos por considerar que su estilo era una corrupción del buen gusto literario, que había de mantenerse simple y alejado de los excesos. Los preceptistas ilustrados únicamente salvaron de su criba las letrillas y romances gongorinos, mucho más acordes con sus ideas poéticas. Asimismo, las antologías poéticas dieciochescas³⁵ elogiaron y dieron cabida en sus páginas a creadores que ahora se consideran de segunda fila como Sá de Miranda, Hernando de Acuña, Gutierre de Cetina, Damasio de Frías o Barahona de Soto, entre otros muchos.

Una vez planteada esta reflexión y asumiendo que el catálogo canónico de autores de los siglos XVI y XVII no ha sido el mismo en el transcurso de la historia, consideramos que no forma parte de nuestro cometido entrar en ninguna discusión, ni tampoco innovar, sobre qué textos deben o no integrar el listado de escritores elegidos para caracterizar nuestro Siglo de Oro. Por este motivo, a pesar de haber escogido las obras y autores que nos resultan más significativos, planteamos la selección plenamente abierta a nuevas incorporaciones. Si bien justificamos los criterios de selección a los que nos atenemos —procurando que el listado escogido sea lo más objetivo posible—, reconocemos que cualquier elección lleva consigo de

³³ *Oración en alabanza de las obras de don Diego Saavedra Fajardo* (1725) y *Oración en la que exhorta a seguir la verdadera idea de la elocuencia española* (1727).

³⁴ De la obra nos han llegado dos versiones, muy diferentes la una de la otra: un texto primitivo más breve (ca. 1613-1620) y una segunda redacción que fue impresa como obra póstuma en 1655. Contamos con una edición crítica de los dos textos publicada en 2006 a cargo de Jorge García López (Madrid: Crítica).

³⁵ Por ejemplo, el *Parnaso español* en nueve volúmenes (1768-1778) de López de Sedano o los cuatro volúmenes de la *Colección de poesías castellanas traducidas en verso toscano* (1782-1790) de Juan Bautista Conti. Para profundizar sobre la recepción de la literatura del Siglo de Oro durante el siglo XVIII, pueden consultarse los dos volúmenes editados por José Lara Garrido y Belén Molina Huerte, *La poesía del Siglo de Oro en el Siglo de la Ilustración (I)* y *La poesía del Siglo de Oro en el Siglo de las Luces (II)*. Madrid: Visor Libros, 2013.

manera inherente un factor personal y subjetivo³⁶. En favor de un mayor interés por su uso y una mejor rentabilidad didáctica, hemos tenido en cuenta principalmente dos aspectos:

- 1) la internacionalidad de las obras y los autores;
- 2) la accesibilidad de los materiales complementarios.

El listado de obras se ha seleccionado según los estándares contemporáneos que configuran el catálogo generalmente aceptado para el Siglo de Oro español. Esto se hace considerando que los usuarios finales son los profesores y alumnos de ELE que enseñan y aprenden tanto dentro como fuera de nuestras fronteras a los que, sin ser especialistas en literatura, ofrecemos una radiografía esencial y reducida de nuestras letras áureas, que pueda ser enseñada a nivel internacional. Estimamos que no existe polémica sobre la inclusión de ninguna de las obras o autores que hemos incorporado, que son los que encuentran una mayor representatividad en los currículos de enseñanza reglada. En líneas generales, hemos contado con lo expuesto en el inventario de *Referentes culturales* del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006a), aunque adoptando un prisma crítico (v. ep. 2.1.1.1). La mayoría de los autores y obras literarias seleccionadas están presentes, también, en el listado de escritores y textos recomendados para la asignatura de Lengua Española y Literatura de los programas de educación en el exterior, al que ya hemos acudido previamente (v. ep. 3.1.3). Asimismo, figuran entre las obras relevantes escogidas en los cánones internacionales (p. ej., el listado de Bloom de 1994 del que hemos hablado en el epígrafe 3.1.2). De acuerdo con esto, con las tres obras teatrales que incluimos se ha pretendido ofrecer ejemplos significativos de los dramaturgos más importantes del siglo XVII (Lope de Vega, Calderón de la Barca y Tirso de Molina). *Fuente Ovejuna* y *La vida es sueño* han sido seleccionadas teniendo en cuenta el criterio de accesibilidad de los materiales complementarios que explicamos en el párrafo siguiente, mientras que *El burlador de Sevilla* ha sido elegida por recoger el mito del personaje de don Juan, de gran popularidad internacional. Para el caso de la poesía, hemos acudido a dos antologías generales contemporáneas de lírica de los Siglos de Oro, complementándolas con otras especializadas en poesía de tipo tradicional y de cancionero. Con la idea de que en la sección de lírica quedara también representada la poesía aparecida en América y además añadir otra mirada femenina, también hemos utilizado una antología de la obra poética de sor Juana Inés de la Cruz,

³⁶ Para eliminar el siempre inherente problema de la subjetividad cuando la selección de obras se lleva a cabo por una sola persona, se podría haber optado por realizar una encuesta a diferentes especialistas y profesores con el objeto de determinar qué autores y obras consideran ser los más importantes o representativos de la literatura áurea española. Así, por ejemplo, en el número 13 (año 1996) de la revista *Lateral* se publicó una encuesta a tres autores de reconocido prestigio (Javier Marías, Guillermo Cabrera Infante y Félix de Azúa) con una pregunta sobre cuáles consideraban que eran los diez autores/obras para establecer su propio canon de literatura en lengua española. Esta es también la solución por la que optó el profesor López de Abiada (1999 y 2000) para la elaboración de su antología de poesía española publicada a partir de 1939. Por nuestra parte, a pesar de considerarla muy acertada en su contexto, esta opción se ha descartado con el fin de simplificar el proceso, ya que, en realidad, el conjunto de obras de nuestro Siglo de Oro que integran los programas de estudio de educación no universitaria es bastante estable y se corresponde con nuestra selección, por lo que es fácil inferir que los resultados no iban a variar en mucho el listado.

ampliando así el repertorio³⁷. Por su parte, como ejemplo de la literatura surgida en los primeros años de conquista del Nuevo Continente se ha elegido la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de fray Bartolomé de las Casas, más que por su valor literario, por el debate universal que abre sobre injusticia y colonización.

Otro aspecto importante para acotar la selección ha sido procurar que tanto el profesor como el alumno tengan acceso a materiales adicionales (traducciones a su lengua, lecturas adaptadas, películas, etc.) que puedan ser empleados en las actividades de clase para auxiliar y ampliar las tareas de lectura guiada. Insistimos en el carácter fragmentario de la mayoría de los TL escogidos, que no están pensados para una lectura autónoma, sino para la preparación de actividades didácticas inspiradas en ellos, como una primera motivación hacia la lectura de la literatura áurea. Por ello, es fundamental animar a que la profundización en las obras continúe dentro o fuera de clase con otros materiales adecuados al nivel de lengua de los estudiantes. Buscamos, por ejemplo, que el profesor invite a sus estudiantes a leer el texto completo con una lectura adaptada o en una versión traducida, que en la clase se visualicen películas basadas en la obra o en relación con el autor (accesible para los estudiantes en sus versiones subtituladas). Existen lecturas graduadas, aunque no siempre para los niveles A1-A2, para más de la mitad de las obras que hemos elegido (*Celestina*, *Lazarillo*, *Quijote*, *Fuente Ovejuna* y *La vida es sueño*). Su carácter internacional también hará que sea más probable encontrar actividades culturales (visitas a museos o exposiciones, representaciones teatrales, etc.) que fomenten el desarrollo de la CLit de los estudiantes, de acuerdo con las orientaciones metodológicas que la educación literaria defiende en la actualidad (v. ep. 1.3.2).

Según los criterios explicados de internacionalidad de los textos y posibilidad de acceso a materiales complementarios, el listado de obras literarias y autores sobre el que se ha realizado la posterior selección de TL es el siguiente:

- 1) *La Celestina* de Fernando de Rojas
- 2) *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de fray Bartolomé de las Casas
- 3) *Lazarillo*
- 4) *Quijote* (Primera y Segunda parte) de Miguel de Cervantes
- 5) *Fuente Ovejuna* de Lope de Vega
- 6) *El burlador de Sevilla* de Tirso de Molina
- 7) *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca
- 8) Antologías poéticas

A partir de esta nómina de obras y autores, el procedimiento para extraer las muestras textuales se ha llevado a cabo en tres fases (preselección, comprobación de nivel y criba), que pasamos a explicar:

³⁷ La antología de poesía de nuestro corpus recoge 272 textos en total: de la poesía tradicional del POE-001 al POE-150, de diversos autores del POE-151 al POE-249 y de sor Juana Inés de la Cruz del POE-250 al POE-272.

- 1) Fase 1: Preselección. Mediante una lectura detenida (relectura en todos los casos) de las obras completas en la que hemos buscado los TL (pasajes, escenas, poemas, versos, etc.) eligiendo los textos que, en una primera impresión, nos parecían de comprensión más accesible para un estudiante extranjero de nivel A1-A2.
- 2) Fase 2: Comprobación del nivel. Una vez extraídos los TL preseleccionados, comprobando uno por uno su adecuación al nivel que hemos determinado según los criterios de nivelación gramatical, léxica y textual.
- 3) Fase 3: Criba. En un proceso de inclusión-exclusión de los textos preseleccionados, incorporando únicamente los TL cuyas características gramaticales, léxicas y textuales se corresponden con el nivel de usuario básico y descartando aquellos que no se ajustan a los criterios de comprobación del nivel adoptados. También se han eliminado aquellos fragmentos que no ofrecen un sentido cerrado o cuya explotación didáctica resulta complicada.

3.2.4. Criterios y metodología de comprobación del nivel

Todos los TL del corpus se han seleccionado por ser accesibles para los estudiantes de ELE de niveles A1-A2 (acceso y plataforma respectivamente) o usuarios básicos de la lengua según la diferenciación de niveles propuesta en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* del Consejo de Europa (2002)³⁸ y desarrollada para el caso del español por el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006a). El material que incorporamos opera como un *input* comprensible (Krashen, 1981, 1982 y 1985; Krashen y Terrel, 1983; Long, 1985) para el estudiante objetivo, según hemos explicado al hablar de la accesibilidad de los textos literarios por parte de los aprendientes de español (v. ep. 2.2.1.2). Los textos se transcriben con las intervenciones mínimas sobre el original para que puedan ser accesibles. Si se considerase necesario o apropiado para un perfil concreto de estudiantes se podría profundizar en el nivel de intervención. Subrayamos nuevamente que, en todo momento, hemos considerado los textos para ser utilizados en actividades didácticas guiadas por el profesor, no como objeto para la lectura individual por parte de los alumnos.

Presentamos los dos niveles A1-A2 agrupados, como sucede en muchos de los manuales y materiales complementarios disponibles, lo que conlleva tener en consideración los siguientes aspectos:

- a) En general, el nivel de los textos se ha determinado a partir del más alto de los niveles iniciales (A2). En muchos casos, el profesor deberá valorar las posibilidades de trabajo con estudiantes de nivel A1 ponderando las características de su grupo y su respuesta a los nuevos estímulos y retos de clase (p. ej., estudiantes de lengua materna neorromance, estudiantes que no basan su aprendizaje en aspectos puramente gramaticales, etc.). Como

³⁸ Recordamos que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* distingue seis niveles: A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo) y C2 (maestría). Estos se corresponden con tres tipos de usuarios: básico (A1-A2), independiente (B1-B2) y competente (C1-C2).

ayuda para esta tarea, a cada texto se le ha asignado adicionalmente un grado de accesibilidad, tal y como se explica en el epígrafe 3.2.9.

- b) Al tratarse de textos literarios orientados para el trabajo en clase con la guía del profesor, y no para la lectura individual, estimamos que la ayuda del docente solventa los posibles problemas de comprensión que se les pueden presentar a los estudiantes de nivel inferior cuando el texto supera un poco su nivel. Sobre estas dificultades de acceso lingüístico, en el caso concreto de los TL antiguos, hemos tratado en el epígrafe 2.2.5.

Como los TL incluidos en el corpus son textos originales no adaptados, nuestra nivelación se ha visto afectada de manera inexorable por los rasgos característicos del español áureo (Lapesa, 1981⁹: 367-417; Cano Aguilar, 2013: 825-857, 859-893 y 895-916)³⁹. Evidentemente, las diferencias entre el español contemporáneo y el español de los Siglos de Oro, en cuanto que dos estados diacrónicos de la lengua, se reflejan en una serie de problemas que es preciso resolver en la edición o preparación de los textos. Tampoco hay que olvidar que el período de nuestra selección comprende dos siglos, durante los cuales la lengua evoluciona y cambia. No es el mismo español el que encontramos en *La Celestina*, con muchos más rasgos medievales, que el de los dramas de Calderón. Las soluciones para la preparación de los textos se han adoptado de forma genérica, según lo expuesto en capítulo 2 (v. eps. 2.2.6.4 y 2.2.6.6), y con independencia de las adoptadas en cada una de las ediciones que tomamos como base para nuestro corpus⁴⁰.

La accesibilidad de los textos ha sido establecida aplicando unos criterios de comprobación del nivel. Inspirados en los trabajos dirigidos por el profesor Anula Rebollo (2008) sobre lecturabilidad para el español como segunda lengua a la hora de incluir o descartar los textos buscando su idoneidad para los niveles A1A2, se han considerado tres componentes principales: la dimensión gramatical, la dimensión léxica y la dimensión textual. Eludimos la dimensión cultural como un elemento clave para la nivelación ya que, según hemos advertido, no siempre es posible establecer una correspondencia entre nivel de lengua de los usuarios y conocimiento de la cultura o culturas donde la lengua es vernácula (v. ep. 2.2.1.2). No obstante, a este respecto, nuestra decisión ha sido evitar aquellos textos en los que aparecen demasiadas referencias históricas o culturales, solo disponibles para un público erudito o especializado. Por supuesto, hay que considerar que la distancia cultural existente entre los textos literarios y el estudiante no será la misma, pues esta depende de múltiples factores (nacionalidad, edad, grado y especialidad de estudios, vinculación con la culturas hispánicas, intereses personales, etc.) que deberán ser tenidos en cuenta tanto en las aplicaciones prácticas concretas como en los distintos contextos educativos en los que se quiera utilizar el material contenido en el corpus. Empero, precisamos

³⁹ No damos cuenta de todos los rasgos que singularizan el español de los siglos XVI y XVII, descritos minuciosamente en las obras de referencia de Lapesa (1981⁹) y Cano Aguilar (2013), sino solo de aquellas características generales que afectan a la nivelación de los textos para nuestro corpus.

⁴⁰ Volvemos a advertir que, en el caso de no tratarse de un corpus de textos dirigido a estudiantes de nivel inicial de ELE, la decisión más científica desde un punto de vista filológico sería atender a cada caso individual, analizando las características específicas del texto, autor y lector a quien va orientada la preparación de los textos (Jauralde Pou, 2007).

que cualquier referencia cultural que pueda resultar desconocida para los estudiantes siempre podrá ser solucionada adecuadamente con la ayuda del profesor.

Los TL seleccionados se conciben como productos semióticos y elementos de la comunicación literaria. Sin embargo, los textos no han sido escogidos para ejemplificar las distintas funciones comunicativas o actos de habla de la lengua en uso —igual que no son muestras de usos gramaticales—, y creemos que no es pertinente considerar la dimensión pragmática presente en los textos, aunque sí en las actividades que se realicen sobre ellos. Dicho de otro modo, no incorporamos un texto porque literalmente en este «se pida y de información» o «se presente un contraargumento», pero estas funciones comunicativas deberán ser empleadas por los estudiantes en los ejercicios de clase generados a partir del TL, en situaciones reales de comunicación originadas en la clase, contribuyendo así al desarrollo de su competencia comunicativa de acuerdo con su nivel de lengua.

3.2.5. Modernización ortográfica de los textos

Por lo que atañe al nivel de pronunciación y prosodia de los textos, nos hemos inclinado siempre por la modernización de la ortografía y puntuación según criterios actuales (*Ortografía de la lengua española*, Real Academia Española, 2010), sin distinguir las variaciones fonético-fonológicas y gráficas propias del español de la época de los Austrias⁴¹.

Los rasgos gráficos con posible repercusión en el sistema fonético-fonológico del español áureo que hemos actualizado y homogeneizado son⁴²:

- vacilaciones de timbre: *recebir/recibir, cobrir/cubrir*⁴³
- *f* arcaizante: *fizo/hizo, ferosa/hermosa*
- distinción entre *b* y *v*: *trauajo/trabajo, Cerbantes/Cervantes*
- confusión y alternancia de sibilantes *z, c, ç, ss* y *s*: *coraçón/corazón, assi/asi*
- grafías *x, j* y *g*: *exemplo/ejemplo*
- simplificación de grupos de consonantes: *perfeto/perfecto, manífico/magnífico*
- deformación de cultismos de origen latino⁴⁴: *dubda/duda, cerebro/cerebro*

⁴¹ Hemos mantenido este criterio para todos los textos, incluso también cuando el registro utilizado por el escritor quería reflejar un uso arcaizante de la lengua, como es el caso de los usos medievales en boca de don Quijote o vulgarismos o rasgos del habla rústica en Sancho. La solución sería distinta para niveles de aprendizaje más avanzados en los que el estudiante puede comenzar a diferenciar registros sin que le cause confusión. Sobre los procesos de edición aconsejados para presentar los textos clásicos a los alumnos de ELE remitimos al epígrafe 2.2.6.

⁴² Hay que tener en cuenta que las variantes en el uso oral y escrito de algunos rasgos que enumeramos siguen estando presentes en el español actual. Así, por ejemplo, la vacilación de grupos de consonantes cultos (*sétimo/séptimo; setiembre/septiembre, trsbordo/transbordo*, etc).

⁴³ Cano Aguilar (2013: 826-827) diferencia cuatro categorías para la variación vocálica del español áureo: 1) los residuos de la alternancia medieval /ie-/i/ (*priesa/prisa*), 2) la alternancia de /e-/i/ y /o-/u/ átonas (*siguiente/siguiente; cobrir/cubrir*), 3) las variaciones vocálicas en los cultismos (*sepultura/sepultura, cerimonia/ceremonia*) y 4) otras variantes esporádicas que no encajan en los grupos anteriores (p. ej., *sigún* en Quevedo).

⁴⁴ En algunos casos, se dan juntas la deformación del cultismo y la simplificación del grupo de consonantes: *lición/lección, destruición/destrucción*, donde también hay un fenómeno de palatalización.

Se actualiza igualmente la ortografía de los nombres propios de personas (*Motenzuma* > *Montezuma*), accidentes geográficos (*Gualdalquevir* > *Guadalquivir*), topónimos (*Guatimala* > *Guatemala*, *Alemaña* > *Alemania*), etc. Exclusivamente se ha preservado la ortografía original cuando era imprescindible para mantener el metro en los textos en verso (*Ingalaterra*). Asimismo, el uso de mayúsculas y minúsculas se hace según los criterios normativos actuales.

3.2.6. Comprobación del nivel de los textos en su dimensión gramatical

Para nivelar los textos en su dimensión gramatical hemos tomado como referencia el inventario de *Gramática* para los niveles A1-A2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Distinguimos dos niveles: el nivel morfológico y el nivel sintáctico⁴⁵.

Nuevamente incidimos en el hecho de que no perseguimos que el corpus sea la base para crear actividades en las que el texto literario funcione como ejemplo de uso gramatical. Nuestro objetivo didáctico está dirigido al desarrollo de la competencia literaria y comunicativa de los estudiantes. Por ello, no hemos seguido la detallada nivelación de los diferentes usos de los tiempos verbales que se recogen en el *PCIC*. Puesto que en nuestra propuesta los textos literarios no son muestras de los usos del lenguaje para ser reproducidas por los estudiantes miméticamente y tampoco están encaminados a la práctica gramatical, lo importante para nosotros es que en el texto literario escogido no aparezcan en exceso formas verbales desconocidas o extrañas para el estudiante que pudieran dificultar su comprensión. Con esta idea, hemos restringido nuestra atención al nivel morfológico, sin considerar los diferentes valores que puede tener cada tiempo verbal, como sí diferencia el inventario de *Gramática* del *Plan Curricular*.

Queremos precisar que, durante el proceso de selección, no hemos considerado de manera prescriptiva los contenidos inventariados en el *Plan Curricular* para los niveles A1-A2. Por tomar un ejemplo, no nos ha resultado problemático incluir el texto de inicio del *Quijote* (identificado en nuestro corpus con la signatura QUI.1-004) «En un lugar de la mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme [...]» en donde aparece el adjetivo relativo posesivo *cuyo* que, de acuerdo con la clasificación por niveles del *PCIC*, pertenece a un nivel de lengua C1. Estas salvedades se explican por la finalidad principal de los textos incorporados a nuestra compilación, que es ser un material para el diseño de actividades guiadas en las que siempre hará falta la intervención del profesor que puede asistir a los estudiantes con ayudas puntuales cuando sea preciso. De igual manera, incluimos textos en los que aparecen formas verbales que el *PCIC* contempla en niveles más avanzados. Concretamente, el futuro imperfecto de indicativo, el imperativo negativo y el presente de subjuntivo, además del infinitivo compuesto como forma no personal del verbo. Nuestra decisión se

⁴⁵ Hay que tener en cuenta, no obstante, que en la explicación de la evolución de la lengua hay ocasiones en que los fenómenos pertenecientes al nivel morfológico y al sintáctico se mezclan y su distinción no es tan clara, por lo que sería mejor hablar de morfosintaxis como un sistema integrado. Este sería el caso, por poner un ejemplo, del cambio morfológico de *habemos* a *hemos* (como auxiliar en la formación del pretérito perfecto), que debe explicarse por la pérdida del valor posesivo de *haber* y su transformación en verbo auxiliar, lo que implica a los niveles semántico y sintáctico de la lengua (Girón Alconchel, 2013).

justifica porque en el conjunto del TL donde suceden, estas formas verbales no constituyen una dificultad adicional para el objetivo didáctico al que están encaminados los TL⁴⁶. No obstante, en los cuadros que preceden a cada uno de los textos se indica claramente cuando hay un tiempo verbal fuera de los propuestos por el *Plan curricular* para los niveles A1-A2.

En los epígrafes que siguen recopilamos los principales problemas de índole gramatical que hemos encontrado en los TL durante la confección del corpus; además, detallamos y ofrecemos ejemplos de las soluciones que hemos adoptado para acomodar los textos a lectores extranjeros de niveles A1-A2 y solventar la dificultad que suponen las diferencias entre la lengua actual y la de los siglos XVI y XVII⁴⁷. En algunos casos no se ofrecen ejemplos ya que los TL donde aparecían los inconvenientes finalmente se han descartado para la configuración del corpus que presentamos. No obstante, mantenemos la referencia al problema gramatical y a la solución propuesta por considerar que son útiles para futuras ampliaciones de la colección de textos.

3.2.6.1. Morfología de los verbos

Teniendo en cuenta el nivel inicial al que van orientados los TL, se ha optado, de modo general, por una modernización de la morfología verbal de acuerdo con los usos actuales, evitando los poliformismos y vacilaciones propios del español de los siglos XVI y XVII. Con la excepción de los usos voseantes, únicamente se han mantenido las formas originales de los textos en los casos en que eran imprescindibles para conservar la métrica de los textos en verso. Las actuaciones, por ende, han sido las siguientes:

⁴⁶ Antes de la aparición del *PCIC* era una práctica habitual incluir el futuro imperfecto de indicativo en los manuales de niveles iniciales. Incluso hoy en día son varios los libros de ELE en los que se sigue estudiando en los niveles A1-A2. Rovira Gili (2014) ha planteado con un experimento los beneficios de incluir el presente de subjuntivo y el imperativo negativo ya en los niveles de principiante para familiarizar así a los estudiantes con estas construcciones antes de que en niveles superiores adquieran la teoría sobre su formación y uso.

⁴⁷ Para el detalle de todos los rasgos de la lengua y los cambios gramaticales en los Siglos de Oro puede consultarse Girón Alconchel (2013). Aquí no damos cuenta de usos muy limitados o residuales, el habla rústica, lenguaje pastoril, empleos en el lenguaje jurídico y administrativo, etc.

Cuadro 3.1. *Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los verbos, soluciones propuestas y ejemplos*

PROBLEMA	SOLUCIÓN PROPUESTA	EJEMPLO DEL CORPUS
Vacilaciones en las formas de segunda persona del singular del presente de indicativo (<i>amáis/amás, tenéis/tenés, sois/sos</i>)	Se mantiene como aparece en el TL cuando la forma se corresponde con el uso actual voseante	«¿Qué traés, Sancho amigo, que tan alegre venís?» [QUI.2-016]
Vacilaciones en las formas de primera persona del singular del presente de indicativo (<i>soy/so, doy/do, estoy/estó</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«¡Mal enemiga le so!» [POE-003] «que yo sola estó» [POE-026]
Vacilaciones del imperativo (<i>cantad/cantá, comed/comé, salid/salí</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales	«¡Comedme! ¡Comedme!» [QUI.2-110]
Polimorfismo (formas etimológicas, analógicas, ultracorrectas, etc.) en el pretérito indefinido (<i>fuiste/fuiste, tove/tuve, vistas/visteis, dijiste/dijistes, vido/vio</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«vos no visteis la tierra, sino los hombres» [QUI.2-079] «tan admirables y tan no creíbles [...] a quien no las vio» [BRE-001]
Arcaísmos (<i>amávades</i> por <i>amavais</i> , <i>sentíades</i> por <i>sentíais</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	No hay ejemplos en los TL finalmente incluidos en el corpus
Imperativos arcaicos (<i>dígasme</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«Dígasme tú, el ermitaño» [POE-081]
Irregularidades con verbos en presente de indicativo (<i>vee/ve</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«por un ladito no se ve el todo» [QUI.2-079]
Alternancia <i>hemos/habemos</i>	Empleo del actual <i>hemos</i> , excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	No hay ejemplos en los TL finalmente incluidos en el corpus
Asimilación de la -r final de infinitivo y la -l inicial del pronombre átono de tercera persona complemento directo y complemento indirecto	Modernización de acuerdo a los usos actuales y se explican <i>ad hoc</i> , excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«sin quitarle su honor» [QUI.1-083] «mi cuerpo no, por deshacerlo en llanto» [POE-173] «Y si me duele perdella/ es porque estáis dentro della» [POE-013]
Metátesis del pronombre enclítico con el imperativo (<i>poneldos</i> por <i>ponedlos</i> , <i>dandos</i> por <i>dadnos</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«Dejadlos, madre...» [POE-019]
Presencia/ausencia de vocal inicial (<i>a, e</i>) en verbos: <i>enamorarse/namorarse, ajuntar/juntar</i>	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«Namoráronse mis ojos...» [POE-084] «juntó mucha o toda su gente y díjoles...» [BRE-009]

3.2.6.2. Morfología de los sustantivos, adjetivos y numerales

El criterio general de modernización de acuerdo al uso actual se sigue también para el caso de la morfología de sustantivos, adjetivos y numerales, con la excepción de los textos en verso (bien sea poesía o teatro) cuando es una exigencia formal⁴⁸, como se detalla a continuación:

Cuadro 3.2. *Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los sustantivos, adjetivos y numerales, soluciones propuestas y ejemplos*

PROBLEMA	SOLUCIÓN PROPUESTA	EJEMPLO DEL CORPUS
Género de los sustantivos	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«y llegando al puente» [LAZ-010] «el mejor azúcar de aquella isla» [BRE-007] «los fantasmas de anoche» [QUI.1-041]
Vacilación en la apócope de los adjetivos <i>grande, primero, tercero</i> , etcétera	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«el tercer reino» [BRE-007] «gran enemigo mío » [QUI.1-020]
-e final arcaizante (<i>infelice</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«¡Ay, mísero de mí! ¡Y, ay, infelice!» [VID-002]
Aparición de la conjunción copulativa y en los numerales entre los miles, las centenas, las decenas y las unidades (<i>mil y doscientos, quinientos y ocho</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«el año de mil quinientos nueve» [BRE-008] « mil y ciento treinta quintas» [BUR-018] « ochocientos veinticinco reales» [QUI.2-136]

3.2.6.3. Morfología de los pronombres personales, los artículos y los demostrativos

Se han conservado los usos originales presentes en los TL en lo que se refiere a las formas de tratamiento *tú* y *vos* para el trato de confianza y *vuestra/vuesa merced* para el registro formal. Por el contrario, se evita la alternancia entre *nos/nosotros* y *vos/vosotros*, que actualizamos según criterios modernos excepto cuando la forma antigua es necesaria para mantener la métrica. En el caso de los artículos se modernizan cuando estos no coinciden con la distinción actual masculino/femenino. Por contra, se han mantenido las formas antiguas *aqueste/a/o* y *aquese/a/o*, y se ha incluido la primera de ellas en el glosario de léxico específico que preparamos para el trabajo con TL de los Siglos de Oro (v. ep. 3.2.7.2). Así se puede ver en los cuadros que siguen:

⁴⁸ Para el caso concreto de *infelice* en el conocido monólogo de *La vida es sueño* [VID-002 y VID-003], aunque la forma antigua es necesaria para la rima no se ve así en los fragmentos seleccionados, ya que no se incluyen los versos inmediatamente anteriores (verso 77: «bien mi temor lo dice» y verso 101: «sepamos lo que dice»). Mantenemos no obstante en los dos casos la -e arcaizante que, por otro lado, es indisoluble de la identidad del texto.

Cuadro 3.3. *Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los pronombres personales, soluciones propuestas y ejemplos*

PROBLEMA	SOLUCIÓN PROPUESTA	EJEMPLO DEL CORPUS
Alternancia entre los arcaicos <i>nos/vos</i> y los modernos <i>nosotros/vosotros</i> con función de sujeto	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	No hay ejemplos en los TL finalmente incluidos en el corpus
Formas de tratamiento: <i>tú</i> y <i>vos</i> para el trato de confianza y <i>vuestra/vuesa merced</i> para el registro formal	Se mantienen como aparecen en el TL	«¿Qué aposento o qué nada busca vuestra merced?» [QUI.1-020]
Alternancia <i>vos/os</i> para la segunda persona del singular en función de complemento directo	Se homogeniza en <i>os</i>	«Toda mi vida os amé / y por siempre os amaré» [POE-033]
Pronombre personal <i>vos</i> para la segunda persona del singular en sintagmas preposicionales	Se mantienen como aparecen en el TL	«Tenía muy justa queja de vos» [FUE-003] «Por vos nací, por vos tengo la vida» [POE-158]

Cuadro 3.4. *Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los artículos y demostrativos, soluciones propuestas y ejemplos*

PROBLEMA	SOLUCIÓN PROPUESTA	EJEMPLO DEL CORPUS
Artículo masculino <i>el</i> con palabras femeninas que no comienzan con <i>a</i> tónica (<i>el espada</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	No hay ejemplos en los TL finalmente incluidos en el corpus
Artículo femenino <i>la</i> con palabras femeninas que comienzan con <i>a</i> tónica (<i>l'alma</i>)	Modernización de acuerdo a los usos actuales, para evitar el apóstrofe de contracción, inexistente en español contemporáneo	«Yo dejo el alma atrás» [POE-231]
Alternancia de demostrativos: <i>aqueste/este, aquesese/ese</i>	Se mantienen como aparecen en el TL, pero con ortografía unificada y modernizada	«Ya otra vez vi aquesto mismo» [VID-032] «¿De aquesa suerte lo dices?» [BUR-003]

3.2.6.4. Morfología de adverbios y cuantificadores

Se ha optado por preservar las formas originales de adverbios y cuantificadores, con la excepción de aquellas en las que se producen alternancias de carácter gráfico (p. ej., en la variación *ansí/así, agora/ahora*) para las que se prefiere seguir los criterios modernos (siempre que el cambio no afecte al verso) y así evitar que se den en los estudiantes confusiones entre la ortografía antigua y la actual. Mantenemos, por consiguiente, algunas formas en desuso muy sencillas para que el estudiante pueda aproximarse al carácter antiguo del texto; como el adverbio *do*, que no entraña ninguna dificultad para la correcta comprensión del TL. Tampoco se han modificado los adverbios en desuso o que tienen un significado diferente en la lengua contemporánea (*luego, presto, paso*). En resumen, se ha procedido de la siguiente forma:

Cuadro 3.5. *Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los adverbios, soluciones propuestas y ejemplos*

PROBLEMA	SOLUCIÓN PROPUESTA	EJEMPLO DEL CORPUS
Variación <i>ansi/así, agora/ahora</i>	Modernización de acuerdo a los usos actuales, excepto en los textos en verso solo si lo exige la métrica del TL seleccionado	«muerte que así te requiero» [POE-166] «quisome un tiempo, mas ahora temo» [POE-243]
Alternancia <i>do/donde</i>	Se mantienen como aparecen en el TL, se incluyen en el cuadro de léxico y se explican <i>ad hoc</i>	«Pasábamos por las plazas do se vendía pan» [LAZ-041]
Adverbios en desuso o con diferente significado en la actualidad: <i>luego, harto, presto, etcétera</i>	Se mantienen como aparecen en el TL, se incluyen en el cuadro de léxico y se explican <i>ad hoc</i>	«¡Acudid todos presto [...]!» [VID-022] «¡Harto bien me restituyes el honor» [FUE-016]

Cuadro 3.6. *Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de los cuantificadores, soluciones propuestas y ejemplos*

PROBLEMA	SOLUCIÓN PROPUESTA	EJEMPLO DEL CORPUS
Formas arcaicas: <i>al</i> (otra cosa), <i>persona</i> (nadie), <i>assaz</i> (mucho)	Se mantienen como aparecen en el TL, se incluyen en el cuadro de léxico y se explican <i>ad hoc</i>	No hay ejemplos en los TL finalmente incluidos en el corpus

3.2.6.5. Morfología de las interjecciones

Mantenemos todas las interjecciones tal y como aparecen en los TL, con la excepción de aquellas que, por su similitud con una interjección de uso frecuente actual, pueden llevar a confusión al lector de nivel inicial en español. Las soluciones propuestas son las siguientes:

Cuadro 3.7. *Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la morfología de las interjecciones, soluciones propuestas y ejemplos*

PROBLEMA	SOLUCIÓN PROPUESTA	EJEMPLO DEL CORPUS
Formas actualmente en desuso: <i>ce, ta, etcétera</i>	Se mantienen como aparecen en el TL, se incluyen en el cuadro de léxico y se explican <i>ad hoc</i>	«¡Ce, señor! ¿Cómo es tu nombre?» [CEL-046]. «¡Ta, ta! —dijo Sancho» [QUI.1-055]
Interjección <i>guay</i> para expresar advertencia o admiración	Modernización a <i>ay</i> ; para evitar la confusión con el uso actual del adverbio o adjetivo <i>guay</i>	«¡ay, de quien muere!» [POE-062]

3.2.6.6. Sintaxis

Se ha respetado siempre la sintaxis original de los TL a no ser que supusiera un error gramatical (p. ej., uso de los pronombres con función de complemento directo e indirecto). Conservamos, de este modo, el orden de pronombres átonos y verbos auxiliares, la perífrasis de obligación (infinitivo + *haber*) con valor de futuro y la colocación de *se* junto a las formas del verbo, todos ellos rasgos característicos del español áureo.

En este punto, requieren especial atención los usos de *ser* y *estar*; de los auxiliares *ser* y *haber* y los valores de las preposiciones *por* y *para*. Si bien en un primer momento puede plantearse que la mejor solución es actualizar su empleo de acuerdo

a los criterios actuales, principalmente por el hecho de tratarse de puntos clave para el nivel de lengua inicial de los estudiantes, finalmente se ha preferido la opción de mantener la versión original de los textos. El motivo que nos ha conducido a tomar esta decisión es acatar nuestro criterio de ofrecer la versión accesible del TL más cercana al original, según se ha explicado en el capítulo 2 (v. ep. 2.2.6), lo cual no se respetaría con una intervención de este calibre. A pesar de ello, al tratarse de diferencias muy evidentes con la lengua actual, el profesor siempre tendrá la posibilidad de llevar a cabo fácilmente la adaptación del texto si lo considera conveniente para sus alumnos en las actividades que se creen a partir de los TL.

De acuerdo con lo dicho, las soluciones adoptadas para el nivel sintáctico de los TL son:

Cuadro 3.8. *Accesibilidad de los textos literarios del corpus: problemas con la sintaxis de los textos, soluciones propuestas y ejemplos*

PROBLEMA	SOLUCIÓN PROPUESTA	EJEMPLO DEL CORPUS
Delimitación de los usos de <i>haber</i> y <i>tener</i> con significado de posesión	Se mantienen como aparecen en el TL, se incluyen en el cuadro de léxico y se explican <i>ad hoc</i>	«yo hube miedo de quedar en casa solo» [LAZ-053] «La niña, que amor había...» [POE-052]
Uso de <i>ser</i> como verbo auxiliar con verbos de movimiento y cambio de estado en lugar de <i>haber</i>	Se mantiene como aparece en el TL	«Yo les dije que aún no era venido» [LAZ-053]
Usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> diferentes a los actuales	Se mantienen como aparecen en el TL	«Llegó a la provincia de Mechuacán, que es cuarenta leguas de México...» [BRE-016] «¿Dónde son por aquí los palacios...?» [QUI.2-024]
Perífrasis de obligación (infinitivo + <i>haber</i>) con valor de futuro	Se mantiene como aparece en el TL	«Dime con quién andas: decirte he quién eres» [QUI.2-025]
Alternancia en el uso de los pronombres <i>lo/le, la/le</i>	Se actualiza el uso (<i>lo, la</i> para complemento directo y <i>le</i> para complemento indirecto) aunque se mantiene el pronombre <i>le</i> para el complemento directo de persona masculino singular cuando aparece en el TL	«Yo siempre le llevaba por los peores caminos» [LAZ-015]. «Puesto nombre, y tan a su gusto, a su caballo, quiso ponérselo a sí mismo» [QUI.1-007]
Construcción de los regímenes preposicionales del verbo de uso distinto al actual	Se mantienen como aparecen en el TL y se explican <i>ad hoc</i>	«prometo de tener de aquí adelante más cuidado» [QUI.1-011] «todos los que a vida tomaron» [BRE-007]
Usos de <i>por</i> y <i>para</i> distintos a los actuales	Se mantiene como aparece en el TL	«Vengo de tan lejos,/ vida, por os ver» [POE-049]
Ausencia de la preposición <i>a</i> en el complemento directo de persona	Se mantiene como aparece en el TL	«Uno quiero y uno amo» [POE-005]
Orden de verbos y pronombres átonos	Se mantiene como aparece en el TL	«¿Hasla visto?» [CEL-034]
Orden inverso <i>participio</i> + <i>auxiliar</i>	Se mantiene como aparece en el TL	«Lázaro, engañado me has» [LAZ-016]
Colocación de <i>se</i> junto a la desinencia del verbo	Se mantiene como aparece en el TL	«Descubriéronse las Indias» [BRE-003]

3.2.7. Comprobación del nivel de los textos en su dimensión léxica

Una vez solucionado el problema de la comprobación del nivel gramatical de los textos y, como ya hemos advertido, teniendo en cuenta que el trabajo sobre ellos no va a estar destinado al desarrollo o práctica del componente gramatical, la dimensión léxica adquiere un enorme protagonismo para garantizar su adecuación para los niveles A1-A2.

Para comprobar el nivel de los TL en su dimensión léxica hemos adoptado el carácter flexible que enuncia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para sus inventarios de *Nociones específicas* y *Nociones generales*⁴⁹; entendemos que no se trata de una lista cerrada, sino que está abierta a incorporaciones dependiendo de las necesidades del grupo de alumnos objetivo y del contexto didáctico concreto. En la introducción del primero de los inventarios se dice que «siempre podrían añadirse nuevos elementos, tanto en el sentido horizontal (completando las series), como en el sentido vertical (con nuevos elementos en cada nivel)» (Instituto Cervantes, 2006a: tomo I, 309-310). En el prefacio del segundo inventario se retoma esta idea teniendo en cuenta que:

En función del análisis que se haga de las necesidades y expectativas de los alumnos, así como de las características de cada situación particular de enseñanza, podrán añadirse nuevas entradas de exponentes en uno u otro epígrafe, de manera que pueda darse respuesta adecuada a los requerimientos de un currículo o programa determinado (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 332).

De esta manera, hemos procedido a la elaboración de un glosario de 1050 entradas léxicas con el que se ha cotejado el vocabulario contenido en los textos preseleccionados (fase 1 o de preselección) para comprobar si se correspondía con el

⁴⁹ El *Plan Curricular* opta por un enfoque nocional del léxico, que va más allá del concepto tradicional de palabra y da cuenta de las diferentes combinaciones léxicas, partiendo de la base de que «un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar» (Instituto Cervantes, 2006a: vol. 1, 305). Se atiende así la combinatoria de las palabras, las colocaciones y las expresiones idiomáticas, de acuerdo con una línea de investigación que defiende que el procesamiento y adquisición de una lengua se realiza no solo mediante palabras aisladas, sino en bloques o agrupaciones de palabras, con la que coincidimos plenamente. No obstante, dado que nuestra propuesta didáctica trabaja con la lengua del pasado, en la que muchas de las combinaciones léxicas son diferentes a las actuales, hemos optado por un enfoque lexicográfico tradicional para la elaboración de nuestro glosario de referencia. Subrayamos, por tanto, que nuestro objetivo es nivelar los textos y no proporcionar una relación para el aprendizaje de palabras. El *PCIC* diferencia así entre nociones generales y nociones específicas siendo las primeras «aquellas que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos, mientras que las nociones específicas son las que tienen que ver con detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados» (Instituto Cervantes, 2006a: tomo 1, 306). Las nociones generales están dirigidas a conceptos abstractos (espacio, ubicación, cantidad, cualidad, etc.) y las nociones específicas a conceptos concretos y relacionados con temas determinados (alimentación, transporte, vivienda, actividades artísticas, etc.). En muchos casos coinciden y no es fácil determinar a qué categoría pertenece una palabra dada. Para la confección de nuestro glosario hemos considerado ambas en su faceta de entradas léxicas, por lo que no mantenemos la diferenciación.

nivel deseado (fase 2 o de comprobación del nivel). Este glosario de léxico de referencia tiene dos componentes:

- 1) Un glosario general con 920 entradas léxicas procedentes de los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas* para los niveles A1-A2 del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006a).
- 2) Un glosario específico con 130 entradas léxicas particularmente seleccionadas para el trabajo en clase con los textos de los Siglos de Oro.

En los epígrafes que siguen detallamos cada uno de ellos.

3.2.7.1. Glosario de léxico general

El glosario de léxico general se propone como la base de vocabulario que debe adquirir un aprendiz extranjero de español de nivel A1-A2. Las entradas léxicas que lo integran han sido sacadas de los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas* para los niveles A1-A2 del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006a).

Al tratarse de un glosario de carácter general, se mantienen voces que, por su actualidad, nunca van a aparecer en los TL seleccionados (*electrónico, DVD, chef, jersey, parchís*, etc.). No mantenemos las combinaciones léxicas. Las entradas con dos elementos se han dividido en dos voces (*correo* y *electrónico, semana* y *santa*). No se incluyen los adverbios formados con *-mente*, que consideramos léxico relacionado (v. ep. 3.2.7.4). Recogemos únicamente el verbo en infinitivo cuando también aparecen adjetivos que vienen de su forma en participio (*reservar/reservado*), pero incluimos aquellos adjetivos cuya derivación es irregular (*completar/completo/completado**). Hemos añadido al listado el verbo *amar* y el sustantivo *amor*, que aunque no se incluyen en los inventarios del *PCIC*, damos por hecho que son conocidos por todo el alumnado.

En este glosario no damos cuenta de los pronombres personales de sujeto (*yo, tú, él*, etc.), pronombres átonos de complemento directo o indirecto (*me, te, lo, la, le, se*, etc.), artículos definidos (*el, la, los, las*), artículos indefinidos (*un, una, unos, unas*), demostrativos (*este/a/o, ese/a/o, aquel/la/lo*), posesivos (*mi/mío, tu/tuyo*, etc.), numerales (*dos, tres, cien, mil*, etc.), cuantificadores (*todo, poco, mucho*, etc.), preposiciones (*a, por, para*, etc.), adjetivos en grado comparativo (*mejor, peor; mayor, menor*), adverbios (*muy, también, tampoco, sí, no*, etc.), pronombres interrogativos (*qué, quién, cuánto*, etc.) y otras palabras de uso general y frecuente que aparecen recogidas en el inventario de *Gramática* para los niveles A1-A2 del *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006a).

De acuerdo con esto, las 920 entradas que componen el glosario de léxico general son las siguientes:

Glosario de léxico general para los niveles A1-A2 (920 entradas)

abierto	aprender	bufanda	chocolate
abogado	aprobar	buscar	ciclista
abrigo	aquí	caballo	cielo
abrir	araña	cabeza	ciencia
abuelo	árbol	cabina	cine
aburrido	armario	café	circo
acá	arquitecto	cafetería	cita
acabar	arroba	caja	ciudad
academia	arroz	calco	civil
aceite	arte	calefacción	claro
acondicionado	ascensor	caliente	clase
acostarse	atracción	calle	clásico
actividad	atún	calor	cliente
actor	aula	cama	coche
acuerdo	autobús	cámara	cocina
adivinar	automático	camarero	cocinar
adolescente	avenida	cambiar	código
adulto	avión	caminar	coger
afeitarse	ayer	camisa	colegio
afición	ayuntamiento	campin	colonia
afueras	azafata	campo	color
agencia	azúcar	canción	combinado
agenda	azul	canguro	comercial
agradable	bailar	cansado	comercio
agricultor	bajar	cantante	cometer
agua	bajo	cantar	comida
ahora	ballet	caña	comisaría
aire	baloncesto	capital	compañero
ajedrez	banco	cara	compartir
ajo	bañador	carácter	completar
Alá	baño	carne	completo
alcohol	bar	caro	comprar
alegre	barato	carretera	comprender
alergia	barba	cartas	comunicar
algodón	barco	cartera	con
allá	barra	casa	concierto
allí	barrio	casado	conducir
alojamiento	bastante	castillo	conductor
alquilar	bebé	catedral	contento
alrededor	beber	cava	contestar
alto	biblioteca	cazadora	copa
alumno	bicicleta	cebolla	corbata
amable	bien	cena	cordero
amar	bigote	centímetro	correo
amarillo	billete	céntimo	correr
ambulancia	biquini	céntrico	cortado
amigo	blanco	centro	corto
amor	blusa	cepillarse	cosmopolita
amueblado	boca	cerca	costa
ancho	bocadillo	cerdo	costar
andar	bolígrafo	cereal	crecer
animal	bolso	cerrar	crédito
antes	bombero	certificado	creer
antiguo	bonito	cerveza	crema
antipático	bosque	chalé	crystal
anuncio	botas	champán	cristiano
año	bote	champú	cruz
aparcamiento	botella	chat	cruzar
apartamento	brazo	chef	cuaderno
apellido	budista	cheque	cuadrado
aperitivo	bueno	chico	cuadro

Glosario de léxico general para los niveles A1-A2 (continuación)

cuando	egoísta	fiesta	hielo
cuarto	ejercicio	filete	hijo
cuello	ejército	fin	historia
cuenta	eléctrico	final	hobby
cuento	electrónico	firmar	hoja
cumpleaños	emergencia	flamenco	hombre
currículum	empezar	flor	hora
dar	empleado	fórmula	horario
deberes	empresa	foro	hospital
decir	empresario	foto	hoy
decoración	enfadado	fotocopia	huevo
dedicarse	enfadado	fresa	ida
dedo	enfermera	frío	identidad
dejar	enfermo	fruta	idioma
delante	enfrente	fuera	iglesia
delgado	ensalada	fuerte	igual
demasiado	entender	funcionario	importante
dentro	entrada	fútbol	impresionante
dependiente	entrar	gafas	impresora
deporte	entrevista	galletas	increíble
derecha	enviar	gambas	individual
derecho	error	ganar	industria
desayuno	escalera	garaje	información
desierto	escribir	garganta	infusión
desodorante	escuchar	gas	ingeniero
despacho	escuela	gato	ingrediente
despacio	espalda	gel	instituto
después	español	gemelos	inteligente
detrás	esquiar	generoso	interesante
devolver	esquina	gente	interior
día	estación	gimnasia	internet
dibujar	estado	ginebra	invierno
dibujo	estanco	girar	invitar
diccionario	estantería	gobierno	ir
diente	estar	goma	isla
diferente	estatua	gordo	izquierda
difícil	este	gorra	jabón
dinero	estómago	gorro	jamón
dios	estrecho	gramo	jardín
diploma	estrella	grande	jazz
dirección	estudiante	gripe	jefe
director	estudiar	gris	jersey
disco	estudio	guantes	joven
discoteca	euro	guapo	jubilado
distancia	examen	guerra	judío
divorciado	excursión	guía	juez
doble	exposición	guion	jugar
docena	extensión	guitarra	juntos
doler	exterior	gustar	kilo
dolor	extranjero	haber	kilómetro
dormir	fábrica	habitación	lado
dormitorio	fácil	habitante	lápiz
ducha	factura	hablar	largo
ducharse	falda	hacer	lata
durante	familia	hambre	lavabo
durar	farmacia	hamburguesa	lavadora
DVD	favor	harina	lavaplatos
edad	fecha	helado	lavar
edificio	feo	hermano	lavarse
efectivo	fiebre	hermoso	lección

Glosario de léxico general para los niveles A1-A2 (continuación)

leche	metro	nuevo	pero
lechuga	mezquita	número	perro
leer	microondas	nunca	persona
lejos	miedo	obra	pesar
lento	mineral	oca	pescado
letra	minuto	odiar	pez
levantarse	mirar	oeste	piano
libre	mochila	oficina	pie
libro	moderno	oído	piel
limpio	momento	oír	pierna
lindo	moneda	ojo	pijama
liso	montaña	olivo	piloto
lista	montar	ópera	pimienta
literatura	monumento	optimista	pino
litro	moreno	ordenador	pintar
llamada	morir	oscuro	pintor
llamarse	mosca	otoño	piscina
llaves	mosquito	padre	piso
llegar	moto	padres	pizarra
llevar	móvil	paella	pizzería
llover	mucho	pagar	plan
lugar	muela	página	planeta
luna	mujer	país	plano
luz	multinacional	pájaro	planta
madera	mundo	palacio	plástico
madre	municipal	pan	plátano
maleta	museo	pantalones	plato
maletín	música	pañuelo	playa
malo	musical	papá	plaza
mamá	musulmán	papel	pobre
mano	muy	paquete	poco
mantequilla	nacer	parada	poder
manzana	nacimiento	paraguas	poesía
mañana	nacionalidad	parchís	policía
mapa	nada	parecido	política
mar	nadar	pared	pollo
margarita	nadie	pareja	ponerse
marido	naranja	paro	pop
marrón	nariz	parque	portátil
más	naturaleza	partido	posible
matemáticas	navegar	pasado	postal
matrícula	Navidad	pasaporte	postre
mayonesa	necesario	pasar	practicar
mecánico	necesitar	pasear	precio
mediano	negocio	paseo	preferir
medicina	negro	pasta	prefijo
médico	nervioso	patata	pregunta
medio	nevar	paz	preocupado
mediodía	nevera	peatonal	preparar
mejor	niebla	pedir	presentar
memorizar	nieto	peinarse	presente
menos	nieve	película	presidente
menú	niño	pelo	primavera
mercado	noche	peluquería	primo
merienda	nombre	pensión	príncipe
merluza	normal	peor	probable
mermelada	norte	pequeño	probar
mes	novela	perejil	producto
mesa	novio	perfecto	profesión
metal	nube	periódico	profesor

Glosario de léxico general para los niveles A1-A2 (continuación)

programa	santo	temprano	virus
pronto	sardina	tener	visita
propietario	seco	tenis	visitar
propina	sed	terminar	vista
publicidad	seguir	ternera	vistas
público	seguridad	terraza	viudo
pueblo	seguro	tiempo	vivir
puerta	sello	tienda	volver
puerto	semana	tímido	vuelo
quedar	senderismo	tinto	vuelta
quedarse	sentado	tío	ya
queso	sentarse	típico	yogur
quiosco	sentirse	toalla	zanahoria
quitarse	señor	tocar	zapatos
quizá	separado	todavía	zoológico
radio	ser	todo	zumo
Ramadán	serio	tolerante	
ramo	serrano	tomar	
rápido	servilleta	tomate	
receta	sexo	tormenta	
recibir	siempre	tortilla	
recto	silla	tos	
red	sillón	trabajador	
redacción	simpático	trabajo	
redondo	sin	traer	
reencarnación	sinagoga	traje	
regalo	sobre	tranquilo	
región	sobrino	transporte	
regla	sociable	tren	
regular	social	triste	
reloj	socio	turista	
repetir	socorro	único	
reservar	sofá	unidad	
respuesta	sol	uniforme	
restaurant	soltero	universidad	
reunión	sombrero	urgencia	
revista	sopa	vaca	
rey	subir	vacaciones	
rico	sucio	vainilla	
río	suelo	vale	
rizado	sueño	valer	
rock	suerte	vaquero	
rojo	sur	vaso	
ron	suspender	vecino	
ropa	talla	vegetariano	
rosa	tan	vender	
rubio	tango	venir	
rueda	tapa	ventana	
ruido	tarde	ver	
Sabbat	tarjeta	verano	
saber	tarta	verdad	
sal	taxista	verde	
sala	taza	verdura	
salida	té	vez	
salir	teatro	viajar	
salmón	techo	video	
salón	tecnología	viejo	
salsa	tela	viento	
sándwich	teléfono	vino	
sano	televisión	violín	

3.2.7.2. Glosario de léxico específico para los textos literarios de los Siglos de Oro

Al glosario de léxico general detallado en el epígrafe anterior, se ha añadido un glosario de léxico específico para el trabajo con textos literarios de los Siglos de Oro. Vemos necesario precisar que, al igual que el corpus de TL, el glosario de léxico específico también tiene un carácter flexible y está abierto a nuevas incorporaciones o modificaciones.

El glosario específico se ha confeccionado según se explica a continuación:

- en un primer momento, se elaboró un glosario inicial o de base con palabras no incluidas en el glosario de léxico general que pensábamos que podrían aparecer con frecuencia en los TL de los Siglos de Oro;
- posteriormente, se procedió a su ampliación con palabras extraídas de los TL preseleccionados en la primera fase de nuestro proceso de selección;
- por último, se limitó el glosario a 130 entradas léxicas tras eliminar aquellas que no resultaban rentables por su escasa aparición en los TL finalmente seleccionados.

En el glosario de léxico específico para el trabajo con TL de los siglos XVI y XVII tienen cabida:

- palabras muy simples de uso común (*conocer, cuerpo, oro, bello/a, etc.*) que no aparecen recogidos en los inventarios del *Plan Curricular*;
- palabras referentes a la realidad de los siglos XVI y XVII, pero que también cuentan con un uso actual común (*caballero, dama, criado/a, espada, etc.*);
- palabras cuyo uso actual es muy limitado, pero que eran de empleo frecuente en los siglos XVI y XVII (*desdén, hidalgo/a, necio/a, etc.*);
- palabras en desuso actualmente (*aqueste/a/o, vuestra merced, etc.*).

Respecto a las categorías gramaticales, la elección entre verbo, sustantivo o adjetivo se ha realizado según ha convenido por el volumen de apariciones. Se han añadido los demostrativos en desuso *aqueste/a/o, tal* con valor demostrativo e indefinido, además de la antigua forma de tratamiento *vuestra merced* con valor de pronombre. Están también presentes las conjunciones *aunque, mas, pues* y *sino*, con significados idénticos a los actuales. Se incluye el adverbio *luego* con el significado generalizado en el español áureo de *ahora mismo, prontamente*, uso que se mantiene en Hispanoamérica.

Se recogen en el glosario de léxico específico varios homónimos con las voces presentes en el glosario de léxico general. Aparece la palabra *suerte* con el significado de «manera o modo de hacer algo», presente en el glosario de léxico general con el valor de «azar». El término *parecer* en el glosario específico se entiende en su significado de «opinión o expresión de impresiones» y no en el de «tener la apariencia de algo» o «dejarse ver», que se recoge como léxico relacionado (v. ep. 3.2.7.4) con la palabra *parecido* del glosario general. De la misma manera, *encantado* denota en este glosario el «sometimiento a los poderes mágicos» mientras que en el glosario extraído del *PCIC* viene a ser sinónimo de «gustar mucho» o «sentir atracción hacia algo».

El listado de palabras resultante para facilitar el tratamiento de los TL del Siglo de Oro español es el siguiente:

Glosario de léxico específico para textos literarios de los Siglos de Oro (130 entradas)

abrasar (se)	esposo/a	pastor/a
admirar (se)	falso/a	pecado
adorar	famoso	pecho
alabar	fantasma	peligro
alma	feliz	pena
amo/a	fiero/a	perder (se)
aqueste/a/o	figura	piedra
arder	fuego	prado
arma	gloria	pues
aunque	gozar	puro/a
aventura	gracia	quejarse
bello/a	ha (hace)	quemar (se)
breve	haber de	razón
burla	hallar (se)	rigor
caballero	herida	rostro
cabello	hidalgo/a	sangre
ciego/a	honor	servir (se)
condenado/a	honra	sino*
conocer (se)	huerto	suerte (manera)
corazón	huir	tal
cortesía	ignorancia	temor
cosa	infierno	tierra
criar	justo/a	tormento
criado/a	legua	traidor/a
cruel	leal	valiente
cuerpo	lleno/a	vencer
cuidado	llorar	venturoso/a
dama	loco/a	vestir
descubrir	luego	vida
desdén	mandar	villano/a
deseo	manera	voluntad
desventura	maravilla	voz
diablo/a	marqués/a	vuestra merced
dicha	mas	yacer
digno/a	matar	
divino/a	menester	
doncella	mentira	
duda	mismo/a	* conj. adversativa
dulce	mostrar (se)	
duque/sa	mozo/a	
encantado/a	muerte	
enemigo/a	necio/a	
engañar (se)	noble	
envidia	ofrecer	
escudero/a	olvidar (se)	
espada	oro	
esperar	parecer (creer, opinar)	
esperanza	parte	

La frecuencia de uso actual de las entradas léxicas del glosario específico para el trabajo con TL de los Siglos de Oro ha sido comprobada con el *Gran diccionario de uso del español actual* (Sánchez Pérez, dir., 2006) especialmente dirigido a docentes y aprendientes de ELE. Hemos elegido este diccionario por estar basado en un corpus de 20 millones de palabras representativo del español actual, de España e Hispanoamérica (corpus CUMBRE). Al inicio de las voces se incluye una marca expresada en números, del 1 al 5, que es el índice de frecuencia de uso de cada palabra en el corpus de referencia. Los resultados que hemos obtenido sobre las entradas léxicas de nuestro glosario específico se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 3.1. Frecuencia de uso para las palabras del glosario de léxico específico

Frecuencia de uso	Palabras del glosario de léxico específico	Total
Frecuencia de uso 1	tal, tormento, venturoso/a	3
Frecuencia de uso 2	abrasar, alabar, burla, desdén, desventura, doncella, envidia, escudero/a, fiero/a, huerto, honra, legua, menester, necio/a, traidor/a, villano/a, yacer	17
Frecuencia de uso 3	adorar, amo, arder, ciego/a, condenado/a, cortesía, criado/a, cruel, digno/a, encantado/a, espada, gloria, herida, hidalgo/a, ignorancia, infierno, leal, maravilla, marqués/a, mozo/a, pecado, prado, valiente	23
Frecuencia de uso 4	admirar, alma, arma, aventura, breve, caballero, cabello, criar, cuidado, dama, diablo/a, divino/a, dulce, duque/sa, enemigo/a, engañar, esperanza, esposo/a, fantasma, gozar, haber de (tener que), honor, huir, mas, mentira, noble, oro, quejarse, quemar, pastor/a, pecho, peligro, pena, rigor, sangre, temor, vencer	37
Frecuencia de uso 5	aunque, bello/a, conocer, corazón, cosa, cuerpo, descubrir, deseo, dicha, duda, esperar, falso/a, famoso/a, feliz, figura, fuego, hallar, gracia, justo/a, lleno/a, llorar, loco/a, mandar, manera, matar, mismo/a, mostrar, muerte, ofrecer, olvidar, parecer, parte, perder, piedra, pues, puro/a, razón, rostro, servir, sino, suerte, tierra, vestir, vida, voluntad, voz	46
Palabras antiguas	aquesto/e/a, luego (prontamente), ha (hace), vuestra merced	4

Como puede observarse, la mayoría de las palabras del glosario (106 ítems, más del 80 % del total) son de empleo habitual (frecuencia de uso 3, 4 y 5) en el español actual y, por ende, útiles para los estudiantes de niveles A1-A2.

3.2.7.3. Léxico fuera de los glosarios

En la selección final de textos nos hemos marcado como límite general que el número de palabras que aparecen en cada texto pero que no están entre las 1050 entradas que componen nuestro glosario de léxico de referencia (920 del glosario general del *PCIC* y 130 del glosario específico del Siglo de Oro) no supere el 10 % de la extensión total del texto⁵⁰. Esta decisión se toma teniendo en cuenta la hipótesis de *input* comprensible de Krashen (1981, 1982 y 1985), que implica que para que se produzca la adquisición hay que ofrecer al aprendiente un contenido lingüístico que supere en poco su nivel de comprensión ($i + 1$, siendo i el conocimiento actual del estudiante). De nuevo hacemos hincapié en que los TL se han seleccionado para la creación de actividades cuya

⁵⁰ No se cuentan los nombres propios, aunque computan para el cálculo de la extensión en palabras del texto.

realización se lleva a cabo junto con el profesor, no para una lectura individual; en ese caso, el porcentaje de léxico no conocido debería ser inferior para evitar que el estudiante tenga que buscar la ayuda de un diccionario, lo que iría en detrimento de una lectura continuada⁵¹. Asimismo, es necesario puntualizar que el porcentaje de léxico no presente en los glosarios se reduce cuando se realizan actividades utilizando varios TL en los que aparecen los mismos vocablos nuevos.

Muchas de las palabras que se presentan como léxico fuera de los glosarios son términos cultos, procedentes del latín o del griego, y por lo tanto muy fáciles de identificar por la mayor parte de los alumnos ya que su ortografía coincide prácticamente con la de la mayoría de las lenguas romances y el inglés (p. ej., *humano*, *pasión*, *ilusión*, *instrumento*, *imaginar*, etc.). Este hecho nos ha permitido superar en varias ocasiones la frontera general del 10 %, respetando al tiempo la sencillez del nivel para el que están destinados los textos⁵². Cuando esto sucede, se indica en el cuadro que precede a cada texto con la marca *Léxico 1 > 10 %*.

Se ha evitado el exceso de palabras antiguas, en desuso o de uso muy limitado. Cuando aparecen, no diferenciamos entre unas y otras, puesto que para este estadio de la lengua el estudiante solo necesita saber que es un vocablo que no debe emplear en contextos de uso cotidianos, y se presentan seguidas entre paréntesis de la abreviatura ant. y una palabra actual de igual significado o una breve explicación cuando no existe un sinónimo. Así, por ejemplo, *holgar* (ant. *descansar*), *nueva* (ant. *noticia*), *osar* (ant. *atreverse*), *maravé* (ant. *moneda de la época*), etc. Cuando la palabra antigua no está recogida en el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014) directamente la hemos sustituido por su variante moderna (*arcas/arca*). Cabe tener en cuenta que algunas de estas palabras sí son de uso actual en varios países hispanoamericanos, como es el caso del adverbio *harto* (*muy*, *mucho*) que se utiliza frecuentemente en Bolivia, Chile, Ecuador y México.

Se incluyen también en los apartados de léxico fuera de los glosarios o no conocido las expresiones *válgame/válame Dios*, *válgame/válame el cielo* (homogeneizadas en *válgame Dios/el cielo*) ya que se entienden como formas lexicalizadas que los hablantes aprenden como vocabulario (Real Academia Española, 2009, vol. II: 2484).

⁵¹ En el capítulo 1 (v. n. 204) hemos visto que Hill (1986: 19) recomendaba que para abordar con éxito la lectura de un texto el volumen de vocabulario no conocido no debe superar el 2 % del total (una o dos palabras de cada 100). Lo mismo opinan Hirsch y Nation (1992) y Hu y Nation (2000) que estiman en un porcentaje similar el umbral de léxico desconocido para que un aprendiz de EFL/ESL disfrute de la lectura. En general, se asume que un estudiante de L2/LE puede comprender el texto si conoce el 95 % del vocabulario que en él aparece (Chenegui y Tabatabaei, 2014). Todas estas afirmaciones se refieren a la lectura individual de textos extensos y sin ayuda del profesor; situación muy diferente a la que se destinan los textos literarios incluidos en el corpus que presentamos. Efectivamente, tal y como expone Laufer (1997) cuanto más extenso sea el texto, menor ha de ser la densidad de palabras desconocidas para el estudiante lector.

⁵² Se supera el umbral del 10% en un total de 81 textos literarios (10,5 % del total de los incluidos en el corpus), de los que 40 son TL poéticos. En este recuento están incluidos los TL con una extensión inferior a 10 palabras y en los que aparece una entrada léxica no incluida en los glosarios.

3.2.7.4. Léxico relacionado y derivado

Considerando el papel que juega el lexicón mental en la adquisición del vocabulario de una L2/LE (v. ep. 2.2.5.1), se ofrece para cada texto literario un apartado específico en el que se detallan palabras que están claramente relacionadas bien con el léxico recogido en los glosarios bien con el léxico considerado como nuevo. Estas voces son fácilmente identificables por los alumnos mediante asociaciones léxicas y les ayudan a crear estructuras de vocabulario.

Los vocablos considerados palabras relacionadas vienen con la marca *léx. 2* cuando se asocian con palabras del glosario de léxico específico, con *léx. 1* cuando la vinculación es con palabras de léxico no contenido en los glosarios y sin marca cuando son derivadas de vocablos presentes en el glosario general extraído de los inventarios de *Nociones generales* y *Nociones específicas* del PCIC. De esta manera, en su faceta de palabras relacionadas incluimos antónimos creados mediante prefijación (*infeliz, deshacer*); diminutivos (*pastorcico, morenita*); palabras creadas por sufijación (*bocado, comilón*); palabras compuestas (*sobrenombre, medianoche*); sustantivos a partir de adjetivos (*grandeza, locura*); sustantivos a partir de verbos (*imaginación, pensamiento*); adjetivos a partir de verbos (*andante, perdido*); adjetivos a partir de sustantivos (*riguroso, gracioso, caballeresco*); verbos a partir de sustantivos (*contar, gobernar*); verbos a partir de adjetivos (*alegrarse, oscurecer*); nombres de profesiones a partir de sustantivos (*barbero, gobernador*); adverbios formados con *-mente* (*finalmente, buenamente*); adverbios de grafía similar a otros incluidos en el léxico para el nivel (*atrás, adonde*), etc. No obstante, se consideran léxico no presente en los glosarios aquellas palabras que aun originándose en la misma raíz léxica llevan consigo un cambio de significado (*salud/saludar*). Se han englobado en las palabras derivadas los gentilicios de fácil identificación (*toledano, francés*). En este apartado, también se da cuenta de formas como *érase* o las palabras que surgen de las asimilaciones de la *-r* final de infinitivo y la *-l* inicial del pronombre átono de tercera persona complemento directo y complemento indirecto (*perdella*). Por el contrario, no se incluyen los superlativos en *-ísimo/a* (*felicísima, grandísimo*).

3.2.8. Comprobación del nivel de los textos en su dimensión textual

Para comprobar el nivel de los textos en su dimensión textual se han considerado dos variantes: el género textual⁵³ y la extensión del texto. Hemos hablado anteriormente (v. ep. 2.2.1.2) de las ventajas de trabajar con textos breves para dosificar la cantidad de aducto lingüístico al que puede hacer frente un estudiante de nivel inicial. Sintetizando, es evidente que no podemos encargar la lectura completa de una novela a un alumno que comienza a estudiar la lengua, pero sí que podemos seleccionar fragmentos o frases cuya dificultad lingüística esté dentro de su grado de alcance. Con esta selección satisfacemos en parte lo recogido en las escalas descriptivas para la

⁵³ En el capítulo 2 argumentábamos por qué creemos conveniente hacer una lectura flexible de las indicaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en lo referente a los géneros textuales apropiados para cada nivel. Recordamos brevemente que, según el inventario de *Géneros discursivos y productos textuales* del PCIC, los alumnos de niveles A1-A2 no estarían expuestos a textos literarios salvo los «cuentos breves en versión simplificada». En el epígrafe 2.1.1.4 presentamos nuestras objeciones a esta recomendación general.

comprensión lectora del *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 71) en donde se proponen «frases muy sencillas» o «textos muy breves y sencillos» para los niveles A1 y A2 respectivamente. En el siguiente cuadro se ven las correspondencias existentes entre los tres géneros textuales principales (poesía, prosa y teatro) y la extensión de los textos que hemos seleccionado para ser parte integrante de nuestro corpus:

Cuadro 3.9. Géneros textuales y extensión de los textos literarios del corpus

GÉNERO TEXTUAL	EXTENSIÓN DEL TEXTO SELECCIONADO
Poesía	<ul style="list-style-type: none"> • poemas completos • estrofas • versos
Prosa	<ul style="list-style-type: none"> • fragmentos • frases
Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • escenas • fragmentos • frases/versos sueltos

Los textos literarios más breves de nuestro corpus constan de 6 palabras y el más extenso de 581 palabras⁵⁴. Las únicas obras completas que se incluyen son algunos poemas; el resto son fragmentos o frases sueltas.

Para el caso de los fragmentos, se ha buscado que el segmento elegido tenga una coherencia interna, es decir, que forme en sí una unidad textual con significado. Los TL vienen encabezados con un título, que sirve de orientación sobre su contenido y que puede formar parte de las explotaciones didácticas. Los TL más extensos pueden dividirse para utilizarlos por separado según el tipo de actividad que se desee confeccionar con el texto.

3.2.9. Grados de accesibilidad

Con respeto a los criterios de nivelación arriba enunciados y para alcanzar una mayor precisión en la graduación de la dificultad de los TL, se han establecido tres grados de accesibilidad:

- 1) Grado 1. Accesibilidad muy sencilla en todas las dimensiones: gramatical, léxica y textual.
- 2) Grado 2. Accesibilidad con cierta complejidad en una de las dimensiones. El resto presentan una accesibilidad sencilla o muy sencilla.
- 3) Grado 3. Accesibilidad con cierta complejidad en más de una de las dimensiones.

⁵⁴ Tienen la extensión mínima 8 TL, a saber: QUI.1-045, QUI.2-015, VID-041, POE-071, POE-075, POE-174, POE-239 y POE-246. Por su lado, el TL más extenso incluido en el corpus es BRE-007.

En los TL etiquetados con grado 1 solo aparecen verbos en presente de indicativo e imperativo, el léxico no conocido es muy reducido⁵⁵ y la sintaxis muy sencilla. En estos TL no hay más de una palabra antigua o en desuso. Son textos muy breves (menos de 50 palabras) o breves (entre 51 y 150 palabras)⁵⁶.

En los TL etiquetados con grado 2 hay presencia de verbos en pasado (pretérito, indefinido, imperfecto). Salvo casos particulares, el léxico no conocido no supera el 10 %⁵⁷ y la sintaxis es sencilla. Aparecen muy pocas palabras antiguas o en desuso. Son textos muy breves (menos de 50 palabras) o breves (entre 51 y 150 palabras).

En los TL etiquetados con el grado 3 aparecen las formas verbales que hemos incluido pero que no están recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2 (futuro imperfecto, presente de subjuntivo, imperativo negativo e infinitivo compuesto). En algunas ocasiones, el léxico no conocido supera en una o dos palabras el límite marcado del 10 %. Pueden aparecer varias palabras antiguas o en desuso. La extensión de los textos puede ser media (entre 151 y 300 palabras) o larga (más de 300 palabras).

De acuerdo con lo dicho, según su accesibilidad, del total de TL incluidos en el corpus (770 TL), 197 TL son de grado 1, 321 TL son de grado 2 y 252 TL son de grado 3⁵⁸. En la tabla que sigue se recoge el número de TL para cada una de las secciones del corpus⁵⁹, de acuerdo con los grados de accesibilidad que acabamos de describir:

Tabla 3.2. Grado de accesibilidad de los textos literarios del corpus

Signatura del corpus	Grado de accesibilidad 1	Grado de accesibilidad 2	Grado de accesibilidad 3	Número de textos literarios
CEL	23	21	15	59
BRE	4	12	15	31
LAZ	4	42	20	66
QUI.1	13	41	30	84
QUI.2	15	89	40	144
FUE	8	9	10	27
BUR	9	12	22	43
VID	11	10	23	44
POE	110	85	77	272
Total de textos literarios	197	321	252	770

⁵⁵ Hemos clasificado con grado 1 de accesibilidad aquellos TL con una extensión inferior a 10 palabras en los que aparece una entrada léxica no incluida en los glosarios, aunque con esta única aparición ya se supere el 10 % del total de palabras que constituyen el TL y así se indique en el cuadro que precede al texto. Este límite también puede venir superado por la presencia de cultismos de fácil identificación para el alumnado, por ser su grafía muy similar a la del inglés u otras lenguas romances.

⁵⁶ Para la clasificación de los TL según su extensión seguimos los mismos criterios que se han utilizado en el análisis de manuales de ELE del capítulo 2 (v. ep. 2.1.4.9).

⁵⁷ Igual que hacemos con los textos clasificados con el grado 1 (v. n. 55), cuando se supera el 10 % de léxico no conocido en los textos clasificados con el grado 2 lo justificamos por la presencia de palabras no incluidas en los glosarios pero fácilmente identificables para la mayoría del alumnado (*excusa, humano, jazmín, ninfa*, etc.).

⁵⁸ Es preciso señalar que varios de los textos de grado 2 son fácilmente adaptables a un grado 1. Ocurre así, por poner un ejemplo, con varios fragmentos del *Quijote* en los que solo habría que eliminar las acotaciones en las que aparecen tiempos del pasado.

⁵⁹ Las signaturas que aparecen en la tabla para hacer referencia a cada una de las secciones se especifican en la tabla 3.3.

3.2.10. Criterios de edición

Todos los textos que conforman el corpus son textos originales. Estos se presentan en una versión modernizada de acuerdo con los criterios de edición genéricos según lo expuesto en el epígrafe 2.2.6.4.

Siempre hemos tomado como texto base una edición crítica o una edición basada en una edición crítica que, en algunas ocasiones, hemos cotejado con ediciones de carácter didáctico-escolar. En cada bloque del corpus se indican las ediciones con las que hemos trabajado. Como hemos explicado anteriormente, en todos los casos se ha actualizado la ortografía y la puntuación de acuerdo con los usos actuales (Real Academia Española, 2010).

3.2.11. Organización del corpus

Se ha organizado el material del corpus de acuerdo con un criterio histórico-literario, por ser este el de uso más convencional y facilitar así la tarea de los profesores para localizar un texto determinado. La clasificación se establece por autores y obras, ordenados cronológicamente. Los TL de una misma obra aparecen en su orden original de aparición en el libro. En el caso de la poesía, se ofrecen primero todos los textos pertenecientes a la lírica tradicional y luego el resto ordenados según el criterio cronológico empleado en las antologías de las que nos hemos valido.

No se facilita, por lo tanto, una ordenación de acuerdo a criterios gramaticales o lingüísticos porque, como ya hemos argumentado, nuestro objetivo no es que el TL sea ejemplo de usos gramaticales ni realizar actividades de práctica puramente lingüísticas a partir de él. En cualquier caso, el profesor que quiera realizar actividades de este tipo con los textos que proponemos no encontrará ninguna dificultad para identificar las estructuras y formas gramaticales.

3.2.12. Proyección del corpus

El carácter fundacional del corpus de textos literarios que presentamos lleva aparejado que sea un corpus abierto y enmendable. Según hemos explicado, no tenemos noticia de ninguna otra colección de producciones textuales de tipo similar. La que ahora se ofrece tiene las limitaciones propias de ser producto de una tesis doctoral que no es fruto de un trabajo colectivo o a cargo de un grupo de investigación.

Por consiguiente, desde un punto de vista cuantitativo, el corpus que ofrecemos se presta a ser ampliado en futuros trabajos con:

- a) otras muestras de las obras recogidas;
- b) otras obras de los autores representados;
- c) obras de otras épocas.

Asimismo, podrían elaborarse corpus similares para los niveles de lengua B1 y B2, en los que el alumno todavía no puede enfrentarse por sí solo a la mayoría de las producciones de nuestro pasado literario.

Desde un punto de vista cualitativo, la dificultad lingüística de los textos seleccionados está sujeta a ser contrastada con herramientas de medición más precisas como, por ejemplo, el modelo propuesto por Anula Rebollo (2008) u otros que puedan aparecer en el futuro, con la consecuente contribución a la mejora del corpus.

3.3. CORPUS DE TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS EN ESPAÑOL DE LOS SIGLOS XVI Y XVII PARA LOS NIVELES INICIALES (A1-A2)

Presentamos a continuación el corpus de textos literarios clásicos en español de los Siglos de Oro para los niveles iniciales (A1-A2), compuesto por un total de 770 TL.

Cada uno de los textos viene identificado con una signatura de tres letras y tres cifras. Las letras hacen referencia a la obra literaria de la que forman parte y las cifras al número de orden respecto a otros TL extraídos de la misma obra. Toda la producción lírica no teatral se agrupa en una sección común bajo la signatura POE.

Tabla 3.3. Signaturas para identificar los textos literarios del corpus

Obra literaria, Autor	Signatura	N.º de textos literarios
<i>Celestina</i> , Fernando de Rojas	CEL-nnn	59
<i>Brevísima relación...</i> , fray Bartolomé de las Casas	BRE-nnn	31
<i>Lazarillo</i>	LAZ-nnn	66
<i>Quijote</i> (Primera parte), Miguel de Cervantes	QUI.1-nnn	84
<i>Quijote</i> (Segunda parte), Miguel de Cervantes	QUI.2-nnn	144
<i>Fuente Ovejuna</i> , Lope de Vega	FUE-nnn	27
<i>El burlador de Sevilla</i> , Tirso de Molina	BUR-nnn	43
<i>La vida es sueño</i> , Pedro Calderón de la Barca	VID-nnn	44
Antología poética	POE-nnn	272
Total de textos literarios		770

Cada texto va precedido de un cuadro con datos útiles para su explotación didáctica. Respecto a su ubicación, cuando el texto seleccionado es parte de una obra más extensa, indicamos su localización en el texto para lo que hemos optado por la solución más idónea en cada caso señalando el capítulo, acto, número de verso, etc. Además, para favorecer el uso didáctico del texto, ofrecemos un breve resumen de su contenido (no más de una línea) que también ayuda al profesor para situarlo en el contexto general de la obra.

En cuanto a la presentación y comprobación del nivel, en el cuadro queda indicado:

- el número total de palabras del fragmento seleccionado;
- el grado de accesibilidad;
- el Léxico 1, que recoge el vocabulario no conocido o que queda fuera de los glosarios (general y específico de los Siglos de Oro); marcamos en cursiva los cultismos de más fácil reconocimiento y detallamos con la etiqueta (Léxico 1 > 10 %) cuando se supera el límite general que nos hemos establecido;
- el Léxico 2, que son los vocablos recogidos en el glosario específico para textos de los Siglos de Oro;
- el Léxico 3, donde se recogen las palabras relacionadas o derivadas con el glosario general (sin marca), con el glosario específico (marcadas con léx. 2) o con el léxico no contenido en los glosarios (marcadas con léx. 1).

Cuadro 3.10. *Modelo y ejemplo de cuadro que precede a cada texto literario del corpus*

Signatura	Ubicación del fragmento en la obra/Primer verso o título del poema	
Resumen del contenido del TL *		
Extensión: núm. palabras	Accesibilidad: 1, 2 o 3	Léxico 1 > 10 % **
Léxico 1:		
Léxico 2:		
Léxico 3:		
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: **		

Nota:

* Este campo no aparece en los textos de la antología poética.

** Solo si procede.

Léxico 1: palabras no contenidas ni en el glosario general (v. ep. 3.2.7.1) ni en el glosario específico (v. ep. 3.2.7.2).

Léxico 2: palabras contenidas en el glosario específico (v. ep. 3.2.7.2).

Léxico 3: palabras relacionadas y derivadas (v. ep. 3.2.7.4).

CEL-015	Acto II - Escena tercera	
Pármeno cuenta a Calisto las causas y consecuencias de su amor por Melibea		
Extensión: 48 palabras	Accesibilidad: 3	Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: neblí (ant. halcón, ave de caza), <i>causar</i> , engendrar, parir, hacienda		
Léxico 2: perderse, pena, cuerpo, alma		
Léxico 3: huerta (léx. 2 huerto)		
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto		

Además de estos cuadros, al inicio de cada una de las secciones del corpus, como ayuda didáctica, se facilitan:

- las ediciones empleadas para la selección de los textos;
- el listado de las palabras del glosario de léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) presentes en los textos literarios en cada sección, útil para la posible confección de ejercicios de práctica de vocabulario;
- un breve argumento de la obra (excepto para la antología poética), cuya redacción está adaptada al nivel de lengua A1-A2.

3.3.1. *La Celestina*. Fernando de Rojas

Ediciones empleadas

La Celestina, edición y estudio de Francisco J. Lobera, Guillermo Serés, Paloma Díaz-Mas, Carlos Mota, Íñigo Ruiz Arzálluz y Francisco Rico. Madrid: Real Academia Española / Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.

La Celestina, edición escolar de Francisca Domingo del Campo. Madrid: Anaya, 1986 [2001].

Palabras del glosario léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) en los textos literarios

adorar	duda	llorar	perder (se)
alabar	dulce	loco/a	pues
alma	engañar (se)	luego	puro/a
amo/a	envidia	mandar	quejarse
arder	espada	manera	quemar (se)
aunque	esperar	maravilla	razón
breve	esperanza	mas	sentir
caballero	falso/a	matar	servir
ciego/a	famoso/a	mentira	sino
conocer (se)	fortuna	mismo/a	tal
corazón	fuego	mostrar (se)	temor
cosa	gesto	mozo/a	tierra
criado/a	gloria	muerte	tormento
criar	gozar	necio/a	traidor/a
cuerpo	gracia	olvidar (se)	vencer
descubrir	haber de (tener que)	oro	vida
deseo	hallar (se)	parecer (creer, opinar)	voz
desventura	honra	parte	
dicha	huerto	pecho	Total: 80 palabras
digno/a	huir	peligro	
doncella	leal	pena	

Argumento

Calisto, un joven noble, entra en el huerto de Melibea para buscar su halcón y, al verla, se enamora locamente de ella. Melibea lo rechaza. Su criado Sempronio le aconseja contratar a Celestina, una vieja que organiza citas entre los amantes. Otros de sus criados, Pármeno, que conoce bien a Celestina desde niño, le dice que no es buena persona. Calisto no hace caso y acude a Celestina. Celestina se entrevista con Melibea, utiliza la magia negra y Melibea se enamora de Calisto. Los criados de Calisto quieren parte del dinero que ha recibido Celestina, pero ella no lo quiere compartir con ellos y la matan. Cuando huyen, saltan por la ventana y también mueren. Cuando Calisto visita a Melibea en su casa por la noche, se cae de la escalera donde está subido y se mata. Al ver muerto a su amado, Melibea se suicida saltando desde la torre de su casa. El padre de Melibea llora el terrible destino de su hija.

CEL-001	Acto I - Escena primera
Calisto sobre la belleza de Melibea	
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: grandeza	

CALISTO En esto veo, Melibea, la grandeza de Dios.
MELIBEA ¿En qué, Calisto?

CEL-002	Acto I - Escena tercera
Calisto y Sempronio sobre el amor de Calisto	
Extensión: 123 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>piedad</i> , murmurar, multitud, llama, ánima, <i>apariencia</i> , <i>existencia</i> , sombra, <i>real</i>	
Léxico 2: fuego, engañarse, loco/a, amo/a, quemar, tal, matar, cuerpo	
Léxico 3: atormentar (léx. 2 tormento), tanto/a, vivo/a, pintado/a, diferencia	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

CALISTO Mayor es mi fuego y menor la piedad de quien yo ahora digo.
SEMPRONIO No me engaño yo, que loco está este mi amo.
CALISTO ¿Qué estás murmurando, Sempronio?
SEMPRONIO No digo nada.
CALISTO Di lo que dices [...].
SEMPRONIO Digo que ¿cómo puede ser mayor el fuego que atormenta un vivo que el que quemó tal ciudad y tanta multitud de gente?
CALISTO ¿Cómo? Yo te lo diré. Mayor es la llama que dura ochenta años que la que en un día pasa, y mayor la que mata un ánima que la que quemó cien mil cuerpos. Como de la apariencia a la existencia, como de lo vivo a lo pintado, como de la sombra a lo real, tanta diferencia hay del fuego que dices al que me quema.

CEL-003	Acto I - Escena tercera
Calisto sobre su amor por Melibea	
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: adorar	
Léxico 3:	

CALISTO ¿Yo? Melibea soy, y a Melibea adoro, y en Melibea creo, y a Melibea amo.

CEL-004	Acto I - Escena cuarta
Sempronio sobre el amor de Calisto	
Extensión: 9 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: fuego	
Léxico 3:	

SEMPRONIO ¡Ha, ha, ha! ¿Este es el fuego de Calisto?

CEL-005	Acto I - Escena cuarta
Calisto y Sempronio sobre el amor de Calisto a Melibea	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: parecer (creer, opinar)	
Léxico 3:	

CALISTO ¿Qué te parece de mi mal?
SEMPRONIO Que amas a Melibea.

CEL-006	Acto I - Escena cuarta
Calisto dice a Sempronio que llora por Melibea	
Extensión: 26 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: alcanzar	
Léxico 2: pues, vida, haber de (tener que), llorar, hallarse	
Léxico 3: ante (delante de, frente a), indigno/a (léx. 2 digno/a), esperar (léx. 2 esperanza)	

SEMPRONIO Pues ¿qué? ¿Toda tu vida habías de llorar?
CALISTO Sí.
SEMPRONIO ¿Por qué?
CALISTO Porque amo a aquella ante quien tan indigno me hallo que no la espero alcanzar.

CEL-007	Acto I - Escena cuarta
Calisto sobre su amor a Melibea	
Extensión: 16 palabras	Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: mientras, <i>inconveniente</i>	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

CALISTO Mientras más me dices y más inconvenientes me pones, más la quiero. No sé qué es.

CEL-008	Acto I - Escena sexta
Sempronio cuenta a Celestina el amor de Calisto por Melibea	
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: arder	
Léxico 3: necesidad	

SEMPRONIO Calisto arde en amores de Melibea. De ti y de mí tiene necesidad.

CEL-009	Acto I - Escena novena
Pármemo avisa a Calisto	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: ciego/a	
Léxico 3: perdido/a (léx. 2 perderse), tras (detrás de), desventurado/a (léx. 2 desventura)	

PÁRMENO Perdido es quien tras perdido anda. ¡Oh, Calisto, desventurado [...], ciego!

CEL-010	Acto I - Escena décima
Pármeno habla con Celestina, que le crio de pequeño	
Extensión: 79 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: puto/a, perseguir, azote, beso, acordarse, fe, apretar, oler	
Léxico 2: loco/a, aunque, huir	
Léxico 3: tanto/a, loquito/a (léx. 2 loco/a), cabecera	

CELESTINA ¿Y tú eres Pármeno, hijo de la Claudina?
[...]
Tan puta vieja era tu madre como yo. ¿Por qué me persigues, Pármeno?
¡Él es, él es, por los santos de Dios! [...] Ven acá, que mil azotes [...] te di en este mundo y otros tantos besos. ¿Acuérdate cuando dormías a mis pies, loquito?

PÁRMENO Sí, en buena fe. Y algunas veces, aunque era niño, me subías a la cabecera y me apretabas contigo, y porque olías a vieja, me huía de ti.

CEL-011	Acto I - Escena décima
Celestina aconseja a Pármeno como una madre	
Extensión: 86 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: discreción, <i>determinar</i> , <i>prudencia</i> , <i>experimento</i> , <i>anciano/a</i> , aconsejar, cuyo/a, maestro/a	
Léxico 2: razón, loco/a, vida, honra, pues	
Léxico 3: experiencia (léx. 1 experimento), desear (léx. 2 deseo), servicio (léx. 2 servir), igualmente	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

CELESTINA ¿Qué es razón, loco? [...] La discreción, que no tienes, lo determina. La discreción mayor es la prudencia; y la prudencia no puede ser sin experimento; y la experiencia no puede ser más que en los viejos; y los ancianos somos llamados padres; y los buenos padres bien aconsejan a sus hijos, y especial yo a ti, cuya vida y honra más que la mía deseo. Y, ¿cuándo me pagarás tú esto? Nunca, pues a los padres y a los maestros no puede ser hecho servicio igualmente.

CEL-012	Acto II - Escena primera
Sempronio habla con Calisto sobre la honra	
Extensión: 65 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>fortuna</i> , próspero/a, premio, galardón, <i>virtud</i>	
Léxico 2: honra, sino, servir, cosa	
Léxico 3: favorable, mundano/a	

CALISTO Hermanos míos, cien monedas di a la madre. ¿Hice bien?

SEMPRONIO ¡Ay, sí, hiciste bien! [...], ganaste muy gran honra. ¿Y para qué es la fortuna favorable y próspera sino para servir a la honra, que es el mayor de los mundanos bienes? Que esta es premio y galardón de la virtud; y por eso la damos a Dios, porque no tenemos mayor cosa que le dar [...].

CEL-013	Acto II - Escena primera
Sempronio sobre el uso de la riqueza	
Extensión: 29 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>uso, posesión, miserable</i>	
Léxico 2: <i>duda</i>	
Léxico 3: <i>riqueza, glorioso/a (léx. 2 gloria)</i>	

SEMPRONIO Sin duda te digo que es mejor el uso de las riquezas que la posesión de ellas. ¡Oh, que glorioso es el dar! ¡Oh, qué miserable es el recibir!

CEL-014	Acto II - Escena tercera
Pármemo recomienda a Calisto no dar dinero a Celestina	
Extensión: 31 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: <i>cautivo/a, secreto, libertad</i>	
Léxico 2: <i>conocerse, loco/a</i>	
Léxico 3:	

PÁRMENO Mejor [...] no dar dineros a aquella que yo me conozco y, lo que es peor, hacerte su cautivo.
 CALISTO ¿Cómo, loco, su cautivo?
 PÁRMENO Porque a quien dices el secreto, das tu libertad.

CEL-015	Acto II - Escena tercera
Pármemo cuenta a Calisto las causas y consecuencias de su amor por Melibea	
Extensión: 48 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>neblí (ant. halcón, ave de caza), causa, engendrar, parir, hacienda</i>	
Léxico 2: <i>perder (se), pena, cuerpo, alma</i>	
Léxico 3: <i>huerta (léx. 2 huerto), causar (léx. 1 causa)</i>	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

PÁRMENO Señor, porque perderse el otro día el neblí, fue causa de tu entrada en la huerta de Melibea a lo buscar; la entrada causa de la ver y hablar; el habla engendró amor; el amor parió tu pena; la pena causará perder tu cuerpo y alma y hacienda [...].

CEL-016	Acto II - Escena tercera
Calisto enfadado con su criado Pármemo	
Extensión: 22 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: <i>criado/a, adorar, honra</i>	
Léxico 3:	

CALISTO Di, mal criado, ¿por qué dices mal de lo que yo adoro? Y tú, ¿qué sabes de honra? Dime, ¿qué es amor?

CEL-017	Acto II - Escena cuarta
Calisto sobre las personas buenas y las personas malas	
Extensión: 34 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: padecer, <i>discreto/a</i> , fiel	
Léxico 2: leal, perderse, tal, pues, traidor/a, necio/a	
Léxico 3: desdichado/a (léx. 2 dicha)	

CALISTO ¡Oh, desdichado de mí! Por ser leal padezco mal. Otros se ganan por malos, yo me pierdo por bueno. ¡El mundo es tal! [...] Pues a los traidores llaman discretos y a los fieles necios [...].

CEL-018	Acto III - Escena primera
Celestina dice que todo el mundo la conoce	
Extensión: 18 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: mantener	
Léxico 2: criado/a, honra, pues	
Léxico 3: nacido/a, conocido/a (léx. 2 conocer)	

CELESTINA En esta ciudad nacida, en ella criada, manteniendo honra, como todo el mundo sabe, ¿conocida, pues, no soy?

CEL-019	Acto III - Escena primera
Sempronio sobre el paso del tiempo y del amor	
Extensión: 27 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: manera, olvidar, pues, amo/a	
Léxico 3: atrás	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

SEMPRONIO Todo es así, todo pasa de esta manera, todo se olvida, todo queda atrás.
Pues así será este amor de mi amo [...].

CELESTINA Bien has dicho. Contigo estoy [...].

CEL-020	Acto III - Escena primera
Celestina sobre su amistad con la madre de Pármeno	
Extensión: 41 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: ayudar, uña, oficio	
Léxico 2: criar	
Léxico 3: fuera	

CELESTINA Aquí está Celestina que le vio nacer y le ayudó a criar. Su madre y yo, uña y carne. De ella aprendí todo lo mejor que sé de mi oficio. Juntas comíamos, juntas dormíamos [...]. En casa y fuera, como dos hermanas.

CEL-021	Acto III - Escena segunda
Celestina sobre las mujeres enamoradas	
Extensión: 84 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: hervir, rogar, romper, fingir, beso, requerido/a	
Léxico 2: deseo, fuego	
Léxico 3: aun (incluso; léx. 2 aunque), penar (léx. 2 pena), siervo/a (léx. 2 servir), mando - mandado/a (léx. 2 mandar), enfermedad, obrar, dulzor (léx. 2 dulce), odio	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

CELESTINA Y aun así, vieja como soy, sabe Dios mi buen deseo. ¡Cuánto más estas que hierven sin fuego! [...] Ruegan a quien rogó, penan por el penado, hácense siervas de quien eran señoras, dejan el mando y son mandadas, rompen paredes, abren ventanas, fingen enfermedades [...]. No te sabré decir lo mucho que obra en ellas aquel dulzor que les queda de los primeros besos de quien aman [...].

[...]

Digo, que la mujer o ama mucho a aquel de quien es requerida o le tiene gran odio.

CEL-022	Acto IV - Escena quinta
Celestina habla a Melibea sobre los deseos de las personas	
Extensión: 18 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: mozo/a, aunque	
Léxico 3: desear (léx. 2 deseo)	

CELESTINA Así que el niño desea ser mozo, y el mozo viejo, y el viejo más, aunque con dolor.

CEL-023	Acto IV - Escena quinta
Melibea se despide de Celestina	
Extensión: 32 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: holgar (ant. disfrutar), placer	
Léxico 2: conocer, razón, parecer (creer, opinar)	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Infinitivo compuesto	

MELIBEA Celestina, amiga, yo he holgado mucho en verte y conocerte. También hasme dado placer con tus razones. Toma tu dinero y vete con Dios, que me parece que no debes haber comido.

CEL-024	Acto IV - Escena quinta
Celestina sobre Melibea	
Extensión: 8 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>tempestad</i>	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

CELESTINA ¡Más fuerte estaba Troya [...]! Ninguna tempestad mucho dura.

CEL-025	Acto IV - Escena quinta
Celestina a Melibea sobre las penas de amor	
Extensión: 28 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>ordenar</i>	
Léxico 2: cosa	
Léxico 3: penado/a (léx. 2 pena), obrar, natura (ant. naturaleza)	

CELESTINA Cada día hay más hombres penados por mujeres y mujeres por hombres, y esto obra la natura, y la natura ordenóla Dios, y Dios no hizo cosa mala.

CEL-026	Acto V - Escena segunda
Sempronio pregunta a Celestina sobre su entrevista con Melibea	
Extensión: 40 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>gentil</i> , callar	
Léxico 2: pues, doncella, loco/a, amo/a	
Léxico 3: penar (léx. 2 pena), tardanza, aun (incluso; léx. 2 aunque)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

SEMPRONIO Pues dime lo que pasó con aquella gentil doncella. Dime alguna palabra de su boca, que, por Dios, así peno por saberla [...].
CELESTINA ¡Calla, loco! [...], que estará loco tu amo con mi mucha tardanza.
SEMPRONIO Y aun sin ella se lo está.

CEL-027	Acto V - Escena tercera
Pármemo y Calisto ven venir a Sempronio y Celestina	
Extensión: 43 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: nueva (ant. noticia), <i>remedio</i>	
Léxico 2: loco/a	
Léxico 3: tanto/a, tardanza, esperar (desear; léx. 2 esperanza), venida	

PÁRMENO ¡Señor, señor!
CALISTO ¿Qué quieres, loco?
PÁRMENO A Sempronio y a Celestina veo venir cerca de casa [...].
CALISTO [...] ¿Con qué vienen? ¿Qué nuevas traen? Que tanta ha sido su tardanza, que ya más esperaba su venida que el fin de mi remedio. ¡Oh, mis tristes oídos!

CEL-028	Acto VI - Escena primera
Celestina llega a casa de Calisto para darle noticias sobre su entrevista con Melibea	
Extensión: 65 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: razón, espada, matar, vida, esperanza	
Léxico 3: amador/a, abreviar (léx. 2 breve)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

CALISTO ¿Qué dices, señora y madre mía?
CELESTINA ¡Oh, mi señor Calisto! ¿Y aquí estás? ¡Oh, mi nuevo amador de la muy hermosa Melibea, y con mucha razón! ¿Con qué pagarás a la vieja [...]?
CALISTO Madre mía, abrevia tu razón, o toma esta espada y mátamme.
[...]
CELESTINA ¿Espada, señor, o qué? [...], que yo la vida te quiero dar, con buena esperanza que traigo de aquella que tú más amas.

CEL-029	Acto VI - Escena segunda
Calisto dice que sueña con Melibea	
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: espantar	
Léxico 2:	
Léxico 3: sueño, tanto/a	

CELESTINA ¿Qué la has tocado dices? Mucho me espantas.
 CALISTO Entre sueños, digo.
 CELESTINA ¿En sueños?
 CALISTO En sueños la veo tantas noches [...].

CEL-030	Acto VI - Escena segunda
Celestina conoce a Melibea desde hace mucho tiempo	
Extensión: 69 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: osado/a, demanda, tratar con, reír, <i>discreto/a</i>	
Léxico 2: dulce, conocer, mostrarse, mismo/a, aunque	
Léxico 3: familiar	

CALISTO Pero, dime, por Dios, ¿pasó más? Que muero por oír palabras de aquella dulce boca. ¿Cómo fuiste tan osada que, sin la conocer, te mostraste tan familiar en tu entrada y demanda?
 CELESTINA ¿Sin la conocer? Cuatro años fueron mis vecinas. Trataba con ellas, hablaba y reía de día y de noche. Mejor me conoce su madre que a sus mismas manos, aunque Melibea se ha hecho grande, mujer discreta [...].

CEL-031	Acto VII - Escena segunda
Celestina ve a Areúsa sin ropa	
Extensión: 44 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>fresco/a</i> , gentileza	
Léxico 2: pecho, cuerpo, tal, conocer	
Léxico 3:	

CELESTINA ¡Y qué gorda y fresca que estás! ¡Qué pechos y qué gentileza! Por hermosa te tenía hasta ahora, viendo lo que todos podían ver; pero ahora te digo que no hay en la ciudad tres cuerpos tales como el tuyo, en cuanto yo conozco.

CEL-032	Acto VII - Escena segunda
Celestina sobre el amor	
Extensión: 9 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: sino, puro/a	
Léxico 3:	

CELESTINA El amor nunca se paga sino con puro amor [...].

CEL-033	Acto VIII - Escena primera
Pármeno se despierta	
Extensión: 45 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: amanecer, cámara (habitación), pegar ojo	
Léxico 2: haber de (tener que)	
Léxico 3: tanto/a, claridad, aun (incluso; léx. 2 aunque), cabecera	

PÁRMENO ¿Amanece, o qué es esto, que tanta claridad está en esta cámara?
 AREÚSA ¡Qué amanecer! Duerme, señor, que aun ahora nos acostamos. No he yo pegado bien los ojos, ¿ya había de ser de día? Abre, por Dios, esa ventana de tu cabecera y verlo has.

CEL-034	Acto VIII - Escena tercera
Pármeno dice a Sempronio que él también está enamorado	
Extensión: 68 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: desvariado/a, reírse, luego (por lo tanto), seso	
Léxico 2: sino, perderse, envidia, loco/a	
Léxico 3: locura (léx. 2 loco/a)	

SEMPRONIO Dilo, dilo. ¿Es algo de Melibea? ¿Hasla visto?
 PÁRMENO ¡Qué de Melibea! Es de otra que yo más quiero [...].
 SEMPRONIO ¿Qué es esto, desvariado? Reírme quería, sino que no puedo. ¿Ya todos amamos? El mundo se va a perder. Calisto a Melibea, yo a Elicia, tú de envidia has buscado con quien perder ese poco de seso que tienes.
 PÁRMENO Luego, ¿locura es amar y yo soy loco y sin seso?

CEL-035	Acto VIII - Escena cuarta
Calisto canta a solas y le escuchan Sempronio y Pármeno	
Extensión: 87 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: negar, trovar, harto/a (ant. mucho/a), desvariado/a	
Léxico 2: peligro, muerte, pues, deseo, esperanza, amo/a, mozo/a, loco/a, parte, olvidar	
Léxico 3: tardanza, acostar, levantar, pasado/a, aun (incluso; léx. 2 aunque), mentir (léx. 2 mentira), claridad	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

CALISTO En gran peligro me veo:
 en mi muerte no hay tardanza,
 pues que me pide el deseo
 lo que me niega esperanza.
 PÁRMENO Escucha, escucha, Sempronio. Trovando está nuestro amo.
 [...]
 CALISTO ¿Quién habla en la sala? ¡Mozos!
 PÁRMENO ¿Señor?
 CALISTO ¿Es muy noche? ¿Es hora de acostar?
 PÁRMENO ¡Más ya es, señor, tarde para levantar!
 CALISTO ¿Qué dices, loco? ¿Toda la noche es pasada?
 PÁRMENO Y aun harta parte del día.
 CALISTO Di, Sempronio, ¿miente este desvariado que me hace creer que es de día?
 SEMPRONIO Olvida, señor, un poco a Melibea, y verás la claridad.

CEL-036	Acto VIII - Escena cuarta
Palabras de Sempronio a Calisto	
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: semejanza	
Léxico 2: oro	
Léxico 3: relucir	

SEMPRONIO Señor, no es todo blanco aquello que de negro no tiene semejanza, ni es todo oro cuanto amarillo reluce.

CEL-037	Acto IX - Escena primera
Sempronio habla a Pármeno sobre Celestina	
Extensión: 17 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: acordarse	
Léxico 2: conocer	
Léxico 3:	

SEMPRONIO Verdad es; pero mal conoces a Celestina. Cuando ella tiene que hacer, no se acuerda de Dios [...].

CEL-038	Acto IX - Escena segunda
Elicia y Areúsa hablan sobre la belleza de Melibea	
Extensión: 141 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>gentil</i> , por cierto, repartir, atavío (ant. ropa, vestido), palo, vientre, juzgar, flojo/a	
Léxico 2: conocer, doncella, gracia, vida, alabar, mas, pues, cuerpo	
Léxico 3: hermosura, riqueza, alabado/a (léx. 2 alabar)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

ELICIA ¿Gentil? ¿Gentil es Melibea? [...] Aquella hermosura por una moneda se compra de la tienda. Por cierto, que conozco yo en la calle donde ella vive cuatro doncellas, en quien Dios más repartió su gracia que no en Melibea. Que si algo tiene de hermosura es por los buenos atavíos que trae. Ponedlos en un palo, también diréis que es gentil. Por mi vida que no lo digo por alabarme; mas que creo que soy tan hermosa como vuestra Melibea.

AREÚSA Pues no la has visto tú como yo, hermana mía. [...] Las riquezas las hacen a estas hermosas y ser alabadas, que no las gracias de su cuerpo. [...] El vientre no se lo he visto; pero juzgando por lo otro, creo que lo tiene tan flojo como vieja de cincuenta años. No sé qué se ha visto Calisto porque deja de amar otras [...].

CEL-039	Acto IX - Escena segunda
Sempronio sobre Calisto y Melibea	
Extensión: 30 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: linaje, escogido/a	
Léxico 2: caballero	
Léxico 3: hijadalgo (ant. hidalgo/a, hijo/a de alguien importante), nacido/a	

SEMPRONIO Calisto es caballero, Melibea hijadalgo: así que los nacidos por linaje escogido búscanse unos a otros [...].

AREÚSA [...] Las obras hacen linaje, que al fin todos somos hijos de Adán y Eva.

CEL-040	Acto IX - Escena segunda
Celestina sobre los enamorados	
Extensión: 78 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: juzgar, apasionado/a, metido/a, reír, velar, callar, fuerza	
Léxico 2: conocer, fuego, llorar, quejarse, tierra, mas	
Léxico 3: penar (léx. 2 pena), descansar, aun (incluso; léx. 2 aunque), traspasar	

CELESTINA No les duele [...]. No sienten [...], no les pena, no ven, no oyen. Lo cual yo juzgo por otros que he conocido, menos apasionados y metidos en este fuego de amor que a Calisto veo. Que ni comen ni beben, ni ríen ni lloran, ni duermen ni velan, ni hablan ni callan, ni penan ni descansan, ni están contentos ni se quejan [...]. Mucha fuerza tiene el amor; no solo la tierra, mas aun los mares traspasa, según su poder [...].

CEL-041	Acto IX - Escena cuarta
Celestina sobre su vida	
Extensión: 62 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: ley, <i>fortuna</i> , permanecer, lágrima, cumbre	
Léxico 2: cosa, honra, vida, gozar	
Léxico 3: entristecerse, envejecer	

CELESTINA Ley es de fortuna que ninguna cosa en un ser mucho tiempo permanece [...]. No puedo decir sin lágrimas la mucha honra que entonces tenía [...]. Mi honra llegó a la cumbre, según quien yo era [...]. Cerca ando de mi fin. En esto veo que me queda poca vida. [...] Gocé para entristecerme, nací para vivir, viví para crecer, crecí para envejecer, envejecí para morirme.

CEL-042	Acto X - Escena segunda
Melibea a Celestina sobre su pena	
Extensión: 32 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: seña, colorado/a, <i>serpiente</i>	
Léxico 2: mostrar, tormento, gesto, corazón, cuerpo	
Léxico 3:	

CELESTINA ¿Qué es, señora, tu mal que así muestra las señas de su tormento en los colorados colores de tu gesto?
 MELIBEA Madre mía, que me comen este corazón serpientes dentro de mi cuerpo.

CEL-043	Acto X - Escena tercera
Celestina planea la cita de Melibea con Calisto	
Extensión: 113 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: suave, <i>ausencia</i> , <i>consentir</i> , <i>ordenar</i>	
Léxico 2: dulce, corazón, manera, luego, vida, cosa, pues, leal	
Léxico 3: alegría, sentir, maravillado/a (léx. 2 maravilla), glorioso/a (léx. 2 gloria)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo, futuro imperfecto	

MELIBEA ¡Oh, mi Calisto y mi señor! ¡Mi dulce y suave alegría! Si tu corazón siente lo que ahora el mío, maravillada estoy cómo la ausencia te consiente vivir. ¡Oh, mi madre y señora!, haz de manera cómo luego la pueda ver, si mi vida quieres.
 CELESTINA Ver y hablar.

MELIBEA ¿Hablar? Es imposible.
 CELESTINA Ninguna cosa, a los hombres que quieren hacerla, es imposible.
 MELIBEA Dime cómo.
 CELESTINA Yo lo tengo pensado, yo te lo diré: por entre las puertas de tu casa.
 MELIBEA ¿Cuándo?
 CELESTINA Esta noche.
 MELIBEA Gloriosa me serás si lo ordenas. Di a qué hora.
 CELESTINA A las doce.
 MELIBEA Pues ve, mi señora, mi leal amiga, y habla con aquel señor [...].
 CELESTINA Adiós, que viene hacia acá tu madre.

CEL-044	Acto XI - Escena tercera
Celestina dice a Calisto que Melibea es suya	
Extensión: 85 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: cautivo/a	
Léxico 2: perder, mismo/a, vida	
Léxico 3: quejoso/a (léx. 2 quejarse), servicio - siervo/a (léx. 2 servir), mandado (léx. 2 mandar)	

CELESTINA Todo este día, señor, he trabajado en tu negocio y he dejado perder otros [...]. Muchos tengo quejosos por tenerte a ti contento. Más he dejado de ganar que piensas. [...]. Te traigo muchas buenas palabras de Melibea, y la dejo a tu servicio.
 CALISTO ¿Qué es esto que oigo?
 CELESTINA Que es más tuya que de sí misma; más está a tu mandado y querer que de su padre Pleberio.
 CALISTO [...] Melibea es mi señora, Melibea es mi dios, Melibea es mi vida; yo su cautivo; yo, su siervo.

CEL-045	Acto XI - Escena tercera
Calisto no puede creerse que Melibea ahora le ama	
Extensión: 27 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: despierto/a, <i>celestial</i>	
Léxico 2: mozo/a, pues	
Léxico 3:	

CALISTO Mozos, ¿estoy yo aquí? Mozos, ¿oigo yo esto? Mozos, mirad si estoy despierto. ¿Es de día o de noche? ¡Oh, señor Dios, padre celestia! [...] Despierto, pues, estoy!

CEL-046	Acto XII - Escena cuarta
Calisto llega a casa de Melibea por la noche	
Extensión: 77 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: cumplir, paso (ant. con voz baja), ce (interjección)	
Léxico 2: voz, temor, caballero, conocer	
Léxico 3: fuera, mandado (léx. 2 mandar), siervo/a (léx. 2 servir)	

LUCRECIA La voz de Calisto es esta. Quiero llegar. ¿Quién habla? ¿Quién está fuera?
 CALISTO Aquel que viene a cumplir tu mandado.
 LUCRECIA ¿Por qué no llegas, señora? Llega sin temor acá, que aquel caballero está aquí.
 MELIBEA ¡Loca, habla paso! Mira bien si es él.
 LUCRECIA [...] Señora, que sí es, que yo le conozco en la voz.
 [...]

MELIBEA Vete, Lucrecia, acostar un poco. ¡Ce, señor! ¿Cómo es tu nombre?
 ¿Quién es el que te mandó ahí venir?
 CALISTO [...] Yo soy tu siervo Calisto.

CEL-047	Acto XII - Escena cuarta
Melibea a Calisto sobre su fama	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: dañar	
Léxico 2: perder	
Léxico 3: fama (léx. 2 famoso/a)	

MELIBEA ¿Quieres, amor mío, perderme a mí y dañar mi fama?

CEL-048	Acto XII - Escena novena
Pármeno y Sempronio van a casa de Celestina para cobrar su dinero	
Extensión: 86 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: almorzar, cobrar, cadena, puto/a, amistad, ta (interjección), travieso/a, amanecer	
Léxico 2: loco/a, tal	
Léxico 3: adónde (dónde)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

PÁRMENO ¿Adónde iremos, Sempronio? A la cama a dormir, o a la cocina a almorzar?
 SEMPRONIO [...] Quiero yo ir a Celestina a cobrar mi parte de la cadena, que es una puta vieja [...].
 PÁRMENO Bien dices [...]. Que sobre dinero no hay amistad.
 SEMPRONIO [...] Ta, ta, señora Celestina, ábrenos.
 CELESTINA ¿Quién llama?
 SEMPRONIO Abre, que son tus hijos.
 CELESTINA No tengo yo hijos [...].
 SEMPRONIO Ábrenos a Pármeno y Sempronio, que nos venimos acá almorzar contigo.
 CELESTINA ¡Oh, locos traviesos! Entrad, entrad. ¿Cómo venís a tal hora, que ya amanece? ¿Qué habéis hecho? ¿Qué os ha pasado?

CEL-049	Acto XII - Escena novena
Pármeno y Sempronio piden su dinero a Celestina y ella dice que no se lo da. La matan	
Extensión: 100 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: amenaza, avariento/a, garganta, tercio/a, grito, cumplir, prometer, <i>justicia</i> , <i>confesión</i>	
Léxico 2: tal, parte, voz	
Léxico 3: muerto/a (léx. 2 muerte; morir), ganado/a	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto, imperativo negativo	

SEMPRONIO Danos las dos partes por cuenta de cuanto de Calisto has recibido [...].
 [...] CELESTINA [...] ¿Qué es esto? ¿Qué quieren decir tales amenazas en mi casa? [...] ¿Con una vieja de setenta años? ¡Allá, allá con los hombres como vosotros [...].!
 SEMPRONIO ¡Oh, vieja avarienta, garganta muerta de sed por dinero! ¿No serás contenta con la tercia parte de lo ganado?
 CELESTINA ¿Qué tercia parte? Vete con Dios de mi casa tú. Y ese otro no dé voces [...].

- SEMPRONIO Da voces o gritos, que tú cumplirás lo que tú prometiste o se cumplirán hoy tus días.
- CELESTINA ¡Justicia! ¡Justicia! ¡Señores vecinos! ¡Justicia, que me matan en mi casa [...]!
¡Confesión!

CEL-050	Acto XIII - Escena primera
Calisto no se cree lo que pasó con Melibea	
Extensión: 58 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: placer, despierto/a, <i>fantaseado/a</i>	
Léxico 2:	
Léxico 3: levantado/a, acostado/a, dichoso/a (léx. 2 dicha), bienandante, sueño	

- CALISTO ¡Oh, cómo he dormido tan a mi placer [...]! ¡Oh, señora y amor mío Melibea! ¿Qué piensas ahora? ¿Si duermes o estás despierta? ¿Si piensas en mí o en otro? ¿Si estás levantada o acostada? ¡Oh, dichoso y bienandante Calisto, si verdad es que no ha sido sueño lo pasado! ¿Soñélo o no? ¿Fue fantaseado o pasó en verdad?

CEL-051	Acto XIV - Escena tercera
Calisto llega a la casa de Melibea	
Extensión: 46 palabras	Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: cautivo/a, <i>estimar, angélico/a, imagen, perla</i>	
Léxico 2: vida, gloria	
Léxico 3: siervo/a (léx. 2 servir), precioso/a, ante (delante de, frente a)	

- MELIBEA Es tu sierva, es tu cautiva, es la que más tu vida que la suya estima. ¡Oh, mi señor! [...]
- CALISTO ¡Oh, angélica imagen! ¡Oh, preciosa perla, ante quien el mundo es feo! ¡Oh, mi señora y mi gloria! En mis brazos te tengo y no lo creo.

CEL-052	Acto XIV - Escena tercera
Palabras de amor de Calisto a Melibea	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: fuego, deseo, vida	
Léxico 3:	

- CALISTO Nadando por este fuego de tu deseo toda mi vida [...].

CEL-053	Acto XV - Escena tercera
Elicia cuenta a Areúsa que Sempronio, Pármeneo y Celestina han muerto	
Extensión: 113 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: callar, caer, sonar, encubrir, regazo	
Léxico 2: vida, pues, conocer, matar, loco/a	
Léxico 3: contar, muerto/a (léx. 2 muerte; morir), queja (léx. 2 quejarse), regalar, honrarse (léx. 2 honra), conocido/a (léx. 2 conocer)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Imperativo negativo, futuro imperfecto	

- ELICIA ¡Ay, prima mía y mi amor! Sempronio y Pármeneo ya no viven, ya no son en el mundo [...]. Ya son libres de esta triste vida.
- AREÚSA ¿Qué me cuentas? No me lo digas. Calla, por Dios, que me caeré muerta.

ELICIA Pues más mal hay que suena. Oye a la triste, que te contará más quejas. Celestina, aquella que tú bien conociste, aquella que yo tenía por madre, aquella que me regalaba, aquella que me encubría, aquella con quien yo me honraba entre mis iguales, aquella por quien yo era conocida en toda la ciudad [...]; en mi regazo me la mataron.

ELICIA [...] ¿Quién los mató? ¿Cómo murieron? [...].

AREÚSA [...] Los amores de Calisto y la loca de Melibea.

CEL-054	Acto XV - Escena tercera
Palabras de Areúsa a Elicia	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: soler, <i>fortuna</i>	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

AREÚSA Cuando una puerta se cierra, otra suele abrir la fortuna [...].

CEL-055	Acto XVI - Escena segunda
Melibea sobre Calisto	
Extensión: 47 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: ánimo	
Léxico 2: vida, esperanza, conocer, pues, cosa, gozar	
Léxico 3: engañado/a (léx. 2 engañar), alegrarse, glorificarse (léx. 2 gloria)	

MELIBEA Calisto es mi ánimo, mi vida, mi señor, en quien yo tengo toda mi esperanza. Conozco de él que no vivo engañada. Pues él me ama, ¿con qué otra cosa le puedo pagar? [...] En pensar en él me alegro, en verlo me gozo, en oírlo me glorifico.

CEL-056	Acto XIX - Escena sexta
Calisto cae de la escalera y Tristán y Melibea lo ven muerto	
Extensión: 34 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: desconsolado/a, placer, humo	
Léxico 2:	
Léxico 3: muerto/a (léx. 2 muerte; morir), perdido/a (léx. 2 perder)	

TRISTÁN ¡Oh, mi señor y mi bien muerto! [...]

MELIBEA ¡Oh, desconsolada de mí! ¿Qué es esto? [...] ¡Mi bien y mi placer todo es ido en humo! ¡Mi alegría es pérdida! [...]

[...]

¡No es tiempo de yo vivir!

CEL-057	Acto XX - Escena tercera
Pleberio pregunta a su hija qué le pasa. Melibea cuenta su triste historia de amor con Calisto	
Extensión: 154 palabras Accesibilidad: 3	
Léxico 1: novedad, <i>causa</i> , haber (ant. tener), <i>ánima</i> , <i>pasión</i> , <i>secreto/a</i> , escala (ant. escalera), caer	
Léxico 2: pena, razón, sino, caballero, tal, descubrir, parte, pecho	
Léxico 3: sentimiento, contar, igualar, penar (léx. 2 pena), vencido/a (léx. 2 vencer)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

PLEBERIO	¿Qué es esto, hija mía? ¿Qué dolor y sentimiento es el tuyo? ¿Qué novedad es esta? [...] Mírame, que soy tu padre. Habla conmigo, cuéntame la causa de tu [...] pena. ¿Qué has? ¿Qué sientes? ¿Qué quieres? Háblame, mírame, dime la razón de tu dolor [...]. Ya sabes que no tengo otro bien sino a ti. Abre esos alegres ojos y mírame.
MELIBEA	¡Ay, dolor!
PLEBERIO	¿Qué dolor puede ser que iguale con ver yo el tuyo? [...] ¡Dime, <i>ánima</i> mía, la causa de tu sentimiento!
[...]	
MELIBEA	[...] Muchos días son pasados, padre mío, que penaba por amor un caballero que se llamaba Calisto [...]. Era tal su pena de amor [...] que descubrió su pasión a una [...] mujer que llamaban Celestina. La cual, de su parte venida a mí, sacó mi secreto amor de mi pecho. [...] Vencida de su amor, dile entrada en tu casa. [...] Como las paredes eran altas, la noche oscura, la escala delgada [...] puso el pie en vacío y cayó.

CEL-058	Acto XX - Escena tercera
Melibea se suicida saltando desde la torre	
Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 2	
Léxico 1:	
Léxico 2: muerte, pues, vida, esperar	
Léxico 3: contentar	

MELIBEA	Y así, contentarle he en la muerte, pues no tuve tiempo en la vida. ¡Oh, mi amor y señor Calisto! Espérame, ya voy.
---------	---

CEL-059	Acto XXI - Escena única
Pleberio ve a su hija muerta y llora	
Extensión: 92 palabras Accesibilidad: 2	
Léxico 1: pozo, ayudar, duro/a, quebrarse, heredero/a, torre, adquirir, <i>labyrintho</i> , fuerza	
Léxico 2: sentir, pena, corazón, honra, falso/a, matar	
Léxico 3: gozo (léx. 2 gozar), amado/a, edificar, plantar, parecer (tener aspecto de), verdadero/a, tanto/a	

PLEBERIO	¡Nuestro gozo en el pozo! [...] ¡Oh, gentes que venís a mi dolor! ¡Oh, amigos y señores, ayudadme a sentir mi pena! ¡Oh, mi hija y bien todo! [...] ¡Oh, duro corazón de padre! ¿Cómo no te quebras de dolor, que ya quedas sin tu amada heredera? ¿Para quién edificué torres? ¿Para quién adquirí honras? ¿Para quién planté árboles? [...] ¡Oh, mundo, mundo! [...] Me pareces un laberinto de errores [...], falsa alegría, verdadero dolor. [...] Haces mal a todos [...]. ¡Oh, amor, amor! ¡Que no pensé que tenías fuerza ni poder de matar [...]! ¿Quién te dio tanto poder?
----------	--

3.3.2. Brevísima relación de la destrucción de las Indias. Fray Bartolomé de las Casas

Edición empleada

Brevísima relación de la destrucción de las Indias, edición, prólogo y notas de José Miguel Martínez y estudio preliminar de John H. Elliot. Madrid: Real Academia Española / Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2013.

Palabras del glosario léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) en los textos literarios

abrasar (se)	desventura	legua	peligro
admirar (se)	diablo/a	lleno/a	perder (se)
adorar	digno/a	llorar	pedra
alma	engañar (se)	luego	pues
arder	espada	mandar	quemar (se)
arma	famoso/a	manera	razón
aunque	fuego	maravilla	sino
burla	gracia	matar	sangre
caballero	ha (hace)	mentira	servir
condenado/a	haber de (tener que)	mismo/a	tal
conocer (se)	hallar (se)	mozo/a	temor
corazón	herida	muerte	tierra
cortesía	honor	noble	tormento
cosa	honra	olvidar (se)	vida
criar	huir	oro	
cruel	infierno	parecer (creer, opinar)	Total: 68 palabras
cuerpo	jamás	parte	
descubrir	leal	pecado	

Argumento

Fray Bartolomé de las Casas describe las matanzas y maldades que los españoles han hecho a los indios en América, muchas de las cuales ha visto por sus propios ojos.

BRE-001	Argumento
Las cosas que han pasado en las Indias son increíbles	
Extensión: 76 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: principio, <i>silencio</i> , siglo, <i>inocente</i> , <i>provincia</i>	
Léxico 2: cosa	
Léxico 3: maravilloso/a (léx. 2 maravilla), descubrimiento (léx. 2 descubrir), admirable (léx. 2 admirar), creíble, parecer (tener apariencia de), matanza (léx. 2 matar), despoblación, reino	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Infinitivo compuesto	

Todas las cosas [...] en las Indias, desde su maravilloso descubrimiento y del principio que a ellas fueron españoles para estar tiempo alguno, y después [...] hasta los días de ahora, han sido tan admirables y tan no creíbles [...] a quien no las vio que parecen haber [...] puesto silencio [...] a todas cuantas [...] en los siglos pasados se vieron y oyeron en el mundo. Entre estas, son las matanzas [...] de gentes inocentes y despoblaciones de pueblos, provincias y reinos [...].

BRE-002	Prólogo del obispo don fray Bartolomé de las Casas [...] para el muy alto y muy poderoso señor el príncipe de las Españas don Felipe, nuestro señor
Fray Bartolomé dice al rey que ha visto personalmente todas las cosas malas que cuenta	
Extensión: 66 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>considerar</i> , semejante, <i>imaginar</i> , <i>experiencia</i>	
Léxico 2: pues, tal, tierra	
Léxico 3: poderoso/a, tanto/a, reino	

Muy alto y muy poderoso señor:

[...]

Considerando, pues, yo, muy poderoso señor, los males [...] (de los cuales nunca otros iguales ni semejantes se imaginaron poderse por hombres hacer) de aquellos tantos y tan grandes y tales reinos y, por mejor decir, de aquel [...] nuevo mundo de las Indias [...], como hombre que por cincuenta años y más de experiencia siendo en aquellas tierras presente los he visto [...].

BRE-003	Brevísima relación de la destrucción de las Indias
Describe la llegada de los españoles a las Indias en 1492 y la bondad de la población indígena y la maldad de los españoles	
Extensión: 130 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: cantidad, en torno, <i>infinito/a</i> , <i>simple</i> , oveja, manso/a, lobo/a, <i>tigre</i> , <i>león/a</i>	
Léxico 2: descubrir (se), manera, ha (hace), tierra, legua, parte, lleno/a, criar, conocer, cruel	
Léxico 3: poblar - poblado/a, siguiente, natural, indio/a, maldad, hambriento/a	

Descubriéronse las Indias en el año de mil cuatrocientos noventa y dos. Fuéronse a poblar el año siguiente de cristianos españoles, por manera que ha cuarenta y nueve años que fueron a ellas cantidad de españoles. Y la primera tierra donde entraron para [...] poblar fue la grande y felicísima isla Española, que tiene seiscientas leguas en torno. Hay otras muy grandes e infinitas islas alrededor, por todas las partes de ella, que todas estaban y las vimos las más pobladas y llenas de naturales gentes, indios de ellas, que puede ser tierra poblada en el mundo [...].

Todas estas [...] infinitas gentes [...] crio Dios los más simples, sin maldades [...].

En estas ovejas mansas [...] entraron los españoles desde luego que las conocieron como lobos y tigres y leones cruelísimos de muchos días hambrientos.

BRE-004

Brevísima relación de la destrucción de las Indias

Descripción de las islas de Cuba, San Juan y Jamaica

Extensión: 98 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: *luengo/a* (ant. *largo/a*), *ambos/as*, *asolado/a*, *chico/a* (*pequeño/a*), *fértil*, *comarca*, *causa*Léxico 2: *tierra*Léxico 3: *despoblado/a*, *gracioso/a* (léx. 2 *gracia*), *huerta* (léx. 2 *huerto*), *perdido/a*

La isla de Cuba es casi tan luenga como desde Valladolid a Roma: está hoy casi toda despoblada. La isla de San Juan y la de Jamaica, islas muy grandes y muy felices y graciosas, ambas están asoladas. Las islas de los Lucayos [...] y otras islas grandes y chicas y que la peor de ellas es más fértil y graciosa que la Huerta del Rey de Sevilla y la más sana tierra del mundo [...]. Otras más de treinta islas que están en la comarca de la isla de San Juan, por la misma causa están despobladas y perdidas.

BRE-005

Brevísima relación de la destrucción de las Indias

Los españoles matan a los indios para conseguir su oro

Extensión: 72 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *causa*, *destruir*, *infinito/a*, *ánima*, *fin* (*objetivo*)Léxico 2: *lleno/a*, *legua*, *cruel*, *tal*, *oro*Léxico 3: *cruidad* (léx. 2 *cruel*), *despoblar*, *desierto/a*, *reino*, *muerto* (léx. 2 *muerte*; *matar*), *tanto/a*, *solamente*

Nuestros españoles, por sus crueldades y [...] obras, han despoblado [...], y [...] están hoy desiertos, estando llenos de hombres [...], más de diez reinos mayores que toda España [...], y más tierra que hay de Sevilla a Jerusalén dos veces, que son más de dos mil leguas.

[...]

La causa porque han muerto y destruido tantas y tales y tan infinito número de ánimas los cristianos ha sido solamente por tener por su fin último el oro.

BRE-006

De la isla Española

Los españoles tienen mejores armas que los indios y los matan cruelmente

Extensión: 187 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *comenzar*, *usar*, *echar de*, *harto* (ant. *muy*), *flaco/a*, *resistencia*, *defensa*, *comenzar*, *teta*, *peña*, *reír*, *reverencia*, *redentor/a*, *apóstol*, *leña*Léxico 2: *manera*, *tierra*, *espada*, *hallar*, *honor*, *fuego*, *quemar*Léxico 3: *servirse de* (léx. 2 *servir*), *indio/a*, *contentarse*, *matanza* (léx. 2 *matar*), *crueldad*, *criatura* (léx. 2 *criar*), *burlar* (léx. 2 *burla*), *juntamente*, *vivo/a*

En la isla Española, que fue la primera, como dijimos, donde entraron cristianos [...] comenzando los cristianos a tomar las mujeres e hijos a los indios para servirse y para usar mal de ellos y comerles sus comidas [...] no contentándose con lo que los indios les daban [...]. De aquí comenzaron los indios a buscar maneras para echar los cristianos de sus tierras. Pusiéronse en armas, que son harto flacas y de poca [...] resistencia y menos defensa (por lo cual todas sus guerras son poco más que acá juegos [...] de niños). Los cristianos, con sus caballos y espadas [...] comienzan a hacer matanzas y crueldades [...] en ellos. Entraban en los pueblos, ni dejaban niños, ni viejos ni mujeres [...]. Tomaban las criaturas de las tetas de las madres por las piernas y daban de cabeza con ellas en las peñas. Otros daban con ellas en ríos por las espaldas riendo y burlando [...]. Otras criaturas metían a espada con las madres juntamente y todos cuantos delante de sí hallaban. [...] De trece en trece, a honor y reverencia de nuestro Redentor y de los doce apóstoles, poniéndoles leña y fuego los quemaban vivos.

BRE-007	Los reinos que había en la isla Española
Los españoles matan a los indios de los cinco reinos que había en la isla Española	
Extensión: 581 palabras Accesibilidad: 3	
<p>Léxico 1: obedecer, <i>provincia</i>, reconocer, <i>superior</i>, vega, violar, <i>capitán/a</i>, harto (ant. mucho), sierra, <i>mina</i>, cuyo/a, fértil, prender, navío, partir (irse), mostrar, <i>injusticia</i>, hundir, ahogar, <i>exceder</i>, <i>lengua</i>, cantidad, <i>inmenso/a</i>, beneficio, peón/a, paja, <i>infinito/a</i>, ahorcar, <i>esclavo/a</i></p> <p>Léxico 2: cosa, legua, tierra, parte, aunque, digno/a, oro, conocer, huir, peligro, muerte, mandar, fuego, quemar, espada, honra, tormento, vida</p> <p>Léxico 3: reino - reina, principal, poderoso/a, admirable (léx. 2 admirar), obediente (léx. 1 obedecer), pago, deshonorar (léx. 2 honra), poblado/a, matanza (léx. 2 matar), crueldad (léx. 2 cruel), señorío - señorear, maldad, corte (léx. 2 cortesía), habla, hermosura, servicio (léx. 2 servir), librar, muerto/a (léx. 2 muerte; morir), gobernador/a - gobernar, llamado (llamada), engaño (léx. 2 engañar), vivo/a, atormentar (léx. 2 tormento), indio/a</p>	

Había en esta isla Española cinco reinos muy grandes principales y cinco reyes muy poderosos, a los cuales casi obedecían todos los otros señores, que eran sin número, puesto que algunos señores de algunas [...] provincias no reconocían superior de ellos alguno. El un reino se llamaba Maguá [...], que quiere decir el reino de la Vega. Esta vega es de las más [...] admirables cosas del mundo, porque dura ochenta leguas de la mar del sur a la del norte. Tiene de ancho cinco leguas, y ocho, hasta diez, y tierras altísimas de una parte y de otra. Entran en ella sobre treinta mil ríos [...], entre los cuales son los doce tan grandes como Ebro y Duero y Guadalquivir [...]. El rey y señor de este reino se llamaba Guarionex [...]. Este rey Guarionex era muy obediente [...] a los reyes de Castilla [...].

El pago que dieron a este rey y señor tan bueno y tan grande fue deshonorarlo por la mujer, violándosela un capitán mal cristiano [...].

El otro reino se decía del Marién, donde ahora es el Puerto Real, [...] hacia el norte, y más grande que el reino de Portugal, aunque [...] harto más feliz y digno de ser poblado, y de muchas y grandes sierras y minas de oro [...] cuyo rey se llamaba Guacanagarí [...], debajo del cual había muchos y muy grandes señores, de los cuales yo vi y conocí muchos [...]. Este rey murió huyendo de las matanzas y crueldades de los cristianos [...].

El tercer reino y señorío fue la Maguana, tierra también admirable, sanísima y fertilísima, donde ahora se hace el mejor azúcar de aquella isla. El rey de él se llamó Caonabó. [...] A este prendieron con una gran [...] maldad estando seguro en su casa. Metieronlo después en un navío para traerlo a Castilla, y estando en el puerto seis navíos para se partir quiso Dios mostrar ser aquella [...] injusticia y envió aquella noche una tormenta que hundió todos los navíos y ahogó todos los cristianos que en ellos estaban, donde murió el dicho Caonabó [...].

El cuarto reino es el que se llamó de Jaraguá. Este era como [...] la corte de toda aquella isla. Excedía en la lengua y habla [...] y en gran cantidad señores y nobles, y en la [...] hermosura de toda la gente, a todos los otros. El rey y señor de él se llamaba Behechio. Tenía una hermana que se llamaba Anacaona. Estos dos hermanos hicieron grandes servicios a los reyes de Castilla e inmensos beneficios a los cristianos, librándolos de muchos peligros de muerte, y después de muerto el rey Behechio quedó en el reino por señora Anacaona. Aquí llegó una vez el gobernador que gobernaba esta isla con sesenta de caballo y más trescientos peones [...], y llegaron más de trescientos señores a su llamado, seguros, de los cuales hizo meter dentro de una casa de paja muy grande los más señores por engaño, y metidos les mandó poner fuego y los quemaron vivos. A todos los otros [...] metieron a espada con infinita gente, y a la señora Anacaona, por hacerle honra, ahorcaron. [...].

El quinto reino se llamaba Higüey, y señoreábalo una reina vieja que se llamó Higuanamá. A esta ahorcaron, y fueron infinitas las gentes que yo vi quemar vivas [...] y atormentar por diversas y nuevas maneras de muertes y tormentos y hacer esclavos todos los que a vida tomaron.

[...]

En todas las partes de las Indias donde han ido y pasado cristianos siempre hicieron en los indios todas las crueldades [...] y matanzas y tiranías [...] en aquellas inocentes gentes [...].

BRE-008	De las dos islas de San Juan y Jamaica
Los españoles matan a los indios y dejan las islas sin habitantes	
Extensión: 92 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: fin (objetivo), susodicho/a, echar a, bravo/a, atormentar, <i>mina</i> , inocente, ánima, cuento (ant. millón)	
Léxico 2: pecado, matar, quemar	
Léxico 3: huerta, infeliz	

Pasaron a la isla de San Juan y a la de Jamaica (que eran unas huertas [...]) el año de mil quinientos nueve los españoles, con el fin [...] que fueron a la Española, los cuales hicieron [...] los grandes [...] pecados susodichos [...] matando y quemando [...] y echando a perros bravos, y después [...] atormentando [...] en las minas y en los otros trabajos hasta [...] acabar todos aquellos infelices inocentes, que había en las dichas dos islas más de seiscientas mil ánimas, y creo que más de un cuento, y no hay hoy en cada una doscientas personas [...].

BRE-009	De la isla de Cuba
El dios de los españoles es el oro	
Extensión: 154 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>luengo/a</i> (ant. largo/a), <i>provincia</i> , comenzar, susodicho/a, <i>experiencia</i> , parar (ant. deparar, dar), fulano/a, cesta, joya	
Léxico 2: manera, mismo/a, sino, cruel, adorar, lleno/a, oro	
Léxico 3: cruelmente (léx. 2 cruel), principal, juntar, natura (ant. naturaleza), cestilla (léx. 1 cesta)	

El año de mil quinientos once pasaron a la isla de Cuba, que es, como dije, tan luenga como de Valladolid a Roma, donde había grandes provincias de gentes. Comenzaron y acabaron de las maneras susodichas y mucho más y más cruelmente. [...] Un [...] señor muy principal que por nombre tenía Hatuey [...] juntó mucha o toda su gente y díjoles: «Ya sabéis cómo se dice que los cristianos pasan acá, y tenéis experiencia qué les han parado a los señores fulano y fulano y fulano y a aquellas gentes de Haití (que es la Española). Lo mismo vienen a hacer acá. ¿Sabéis quizá por qué lo hacen?». Dijeron: «No, sino porque son de su natura crueles y malos». Dice él: «No lo hacen por solo eso, sino porque tienen un dios a quien ellos adoran y quieren mucho [...]». Tenía [...] una cestilla llena de oro en joyas, y dijo: «Veis aquí el dios de los cristianos» [...].

BRE-010	De la tierra firme
Los españoles matan a los indios, queman sus casas y roban su oro	
Extensión: 175 palabras Accesibilidad: 3	
Léxico 1: firme, <i>tirano/a</i> , <i>piedad</i> , <i>prudencia</i> , echar a, <i>inmenso/a</i> , <i>provincia</i> , <i>inventar</i> , <i>inocente</i> , comúnmente, paja	
Léxico 2: tierra, cruel, matar, infierno, legua, oro, manera, tormento, fuego, quemar	
Léxico 3: infeliz, gobernador/a, aun (siquiera; léx. 2 aunque), poblar - despoblar, reino, riqueza, crueldad (léx. 2 cruel), indio/a, apagado/a	

El año de mil quinientos catorce pasó a la tierra firme un infeliz gobernador, cruelísimo tirano, sin alguna piedad ni aun prudencia [...] para poblar en aquella tierra con mucha gente de españoles. [...] No solo a la costa de la mar, pero grandes tierras y reinos despobló y mató, echando inmensas gentes que en ellos había a los infiernos. Este despobló desde muchas leguas arriba del Darién hasta el reino y provincias de Nicaragua [...], que son más de quinientas leguas, y la mejor y más feliz y poblada tierra que se cree haber en el mundo, donde había muy muchos grandes señores, infinitas y grandes poblaciones, grandísimas riquezas de oro [...].

Este gobernador [...] inventó nuevas maneras de crueldades y de dar tormentos a los indios [...].

[...]

Estando los inocentes durmiendo con sus mujeres e hijos, daban en el pueblo poniendo fuego a las casas, que comúnmente eran de paja, y quemaban vivos los niños y mujeres [...]. Mataban los que querían [...]. Iban después, acabado o apagado el fuego, a buscar el oro que había en las casas.

BRE-011	De la provincia de Nicaragua
Los españoles hacen esclavos a los indios	
Extensión: 256 palabras Accesibilidad: 3	
Léxico 1: <i>tirano/a</i> , <i>provincia</i> , presto (ant. rápido), maíz, trigo, llano/a, ira, esperanza, ocupar, <i>consumir</i> , <i>exceder</i> , <i>injusticia</i> , sacar, <i>esclavo/a</i> , cautiverio, <i>horrible</i>	
Léxico 2: vida, tierra, huir, llorar, servir, aunque, jamás, cosa, manera, alma, matar	
Léxico 3: llamado (llamada), infernal (léx. 2 infierno), indio/a, vivo/a, muerto/a (léx. 2 muerte; morir), camino, propio/a, aun (incluso; léx. 2 aunque)	

El año de mil quinientos veintidós o veintitrés pasó este tirano a [...] la felicísima provincia de Nicaragua, el cual entró en ella en triste hora. [...] Enviaba cincuenta de caballo [...] que no dejaba hombre ni mujer ni viejo ni niño a vida [...], así como porque no venían tan presto a su llamado o no le traían [...] maíz, que es el trigo de allá, [...] porque como era la tierra llana no podía huir de los caballos ninguno, ni de su ira infernal.

[...]

De cuatro mil indios no volvieron seis vivos a sus casas, que todos los dejaban muertos por los caminos. [...] Cuando salían iban llorando [...] los indios, y diciendo: «Aquellos son los caminos por donde íbamos a servir a los cristianos, y aunque trabajábamos mucho, en fin volvíamos [...] a nuestras casas y a nuestras mujeres e hijos, pero ahora vamos sin esperanza de nunca jamás volver ni verlos, ni de tener más vida».

[...]

Hasta los niños [...] los ocupaban en lo que cada uno puede hacer y más de lo que puede, y así los han consumido y consumen hoy [...], no teniendo ni dejándoles tener casa ni cosa propia, en lo cual aun exceden a las injusticias [...] que en la Española se hacían.

[...]

De esta manera han sacado de aquella provincia indios hechos esclavos, siendo tan libres como yo, más de quinientas mil almas. Por las guerras infernales que los españoles les han hecho y por el cautiverio horrible en que los pusieron, más han muerto de otras quinientas y seiscientas mil personas hasta hoy, y hoy los matan.

BRE-012	De la Nueva España
Los españoles roban y matan a los indios y son peores que los turcos contra los cristianos	
Extensión: 365 palabras	Accesibilidad: 3
<p>Léxico 1: <i>escándalo</i>, robar, colmo, <i>injusticia</i>, <i>violencia</i>, <i>tiranía</i>, estrago, <i>destrucción</i>, firme, <i>comparación</i>, entero/a, en torno, cuchillo, mientras, conquista, <i>invasión</i>, ley, <i>humano/a</i></p> <p>Léxico 2: descubrir, muerte, matar, aunque, perder, temor, olvidar, tal, tierra, cosa, cruel, espada, lleno/a, legua, jamás, quemar, mozo/a, condenado/a</p> <p>Léxico 3: descubrimiento (léx. 2 descubrir), indio/a, poblar - poblado/a - población - despoblación, tanto/a, crueldad (léx. 2 cruel), matanza (léx. 2 matar), reino, sangriento/a (léx. 2 sangre), continuamente, juntamente, muerto/a (léx. 2 muerte; matar), violento/a (léx. 1 violencia), tirano/a (léx. 1 tiranía), turco/a, destruir (léx. 1 destrucción)</p>	

En el año de mil quinientos diecisiete se descubrió la Nueva España y en el descubrimiento se hicieron grandes escándalos en los indios y algunas muertes por los que la descubrieron. En el año de mil quinientos dieciocho la fueron a robar y a matar los que se llaman cristianos, aunque ellos dicen que van a poblar. Y desde este año de dieciocho hasta el día de hoy, que estamos en el año de mil quinientos cuarenta y dos, ha [...] llegado a su colmo [...] toda la injusticia, toda la violencia y tiranía que los cristianos han hecho en las Indias, porque del todo han perdido todo temor a Dios y al rey, y se han olvidado de sí mismos, porque son tantos y tales los estragos y crueldades, matanzas y destrucciones, despoblaciones, robos, violencias y tiranías, y en tantos y tales reinos de la gran tierra firme que todas las cosas que hemos dicho son nada en comparación de las que se hicieron [...].

Así que desde la entrada de la Nueva España, que fue a dieciocho de abril del dicho año de dieciocho, hasta el año de treinta, que fueron doce años enteros, duraron las matanzas y estragos que las sangrientas y crueles manos y espadas de los españoles hicieron continuamente en cuatrocientas y cincuenta leguas en torno casi de la ciudad de México [...]. Estas tierras todas eran las más pobladas y llenas de gentes que Toledo y Sevilla y Valladolid y Zaragoza juntamente con Barcelona, porque no hay ni hubo jamás tanta población en estas ciudades, cuando más pobladas estuvieron, que Dios puso y que había en todas las dichas leguas que para andarlas en torno se han de andar más de mil y ochocientas leguas. Más han muerto los españoles dentro de los doce años dichos en las dichas cuatrocientas y cincuenta leguas, a cuchillos [...] y quemándolos vivos, mujeres y niños y mozos y viejos, [...] mientras que duraron (como dicho es) lo que ellos llaman conquistas, siendo invasiones violentas de crueles tiranos, condenadas no solo por la ley de Dios, pero por todas las leyes humanas, como lo son, y muy peores que las que hace el turco para destruir la Iglesia cristiana.

BRE-013

De la Nueva España [II]

Los españoles matan a los indios de Cholula, que son como corderos mansos

Extensión: 287 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: acordar, castigo, rincón, *determinación*, *compasión*, lástima, desnudo/a, cubierto/a, vergüenzas, ponerse en cuclillas, demás, manso/a, oveja, *escapar*, soltarse, recogerse, *templo*, fortaleza, defenderse, venganza, patio, *capitán/a*, grito, *infinito/a*, *particularidad*

Léxico 2: tierra, temor, cruel, haber (tener), espada, fuego, quemar, matar, arder

Léxico 3: matanza (léx. 2 matar), indio/a, solamente, principal, universal, dolerse, crueldad (léx. 2 cruel)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Entre otras matanzas hicieron esta en una ciudad grande de más de treinta mil vecinos que se llama Cholula, que saliendo a recibir todos los señores de la tierra [...], acordaron los españoles de hacer allí una matanza o castigo (como ellos dicen) para poner [...] su temor [...] en todos los rincones de aquellas tierras. Porque siempre fue esta su determinación en todas las tierras que los españoles han entrado, [...] a saber: hacer una cruel [...] matanza [...].

Ver a estos indios [...] es haber de ellos una gran compasión y lástima, porque vienen desnudos [...], solamente cubiertas sus vergüenzas, y [...] con su pobre comida; pónense todos en cuclillas, como unos corderos muy mansos [...] y todos los demás echan mano a sus espadas y meten a espada [...] todas aquellas ovejas que uno ni ninguno pudo escaparse [...].

Pero un señor, y quizá era el principal y rey de aquella tierra, pudo soltarse y recogióse con otros veinte o treinta o cuarenta hombres al templo grande que allí tenían, el cual era como fortaleza, que llamaban *cuu*, y allí se defendió [...]. Pero los españoles [...] pusieron fuego al templo y allí los quemaron dando voces: «¡Oh, malos hombres! ¿Qué os hemos hecho?, ¿por qué nos matáis? ¡Andad, que a México iréis, donde nuestro universal señor Montezuma de vosotros nos hará venganza!». Dícese que estando metiendo a espada los cinco o seis mil hombres en el patio estaba cantando el capitán de los españoles:

Mira Nero de Tarpeya
a Roma cómo se ardía.
Gritos dan niños y viejos
y él de nada se dolía.

Otra gran matanza hicieron en la ciudad de Tepeaca, que era mucho mayor y de más vecinos y gente que la dicha, donde mataron a espada infinita gente con grandes particularidades de crueldad.

BRE-014

De la Nueva España [II]

Los españoles llegan a México, toman preso al rey Montezuma y matan a sus nobles

Extensión: 362 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: presente (regalo), acompañado/a, plata, prender, acordar, acrecentar, *usar*, ocuparse, placer, preso/a, *danza*, acostumar, gala, emplumarse, nata, *imperio*, cuadrilla, disimulado/a, comenzar, desnudo/a, *delicado/a*, *destruir*, *provincia*

Léxico 2: oro, mismo/a, hallarse, cosa, sino, noble, caballero, sangre, cuerpo, vida, manera

Léxico 3: caminar, millar, corte (léx. 2 cortesía), acompañar (léx. 1 acompañado/a), indio/a, baile, riqueza, real - reino, nobleza (léx. 2 noble)

De Cholula caminaron hacia México, y enviándoles el gran rey Montezuma millares de presentes y señores y gentes y fiestas al camino, [...] enviéles a su mismo hermano acompañado de muchos grandes señores y grandes presentes de oro y plata y ropas. Y a la entrada de la ciudad, saliendo él mismo en persona [...] con toda su gran corte a recibirlos y acompañándolos hasta los palacios [...], aquel mismo día, según me dijeron algunos de los que allí se hallaron [...], prendieron al gran rey Montezuma [...].

[...]

Acordaron aquellos españoles de cometer otra cosa [...] para acrecentar su miedo en toda la tierra, industria, como dije, de que muchas veces han usado. Los indios y gente y señores de toda la ciudad y corte de Montezuma no se ocupaban en otra cosa sino en dar placer a su señor preso, y entre otras fiestas que le hacían era en las tardes hacer por todos los barrios y plazas de la ciudad los bailes y danzas que acostumbran y que llaman ellos *mitotes*, como en las islas llaman *areítos*, donde sacan todas sus galas y riquezas, y con ellas se empluman todos, porque es la principal manera de fiestas suyas [...]; y los más nobles y caballeros y de sangre real [...] hacían sus bailes y fiestas más cercanas a las casas donde estaba preso su señor. [...] Estaban sobre dos mil hijos de señores, que era toda la flor y nata de la nobleza de todo el imperio de Montezuma. A estos fue el capitán de los españoles con una cuadrilla de ellos, y envió otras cuadrillas a todas las otras partes de la ciudad donde hacían las dichas fiestas, disimulados como que iban a verlas [...]. Fue él, y estando [...] seguros en sus bailes, dice «¡Santiago y a ellos!». Y comienzan con las espadas desnudas a abrir aquellos cuerpos desnudos y delicados y a derramar aquella generosa sangre, que uno no dejaron a vida. Lo mismo hicieron los otros en las otras plazas.

[...]

Después destruyen por la misma manera la provincia de Tututepeque y después la provincia de Ipilcingo, y después la de Colima, que cada una es más tierra que el reino de León y que el de Castilla.

BRE-015

De la provincia y reino de Guatemala

Los indios reciben con fiesta a un capitán español, pero este los mata porque no tienen oro

Extensión: 120 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: no obstante, trompeta, aposentarse (ant. alojarse), fuerte (castillo, fortaleza), manso/a, oveja, prender, culpa

Léxico 2: servir, parecer (crear, opinar), oro, tierra, luego, quemar

Léxico 3: reino, matanza (léx. 2 matar), principal

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

Llegado al dicho reino, hizo en la entrada de él mucha matanza de gente, y no obstante esto salióle a recibir [...] con trompetas y [...] muchas fiestas el señor principal con otros muchos señores de la ciudad de Utatlán, cabeza de todo el reino, donde le

servieron de todo lo que tenían, en especial dándoles de comer [...] y todo lo que más pudieron. Aposentáronse fuera de la ciudad los españoles aquella noche, porque les pareció que era fuerte [...]. Y otro día llama al señor principal y otros muchos señores, y venidos como mansas ovejas, préndelos todos y dice que le den [...] oro. Responden que no lo tienen, porque aquella tierra no es de oro. Mándalos luego quemar vivos, sin otra culpa [...].

BRE-016	De la Nueva España y Pánuco y Jalisco
Un tirano atormenta y mata a los indios en las provincias de Nueva España, Pánuco y Jalisco	
Extensión: 287 palabras	Accesibilidad: 3
<p>Léxico 1: <i>provincia</i>, suceder, <i>tirano/a</i>, <i>esclavo/a</i>, susodicho/a, cargado/a, navío, asolar, acaecer (ant. suceder, pasar), yegua, <i>infinito/a</i>, prender, plata, comenar <i>extendido/a</i>, atado/a, rociar, tostar, muchacho/a, ballesta, apuntar, <i>terrible</i>, echar, bravo/a, <i>capitán/a</i>, ahorcar, lengua, <i>destruir</i></p> <p>Léxico 2: manera, cruel, legua, tal, lleno/a, luego, oro, tormento, cuerpo, parte, corazón, honra, quemar, abrasar</p> <p>Léxico 3: crueldad (léx. 2 cruel), matanza (léx. 2 matar), indio/a, servicio (léx. 2 servir), fama (léx. 2 famoso/a), madero, brasero (léx. 2 abrasar), armado/a (léx. 2 arma), atormentar (léx. 2 tormento)</p>	

Hechas las grandes crueldades y matanzas dichas y las que se dejaron de decir en las provincias de la Nueva España y en la de Pánuco, sucedió en la de Pánuco otro tirano [...] cruel el año de mil quinientos veinticinco, que haciendo muchas crueldades [...] y gran número de esclavos de las maneras susodichas, siendo todos hombres libres, y enviando cargados muchos navíos a las islas de Cuba y Española, donde mejor venderlos podía, acabó de asolar toda aquella provincia; y acaeció allí dar por una yegua ochenta indios [...].

Llegó a la provincia de Mechuacán, que es cuarenta leguas de México, otra tal y tan feliz y tan llena de gente como la de México, saliéndole a recibir el rey y señor de ella con [...] infinita gente, y haciéndole mil servicios y regalos. Prendió luego al dicho rey, porque tenía fama de muy rico de oro y plata, y [...] comienza a darle estos tormentos el tirano: pónelo [...] el cuerpo extendido y atado por las manos a un madero, puesto un brasero junto a los pies, y un muchacho con [...] aceite de cuando en cuando se los rociaba para tostarle bien [...]; de una parte estaba un hombre cruel que se llamaba cristiano con una ballesta armada apuntándole al corazón; de otra, otro con un muy terrible perro bravo [...]. Y así lo atormentaron [...]. Y de esta manera atormentaron y mataron a muchos señores [...] en aquellas provincias [...].

[...]

Pasó este gran tirano capitán, de la de Mechuacán a la provincia de Jalisco [...].

[...]

Mató muchos indios ahorcándolos y quemándolos vivos y echándolos a perros bravos y cortándoles pies y manos y cabezas y lenguas, estando los indios de paz [...].

Dícese de él que ochocientos pueblos destruyó y abrasó en aquel reino de Jalisco [...].

BRE-017

Del reino de Yucatán

Los indios de Yucatán viven como en un paraíso. Los españoles los hacen esclavos y son crueles con ellos

Extensión: 240 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: ofrecimiento, *infinito/a*, *abundante*, miel, cera, señalado/a, *prudencia*, carecer, *vicio*, *paraíso*, terrenal, *tirano/a*, *inocente*, ofender, *destruir*, ánima, *esclavo/a*, *provincia*, cierto/a (un/a), caza, conejo/a, muchacho/a, puñal, echar

Léxico 2: mentira, lleno/a, tierra, manera, parte, pecado, matar, oro, cuerpo, hallar, parecer (creer, opinar)

Léxico 3: aún (todavía; léx. 2 aunque), infeliz, gobernador/a, reino, abundar (léx. 1 abundante), chiquito/a, cuerpecito (léx. 2 cuerpo)

El año de mil quinientos veintiséis fue otro infeliz hombre [...] gobernador del reino de Yucatán, por las mentiras [...] que dijo y ofrecimientos que hizo al rey [...]. Este reino de Yucatán estaba lleno de infinitas gentes, porque es la tierra en gran manera sana y abundante de comidas y frutas mucho (aún más que la de México) y [...] abunda de miel y cera más que ninguna parte de las Indias de lo que hasta ahora se ha visto. [...] La gente de él era señalada entre todas las de las Indias, así en prudencia [...] como en carecer de vicios y pecados más que otra, [...] como en un paraíso terrenal [...].

Comenzó este tirano con trescientos que llevó consigo a hacer crueles guerras a aquellas gentes buenas, inocentes, que estaban en sus casas sin ofender a nadie, donde mató y destruyó infinitas gentes; y porque la tierra no tiene oro [...] pero por hacer oro de los cuerpos y de las ánimas de aquellos por quien Jesucristo murió, hace a [...] todos los que no mataba, esclavos [...].

[...]

En este reino, o en una provincia de la Nueva España, yendo cierto español con sus perros a caza [...] de conejos un día, no hallando qué cazar parecióle que tenían hambre los perros, y toma un muchacho chiquito a su madre y con un puñal córtale [...] los brazos y las piernas, dando a cada perro su parte, y después [...] échales todo el cuerpecito en el suelo a todos juntos.

BRE-018

Del reino de Yucatán

Los españoles venden a los indios ídolos de otros pueblos, cuando los religiosos les han dicho que el único dios verdadero es Jesucristo

Extensión: 204 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: cierto/a (un/a), *tirano/a*, *ídolo*, *provincia*, *capitán*, *distribuir*, cumplir, *sacrilego/a*, *infinito/a*, codicia, fraile, negar, entregar, aplacar

Léxico 2: parte, tierra, temor, manera, oro, pues, adorar, engañar, haber de (tener que), quemar

Léxico 3: indio/a, verdaderamente, renegar (léx. 1 negar), indignarse (léx. 2 digno/a), mentir (léx. 2 mentira), nación, religioso/a

Entraron por cierta parte dieciocho españoles tiranos de caballo y doce de pie, que eran treinta, y traen [...] ídolos tomados de otras provincias a los indios, y el capitán de los dichos treinta españoles llama a un señor de la tierra [...]. El dicho señor, por temor [...], distribuyó los ídolos por toda su tierra [...]. Los indios, de miedo, quien tenía dos hijos daba uno, y quien tres daba dos, y por esta manera cumplían con aquel tan sacrilego comercio [...].

[...]

Estas, pues, son las obras de los españoles que van a las Indias, que verdaderamente muchas e infinitas veces, por la codicia que tienen de oro, han vendido y venden hoy en este día y niegan y reniegan a Jesucristo.

Visto por los indios que [...] los mismos españoles les traían ídolos de otras tierras a vender, [...] indignase toda la tierra contra los frailes y vanse a ellos diciendo: «¿Por qué nos habéis mentido, engañándonos que no habían de entrar en esta tierra cristianos? ¿Y por qué nos habéis quemado nuestros dioses, pues nos traen a vender otros dioses de otras provincias vuestros cristianos? ¿[...] No eran mejores nuestros dioses que los de las otras naciones?».

Los religiosos los aplacaron lo mejor que pudieron, no teniendo qué responder.

BRE-019	De la provincia de Santa Marta
Los españoles van a la provincia de Santa Marta porque es rica en oro	
Extensión: 114 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>provincia, causa, infinito/a, tirano/a</i> , navío, robar, asiento, suceder, diverso/a, <i>capitán/a</i>	
Léxico 2: tierra, oro, cosa, sino, matar, cruel	
Léxico 3: indio/a, parecer (tener apariencia de), crueldad (léx. 2 cruel), maldad	

La provincia de Santa Marta era tierra donde los indios tenían [...] mucho oro, porque la tierra es rica [...]. Y por esta causa, desde el año de mil cuatrocientos noventa y ocho hasta hoy, año de mil quinientos cuarenta y dos, otra cosa no han hecho infinitos tiranos españoles sino ir a ella con navíos [...] y matar y robar aquellas gentes por robarles el oro que tenían [...]. El año de mil quinientos veintitrés fueron tiranos españoles a estar de asiento [...] allá. Y porque la tierra, como dicho es, era rica, sucedieron diversos capitanes, unos más crueles que otros, que cada uno parecía que tenía hecha profesión de hacer más [...] crueldades y maldades que el otro [...].

BRE-020	De la provincia de Santa Marta
El obispo escribe al rey una carta y le dice que los españoles son como demonios con los indios	
Extensión: 72 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: obispo, <i>provincia</i> , sagrado/a, <i>uso</i> , demonio	
Léxico 2: razón, sino	
Léxico 3: obrar	

Solo quiero aquí decir unas pocas de palabras de las que escribe ahora al rey nuestro señor el obispo de aquella provincia, y es la fecha de la carta a veinte de mayo del año de mil quinientos cuarenta y uno, el cual entre otras palabras dice así:

«Digo, sagrado César, que [...] las obras que acá obran ni son de cristianos ni de hombres que tienen uso de razón, sino de demonios [...]».

BRE-021	De la provincia de Cartagena
Los españoles también matan y son crueles en la provincia de Cartagena	
Extensión: 65 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>provincia</i> , poniente, <i>golfo</i> , asolado/a, robo	
Léxico 2: legua, muerte	
Léxico 3: abajo, despoblado/a, crueldad (léx. 2 cruel)	

Esta provincia de Cartagena está más abajo cincuenta leguas de la de Santa Marta, hacia poniente, y junto con ella la del Cenú hasta el golfo de Urabá [...]. Estas provincias han sido [...] despobladas y asoladas desde el año de mil cuatrocientos noventa y ocho o nueve hasta hoy, como las de Santa Marta, y hechas en ellas [...] crueldades y muertes y robos por los españoles [...].

BRE-022	De la Costa de las Perlas y de Paria y de la isla de la Trinidad
Los españoles queman las casas de los indios y los venden como esclavos	
Extensión: 109 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>destrucción</i> , <i>esclavo/a</i> , meter, defender, pegar fuego, presa, atar	
Léxico 2: digno/a, tormento, fuego, quemar	
Léxico 3: solamente, vivo/a	

Han sido grandes [...] las destrucciones que los españoles han hecho en aquellas gentes [...] para venderlos por esclavos [...]. Dos o tres quiero decir solamente [...] que fueron dignas de todo tormento y fuego.

En la isla de la Trinidad, que es mucho mayor que Sicilia y más feliz [...] hácenles una gran casa de madera [...] metieron mucha gente dentro de ella [...] y defendiendo la puerta, pegan los españoles fuego a la casa y quémanlos todos vivos. Y con su presa, [...] de ciento ochenta o doscientos hombres que pudieron atar, [...] van a la isla de San Juan, donde venden la mitad por esclavos, y después a la Española, donde vendieron la otra.

BRE-023	De la Costa de las Perlas y de Paria y de la isla de la Trinidad
Fray Bartolomé se siente triste cuando ve cómo está ahora la costa	
Extensión: 16 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: lástima	
Léxico 2: corazón, tierra	
Léxico 3: desierto/a	

Y es una gran lástima [...] de corazón de ver aquella costa de tierra felicísima toda desierta [...].

BRE-024	De la Costa de las Perlas y de Paria y de la isla de la Trinidad
Los españoles tratan a los indios como animales	
Extensión: 81 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: quebrar, desnudo/a, caerse, cordero/a, apartar, manada, <i>tirano/a</i> , curar	
Léxico 2: corazón, diablo/a	
Léxico 3: hambriento/a	

Es para quebrar el corazón de cualquiera [...]: verlos desnudos y hambrientos que se caían de [...] de hambre, niños y viejos, hombres y mujeres. Después, como a unos corderos los apartan padres de hijos y mujeres de maridos, haciendo manadas de ellos de a diez y de a veinte personas [...]. Y cuando cae la suerte en la manada donde hay algún viejo o enfermo, dice el tirano [...]: «Este viejo dadlo al diablo [...] ¿Este enfermo para qué lo tengo que llevar, para curarlo?».

BRE-025	Del río Yuyapari
Los españoles queman y matan a los indios inocentes	
Extensión: 106 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>provincia, tirano/a, infinito/a, inocente</i> , suceder, <i>destruir</i> , <i>ánima</i> , redimir	
Léxico 2: legua, tierra, quemar, espada, muerte, sangre	
Léxico 3: matanza (léx. 2 matar), vivo/a, abrasado/a (léx. 2 abrasar), tiranía (léx. 1 tirano/a)	

Por la provincia de Paria sube un río que se llama Yuyapari más de doscientas leguas la tierra arriba. Por él subió un triste tirano muchas leguas el año de mil quinientos veintinueve con cuatrocientos o más hombres, e hizo matanzas grandísimas, quemando vivos y metiendo a espada infinitos inocentes que estaban en sus tierras y casas sin hacer mal a nadie, [...] y dejó abrasada [...] muy gran cantidad de tierra. Y en fin él murió mala muerte [...], y después otros tiranos sucedieron en aquellos males y tiranías, y hoy andan por allá destruyendo y matando [...] las ánimas que el Hijo de Dios redimió con su sangre.

BRE-026	Del reino de Venezuela
Los comerciantes alemanes que llegan a Venezuela también son crueles	
Extensión: 132 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: mercader, manso/a, oveja, soler, furiosamente, <i>tigre, león</i> , avaricia, robar, <i>destruir</i> , demonio, <i>provincia</i>	
Léxico 2: hallar, tierra, parte, cruel, manera, haber (tener), legua, oro	
Léxico 3: engaño (léx. 2 engañar), reino, gobernación, despoblar - población	

En el año de mil quinientos veintiséis, con engaños [...] que se hicieron al rey nuestro señor, [...], dio [...] un gran reino mucho mayor que toda España, que es el de Venezuela, con la gobernación [...] total, a los mercaderes de Alemania [...]. Estos, entrados con trescientos hombres o más en aquellas tierras, hallaron aquellas gentes mansísimas ovejas, como y mucho más que los otros las suelen hallar en todas las partes de las Indias [...]. Entraron en ellas más [...] furiosamente que cruelísimos tigres y [...] leones, [...] con mayor [...] avaricia y más [...] maneras e industrias para haber y robar [...] oro que todos los de antes, [...] olvidados que eran hombres [...].

Han [...] destruido y despoblado estos demonios [...] más de cuatrocientas leguas de tierras felicísimas, y en ellas grandes y admirables provincias, [...] regiones [...], poblaciones muy grandes, riquísimas de gentes y oro.

BRE-027	De las provincias de la tierra firme por la parte que se llama la Florida
Todos los tiranos de Florida se mueren	
Extensión: 90 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>provincia, tirano/a</i> , diverso/a, cometer, <i>destrucción</i>	
Léxico 2: parte, ha (hace), muerte	
Léxico 3: muerto (léx. 2 muerte, morir)	

A estas provincias han ido tres tiranos en diversos tiempos desde el año de mil quinientos diez u once, a hacer las obras que los otros y los dos de ellos en las otras partes de las Indias han cometido [...]. Y todos tres han muerto mala muerte, con destrucción de sus personas y casas [...].

El cuarto tirano fue [...] el año de mil quinientos treinta y ocho [...]. Ha tres años que no saben de él [...]. Pero más creemos que le ha dado Dios el fin que a los otros ha dado.

BRE-028

Del Río de la Plata

En Río de la Plata los españoles matan y tienen menos control porque está muy lejos de España

Extensión: 116 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *provincia, general, daño, destruir, extraño/a, señalar, orden, justicia*

Léxico 2: muerte, tierra, aunque

Léxico 3: reino, razonable (léx. 2 razón), despoblar, matanza (léx. 2 matar), crueldad (léx. 2 cruel), desventurado/a (léx. 2 desventura), parecer (tener apariencia de), relatado/a

Desde el año de mil quinientos veintidós o veintitrés han ido al Río de la Plata, donde hay grandes reinos y provincias, y de gentes muy [...] razonables [...]. En general sabemos que han hecho muertes y daños.

[...]

Después que lo dicho se escribió supimos muy con verdad que han destruido y despoblado grandes provincias y reinos de aquella tierra, haciendo extrañas matanzas y crueldades en aquellas desventuradas gentes, con las cuales se han señalado como los otros y más que otros, porque han tenido más lugar, por estar más lejos de España, y han vivido más sin orden y justicia, aunque en todas las Indias no la hubo como parece por todo lo arriba relatado.

BRE-029

De los grandes reinos y grandes provincias del Perú

Crueldades de los españoles en los reinos de Perú

Extensión: 280 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *tirano/a, cierto/a (un/a), robo, fe, destruir, causa, suceder, cantidad, provincia, ángel, esclavo/a, señalado/a, firme, horrible, rebelde, universal, emperador, desnudo/a, cortar, lanza, infinito/a, confusión, injusticia*

Léxico 2: matar, tierra, oro, espada, vida, huir, arma, burla, cosa, quemar

Léxico 3: reino, crueldad (léx. 2 cruel), matanza (léx. 2 matar), infeliz, robar (léx. 1 robo), poblado/a - despoblado/a, gracioso/a (léx. 2 gracia), pago, herir (léx. 2 herida), condenar (léx. 2 condenado/a)

En el año de mil quinientos treinta y uno fue otro tirano grande con cierta gente a los reinos del Perú, donde, [...] creció en crueldades y matanzas y robos, sin fe ni verdad, destruyendo pueblos, [...] matando las gentes de ellos y siendo causa de tan grandes males que han sucedido en aquellas tierras [...].

En su infeliz entrada mató y destruyó algunos pueblos y les robó mucha cantidad de oro. En una isla que está cerca de las mismas provincias, que se llama Puná, muy poblada y graciosa, y recibíendole el señor y gente de ella como a ángeles del cielo y después de seis meses, [...], el pago que les dieron [...] fue que los metieron a espada [...] y los que pudieron tomar a vida hicieron esclavos, con grandes y señaladas crueldades otras que en ellas hicieron, dejando casi despoblada la dicha isla.

De allí vanse a la provincia de Tumbala, que es en la tierra firme, y matan y destruyen cuantos pudieron. Y porque de sus [...] horribles obras huían todas las gentes, decían que [...] eran rebeldes al rey [...].

Pocos días después, viniendo el rey universal y emperador de aquellos reinos, que se llamó Atabaliba, con mucha gente desnuda y con sus armas de burla, no sabiendo cómo cortaban las espadas y herían las lanzas y cómo corrían los caballos y quién eran los españoles [...], llegó al lugar donde ellos estaban diciendo: «¿Dónde están esos españoles? [...]». Salieron a él, matáronle infinitas gentes [...]. Lo condenaron a quemar vivo [...], y [...] lo quemaron. Sabido por él dijo: «¿Por qué me quemáis, qué os he hecho? [...]». Y otras muchas cosas dijo, para gran confusión [...] de la gran injusticia de los españoles, y, en fin, lo quemaron.

BRE-030	Del nuevo reino de Granada
Los españoles llegan a una tierra nueva que llaman Granada y hacen crueldades	
Extensión: 161 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: concurrir, <i>tirano/a</i> , <i>provincia</i> , <i>infinito/a</i> , <i>esmeralda</i> , <i>humano/a</i> , acostumbrado/a, susodicho/a, endemoniado/a, <i>exceder</i>	
Léxico 2: hallar, legua, tierra, lleno/a, oro, piedra, cruel, parte, sangre, pecado, tal	
Léxico 3: admirable (léx. 2 admirar), precioso/a, natural, reino, carnicero/a, tanto/a, aun (incluso; léx. 2 aunque)	

El año de mil quinientos y treinta y nueve concurren muchos tiranos yendo a buscar desde Venezuela y desde Santa Marta y desde Cartagena el Perú, [...], y hallaron a las espaldas de Santa Marta y Cartagena, trescientas leguas la tierra dentro, unas felicísimas y admirables provincias llenas de infinitas gentes [...] buenas como las otras, y riquísimas también de oro y piedras preciosas (las que se dicen esmeraldas), a las cuales provincias pusieron por nombre el Nuevo Reino de Granada, porque el tirano que llegó primero a estas tierras era natural del reino que acá está de Granada. Y porque muchos [...] crueles hombres de los que allí concurren de todas partes eran [...] carniceros [...] de la sangre humana, muy acostumbrados [...] en los grandes pecados susodichos en muchas partes de las Indias, por eso han sido tales y tantas sus endemoniadas obras [...], que han excedido a muy muchas y aun a todas las que los otros y ellos en las otras provincias han hecho [...].

BRE-031	[Pie de imprenta]
Lugar y fecha de la impresión del libro	
Extensión: 30 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: noble, leal, gracia	
Léxico 3: impreso/a - impresor/a	

Fue impresa la presente obra
en la muy noble y muy leal ciudad de Sevilla
en casa de Sebastián Trujillo, impresor de
libros, a Nuestra Señora de Gracia.
Año de MDLII.

3.3.3. *Lazarillo de Tormes*

Ediciones empleadas

Lazarillo de Tormes, edición, estudio y notas de Francisco Rico. Madrid: Real Academia Española / Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.

Lazarillo de Tormes, edición escolar de Ángel Basanta. Madrid: Anaya, 1985 [2000].

Palabras del glosario léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) en los textos literarios

amo/a	engañar (se)	matar	quejarse
aquesto/e/a	escudero/a	menester	sangre
arma	esperar	mismo/a	sentir
aunque	esperanza	mostrar (se)	servir
burla	fiero/a	mozo/a	sino
caballero	figura	muerte	temor
ciego/a	ha (hace)	necio/a	traidor/a
conocer (se)	hallar (se)	oro	tierra
cosa	honra	parecer (creer, opinar)	venturoso/a
criado/a	huir	parte	vida
criar	leal	pecado	villano/a
descubrir	llorar	peligro	vuestra merced
diablo/a	luego	perder (se)	
dicha	mandar	pedra	Total: 60 palabras
duda	manera	pues	
encantado/a	mas	puro/a	

Argumento

Lázaro nace en el río Tormes, en una aldea cerca de Salamanca. Cuando Lázaro tiene ocho años, su padre muere en la guerra y su madre lo pone al servicio de un viejo ciego. El ciego es cruel con Lázaro, que le hace bromas pesadas y pasar hambre. Para poder sobrevivir, Lázaro aprende muchas cosas sobre la vida y se hace pícaro. Lázaro encuentra otro amo, que es un clérigo. Con el clérigo, Lázaro pasa más hambre y tiene que engañarle para conseguir comida. Lázaro cambia a un tercer amo: un hidalgo. Lázaro ve que el hidalgo también es pobre y no tiene nada para comer. Lázaro pasa por otros amos y, por último, consigue trabajar como pregonero y se casa con una de las criadas del arcipreste de la iglesia de San Salvador de Toledo, que aparentemente le es infiel con el religioso. Sin embargo, Lázaro cree que ha conseguido la felicidad y no le importa lo que opina la gente.

LAZ-001	Prólogo
Lázaro explica que los gustos e intereses de las personas son diferentes	
Extensión: 32 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: mas, perderse, cosa	
Léxico 3: gusto	

Los gustos no son todos uno, mas lo que uno no come, otro se pierde por ello. Y así vemos cosas tenidas en poco de algunos, que de otros no lo son.

LAZ-002	Prólogo
Cita de Tulio Cicerón	
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: propósito	
Léxico 2: honra, criar	
Léxico 3:	

Y, a este propósito, dice Tulio: «La honra cría las artes».

LAZ-003	Tratado primero
Título del Tratado primero	
Extensión: 8 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: cuyo/a	
Léxico 2: vida	
Léxico 3: contar	

Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue.

LAZ-004	Tratado primero
Lázaro explica su nombre	
Extensión: 39 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: aldea, <i>causa</i>	
Léxico 2: manera	
Léxico 3: natural, nacimiento, sobrenombre	

A mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tomé el sobrenombre; y fue de esta manera [...].

LAZ-005	Tratado primero
Lázaro explica cómo murió su padre	
Extensión: 32 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: cierto/a (un/a), moro/a, fenecer (ant. morir)	
Léxico 2: pues, leal, criado/a, vida	
Léxico 3: armada (léx. 2 arma)	

Pues siendo yo niño de ocho años [...] en este tiempo se hizo cierta armada contra moros, entre los cuales fue mi padre [...]. Y con su señor, como leal criado, feneció su vida.

LAZ-006

Tratado primero

La madre de Lázaro conoce a otro hombre, que era negro

Extensión: 137 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *determinar*, arrimarse, guisar, cierto/a (un/a), comendador, frecuentar, en achaque de (ant. con la excusa de), principio, haber (ant. tener), gesto, leño

Léxico 2: mozo/a, manera, mas

Léxico 3: casilla, caballerizas, conocimiento (léx. 2 conocer), de que (ant. desde que), venida, mejorar, calentarse

Mi viuda madre [...] determinó arrimarse a los buenos por ser uno de ellos, y vínose a vivir a la ciudad y alquiló una casilla y metióse a guisar de comer a ciertos estudiantes, y lavaba la ropa a ciertos mozos de caballos del comendador de la Magdalena, de manera que fue frecuentando las caballerizas. Ella y un hombre moreno [...] vinieron en conocimiento. Este algunas veces se venía a nuestra casa y se iba a la mañana. Otras veces, de día llegaba a la puerta en achaque de comprar huevos, y entrábase en casa. Yo, al principio de su entrada [...] habíale miedo, viendo el color y mal gesto que tenía; mas, de que vi que con su venida mejoraba el comer, fuile queriendo bien, porque siempre traía pan, [...] carne y en el invierno leños a que nos calentábamos.

LAZ-007

Tratado primero

El hermano negro de Lázaro

Extensión: 88 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: acordarse, señalar, coco, reír, hideputa (hijo de puta), muchacho/a, notar

Léxico 2: manera, aunque, huir, mismo/a

Léxico 3: negrito/a, padraastro, hermanico/a

De manera que [...] mi madre vino a darme un negrito muy bonito [...]. Y acuérdome que, estando el negro de mi padraastro [...], como el niño veía a mi madre y a mí blancos y a él no, huía de él, con miedo, para mi madre, y, señalando con el dedo, decía:

—¡Madre, coco!

Respondió él riendo:

—¡Hideputa!

Yo, aunque bien muchacho, noté aquella palabra de mi hermanico, y dije entre mí: «¡Cuántos debe de haber en el mundo que huyen de otros porque no se ven a sí mismos!».

LAZ-008

Tratado primero

Lázaro comienza a servir a un ciego

Extensión: 50 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: mesón, encomendar (ant. entregar, dar), comenzar

Léxico 2: ciego/a, mozo/a, sino, servir, amo/a

Léxico 3:

En este tiempo vino [...] al mesón un ciego [...], me pidió a mi madre, y ella me encomendó a él, diciéndole cómo era hijo de un buen hombre. Él respondió [...] que me recibía, no por mozo, sino por hijo. Y así le comencé a servir [...] a mi nuevo y viejo amo.

LAZ-009	Tratado primero
La madre de Lázaro le dice adiós	
Extensión: 54 palabras Accesibilidad: 3	
Léxico 1: ambos/as, bendición, procurar, valerse	
Léxico 2: llorar, criar, amo/a, esperar	
Léxico 3: puesto	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto, presente de subjuntivo	

Fui a ver a mi madre, y, ambos llorando, me dio su bendición y dijo:

—Hijo, ya sé que no te veré más. Procura de ser bueno, y Dios te guíe. Criado te he y con buen amo te he puesto; válete por ti.

Y así me fui para mi amo, que esperándome estaba.

LAZ-010	Tratado primero
Lázaro y el ciego salen de Salamanca	
Extensión: 128 palabras Accesibilidad: 3	
Léxico 1: puente, forma, toro, <i>simplemente</i> , sentir (oír), par, calabazada, <i>punto</i> , reír, <i>instante</i>	
Léxico 2: piedra, ciego/a, mandar, necio/a, haber de (tener que), diablo/a, burla, parecer (creer, opinar)	
Léxico 3: puesto/a, simpleza (léx. 1 simplemente)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Salimos de Salamanca, y, llegando al puente, está a la entrada de él un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandóme [...] cerca del animal, y, allí puesto, me dijo:

—Lázaro, llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro de él.

Yo simplemente llegué, creyendo ser así. Y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, [...] diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor [...], y díjome:

—Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.

Y rio mucho la burla.

Parecióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: «Verdad dice este [...]».

LAZ-011	Tratado primero
El ciego enseña a Lázaro	
Extensión: 33 palabras Accesibilidad: 3	
Léxico 1: plata, aviso, alumbrar	
Léxico 2: oro, mas, mostrar, vida, ciego/a	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Yo oro ni plata no te lo puedo dar; mas avisos para vivir muchos te mostraré.

Y fue así, que, después de Dios, este me dio la vida, y, siendo ciego, me alumbró [...].

LAZ-012

Tratado primero

El ciego es una persona egoísta y no da comida a Lázaro

Extensión: 19 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: jamás, avariento/a

Léxico 2: matar

Léxico 3: tanto

Con todo lo que [...] tenía, jamás tan avariento [...] hombre no vi; tanto, que me mataba a mí de hambre [...].

LAZ-013

Tratado primero

El ciego tiene la comida en una bolsa cerrada

Extensión: 20 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: fardel (ant. saco, bolsa), candado

Léxico 2: cosa

Léxico 3:

Él traía el pan y todas las otras cosas en un fardel [...], que [...] se cerraba con [...] su candado y llave [...].

LAZ-014

Tratado primero

El ciego piensa que Lázaro le engaña con las monedas

Extensión: 33 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: media blanca (ant. nombre coloquial de moneda), maravedí (ant. moneda de la época), harto/a (ant. mucho/a)

Léxico 2: diablo/a, sino

Léxico 3: desdicha (léx. 2 dicha)

—¿Qué diablo es esto, que, después que conmigo estás, no me dan sino medias blancas, y de antes una blanca y un maravedí hartas veces me pagaban? En ti debe estar esta desdicha.

LAZ-015

Tratado primero

Lázaro se hace pícaro y hace burlas al ciego. Por ejemplo, le guía mal por los caminos

Extensión: 71 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: adrede, daño, lodo, jurar, aprovechar

Léxico 2: burla, piedra, aunque, sino, hallar, mas, tal, traidor

Léxico 3: endiablado/a (léx. 2 diablo/a), contar, malicia, sentido (léx. 2 sentir), entendimiento

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Para esto le hacía burlas endiabladas, de las cuales contaré algunas [...].

[...]

Y en esto yo siempre le llevaba por los peores caminos, y adrede, por hacerle mal y daño; si había piedras, por ellas; si lodo, por lo más alto [...] Y, aunque yo juraba no hacerlo con malicia, sino por no hallar mejor camino, no me aprovechaba ni me creía, mas tal era el sentido y el grandísimo entendimiento del traidor.

LAZ-016	Tratado primero
Lázaro y el ciego acuerdan comer un racimo de uvas de una en una. El ciego las come de dos en dos y Lázaro de tres en tres	
Extensión: 54 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: jurar, uva, sospechar, callar	
Léxico 2: engañar, mas, ciego/a	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Lázaro, engañado me has. Juraré yo a Dios que has tú comido las uvas tres a tres.

—No comí —dije yo—; mas ¿por qué sospecháis eso?

Respondió el [...] ciego:

—¿Sabes en qué veo que las comiste tres a tres? En que comía yo dos a dos y callabas.

A lo cual yo no respondí.

LAZ-017	Tratado primero
El ciego se ríe de los engaños de Lázaro	
Extensión: 29 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>desastre</i> , risa	
Léxico 2: ciego/a	
Léxico 3: contar	

Contaba el mal ciego a todos [...] mis desastres. Era la risa de todos tan grande, que toda la gente que por la calle pasaba entraba a ver la fiesta [...].

LAZ-018	Tratado primero
Lázaro se burla del ciego	
Extensión: 202 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>determinar</i> , arroyo, <i>discreto/a</i> , ensangostarse (ant. estrecharse), mojar, pilar, poste, prisa, venganza, derecho/a, saltar, caer	
Léxico 2: burla, ciego/a, haber de (tener que), piedra	
Léxico 3: burlar (léx. 2 burla), angosto/a (léx. 1 ensangostarse), paso, cegar (léx. 2 ciego/a), entendimiento, atrás, muerto/a (léx. 2 muerte; morir)	

Visto esto y las malas burlas que el ciego burlaba de mí, determiné de todo en todo dejarle [...]. Para ir allá habíamos de pasar un arroyo, que con la mucha agua iba grande. Yo le dije:

—Tío, el arroyo va muy ancho [...].

—Discreto eres, por esto te quiero bien; llévame a ese lugar donde el arroyo se ensangosta, que ahora es invierno y sabe mal el agua, y más llevar los pies mojados.

Llévelo derecho de un pilar o poste de piedra que en la plaza estaba [...] y dígole:

—Tío, este es el paso más angosto que en el arroyo hay.

Como llovía [...] y el triste se mojaba, y con la prisa que llevábamos de salir del agua, que encima de nos caía, y, lo más principal, porque Dios le cegó aquella hora el entendimiento (fue por darme de él venganza), creyóse de mí, y dijo:

—Ponme bien derecho y salta tú el arroyo.

Yo le puse bien derecho enfrente del pilar, y doy un salto y póngome detrás del poste [...], y díjele:

—¡[...] Saltad todo lo que podáis [...]!

[...] Y da con la cabeza en el poste [...] y cayó luego para atrás medio muerto [...].

[...] No supe más lo que Dios de él hizo [...].

LAZ-019	Tratado segundo
Título del Tratado segundo	
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: clérigo	
Léxico 2: cosa	
Léxico 3: asentarse	

Cómo Lázaro se asentó con un clérigo, y de las cosas que con él pasó.

LAZ-020	Tratado segundo
Lázaro sirve a un clérigo	
Extensión: 95 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: topar (ant. encontrarse, dar con), clérigo, limosna, ayudar, misa, maltratado/a, trueno, relámpago, avaricia	
Léxico 2: parecer (creer, opinar), pecado, aunque, cosa, mostrar, ciego/a, mismo/a	
Léxico 3: adonde (donde), pecador (léx. 2 pecado), finalmente, contar	

Otro día, no pareciéndome estar allí seguro, fuime a un lugar que llaman Maqueda, adonde me toparon mis pecados con un clérigo, que, llegando a pedir limosna, me preguntó si sabía ayudar a misa. Yo dije que sí, como era verdad; que, aunque maltratado, mil cosas buenas me mostró el pecador del ciego, y una de ellas fue esta. Finalmente, el clérigo me recibió por suyo.

Escapé del trueno y di en el relámpago, porque era el ciego para con este un Alejandro Magno, con ser la misma avaricia, como he contado. No digo más [...].

LAZ-021	Tratado segundo
En la casa del clérigo no hay comida	
Extensión: 38 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: cámara (habitación), ración, cada	
Léxico 2: cosa	
Léxico 3: solamente, tras (detrás de)	

Y en toda la casa no había ninguna cosa de comer. Solamente había [...] cebollas, y tras la llave, en una cámara en lo alto de la casa. De estas tenía yo de ración una para cada cuatro días [...].

LAZ-022	Tratado segundo
El clérigo da huesos a Lázaro para comer	
Extensión: 21 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: hueso, Papa	
Léxico 2: vida	
Léxico 3:	

Dábame todos los huesos [...], y dábamelos en el plato, diciendo:

—[...] Para ti es el mundo. Mejor vida tienes que el Papa.

LAZ-023	Tratado segundo
Lázaro tiene mucha hambre	
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: a cabo de (ant. al cabo de, después de)	
Léxico 2: puro/a	
Léxico 3:	

A cabo de tres semanas que estuve con él [...] no me podía tener en las piernas de pura hambre.

LAZ-024	Tratado segundo
Lázaro dice que nunca cogió dinero del clérigo	
Extensión: 20 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: asir (ant. coger), blanca (ant. nombre coloquial de moneda)	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

No era yo señor de asirle una blanca todo el tiempo que con él viví, o, por mejor decir, morí.

LAZ-025	Tratado segundo
El clérigo explica a Lázaro por qué no come ni bebe	
Extensión: 23 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: sacerdote, templado/a	
Léxico 2: mozo/a	
Léxico 3: desmandarse (ant. descontrolarse; léx. 2 mandar)	

—Mira, mozo, los sacerdotes han de ser muy templados en su comer y beber, y por esto yo no me desmando como otros.

LAZ-026	Tratado segundo
Lázaro quiere cambiar de amo	
Extensión: 50 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: mezquino/a, <i>considerar</i> , topar (ant. encontrarse, dar con), sepultura, desistir	
Léxico 2: amo/a, pues	
Léxico 3: muerto/a (léx. 2 muerte; morir)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Pensé muchas veces irme de aquel mezquino amo [...], consideraba y decía: «Yo he tenido dos amos: el primero traíame muerto de hambre y, dejándole, topé con este otro, que me tiene ya con ella en la sepultura; pues si de este desisto y doy en otro más bajo, ¿qué será [...]?».

LAZ-027

Tratado segundo

Un hombre abre para Lázaro el arca donde el clérigo guarda la comida

Extensión: 32 palabras

Accesibilidad: 2

Léxico 1: arca

Léxico 2: figura, mas

Léxico 3: pago

Veo en figura de panes, como dicen, la cara de Dios dentro del arca, y, abierta, díjeme:

—Yo no tengo dineros que daros por la llave; mas tomad de ahí el pago.

LAZ-028

Tratado segundo

El clérigo cuenta los panes que hay en el arca

Extensión: 26 palabras

Accesibilidad: 3

Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: rato, echar la cuenta, pedazo

Léxico 2:

Léxico 3: contar

Después que estuvo un gran rato echando la cuenta, por días y dedos contando, dijo:

—[...] Quiero tener buena cuenta con ellos: nueve quedan y un pedazo.

LAZ-029

Tratado segundo

Lázaro solo puede mirar los panes, pero no comerlos

Extensión: 43 palabras

Accesibilidad: 2

Léxico 1: comenzar, beso, *delicado/a*, partir

Léxico 2: adorar

Léxico 3: partido/a (léx. 1 partir)

Como vi el pan, comencélo de adorar [...]. Lo más que yo pude hacer fue dar en ellos mil besos, y, lo más delicado que yo pude, del partido partí un poco [...], y con aquél pasé aquel día, no tan alegre como el pasado.

LAZ-030

Tratado segundo

Lázaro tiene hambre pero solo puede mirar los panes

Extensión: 30 palabras

Accesibilidad: 2

Léxico 1: arca, *contemplar*

Léxico 2: muerte, cosa, sino

Léxico 3: tanto

Moría mala muerte; tanto, que otra cosa no hacía, en viéndome solo, sino abrir y cerrar el arca y contemplar en aquella cara de Dios, que así dicen los niños.

LAZ-031	Tratado segundo
Lázaro hace creer al clérigo que los ratones se comen el pan	
Extensión: 134 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>remedio, considerar</i> , arquetón (arca), roto/a, agujero, ratón, daño, comenzar, desmigajar, mantel, <i>consolarse</i> , añadir, ración, uña	
Léxico 2: mas, mismo/a, parte, aunque, tal, manera, cosa	
Léxico 3: memoria, costoso/a, aun (incluso; léx. 2 aunque)	

Mas el mismo Dios [...] viéndome en tal estrecho, trajo a mi memoria un pequeño remedio, que, considerando entre mí, dije: «Este arquetón es viejo y grande y roto por algunas partes, aunque pequeños agujeros. Púedese pensar que ratones, entrando en él, hacen daño a este pan [...]».

Y comienzo a desmigajar el pan sobre unos no muy costosos manteles que allí estaban, y tomo uno y dejo otro, de manera que, en cada cual, de tres o cuatro desmigajé su poco. Después, [...] lo comí y algo me consolé.

[...]

Pusímonos a comer, y quiso Dios que aun en esto me fue bien [...]:

—Cómete eso, que el ratón cosa limpia es.

Y así, aquel día, añadiendo la ración del trabajo de mis manos, o de mis uñas por mejor decir, acabamos de comer, aunque yo nunca empezaba.

LAZ-032	Tratado segundo
El clérigo cierra el arca con maderas	
Extensión: 52 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: agujero, arca, <i>miseria, fortuna, desastre</i> , placer, <i>remedio</i>	
Léxico 2: vida	
Léxico 3: puesto/a, nacido/a, cuán (ant. qué), trabajoso/a, remediar (léx. 1 remedio), ventura (léx. 2 venturoso/a)	

Cerró todos los agujeros de la vieja arca.

«¡Oh Señor mío —dije yo entonces—, a cuánta miseria y fortuna y desastres estamos puestos los nacidos, y cuán poco duran los placeres de esta nuestra trabajosa vida! [...] Pensaba con este pobre y triste remedio remediar [...], y estaba ya [...] alegre y de buena ventura [...]».

LAZ-033	Tratado segundo
Lázaro piensa que tiene buenas ideas gracias al hambre	
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>remedio</i>	
Léxico 2: hallar	
Léxico 3:	

Y pienso, para hallar estos negros remedios, que me era luz el hambre [...].

LAZ-034

Tratado segundo

El clérigo tapa los agujeros del arca y Lázaro los destapa por la noche

Extensión: 51 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: prisa, tejer, romper

Léxico 2: tal, manera, duda, pues

Léxico 3: tapar - destapar, finalmente, parecer (tener aspecto de)

Cuantos él tapaba de día, destapaba yo de noche.

En tal manera fue y tal prisa nos dimos, que sin duda por esto se debió decir: «donde una puerta se cierra, otra se abre». Finalmente, parecíamos tener [...] la tela de Penélope, pues, cuanto él tejía de día rompía yo de noche.

LAZ-035

Tratado segundo

Los vecinos piensan que hay una culebra que se come el pan

Extensión: 61 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: acordarse, soler, culebra, sentir (oír)

Léxico 2: duda, mozo/a, pues, haber de (tener que)

Léxico 3: tras (detrás de), aun (incluso; léx. 2 aunque)

—En vuestra casa yo me acuerdo que solía andar una culebra, y esta debe de ser sin duda.

[...]

Yo las más veces hacía del dormido, y en la mañana, decíame él:

—¿Esta noche, mozo, no sentiste nada? Pues tras la culebra anduve, y aun pienso se ha de ir para ti a la cama, que son muy frías y buscan calor.

LAZ-036

Tratado segundo

Lázaro guarda la llave del arca en la boca mientras duerme

Extensión: 204 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: hado, echar, hueco, silbar, sobresaltado/a, culebra, cierto/a (verdadero/a), garrote, quietud, palo, fuerza, descargar, golpe, descalabrado/a, prisa, lumbre, mitad, cazador/a, hacienda

Léxico 2: parecer (creer, opinar), pues, pecado, tal, manera, amo/a, duda, hallar, quejarse, cruel

Léxico 3: silbo (léx. 1 silbar), levantar, parecer (tener aspecto de), sentido, fuera

Parecióme lo más seguro meterla de noche en la boca [...].

Pues, así como digo, metía cada noche la llave en la boca [...]. Quisieron mis hados, o por mejor decir mis pecados, que, una noche que estaba durmiendo, la llave se me puso en la boca, que abierta debía tener, de tal manera [...] que el aire [...], que yo durmiendo echaba, salía por lo hueco de la llave, [...] y silbaba [...] de tal manera que el sobresaltado de mi amo lo oyó, y creyó sin duda ser el silbo de la culebra, y cierto lo debía parecer.

Levantóse [...] con su garrote en la mano, y [...] se llegó a mí con mucha quietud, por no ser sentido de la culebra [...]. Levantando bien el palo, pensando tenerla debajo [...], con toda su fuerza me descargó en la cabeza un tan gran golpe que sin ningún sentido y muy mal descalabrado me dejó.

[...] Y con mucha prisa fue a buscar lumbre y, llegando con ella, hallóme quejando, todavía con mi llave en la boca, [...] la mitad fuera, bien de aquella manera que debía estar al tiempo que silbaba con ella.

[...] Debió de decir el cruel cazador: «El ratón y culebra que me daban guerra y me comían mi hacienda he hallado».

LAZ-037	Tratado segundo
Lázaro se siente mejor después del golpe. El clérigo no lo quiere y le dice adiós	
Extensión: 74 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: diligente	
Léxico 2: peligro, luego, amo/a	
Léxico 3: fuera, puesto/a, compañía, servidor/a (léx. 2 servir)	

Y así, de poco en poco, a los quince días me levanté y estuve sin peligro (mas no sin hambre) y medio sano.

Luego otro día que fui levantado, el señor mi amo me tomó por la mano y sacóme la puerta fuera y, puesto en la calle, díjome:

—Lázaro, de hoy más eres tuyo y no mío. Busca amo y vete con Dios, que yo no quiero en mi compañía tan diligente servidor.

LAZ-038	Tratado tercero
Título del Tratado tercero	
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: acaecer	
Léxico 2: escudero/a	
Léxico 3: asentarse	

Cómo Lázaro se asentó con un escudero y de lo que le acaeció con él.

LAZ-039	Tratado tercero
Lázaro llega a Toledo	
Extensión: 55 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: fuerza, flaqueza, ayuda, mientras, limosna	
Léxico 2: manera, mas, amo/a	
Léxico 3: forzar (léx. 1 fuerza), adónde (dónde)	

De esta manera me fue forzado sacar fuerzas de flaqueza, y poco a poco, con ayuda de las buenas gentes, di conmigo en esta [...] ciudad de Toledo [...]. Y, mientras estaba malo, siempre me daban alguna limosna; mas, después que estuve sano, todos me decían:

—[...] Busca, busca un buen amo [...].

—¿Y adónde [...]?—decía yo entre mí—.

LAZ-040	Tratado tercero
Lázaro encuentra nuevo amo	
Extensión: 67 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: topar (ant. encontrarse, dar con), muchacho/a, <i>merced</i> , oración, rezar, haber (ant. tener)	
Léxico 2: escudero/a, amo/a, pues, menester	
Léxico 3: tras (detrás de), parecer (tener aspecto de)	

Topóme Dios con un escudero que iba por la calle [...]. Miróme, y yo a él, y díjome:

—Muchacho, ¿buscas amo?

Yo le dije: —Sí, señor.

—Pues vente tras mí —me respondió—, que Dios te ha hecho merced en topar conmigo; alguna buena oración rezaste hoy.

Y seguile, dando gracias a Dios por lo que le oí, y también que me parecía [...] ser el que yo había menester.

LAZ-041

Tratado tercero

Lázaro y su nuevo amo llegan a la casa pero no comen

Extensión: 248 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: topar (ant. encontrarse, dar con), provisión, cargar, devotamente, misa, sacar, manga, fatigarse, *virtud*, hartarse (comer mucho), puerco/a, maldito/a, bondad,

Léxico 2: amo/a, parte, manera, parecer (creer, opinar), temor, encantado/a, mozo/a, aqueste/a/o (ant. esto/e/a), hallar

Léxico 3: tras (detrás de), do (ant. donde), aun/aún (incluso/todavía; léx. 2 aunque), parecer (tener el aspecto de), ante (delante de, frente a), finalmente, regladamente, tanto/a

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Era de mañana cuando este mi tercero amo topé, y llevóme tras sí gran parte de la ciudad. Pasábamos por las plazas do se vendía pan y otras provisiones. Yo pensaba, y aun deseaba, que allí me quería cargar de lo que se vendía [...].

De esta manera anduvimos hasta que dio las once. Entonces se entró en la iglesia mayor, y yo tras él, y muy devotamente le vi oír misa [...], hasta que todo fue acabado y la gente ida. Entonces salimos de la iglesia. [...].

En este tiempo dio el reloj la una después de mediodía, y llegamos a una casa, ante la cual mi amo se paró, y yo con él, y [...] sacó una llave de la manga y abrió su puerta y entramos en casa, la cual tenía la entrada oscura [...], de tal manera que parece que ponía temor a los que en ella entraban [...].

Finalmente, ella parecía casa encantada. Estando así, díjome:

—Tú, mozo, ¿has comido?

—No, señor —dije yo—, que aún no eran [...] las ocho cuando con vuestra merced encontré.

—[...] Hágote saber que hasta la noche me estoy así. [...] Después cenaremos.

[...]

—Señor, mozo soy que no me fatigo mucho por comer [...].

—Virtud es ésa —dijo él—, y por eso te querré yo más, porque el hartar es de los puercos y el comer regladamente es de los hombres de bien.

«¡Bien te he entendido! —dije yo entre mí—. ¡Maldita tanta medicina y bondad como aquestos mis amos que yo hallo hallan en el hambre!».

LAZ-042	Tratado tercero
El amo de Lázaro ve que come pan	
Extensión: 104 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: pedazo, a fe (ant. en verdad), haber (ant. tener), amasado/a, asco, sabor-sabroso/a, comenzar	
Léxico 2: mozo/a, mostrar, vida, mas, fiero/a	
Léxico 3: parecer (tener aspecto de), adonde (donde), bocado	

Él, que vio esto, dijome:

—Ven acá, mozo. ¿Qué comes?

Yo lleguéme a él y mostréle el pan. Tomóme él un pedazo, de tres que eran, el mejor y más grande, y dijome:

—Por mi vida, que parece este buen pan.

—¡Y cómo ahora —dije yo—, señor, es bueno!

—Sí, a fe —dijo él—. ¿Adónde lo hubiste? ¿Si es amasado de manos limpias?

—No sé yo eso —le dije—; mas a mí no me pone asco el sabor de ello.

[...]

Y, llevándolo a la boca, comenzó a dar en él tan fieros bocados como yo en lo otro.

—¡Sabrosísimo pan está —dijo—, por Dios!

LAZ-043	Tratado tercero
El escudero da agua a Lázaro	
Extensión: 47 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: jarro, congoja	
Léxico 2: cosa	
Léxico 3:	

—Señor, no bebo vino.

—Agua es —me respondió—. Bien puedes beber.

Entonces tomé el jarro y bebí, no mucho, porque de sed no era mi congoja.

Así estuvimos hasta la noche, hablando en cosas que me preguntaba, a las cuales yo le respondí lo mejor que supe.

LAZ-044

Tratado tercero

El escudero dice a Lázaro que no salen para comprar comida porque ya es de noche

Extensión: 113 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: trecho, ladrón, vía, guardar, fuerza

Léxico 2: mas, haber de (tener que), manera, menester, tal, cosa, vida

Léxico 3: fuera, aún (todavía; léx. 2 aunque), esperar (desear; léx. 2 esperanza), desdicha (léx. 2 dicha)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Hecha la cama, y la noche venida, díjome:

—Lázaro, ya es tarde, y de aquí a la plaza hay gran trecho. También en esta ciudad andan muchos ladrones [...]. Yo [...] antes he comido estos días por allá fuera. Mas ahora hacerlo hemos de otra manera.

—Señor, [...] —dije yo— [...] bien sé pasar una noche y aún más, si es menester, sin comer.

—Vivirás más y más sano —me respondió—, porque, como decíamos hoy, no hay tal cosa en el mundo para vivir mucho que comer poco.

«Si por esa vía es —dije entre mí—, nunca yo moriré, que siempre he guardado esa regla por fuerza, y aún espero, en mi desdicha, tenerla toda mi vida».

LAZ-045

Tratado tercero

El escudero da instrucciones a Lázaro cuando sale de casa

Extensión: 35 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: en tanto que, misa, vasija

Léxico 2:

Léxico 3: bajo (abajo)

—Lázaro, mira por la casa en tanto que voy a oír misa, y haz la cama y ve por la vasija de agua al río, que aquí bajo está, y cierra la puerta con llave [...].

LAZ-046

Tratado tercero

Lázaro sobre la honra

Extensión: 50 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *gentil*, mendrugo, sospechar, padecer (ant. sufrir)

Léxico 2: criado/a, aqueste/a/o (ant. este/a/o), honra

Léxico 3:

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

¿Y quién pensará que aquel gentil hombre se pasó ayer todo el día sin comer con aquel mendrugo de pan que su criado Lázaro trajo un día [...]? Nadie [...] lo sospechará. ¡Oh Señor, y cuántos de aquestos debéis vos tener por el mundo [...] que padecen por la negra que llaman honra [...]!».

LAZ-047	Tratado tercero
Lázaro consigue comida y la comparte con su amo	
Extensión: 288 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: comenzar, uña, <i>tripa</i> , cocido/a, encomendarse (ant. entregarse, darse), semblante (ant. cara), hurtar, ayudar, sabroso/a, ración, jarro	
Léxico 2: mandar, amo/a, vuestra merced, mostrar, pues, esperar, mas, gracia, vida, parecer (creer, opinar), tal	
Léxico 3: aquejar (léx. 2 quejarse), do (ant. donde), de que (ant. desde que, cuando), bocado, asentarse	

Vi ser las dos y no venía y el hambre me aquejaba, cierro mi puerta y pongo la llave do mandó, y [...] comienzo a pedir pan por las puertas y casas más grandes [...]. Pedí a una de aquellas mujeres, y diome [...] uña de vaca con otras pocas de tripas cocidas.

Cuando llegué a casa, ya el bueno de mi amo estaba en ella [...]. Preguntóme dó venía. Yo le dije:

—Señor, hasta que dio las dos estuve aquí, y de que vi que vuestra merced no venía, fui por esa ciudad a encomendarme a las buenas gentes, y hanme dado esto que veis.

Mostréle el pan y las tripas [...], a lo cual él mostró buen semblante, y dijo:

—Pues, esperado te he a comer, y, de que vi que no viniste, comí. Mas tú haces como hombre de bien en eso, que más vale pedirlo por Dios que no hurtarlo.

[...]

[...] Como comencé a comer y él se andaba paseando, llegóse a mí y díjome:

—Dígotte, Lázaro, que tienes en comer la mejor gracia que en mi vida vi a hombre [...].

«La muy buena que tú tienes —dije yo entre mí— te hace parecer la mía hermosa».

Con todo, parecióme ayudarle, pues se ayudaba y me abría camino para ello, y díjele:

—[...] Este pan está sabrosísimo, y esta uña de vaca tan bien cocida [...].

—¿Uña de vaca es?

—Sí, señor.

—Dígotte que es el mejor bocado del mundo [...].

—Pues pruebe, señor, y verá qué tal está.

Póngole en las uñas la otra, y tres o cuatro raciones de pan de lo más blanco. Y asentóseme al lado y comienza a comer [...].

[...]

Pidióme el jarro del agua y díselo [...]. Bebimos, y muy contentos nos fuimos a dormir, como la noche pasada.

LAZ-048	Tratado tercero
El escudero habla sobre su casa	
Extensión: 34 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: pegar	
Léxico 2:	
Léxico 3: desdichado/a - desdicha (léx. 2 dicha)	

Después que en esta casa entré, nunca bien me ha ido. Debe ser de mal suelo, que hay casas desdichadas y de mal pie, que a los que viven en ellas pegan la desdicha.

LAZ-049	Tratado tercero
Lázaro sabe que el escudero es pobre y no puede darle comida	
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

«Este —decía yo— es pobre, y nadie da lo que no tiene».

LAZ-050	Tratado tercero
Lázaro se siente triste por el escudero	
Extensión: 57 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: lástima, maldito/a, estirado/a, galgo/a	
Léxico 2: amo/a	
Léxico 3: tanto/a, lastimado/a (léx. 1 lástima), bocado, abajo	

Y no tenía tanta lástima de mí como del lastimado de mi amo, que en ocho días maldito el bocado que comió. A lo menos en casa bien los estuvimos sin comer. No sé yo cómo o dónde andaba y qué comía. ¡Y verle venir a mediodía la calle abajo con estirado cuerpo, más largo que galgo [...]!

LAZ-051	Tratado tercero
Lázaro escucha a la mujer de un hombre muerto y piensa que llevan el muerto a su casa	
Extensión: 149 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: prisa, haber (ant. tener), acudir, furia, encontrar	
Léxico 2: tierra, mozo/a, tal	
Léxico 3: adónde (dónde), juntarse, desdichado/a (léx. 2 dicha), muerto/a (léx. 2 muerte; morir)	

—Marido y señor mío, ¿adónde os me llevan? ¡A la casa triste y desdichada, a la casa [...] oscura, a la casa donde nunca comen ni beben!

Yo, que aquello oí, juntóseme el cielo con la tierra, y dije:

«¡Oh desdichado de mí, para mi casa llevan este muerto!».

Dejo el camino que llevaba [...] y vuelvo por la calle abajo a todo el más correr que pude para mi casa. Y entrando en ella, cierro a gran prisa [...]:

—¿Qué es eso, mozo? ¿Qué voces das? ¿Qué has? ¿Por qué cierras la puerta con tal furia?

—¡Oh señor —dije yo—, acuda aquí, que nos traen acá un muerto!

—¿Cómo así? —respondió él.

—Aquí arriba lo encontré y venía diciendo su mujer: «Marido y señor mío, ¿adónde os llevan? ¡A la casa [...] oscura, a la casa triste y desdichada, a la casa donde nunca comen ni beben!». Acá, señor, nos le traen.

LAZ-052	Tratado tercero
El escudero dice a Lázaro que él no entiende qué es la honra	
Extensión: 56 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: muchacho/a, besar	
Léxico 2: cosa, honra, pues, escudero/a, haber de (tener que), vuestra merced, caballero	
Léxico 3:	

—Eres muchacho —me respondió— y no sientes las cosas de honra [...]. Pues te hago saber que yo soy, como ves, un escudero [...].

[...]

[...] A los más altos, como yo, no les han de hablar menos de: «Beso las manos de vuestra merced», o por lo menos: «Bésoos, señor, las manos», si el que me habla es caballero.

LAZ-053	Tratado tercero
El escudero se va y deja solo a Lázaro. Los vecinos y otras personas le preguntan sobre su amo	
Extensión: 292 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: real (ant. moneda de la época), haber (ant. tener), <i>caso</i> , acreedor, muchacho/a, preso/a, bienes (propiedades), prometer, solar, <i>inocente</i>	
Léxico 2: manera, mas, mozo/a, descubrir, amo/a, llorar, pues, ha (hace), parte, tierra, escudero/a, vuestra merced	
Léxico 3: alquiler, aún (todavía; léx. 2 aunque), contar, adónde (dónde), inocencia (léx. 1 inocente)	

Pues, estando en esto, entró por la puerta un hombre y una vieja. El hombre le pide el alquiler de la casa y la vieja el de la cama. [...] Pienso que fueron doce o trece reales. [...].

Por manera que a la tarde ellos volvieron; mas fue tarde. Yo les dije que aún no era venido. Venida la noche y él no, yo hube miedo de quedar en casa solo, y fuime a las vecinas y contéles el caso y allí dormí.

Venida la mañana, los acreedores vuelven y preguntan por el vecino; mas a esta otra puerta. Las mujeres le responden:

—Veis aquí su mozo y la llave de la puerta.

Ellos me preguntaron por él, y díjele que no sabía adónde estaba [...].

[...]

—Muchacho, tú eres preso, si no descubres los bienes de este tu amo.

[...] Yo hube mucho miedo y, llorando, prometíle de decir lo que me preguntaban.

—Bien está —dicen ellos—. Pues di todo lo que sabes [...].

[...]

—Señores —dije yo—, lo que este mi amo tiene, según él me dijo, es un muy buen solar de casas [...].

—Bien está —dicen ellos— [...]. ¿Y a qué parte de la ciudad tiene eso? —me preguntaron.

—En su tierra —les respondí.

—Por Dios, que está bueno el negocio —dijeron ellos—. ¿Y adónde es su tierra?

—De Castilla la Vieja me dijo él que era —le dije.

[...]

Las vecinas, que estaban presentes, dijeron:

—Señores, este es un niño inocente y ha pocos días que está con ese escudero y no sabe de él más que vuestras mercedes; [...] le damos de comer lo que podemos por amor de Dios, y a las noches se iba a dormir con él.

Vista mi inocencia, dejáronme, dándome por libre.

[...]

Así, como he contado, me dejó mi pobre tercero amo.

LAZ-054	Tratado cuarto	
Título del Tratado cuarto		
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 2	Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: fraile, <i>merced</i>		
Léxico 2:		
Léxico 3: asentar		

Cómo Lázaro se asentó con un fraile de la Merced [...].

LAZ-055	Tratado cuarto	
Lázaro sirve a un fraile y dura poco con él		
Extensión: 39 palabras	Accesibilidad: 2	
Léxico 1: fraile, <i>merced</i> , pariente		
Léxico 2: haber de (tener que), cosa		
Léxico 3: mujercilla, encaminar, cosilla (léx. 2 cosa)		

Hube de buscar el cuarto, y este fue un fraile de la Merced, que las mujercillas que digo me encaminaron, al cual ellas le llamaban pariente. [...] Y por esto, y por otras cosillas que no digo, salí de él.

LAZ-056	Tratado quinto	
Título del Tratado quinto		
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 2	
Léxico 1: buldero/a		
Léxico 2: cosa		
Léxico 3: asentarse		

Cómo Lázaro se asentó con un buldero, y de las cosas que con él pasó.

LAZ-057	Tratado quinto
El buldero engaña a la gente	
Extensión: 22 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>latín</i>	
Léxico 2: aunque	
Léxico 3: parecer (tener aspecto de)	

Hacíase entre ellos un santo Tomás, y hablaba dos horas en latín, a lo menos que lo parecía, aunque no lo era.

LAZ-058	Tratado quinto
Cómo engaña el buldero a la gente	
Extensión: 93 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: bendito/a, parecer (ant. aparecer, dejarse ver), comenzar, oración, devoto/a, suplicar, arrepentimiento, bula	
Léxico 2: amo/a, sino, llorar, pues, muerte, vida, mandar, luego	
Léxico 3: puesto/a, parecer (tener aspecto de), pecador/a (léx. 2 pecado)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Infinitivo compuesto	

Viniendo él con la cruz y agua bendita, después de haber sobre él cantado, el señor mi amo, puestas las manos al cielo y los ojos que casi nada se le parecía, sino un poco de blanco, comienza una oración no menos larga que devota, con la cual hizo llorar a toda la gente, [...] suplicando a Nuestro Señor, pues no quería la muerte del pecador, sino su vida y arrepentimiento [...].

Y esto hecho, mandó traer la bula y púsosela en la cabeza. Y luego el pecador [...] comenzó poco a poco a estar mejor [...].

LAZ-059	Tratado quinto
Opinión del buldero sobre los cristianos viejos	
Extensión: 22 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: caridad, salvar	
Léxico 2: parecer (creer, opinar), villano/a	
Léxico 3:	

—¿Qué os parece, cómo a estos villanos, que con solo decir cristianos viejos somos, sin hacer obras de caridad, se piensan salvar [...]?

LAZ-060	Tratado quinto
Lázaro deja a su quinto amo	
Extensión: 24 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: hart/a (ant. mucho/a), fatiga	
Léxico 2: amo/a, aunque	
Léxico 3: finalmente	

Finalmente, estuve con este mi quinto amo cerca de cuatro meses, en los cuales pasé también hartas fatigas, aunque me daba bien de comer [...].

LAZ-061	Tratado sexto
Título del Tratado sexto	
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: capellán	
Léxico 2:	
Léxico 3: asentarse	

Cómo Lázaro se asentó con un capellán, y lo que con él pasó.

LAZ-062	Tratado sexto
Con su nuevo amo, Lázaro gana dinero	
Extensión: 60 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: capellán, escalón, alcanzar, maravedí (ant. moneda de la época), demás	
Léxico 2: amo/a, vida	
Léxico 3: mozuelo/a (léx. 2 mozo/a), ganado/a	

Siendo ya en este tiempo buen mozuelo, entrando un día en la iglesia mayor, un capellán de ella me recibió por suyo [...]. Este fue el primer escalón que yo subí para venir a alcanzar buena vida [...]. Daba cada día a mi amo treinta maravedís ganados, y los sábados ganaba para mí, y todo lo demás, entre semana, de treinta maravedís.

LAZ-063	Tratado séptimo
Título del Tratado séptimo	
Extensión: 7 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: alguacil	
Léxico 2:	
Léxico 3: asentarse	

Cómo Lázaro se asentó con un alguacil [...].

LAZ-064	Tratado séptimo
Lázaro trabaja como pregonero	
Extensión: 63 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: alcanzar, procurar, oficio, <i>cargo</i> , pregonar, <i>romance</i>	
Léxico 2: vuestra merced	
Léxico 3: real, servicio (léx. 2 servir), pregonero/a (léx. 1 pregonar)	

Y con favor que tuve de amigos y señores, todos mis trabajos [...] hasta entonces pasados fueron pagados con alcanzar lo que procuré, que fue un oficio real [...].

En el cual el día de hoy vivo [...] a servicio de Dios y de vuestra merced. Y es que tengo cargo de pregonar los vinos que en esta ciudad se venden [...]: pregonero, hablando en buen romance.

LAZ-065	Tratado séptimo
Lázaro se casa con una criada del arcipreste	
Extensión: 119 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: habilidad, noticia, arcipreste, pregonar, procurar, acordar, par de, lengua, faltar, guisar	
Léxico 2: vuestra merced, criado/a, tal, sino, mas	
Léxico 3: servidor/a (léx. 2 servir), casarse, casilla	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

En este tiempo, viendo mi habilidad y buen vivir, teniendo noticia de mi persona el señor arcipreste de San Salvador, mi señor, y servidor y amigo de vuestra merced, porque le pregonaba sus vinos, procuró casarme con una criada suya. Y visto por mí que de tal persona no podía venir sino bien y favor, acordé de hacerlo. Y así, me casé con ella [...]. E hízonos alquilar una casilla par de la suya; los domingos y fiestas casi todas las comíamos en su casa.

Mas malas lenguas, que nunca faltaron ni faltarán, no nos dejan vivir, diciendo no sé qué y sí sé qué, de que ven a mi mujer irle a hacer la cama y guisarle de comer.

LAZ-066	Tratado séptimo
La gente habla mal de la mujer de Lázaro y eso no le gusta	
Extensión: 94 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>caso</i> , sentir (oír), pesar (ant. sufrir), meter, jurar, hostia, <i>consagrado/a</i>	
Léxico 2: cosa, manera	
Léxico 3: mayormente	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Hasta el día de hoy nunca nadie nos oyó sobre el caso; antes, cuando alguno siento que quiere decir algo de ella, [...] le digo:

—[...] No tengo por mi amigo al que me hace pesar, mayormente si me quieren meter mal con mi mujer, que es la cosa del mundo que yo más quiero, y la amo más que a mí [...]. Que yo juraré sobre la hostia consagrada que es tan buena mujer como vive dentro de las puertas de Toledo. [...].

De esta manera no me dicen nada, y yo tengo paz en mi casa.

3.3.4. *Quijote*. Primera parte. Miguel de Cervantes

Edición empleada

Don Quijote de la Mancha, edición de Francisco Rico. Barcelona: Crítica, 1998.

Palabras del glosario léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) en los textos literarios

abrasar (se)	doncella	leal	pues
admirar (se)	duda	legua	quejarse
alma	dulce	lleno/a	quemar (se)
amo/a	duque/sa	llorar	razón
aqueste/a/o	encantado/a	loco/a	rostro
arder	enemigo/a	luego	sangre
arma	engañar (se)	luengo/a (largo/a)	servir
aunque	envidia	mandar	sino
aventura	escudero/a	manera	suerte
bello/a	espada	maravilla	tal
caballero	esperar	marqués/a	temor
conocer (se)	esperanza	mas	tierra
cortesía	esposo/a	menester	valiente
cosa	falso/a	mentira	vencer
criado/a	famoso/a	mismo/a	venturoso/a
criar	fantasma	mostrar (se)	vestir
cuerpo	fiero/a	mozo/a	vida
cuidado	figura	muerte	villano/a
dama	fuego	noble	voluntad
descubrir	gracia	oro	voz
desdén	ha (hace)	parecer (creer, opinar)	vuestra merced
deseo	haber de (tener que)	parte	Total: 102 palabras
desventura	hallar (se)	pastor/a	
diablo/a	hidalgo/a	pecado	
dicha	honor	peligro	
digno/a	honra	perder (se)	
divino/a	justo/a	piedra	

Argumento

Don Quijote es un hidalgo de la Mancha que lee demasiados libros de caballerías. De tanto leer, se vuelve loco y piensa que es un caballero andante, igual que los protagonistas de los libros que lee. Sale de su casa para buscar aventuras acompañado de su vecino Sancho Panza, que le sirve como escudero. Don Quijote imagina que la realidad es como las historias que ha leído en sus libros. Tras varias aventuras y encuentros con distintos personajes, sus vecinos lo llevan de nuevo a su casa.

QUI.1-001	Primera parte - Prólogo
Prólogo al libro	
Extensión: 43 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>opinión</i> , distrito, <i>casto/a</i>	
Léxico 2: famoso/a, valiente, caballero, parte	
Léxico 3: habitador/a (ant. habitante), enamorado/a	

La historia del famoso don Quijote de la Mancha, de quien hay opinión, por todos los habitantes del distrito del campo de Montiel, que fue el más casto enamorado y el más valiente caballero que de muchos años a esta parte se vio [...].

QUI.1-002	Primera parte - Versos preliminares
Poesías sobre los personajes de la novela	
Extensión: 31 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: ocioso/a, lectura, trastornar	
Léxico 2: noble, hidalgo/a, aventura, escudero/a, famoso/a	
Léxico 3: manchego/a, contar, bisnieto/a	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro Imperfecto	

De un noble hidalgo manche-
contarás las aventu-
a quien ociosas lectu-
trastornaron la cabe-
[...]

Soy Sancho Panza, escude-
del manchego don Quijo-
[...]

Soy Rocinante, el famo-
bisnieto del gran Babie-
[...]

QUI.1-003	Primera parte - Versos preliminares
Poesías sobre los personajes de la novela	
Extensión: 35 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: cebada, paja	
Léxico 2: pues, amo/a	
Léxico 3: bocado	

Diálogo, entre Babioca y Rocinante

- B. ¿Cómo estáis, Rocinante, tan delgado?
R. Porque nunca se come, y se trabaja.
B. Pues ¿qué es de la cebada y de la paja?
R. No me deja mi amo ni un bocado.

QUI.1-004 Primera parte - Capítulo IInicio del *Quijote*

Extensión: 20 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: cuyo/a, acordarse
 Léxico 2: ha (hace), hidalgo/a
 Léxico 3:

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo [...].

QUI.1-005 Primera parte - Capítulo I

Don Quijote se vuelve loco por leer demasiadas novelas

Extensión: 58 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: cerebro, juicio, *fantasía*, cierto/a (verdadero/a)
 Léxico 2: manera, perder
 Léxico 3: secarse, llenarse (léx. 2 lleno/a)

Se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días [...]; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros [...], que para él no había otra historia más cierta en el mundo.

QUI.1-006 Primera parte - Capítulo I

Don Quijote quiere ser caballero andante, como los personajes de las novelas que lee

Extensión: 53 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: extraño/a, jamás, aumento, *república*
 Léxico 2: loco/a, parecer (creer, opinar), honra, caballero, arma, aventura
 Léxico 3: pensamiento, servicio (léx. 2 servir), andante

Vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo, y fue que le pareció [...] necesario, así para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante e irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras [...].

QUI.1-007 Primera parte - Capítulo I

Don Quijote se pone nombre a sí mismo y elige «don Quijote de la Mancha»

Extensión: 124 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ocasión, *autor/a*, acordarse, añadir, patria, *declarar*, linaje
 Léxico 2: mismo/a, duda, famoso/a, caballero
 Léxico 3: puesto/a, gusto, pensamiento, verdadero/a, valeroso/a, reino, parecer (opinión; léx. 2 parecer), honrar (léx. 2 honra), sobrenombre

Puesto nombre, y tan a su gusto, a su caballo, quiso ponérselo a sí mismo, y en este pensamiento duró otros ocho días, y [...] se vino a llamar «don Quijote»; de donde, como queda dicho, tomaron ocasión los autores de esta tan verdadera historia que sin duda se debía de llamar «Quijada», y no «Quesada», como otros quisieron decir. Pero acordándose que el valeroso Amadís [...] añadió el nombre de su reino y patria, por hacerla famosa, y se llamó «Amadís de Gaula», así quiso, como buen caballero, añadir al suyo el nombre de la suya y llamarse «don Quijote de la Mancha», con que a su parecer declaraba muy al vivo su linaje y patria, y la honraba con tomar el sobrenombre de ella.

QUI.1-008	Primera parte - Capítulo I
Don Quijote busca una dama para amar	
Extensión: 90 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: rocín, faltar, <i>gigante</i> , acontecer, derribar, encontrar, partir, mitad	
Léxico 2: pues, arma, cosa, sino, dama, caballero, cuerpo, alma, pecado, suerte, vencer	
Léxico 3: puesto/a, enamorarse, andante, fruto, encuentro (léx.1 encontrar), finalmente	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Limpias, pues, sus armas [...], puesto nombre a su rocín [...] no le faltaba otra cosa sino buscar una dama de quien enamorarse, porque el caballero andante sin amores era árbol sin hojas y sin fruto y cuerpo sin alma. Decíase él:

—Si yo, por malos de mis pecados, o por mi buena suerte, me encuentro por ahí con algún gigante, como [...] les acontece a los caballeros andantes, y le derribo de un encuentro, o le parto por mitad del cuerpo, o, finalmente, le venzo [...], ¿no será bien tener a quien enviarle [...]?

QUI.1-009	Primera parte - Capítulo II
Don Quijote sale a buscar aventuras. Llega a una venta y ve a dos mujeres que piensa que son damas de un castillo	
Extensión: 72 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: venta, solazarse (ant. descansar), visera, encubrir, tener (ant. contener, parar), risa	
Léxico 2: mozo/a, doncella, rostro, mas, cosa	
Léxico 3: parecer (tener apariencia de), gracioso/a (léx. 2 gracia)	

Llegó a la puerta de la venta y vio a las dos [...] mozas que allí estaban, que a él le parecieron dos hermosas doncellas o dos graciosas damas que delante de la puerta del castillo se estaban solazando.

[...]

Mirábanle las mozas y andaban con los ojos buscándole el rostro, que la mala visera le encubría; mas como se oyeron llamar doncellas, cosa tan fuera de su profesión, no pudieron tener la risa [...].

QUI.1-010	Primera parte - Capítulo III
Palabras de don Quijote al propietario de la venta	
Extensión: 59 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: capilla, velar, cumplir, en pro de, a cargo de	
Léxico 2: arma, deseo, parte, aventura, caballero	
Léxico 3: tanto/a, menesteroso/a (léx. 2 menester), caballería, andante	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Esta noche en la capilla de este vuestro castillo velaré las armas, y mañana, como tengo dicho, se cumplirá lo que tanto deseo, para poder como se debe ir por todas las cuatro partes del mundo buscando las aventuras, en pro de los menesterosos, como está a cargo de la caballería y de los caballeros andantes, como yo soy [...].

QUI.1-011

Primera parte - Capítulo IV

Don Quijote ve a un hombre que castiga a su criado y quiere ayudar

Extensión: 438 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: airado/a (ant. enfadado/a), *pasión*, prometer, lanza, cobarde, castigar, guardar, manada, oveja, falta, *miserable*, soldada, ánimo, ruin, alumbrar, labrador/a, real (ant. moneda de la época), muchacho/a, *orden*, negar, placer, jurar, obligado/a, apartarse, agravio, acertado/a, cumplir, atar, asir, encina, azote

Léxico 2: cuidado, voz, caballero, conocer, criado/a, servir, villano/a, parte, luego, amo/a, vuestra merced, pues, mandar, aqueste/a/o (ant. este/a/o), manera

Léxico 3: adelante, descortés (léx. 2. cortesía), descuidado/a - descuido (léx. 2 cuidado), mentir (léx. 2 mentira), desatar (léx. 1 atar), importar, tanto/a, muerto/a (léx. 2 muerte; morir), caballería (léx. 2 caballero), deshacedor/a - deshacer, valeroso/a, sinrazón (léx. 2 razón), mandamiento (léx. 2 mandar)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—No lo haré otra vez, señor mío; por la pasión de Dios, que no lo haré otra vez, y yo prometo de tener de aquí adelante más cuidado [...].

Y viendo don Quijote lo que pasaba, con voz airada dijo:

—Descortés caballero, [...] subid sobre vuestro caballo y tomad vuestra lanza [...], que yo os haré conocer ser de cobardes lo que estáis haciendo.

[...]

—Señor caballero, este muchacho que estoy castigando es un mi criado, que me sirve de guardar una manada de ovejas que tengo [...], el cual es tan descuidado, que cada día me falta una; y porque castigo su descuido [...] dice que lo hago de miserable, por no pagarle la soldada que le debo, y en Dios y en mi ánimo que miente.

—¿«Miente» delante de mí, ruin villano? —dijo don Quijote—. Por el sol que nos alumbra, que estoy por pasaros de parte a parte con esta lanza. Pagadle luego [...]. Desatadlo luego.

El labrador bajó la cabeza y, sin responder palabra, desató a su criado, al cual preguntó don Quijote que cuánto le debía su amo. Él dijo que nueve meses, a siete reales cada mes. [...].

[...]

—Mire vuestra merced, señor, lo que dice —dijo el muchacho—, que este mi amo no es caballero, ni ha recibido orden de caballería alguna, que es Juan Haldudo el rico, el vecino del Quintanar.

—Importa poco eso —respondió don Quijote—, que Haldudos puede haber caballeros; cuanto más, que cada uno es hijo de sus obras.

—Así es verdad —dijo Andrés—, pero este mi amo ¿de qué obras es hijo, pues me niega mi soldada [...] y trabajo?

—No niego, hermano Andrés —respondió el labrador—, y hacedme placer de veniros conmigo, que yo juro por todas las órdenes que de caballerías hay en el mundo de pagaros, como tengo dicho [...].

—[...] Y si queréis saber quién os manda esto, para quedar [...] obligado a cumplirlo, sabed que yo soy el valeroso don Quijote de la Mancha, el deshacedor de agravios y sinrazones, y a Dios quedad [...].

Y, en diciendo esto [...] se apartó de ellos. [...] Volvióse a su criado Andrés y díjole:

—Venid acá, hijo mío, que os quiero pagar lo que os debo, como aquel deshacedor de agravios me dejó mandado.

—Eso juro yo —dijo Andrés—, y ¡cómo que andará vuestra merced acertado en cumplir el mandamiento de aquel buen caballero [...]!

—También lo juro yo —dijo el labrador— [...].

Y, asiéndole del brazo, le tornó a atar a la encina, donde le dio tantos azotes, que le dejó por muerto.

—Llamad, señor Andrés, ahora —decía el labrador— al deshacedor de agravios: veréis cómo no deshace aqueste [...].

[...]

Y de esta manera deshizo el agravio el valeroso don Quijote.

QUI.1-012	Primera parte - Capítulo IV
Don Quijote piensa que su amada tiene que alegrarse porque él ha tenido éxito en su aventura	
Extensión: 20 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: tierra, bello/a	
Léxico 3: dichoso/a (léx. 2 dicha)	

—Bien te puedes llamar dichosa sobre cuantas hoy viven en la tierra, ¡oh sobre las bellas bella Dulcinea del Toboso!

QUI.1-013	Primera parte - Capítulo V
Don Quijote repite una poesía que ha leído en las novelas de caballería	
Extensión: 20 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: falso/a	
Léxico 3: desleal (léx. 2 leal)	

—¿Dónde estás, señora mía,
que no te duele mi mal?
O no lo sabes, señora,
o eres falsa y desleal.

QUI.1-014	Primera parte - Capítulo V
Don Quijote habla con un vecino sobre su identidad	
Extensión: 142 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: labrador/a, par, hazaña, aventajar	
Léxico 2: vuestra merced, famoso/a, marqués/a, sino, hidalgo/a, pues	
Léxico 3: caballería (léx. 2 caballero), pecador/a (léx. 2 pecado), honrado/a (léx. 2 honra), aun (incluso; léx. 2 aunque), fama (léx. 2 famoso/a)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Sepa vuestra merced, señor don Rodrigo de Narváez, que esta hermosa Jarifa que he dicho es ahora la linda Dulcinea del Toboso, por quien yo he hecho, hago y haré los más famosos hechos de caballerías que se han visto, vean ni verán en el mundo.

A esto respondió el labrador:

—Mire vuestra merced, señor, pecador de mí, que yo no soy don Rodrigo de Narváez, ni el marqués de Mantua, sino Pedro Alonso, su vecino; ni vuestra merced es Valdovinos, ni Abindarráez, sino el honrado hidalgo del señor Quijana.

—Yo sé quién soy —respondió don Quijote—, y sé que puedo ser, no solo los que he dicho, sino todos los Doce Pares de Francia, y aun todos los Nueve de la Fama, pues a todas las hazañas que ellos todos juntos y cada uno por sí hicieron se aventajarán las mías.

QUI.1-015	Primera parte - Capítulo VI
Los vecinos de don Quijote queman sus libros de caballería	
Extensión: 66 palabras	Accesibilidad: 2 Extensión:
Léxico 1: maese (ant. maestro), cura, <i>misterio</i> , demás, <i>origen</i> , <i>excusa</i>	
Léxico 2: cosa, parecer (creer, opinar)	
Léxico 3: parecer (tener apariencia de), caballería (léx. 2 caballero), imprimir	

Y el primero que maese Nicolás le dio en las manos fue *Los cuatro de Amadís de Gaula*, y dijo el cura:

—Parece cosa de misterio esta, porque, según he oído decir, este libro fue el primero de caballerías que se imprimió en España, y todos los demás han tomado [...] origen de este; y, así, me parece que [...] le debemos sin excusa alguna condenar al fuego.

QUI.1-016	Primera parte - Capítulo VI
Los vecinos de don Quijote también queman sus libros de poesía	
Extensión: 96 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: cura, poesía, <i>género</i> , merecer, demás, daño, <i>entretenimiento</i> , perjuicio	
Léxico 2: sino, mismo/a, vuestra merced, quemar	
Léxico 3: barbero/a, caballería (léx. 2 caballero), quemado/a (léx. 2 quemar)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Así será —respondió el barbero—, pero ¿qué haremos de estos pequeños libros que quedan?

—Estos —dijo el cura— no deben de ser de caballerías, sino de poesía.

Y abriendo uno vio que era *La Diana* de Jorge de Montemayor, y dijo, creyendo que todos los demás eran del mismo género:

—Estos no merecen ser quemados, como los demás, porque no hacen ni harán el daño que los de caballerías han hecho, que son libros de entretenimiento sin perjuicio de tercero.

—¡Ay, señor! —dijo la sobrina—, bien los puede vuestra merced mandar quemar como a los demás [...].

QUI.1-017	Primera parte - Capítulo VI
Los vecinos de don Quijote salvan algunos libros del fuego	
Extensión: 95 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: versado/a, verso, poeta/isa, cura, heroico/a, lengua, competir	
Léxico 2: ha (hace), famoso/a	
Léxico 3: barbero/a, desdicha (léx. 2 dicha), valenciano/a, castellano/a	

Pero ¿qué libro es ese que está junto a él?

—*La Galatea* de Miguel de Cervantes —dijo el barbero.

—Muchos años ha que es gran amigo mío ese Cervantes, y sé que es más versado en desdichas que en versos. [...].

—[...] Y aquí vienen tres todos juntos: *La Araucana* de don Alonso de Ercilla, *La Austriada* de Juan Rufo [...], y *El Monserrato* de Cristóbal de Virués, poeta valenciano.

—Todos esos tres libros —dijo el cura— son los mejores que en verso heroico en lengua castellana están escritos, y pueden competir con los más famosos de Italia [...].

QUI.1-018	Primera parte - Capítulo VII
Los vecinos ven cómo don Quijote sueña con novelas de caballería	
Extensión: 59 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: comenzar, fuerza, torneo	
Léxico 2: voz, menester, mostrar	
Léxico 3: valeroso/a, cortesano/a (léx. 2 cortesía), proseguir, admirado/a (léx. 2 admirar), locura (léx. 2 loco/a)	

Estando en esto, comenzó a dar voces don Quijote, diciendo:

—¡Aquí, aquí, valerosos caballeros, aquí es menester mostrar la fuerza de vuestros valerosos brazos, que los cortesanos llevan lo mejor del torneo!

[...]

Cuando llegaron a don Quijote, ya él estaba levantado de la cama y proseguía en sus voces [...].

[...] Quedóse otra vez dormido, y ellos, admirados de su locura.

QUI.1-019	Primera parte - Capítulo VII
Los libros de don Quijote se queman en el fuego	
Extensión: 35 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: corral, cumplir, refrán	
Léxico 2: quemar, abrasar, amo/a, justo/a	
Léxico 3: pecador/a (léx. 2 pecado)	

Aquella noche quemó y abrasó el ama cuantos libros había en el corral y en toda la casa, [...] y así se cumplió el refrán en ellos de que pagan a las veces justos por pecadores.

QUI.1-020

Primera parte - Capítulo VII

Don Quijote busca su biblioteca. La sobrina de don Quijote le dice que un encantador ha hecho desaparecer sus libros y la habitación

Extensión: 180 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: aposento (ant. habitación), replicar, tejado, humo, partir (irse), enemistad, *secreto/a*, dueño/a, daño

Léxico 2: amo/a, vuestra merced, mismo/a, diablo/a, sino, lleno/a, enemigo/a

Léxico 3: encantador/a (léx. 2 encantado/a), volar, sabio/a

De allí a dos días, se levantó don Quijote, y lo primero que hizo fue ir a ver sus libros [...]. Preguntó a su ama que hacia qué parte estaba el aposento de sus libros. El ama [...] le dijo:

—¿Qué aposento o qué nada busca vuestra merced? Ya no hay aposento ni libros en esta casa, porque todo se lo llevó el mismo diablo.

—No era diablo —replicó la sobrina—, sino un encantador que vino sobre una nube una noche, [...] entró en el aposento, y no sé lo que se hizo dentro, que [...] salió volando por el tejado y dejó la casa llena de humo [...]. Al tiempo del partirse aquel mal viejo dijo en altas voces que por enemistad secreta que tenía al dueño de aquellos libros y aposento dejaba hecho el daño en aquella casa [...]. Dijo también que se llamaba «el sabio Muñatón».

—«Frestón» [...] —dijo don Quijote.

—No sé —respondió el ama— si se llamaba «Frestón» o «Fritón», solo sé que acabó en tón su nombre.

—Así es —dijo don Quijote—, que ese es un sabio encantador, gran enemigo mío [...].

QUI.1-021

Primera parte - Capítulo VII

Don Quijote busca escudero. Convence con promesas a su vecino Sancho Panza

Extensión: 80 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: solicitar, labrador/a, título, mollera, prometer, *determinarse*

Léxico 2: villano/a, servir, tal, escudero/a

Léxico 3: tanto, promesa (léx.1 prometer), asentarse

En este tiempo solicitó don Quijote a un labrador vecino suyo, hombre de bien —si es que este título se puede dar al que es pobre—, pero de muy poca sal en la mollera. [...] Tanto le dijo, tanto le [...] prometió, que el pobre villano se determinó de salirse con él y servirle de escudero. [...] Con estas promesas y otras tales, Sancho Panza, que así se llamaba el labrador, dejó su mujer e hijos y asentó por escudero de su vecino.

QUI.1-022	Primera parte - Capítulo VIII
-----------	-------------------------------

La aventura de los molinos de viento

Extensión: 312 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: molino, *gigante*, soler, aspa, oración, *espacio*, batalla, embestir, lanza, *furia*, pedazo, rodar, maltrecho/a, acudir, menear, golpe, válgame Dios, callar, *sujeto/a*, mudanza, robar, aposento (ant. habitación), volver (transformar), *gloria*, al cabo, bondad

Léxico 2: descubrir, escudero/a, vida, legua, vuestra merced, sino, piedra, parecer (creer, opinar), aventura, fiero/a, caballero, hallar, cosa, tal, mas, haber de (tener que), espada

Léxico 3: volteado/a, parecer (tener apariencia de), cursado/a, desigual, lanzada (léx.1 lanza) tanto/a, tras (detrás de), socorrer, sabio/a, vencimiento (léx. 2 vencer), enemistad (léx. 2 enemigo/a)

En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como don Quijote los vio, dijo a su escudero:

—[...] Ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más [...] gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas [...].

—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos [...] no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

—Bien parece —respondió don Quijote— que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

[...]

[...] Embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle [...] y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él Rocinante.

—¡Válgame Dios! —dijo Sancho—. ¿No le dije yo a vuestra merced [...] que no eran sino molinos de viento?

—Calla, amigo Sancho —respondió don Quijote—, que las cosas de la guerra más que otras están sujetas a continua mudanza; cuanto más, que yo pienso, y es así verdad, que aquel sabio Frestón que me robó el aposento y los libros ha vuelto estos gigantes en molinos, por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo han de poder poco sus malas artes contra la bondad de mi espada.

QUI.1-023 Primera parte - Capítulo VIII

La aventura con los frailes de san Benito

Extensión: 104 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: bulto, hurtado/a, molino, fraile, pasajero/a, mitad

Léxico 2: engañarse, haber de (tener que), famoso/a, aventura, duda

Léxico 3: encantador/a (léx. 2 encantado/a), princesa, adelantarse, camino

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—O yo me engaño, o esta ha de ser la más famosa aventura [...], porque aquellos bultos negros [...] deben de ser y son sin duda algunos encantadores que llevan hurtada alguna princesa en aquel coche [...].

—Peor será esto que los molinos de viento —dijo Sancho—. Mire, señor, que aquellos son frailes de san Benito, y el coche debe de ser de alguna gente pasajera. [...].

—Ya te he dicho, Sancho —respondió don Quijote—, que sabes poco [...] de aventuras: lo que yo digo es verdad, y ahora lo verás.

Y diciendo esto se adelantó y se puso en la mitad del camino por donde los frailes venían [...].

QUI.1-024 Primera parte - Capítulo IX

Descripción de Dulcinea del Toboso

Extensión: 26 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *referido/a*, puerco/a

Léxico 2:

Léxico 3: tanto/a, salar

Esta Dulcinea del Toboso, tantas veces en esta historia referida, dicen que tuvo la mejor mano para salar puercos que otra mujer de toda la Mancha.

QUI.1-025 Primera parte - Capítulo X

Pregunta de don Quijote a su escudero Sancho Panza

Extensión: 22 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2: vida, caballero, tierra

Léxico 3: valeroso/a, descubierto/a (léx. 2 descubrir)

Respondió don Quijote [...] —Pero dime por tu vida: ¿has visto más valeroso caballero que yo en todo lo descubierto de la tierra?

QUI.1-026 Primera parte - Capítulo X

Consejo de Sancho Panza a don Quijote

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: vuestra merced

Léxico 3: camino, armado/a (léx. 2 arma)

—Mire vuestra merced bien que por todos estos caminos no andan hombres armados.

QUI.1-027	Primera parte - Capítulo XI
Don Quijote sobre la caballería andante	
Extensión: 20 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: mismo/a, cosa	
Léxico 3: caballería (léx. 2 caballero), andante, igualar	

—Porque de la caballería andante se puede decir lo mismo que del amor se dice: que todas las cosas iguala.

QUI.1-028	Primera parte - Capítulo XI
Inicio del discurso de la Edad de Oro de don Quijote	
Extensión: 14 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: siglo	
Léxico 2:	
Léxico 3: dichoso/a (léx. 2 dicha), dorado/a (léx. 2 oro)	

—Dichosa edad y siglos dichosos aquellos a quien los antiguos pusieron nombre de dorados [...].

QUI.1-029	Primera parte - Capítulo XII
La historia de Marcela y Grisóstomo	
Extensión: 59 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: murmurar, hábito	
Léxico 2: pues, mozo/a, famoso/a, pastor/a	
Léxico 3: proseguir, muerto (léx. 2 muerte; morir), endiablado/a (léx. 2 diablo/a)	

—¿Sabéis lo que pasa en el lugar, compañeros?

—¿Cómo lo podemos saber? —respondió uno de ellos.

—Pues sabed —prosiguió el mozo— que murió esta mañana aquel famoso pastor estudiante llamado Grisóstomo, y se murmura que ha muerto de amores de aquella endiablada moza de Marcela, la hija de Guillermo el rico, aquella que se anda en hábito de pastora [...].

QUI.1-030	Primera parte - Capítulo XII
Los pastores están enamorados de Marcela	
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: suspirar	
Léxico 2: pastor/a, quejarse	
Léxico 3: acullá (ant. allá), amoroso/a	

—Aquí suspira un pastor, allí se queja otro; acullá se oyen amorosas canciones [...].

QUI.1-031

Primera parte - Capítulo XIII

Los cabreros piensan que don Quijote está loco y le preguntan qué es un caballero andante

Extensión: 340 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: inquietud, *inventar*, apenas, averiguar, *género*, tornar (ant. volver), anal, tratar, hazaña, *romance*, *tradición*, *común*, continuamente, convertir, cuervo, orden, tabla, faltar, *punto*, lago, diverso/a, *generación*, alabado/a, enterarse, juicio

Léxico 2: arma, caballero, aunque, loco/a, vuestra merced, famoso/a, pues, valiente, razón, mismo/a

Léxico 3: indigno (léx. 2 digno/a), andante, locura (léx. 2 loco/a), castellano/a, encantamiento (léx. 2 encantado/a), reino-reinar, instituido/a, caballería, contar, extenderse, conocido/a - conocimiento (léx. 2 conocer), valeroso/a, invencible (léx. 2 vencer), pecador/a (léx. 2 pecado), caminante, falto/a (léx.1 faltar), señorear, admiración (léx. 2 admirar)

Respondió don Quijote:

—[...] El trabajo, la inquietud y las armas solo se inventaron e hicieron para aquellos que el mundo llama caballeros andantes, de los cuales yo, aunque indigno, soy el menor de todos.

Apenas le oyeron esto, cuando todos le tuvieron por loco; y por averiguarlo más y ver qué género de locura era el suyo, le tornó a preguntar Vivaldo que qué quería decir caballeros andantes.

—¿No han vuestras mercedes leído —respondió don Quijote— los anales e historias de Inglaterra, donde se tratan las famosas hazañas del rey Arturo, que continuamente en nuestro romance castellano llamamos «el rey Artús», de quien es tradición antigua y común en todo aquel reino de la Gran Bretaña que este rey no murió, sino que por arte de encantamiento se convirtió en cuervo, y que andando los tiempos ha de volver a reinar [...]. Pues en tiempo de este buen rey fue instituida aquella famosa orden de caballería de los caballeros de la Tabla Redonda, y pasaron, sin faltar un punto, los amores que allí se cuentan de don Lanzarote del Lago con la reina Ginebra [...]. Pues desde entonces de mano en mano fue aquella orden de caballería extendiéndose [...] por muchas y diversas partes del mundo, y en ella fueron famosos y conocidos por sus hechos el valiente Amadís de Gaula, con todos sus hijos y nietos, hasta la quinta generación, y el valeroso Felixmarte de Hircania, y el nunca como se debe alabado Tirante el Blanco, y casi que en nuestros días vimos y comunicamos y oímos al invencible y valeroso caballero don Belianís de Grecia. Esto, pues, señores, es ser caballero andante, y la que he dicho es la orden de su caballería, en la cual, como otra vez he dicho, yo, aunque pecador, he hecho profesión [...].

Por estas razones que dijo acabaron de enterarse los caminantes que era don Quijote falto de juicio y del género de locura que lo señoreaba, de lo cual recibieron la misma admiración que recibían todos aquellos que de nuevo venían en conocimiento de ella.

QUI.1-032

Primera parte - Capítulo XIV

La bella Marcela explica el significado el verdadero amor y por qué vive sola en la montaña

Extensión: 123 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: según, *dividir*, forzoso/a, escoger, arroyo, espejo, apartado/a, discreción

Léxico 2: haber de (tener que), fuego, espada

Léxico 3: verdadero/a, voluntario/a (léx. 2 voluntad), soledad, compañía, pensamiento, hermosura, puesto/a, enamorar, desengañar - desengañado (léx. 2 engañar), monte, admirado/a (léx. 2 admirar), tanto

—Según yo he oído decir, el verdadero amor no se divide, y ha de ser voluntario, y no forzoso. [...] Yo nací libre, y para poder vivir libre escogí la soledad de los campos: los árboles de estas montañas son mi compañía; las claras aguas de estos arroyos, mis espejos; con los árboles y con las aguas comunico mis pensamientos y hermosura. Fuego soy apartado y espada puesta lejos. A los que he enamorado con la vista he desengañado con las palabras [...].

Y en diciendo esto, sin querer oír respuesta alguna, volvió las espaldas y se entró por lo más cerrado de un monte que allí cerca estaba, dejando admirados tanto de su discreción como de su hermosura a todos los que allí estaban.

QUI.1-033	Primera parte - Capítulo XV
Don Quijote quiere vengar a Rocinante, al que han pegado	
Extensión: 76 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: ayudar, venganza, agravio, replicar	
Léxico 2: caballero, diablo/a, haber de (tener que), sino	
Léxico 3: debido/a, aun (incluso; léx. 2 aunque), ciento	

Dijo don Quijote a Sancho:

—A lo que yo veo, amigo Sancho, estos no son caballeros [...]. Dígolo porque bien me puedes ayudar a tomar la debida venganza del agravio que delante de nuestros ojos se le ha hecho a Rocinante.

—¿Qué diablos de venganza hemos de tomar —respondió Sancho—, si estos son más de veinte, y nosotros no más de dos, y aun quizá nosotros sino uno y medio?

—Yo valgo por ciento —replicó don Quijote.

QUI.1-034	Primera parte - Capítulo XV
Sobre la vida de los caballeros andantes	
Extensión: 65 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>sujeto/a</i>	
Léxico 2: vida, caballero, peligro, desventura, pues, vuestra merced	
Léxico 3: andante, ventura (léx. 2 venturoso/a, desventura), enamorado/a	

—Sábetete, amigo Sancho —respondió don Quijote—, que la vida de los caballeros andantes está sujeta a mil peligros y desventuras [...].

[...]

—Pues yo he oído decir a vuestra merced —dijo Panza— que es muy de caballeros andantes el dormir en los [...] desiertos lo más del año, y que lo tienen a mucha ventura.

—Eso es —dijo don Quijote— cuando no pueden más o cuando están enamorados [...].

QUI.1-035	Primera parte - Capítulo XVI
Sancho Panza habla con Maritornes	
Extensión: 60 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>luengo/a</i> (ant. largo/a), replicar	
Léxico 2: caballero, mozo/a	
Léxico 3: asturiano/a, aventurero/a (léx. 2 aventura)	

—¿Cómo se llama este caballero? —preguntó la asturiana Maritornes.

—Don Quijote de la Mancha —respondió Sancho Panza—, y es caballero aventurero, y de los mejores y más fuertes que de luengos tiempos acá se han visto en el mundo.

—¿Qué es caballero aventurero? —replicó la moza.

—¿Tan nueva sois en el mundo, que no lo sabéis vos? —respondió Sancho Panza—.

QUI.1-036

Primera parte - Capítulo XVI

Don Quijote se imagina que la venta en la que duerme es un castillo

Extensión: 88 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: venta, *silencio*, *lámpara*, quietud, suceso, paso, *autor*; *imaginación*, extraño/a

Léxico 2: caballero, famoso/a

Léxico 3: maravilloso/a (léx. 2 maravilla), contar, desgracia (léx. 2 gracia), locura (léx. 2 loco/a), buenamente, imaginarse (léx. 1 imaginación), parecer (opinión; léx. 2 parecer), alojarse

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Infinitivo compuesto

Toda la venta estaba en silencio, y en toda ella no había otra luz que la que daba una lámpara [...].

Esta maravillosa quietud y los pensamientos que siempre nuestro caballero traía de los sucesos que a cada paso se cuentan en los libros autores de su desgracia, le trajo a la imaginación una de las extrañas locuras que buenamente imaginarse pueden; y fue que él se imaginó haber llegado a un famoso castillo (que, como se ha dicho, castillos eran a su parecer todas las ventas donde alojaba) [...].

QUI.1-037

Primera parte - Capítulo XVI

Pelea y confusión en la oscuridad

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ventero/a (ant. persona que cuida una venta)

Léxico 2: mozo/a

Léxico 3:

Daba [...] Sancho a la moza, la moza a él, el ventero a la moza [...].

QUI.1-038

Primera parte - Capítulo XVIII

Don Quijote se imagina que el castillo está encantado

Extensión: 31 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: atrozmente

Léxico 2: encantado/a, duda, sino, fantasma

Léxico 3: pasatiempo

—Ahora acabo de creer, Sancho bueno, que aquel castillo [...] es encantado sin duda, porque aquellos que tan atrozmente tomaron pasatiempo contigo ¿qué podían ser sino fantasmas y gente del otro mundo?

QUI.1-039

Primera parte - Capítulo XVIII

Don Quijote explica a Sancho más cosas sobre los caballeros andantes

Extensión: 80 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: callar, paciencia, batalla, triunfar, jamás, palo

Léxico 2: vencer, enemigo/a, duda, caballero

Léxico 3: caballería (léx. 2 caballero), gusto, igualarse, andante

—¿Qué poco sabes, Sancho —respondió don Quijote—, [...] de caballería! Calla y ten paciencia [...]. Si no, dime: ¿qué mayor contento puede haber en el mundo o qué gusto puede igualarse al de vencer una batalla y al de triunfar de su enemigo? Ninguno, sin duda alguna.

—Así debe de ser —respondió Sancho—, puesto que yo no lo sé; solo sé que, después que somos caballeros andantes, [...] jamás hemos vencido batalla alguna [...]; que después acá todo ha sido palos y más palos [...].

QUI.1-040	Primera parte - Capítulo XVIII
Don Quijote se imagina que las ovejas son un ejército	
Extensión: 251 palabras Accesibilidad: 3	
Léxico 1: <i>coloquio</i> , polvareda, tener de (ant. tener que), siglo, diverso/a, <i>marchar</i> , contrario/a, asimismo, semejante, encontrarse, <i>fantasía</i> , batalla, manada, oveja, carnero, ahínco, afirmar	
Léxico 2: escudero/a, haber de (tener que), mostrar, pues, parte, mismo/a, lleno/a, cosa	
Léxico 3: camino, volverse (girarse), guardado/a, tanto como, valor, fama (léx. 2 famoso/a), innumerable, alegrarse, sobremanera, encantamiento (léx. 2 encantado/a), contar, encaminado/a	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

En estos coloquios iban don Quijote y su escudero, cuando vio don Quijote que por el camino que iban venía hacia ellos una gran [...] polvareda; y, en viéndola, se volvió a Sancho y le dijo:

—Este es el día, ¡oh Sancho!, en el cual se ha de ver el bien que me tiene guardado mi suerte; este es el día, digo, en que se ha de mostrar, tanto como en otro alguno, el valor de mi brazo, y en el que tengo de hacer obras que queden escritas en el libro de la fama por todos los [...] siglos. ¿Ves aquella polvareda que allí se levanta, Sancho? Pues toda es [...] un [...] ejército que de diversas e innumerables gentes por allí viene marchando.

—A esa cuenta, dos deben de ser —dijo Sancho—, porque de esta parte contraria se levanta asimismo otra semejante polvareda.

Volvió a mirarlo don Quijote y vio que así era la verdad y, alegrándose sobremanera, pensó sin duda alguna que eran dos ejércitos que venían a [...] encontrarse [...]. Porque tenía a todas horas y momentos llena la fantasía de aquellas batallas, encantamientos, [...] amores, [...] que en los libros de caballerías se cuentan, y todo cuanto hablaba, pensaba o hacía era encaminado a cosas semejantes. Y la polvareda [...] la levantaban dos grandes manadas de ovejas y carneros que por aquel mismo camino de dos diferentes partes venían [...]. Y con tanto ahínco afirmaba don Quijote que eran ejércitos, que Sancho lo vino a creer y a decirle:

—Señor, pues ¿qué hemos de hacer nosotros?

QUI.1-041	Primera parte - Capítulo XVIII
Don Quijote describe los caballeros de los ejércitos que se imagina, pero Sancho no ve nada	
Extensión: 217 palabras Accesibilidad: 3	
Léxico 1: <i>león/a</i> , coronado/a, rendido/a, puente, plata, <i>imaginar</i> , mote, válgame Dios, <i>provincia</i> , colgado/a, <i>gigante</i> , encomendar (ant. entregar, dar), relinchar, clarín, atambor (ant. tambor), balido, oveja, carnero, rebaño	
Léxico 2: caballero, doncella, duque/sa, manera, amo/a, descubrir, diablo/a, vuestra merced, fantasma, cosa, sino	
Léxico 3: escudo (léx. 2 escudero/a), corona (léx. 1 coronado/a), valeroso/a, temido/a (léx. 2 temor), nación, nombrar, <i>imaginación</i> (léx. 1 imaginar), locura (léx. 2 loco/a), encantamiento (léx. 2 encantado/a), anoche	

—Aquel caballero que allí ves [...], que trae en el escudo un león coronado, rendido a los pies de una doncella, es el valeroso Laurcalco, señor del Puente de Plata; el otro de las armas de las flores de oro, que trae en el escudo tres coronas de plata en campo azul, es el temido Micocolemba, gran duque de Quirocía [...].

Y de esta manera fue nombrando muchos caballeros [...] que él se imaginaba, y a todos les dio sus armas, colores, empresas y motes [...], llevado de la imaginación de su nunca vista locura [...].

¡Válgame Dios, y cuántas provincias dijo, cuántas naciones nombró! [...]. Estaba Sancho Panza colgado de sus palabras, sin hablar ninguna, y de cuando en cuando volvía la cabeza a ver si veía los caballeros y gigantes que su amo nombraba; y como no descubría a ninguno, le dijo:

—Señor, encomiendo al diablo hombre, ni gigante, ni caballero de cuantos vuestra merced dice [...]. A lo menos, yo no los veo. Quizá todo debe ser encantamiento, como los fantasmas de anoche.

—¿Cómo dices eso? —respondió don Quijote—. ¿No oyes el relinchar de los caballos, el tocar de los clarines, el ruido de los atambores?

—No oigo otra cosa —respondió Sancho— sino muchos balidos de ovejas y carneros.

Y así era la verdad, porque ya llegaban cerca los dos rebaños.

QUI.1-042	Primera parte - Capítulo XVIII
Palabras de Sancho Panza a don Quijote	
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: predicador/a	
Léxico 2: vuestra merced, caballero	
Léxico 3: andante	

—Más bueno era vuestra merced —dijo Sancho— para predicador que para caballero andante.

QUI.1-043	Primera parte - Capítulo XIX
Sancho explica a don Quijote por qué le llama el Caballero de la Triste Figura	
Extensión: 25 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: rato, jamás	
Léxico 2: vuestra merced, figura	
Léxico 3: verdaderamente	

—Le he estado mirando un rato a la luz [...], y verdaderamente tiene vuestra merced la más mala figura, de poco acá, que jamás he visto [...].

QUI.1-044	Primera parte - Capítulo XX
Don Quijote explica su misión como caballero andante a Sancho	
Extensión: 70 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: hierro, resucitar, soler, guardado/a, hazaña, tabla	
Léxico 2: haber de (tener que), oro, peligro	
Léxico 3: dorado/a (léx. 2 oro), valeroso/a, fama (léx. 2 famoso/a)	

—Sancho amigo, has de saber que yo nací por querer del cielo en esta nuestra edad de hierro para resucitar en ella la de oro, o la dorada, como suele llamarse. Yo soy aquel para quien están guardados los peligros, las grandes hazañas, los valerosos hechos. Yo soy, digo otra vez, quien ha de resucitar los de la Tabla Redonda, los Doce de Francia y los Nueve de la Fama [...].

QUI.1-045	Primera parte - Capítulo XX
Sancho sobre el cuento que va a contar	
Extensión: 6 palabras	Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: anillo	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

—Viene aquí como anillo al dedo [...].

QUI.1-046	Primera parte - Capítulo XX
Don Quijote sobre las mujeres	
Extensión: 20 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>condición</i> , aborrecer	
Léxico 2:	
Léxico 3: natural, desdeñar (léx. 2 desdén)	

—Esa es natural condición de mujeres —dijo don Quijote—, desdeñar a quien las quiere y amar a quien las aborrece.

QUI.1-047	Primera parte - Capítulo XX
Cómo Sancho cuenta un cuento a don Quijote	
Extensión: 84 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: cabrerizo/a, guardar, ganadero/a	
Léxico 2: pues, pastor/a, manera	
Léxico 3: proseguir, enamorado/a, contar	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Digo, pues —prosiguió Sancho—, que en un lugar de Extremadura había un pastor cabrerizo, quiero decir que guardaba cabras, el cual pastor o cabrerizo, como digo de mi cuento, se llamaba Lope Ruiz; y este Lope Ruiz andaba enamorado de una pastora que se llamaba Torralba; la cual pastora llamada Torralba era hija de un ganadero rico; y este ganadero rico...

—Si de esa manera cuentas tu cuento, Sancho —dijo don Quijote—, repitiendo dos veces lo que vas diciendo, no acabarás en dos días [...].

QUI.1-048	Primera parte - Capítulo XX
Don Quijote nota que Sancho Panza tiene miedo	
Extensión: 37 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: echar de ver, oler, <i>ámbar</i>	
Léxico 2: parecer (creer, opinar), mas, vuestra merced	
Léxico 3:	

—Páreceme, Sancho, que tienes mucho miedo.

—Sí tengo —respondió Sancho—, mas ¿en qué lo echa de ver vuestra merced ahora más que nunca?

—En que ahora más que nunca hueles, y no a ámbar —respondió don Quijote.

QUI.1-049

Primera parte - Capítulo XXI

Don Quijote a Sancho, sobre los refranes

Extensión: 36 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: refrán, sentencia, sacado/a, *experiencia*

Léxico 2: parecer (creer, opinar), mismo/a

Léxico 3: verdadero/a, especialmente

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

—Paréceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de las ciencias todas, especialmente aquel que dice: «Donde una puerta se cierra, otra se abre».

QUI.1-050

Primera parte - Capítulo XXI

Don Quijote ve un caballero con el yelmo de Mambrino en la cabeza

Extensión: 90 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: yelmo, asno, relumbrar, apartarse, ahorrar, concluir

Léxico 2: caballero, oro, sino, cosa, pues, aventura

Léxico 3: puesto/a, cuán, tanto, desear (léx. 2 deseo)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—Dime, ¿no ves aquel caballero que hacia nosotros viene, sobre un caballo [...], que trae puesto en la cabeza un yelmo de oro?

—Lo que yo veo [...] —respondió Sancho— no es sino un hombre sobre un asno [...], como el mío, que trae sobre la cabeza una cosa que relumbra.

—Pues ese es el yelmo de Mambrino —dijo don Quijote—. Apártate a una parte y déjame con él a solas: verás cuán sin hablar palabra, por ahorrar del tiempo, concluyo esta aventura y queda por mío el yelmo que tanto he deseado.

QUI.1-051

Primera parte - Capítulo XXIII

Don Quijote a Sancho

Extensión: 27 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: malparado/a, echar

Léxico 2: escudero/a, villano/a

Léxico 3:

Viéndose tan malparado don Quijote, dijo a su escudero:

—Siempre, Sancho, lo he oído decir, que el hacer bien a villanos es echar agua en la mar.

QUI.1-052	Primera parte - Capítulo XXV
Don Quijote habla sobre el caballero Amadís de Gaula y dice que quiere imitarlo	
Extensión: 141 palabras Accesibilidad: 2	
Léxico 1: <i>imitar</i> , bandera, <i>militar</i> , <i>prudencia</i> , sufrimiento, firmeza, retirarse, penitencia, peña, mudado/a, en efecto, <i>remoto/a</i>	
Léxico 2: famoso/a, caballero, valiente, cosa, mostrar, vuestra merced	
Léxico 3: andante, enamorado/a, caballería (léx. 2 caballero), valentía (léx. 2 valiente), desdeñado/a (léx. 2 desdén)	

—El famoso Amadís de Gaula fue uno de los más perfectos caballeros andantes. No he dicho bien fue uno: fue el solo, el primero, el único, el señor de todos cuantos hubo en su tiempo en el mundo. [...] Amadís fue el norte, [...] el sol de los valientes y enamorados caballeros, a quien debemos de imitar todos aquellos que debajo de la bandera de amor y de la caballería militamos. [...] Y una de las cosas en que más este caballero mostró su prudencia, valor, valentía, sufrimiento, firmeza y amor, fue cuando se retiró, desdeñado de la señora Oriana, a hacer penitencia en la Peña Pobre, mudado su nombre en el de Beltenebros [...].

—En efecto —dijo Sancho—, ¿qué es lo que vuestra merced quiere hacer en este tan remoto lugar?

—¿Ya no te he dicho —respondió don Quijote— que quiero imitar a Amadís [...].?

QUI.1-053	Primera parte - Capítulo XXV
Sancho pregunta a don Quijote por su locura	
Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 2	
Léxico 1: <i>causa</i> , volverse (transformarse en)	
Léxico 2: vuestra merced, loco/a, dama, haber de (tener que)	
Léxico 3: desdeñar (léx. 2 desdén)	

—Pero vuestra merced, ¿qué causa tiene para volverse loco? ¿Qué dama le ha desdeñado?

[...] Respondió don Quijote [...]. —Loco soy, loco he de ser [...].

QUI.1-054	Primera parte - Capítulo XXV
Descripción del lugar que elige don Quijote para hacer su penitencia	
Extensión: 46 palabras Accesibilidad: 2	
Léxico 1: apacible, escoger, penitencia	
Léxico 2: figura	
Léxico 3:	

Llegaron [...] al pie de una alta montaña [...], un prado [...] que daba contento a los ojos que lo miraban. Había por allí muchos árboles [...] y algunas plantas y flores, que hacían el lugar apacible. Este sitio escogió el Caballero de la Triste Figura para hacer su penitencia [...].

QUI.1-055

Primera parte - Capítulo XXV

Don Quijote habla sobre su amada Dulcinea y Sancho Panza descubre quién es realmente

Extensión: 118 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *platónico/a*, *honesto/a*, recato, ta (interjección), merecer, *universo*, barra, forzado/a, zagal/a (ant. joven, chico/a)

Léxico 2: vida, tal, criar, conocer

Léxico 3: extenderse, encerramiento

—Dulcinea no sabe escribir ni leer y en toda su vida ha visto letra mía ni carta mía, porque mis amores y los suyos han sido siempre platónicos, sin extenderse a más que a un honesto mirar [...]: tal es el recato y encerramiento con que sus padres, Lorenzo Corchuelo y su madre Aldonza Nogales, la han criado.

—¡Ta, ta! —dijo Sancho—. ¿Que la hija de Lorenzo Corchuelo es la señora Dulcinea del Toboso, llamada por otro nombre Aldonza Lorenzo?

—Esa es —dijo don Quijote—, y es la que merece ser señora de todo el universo.

—Bien la conozco —dijo Sancho— y sé decir que tira tan bien una barra como el más forzado zagal de todo el pueblo.

QUI.1-056

Primera parte - Capítulo XXV

Don Quijote explica por qué ama a Dulcinea

Extensión: 51 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: incitar

Léxico 2: haber de (tener que), cosa, hallarse

Léxico 3: hermosura, fama (léx. 2 famoso/a), igualar

—Porque has de saber, Sancho, si no lo sabes, que dos cosas solas incitan a amar, más que otras, que son la mucha hermosura y la buena fama, y estas dos cosas se hallan [...] en Dulcinea, porque en ser hermosa, ninguna le iguala, y en la buena fama, pocas le llegan.

QUI.1-057

Primera parte - Capítulo XXV

Carta de don Quijote a Dulcinea del Toboso

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: soberano/a

Léxico 2: muerte, caballero, figura

Léxico 3:

Carta de don Quijote a Dulcinea del Toboso

Soberana y alta señora:

[...]

Tuyo hasta la muerte,

El Caballero de la Triste Figura

QUI.1-058	Primera parte - Capítulo XXV
Don Quijote llama loco a Sancho Panza	
Extensión: 25 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: a fe (ant. en verdad), cuerdo/a	
Léxico 2: loco/a	
Léxico 3: parecer (tener apariencia de)	

—A fe, Sancho —dijo don Quijote—, que, a lo que parece, que no estás tú más cuerdo que yo.

—No estoy tan loco —respondió Sancho— [...].

QUI.1-059	Primera parte - Capítulo XXVI
Poema de don Quijote pensando en Dulcinea	
Extensión: 35 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>ausencia</i> , esconderse	
Léxico 2: llorar, leal	
Léxico 3: adonde (donde), amador/a, tanto/a	

Aquí lloró don Quijote
ausencias de Dulcinea
del Toboso.

Es aquí el lugar adonde
el amador más leal
de su señora se esconde,
y ha venido a tanto mal
sin saber cómo o por dónde.

QUI.1-060	Primera parte - Capítulo XXVI
Las personas se sorprenden de la locura de don Quijote	
Extensión: 33 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>género</i>	
Léxico 2: aunque, admirar	
Léxico 3: admirado/a (léx. 2 admirar), contar, locura (léx. 2 loco/a)	

Quedaron admirados los dos de lo que Sancho Panza les contaba; y aunque ya sabían la locura de don Quijote y el género de ella, siempre que la oían se admiraban de nuevo.

QUI.1-061	Primera parte - Capítulo XXVII
El barbero y el cura están en un lugar en la sierra, y allí oyen una voz que canta	
Extensión: 104 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: arroyo, sombra, <i>fresco/a</i> , peña, soler, son, <i>instrumento</i> , <i>causar</i>	
Léxico 2: parte, pues, dulce, admirarse	
Léxico 3: ardor (léx. 2 arder), acompañar, sonar (léx.1 son), regaladamente, mejorar	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Corría un pequeño [...] arroyo, a quien hacían sombra agradable y fresca otras peñas y algunos árboles que por allí estaban. El calor, y el día que allí llegaron, era de los del mes de agosto, que por aquellas partes suele ser el ardor muy grande; la hora, las tres de la tarde; todo lo cual hacía al sitio más agradable [...].

Estando, pues, los dos allí [...] a la sombra, llegó a sus oídos una voz, que, sin acompañarla son de algún otro instrumento, dulce y regaladamente sonaba, de que no poco se admiraron [...]:

[...]

¿Quién me causa este dolor?
Amor.

[...]

¿Quién mejorará mi suerte?
La muerte.

QUI.1-062	Primera parte - Capítulo XXVII
Lamento de Cardenio	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: amargo/a	
Léxico 2:	
Léxico 3: desgracia (léx. 2 gracia)	

—Esta es, ¡oh señores!, la amarga historia de mi desgracia [...].

QUI.1-063	Primera parte - Capítulo XXVIII
El autor se alegra de la existencia de don Quijote y su historia	
Extensión: 85 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: echarse, <i>determinación</i> , resucitar, volver (ant. devolver), <i>orden</i> , <i>entretenimiento</i> , <i>episodio</i> .	
Léxico 2: venturoso/a, caballero, pues, sino, parte, mismo/a	
Léxico 3: honroso/a (léx. 2 honra), perdido/a (léx. 2 perder), muerto/a (léx. 2 muerte; morir), andante, caballería (léx. 2 caballero), necesitado/a, dulzura (léx. 2 dulce), verdadero/a	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Infinitivo compuesto	

Felicísimos y venturosos fueron los tiempos donde se echó al mundo el [...] caballero don Quijote de la Mancha, pues por haber tenido tan honrosa determinación como fue el querer resucitar y volver al mundo la ya perdida y casi muerta orden de la andante caballería gozamos ahora en esta nuestra edad, necesitada de alegres entretenimientos, no solo de la dulzura de su verdadera historia, sino de los cuentos y episodios de ella, que en parte no son menos agradables [...] y verdaderos que la misma historia [...].

QUI.1-064	Primera parte - Capítulo XXVIII
Encuentran un mozo que realmente es una mujer vestida de hombre	
Extensión: 163 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: fresno, labrador/a, inclinado/a, <i>causa</i> , arroyo, <i>silencio</i> , sentido/a (ant. oído/a), atento/a, pedazo, paño, sacar, montera (ant. gorra), alzar, cura, <i>humano/a</i>	
Léxico 2: mozo/a, cosa, rostro, tal, luego, voz, sino, divino/a, conocer	
Léxico 3: vestido/a (léx. 2 vestir), tanto/a, parecer (tener la apariencia de), hermosura, aun (incluso; léx. 2 aunque)	

Vieron sentado al pie de un fresno a un mozo vestido como labrador, al cual, por tener inclinado el rostro, a causa de que se lavaba los pies en el arroyo que por allí corría, no se lo pudieron ver por entonces, y ellos llegaron con tanto silencio, que de él no fueron sentidos, ni él estaba a otra cosa atento que a lavarse los pies, que eran tales, que no parecían sino dos pedazos de blanco cristal [...]. Acabóse de lavar los hermosos pies, y luego, con un paño [...], que sacó debajo de la montera, se los limpió; y al querer

quitárselo, alzó el rostro, y tuvieron lugar los que mirándole estaban de ver una hermosura incomparable, tal, que Cardenio dijo al cura, con voz baja:

—Esta, ya que no es Luscinda, no es persona humana, sino divina.

El mozo se quitó la montera [...]. Con esto conocieron que el que parecía labrador era mujer, [...] y aun la más hermosa [...].

QUI.1-065	Primera parte - Capítulo XXIX
------------------	-------------------------------

El cura dice a Sancho que Dorotea es la princesa Micomicona

Extensión: 91 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: cura, *usar*

Léxico 2: haber de (tener que), duda, mismo/a

Léxico 3: princesa, reino, admirado/a (léx. 2 admirar), simplicidad

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—Llámase —respondió el cura— la princesa Micomicona, porque, llamándose su reino Micomicón, claro está que ella se ha de llamar así.

—No hay duda en eso —respondió Sancho—, que yo he visto a muchos tomar el apellido [...] del lugar donde nacieron, llamándose Pedro de Alcalá, Juan de Úbeda y Diego de Valladolid, y esto mismo se debe de usar allá en Guinea, tomar las reinas los nombres de sus reinos.

—Así debe de ser —dijo el cura— [...].

Con lo que quedó tan contento Sancho cuanto el cura admirado de su simplicidad [...].

QUI.1-066	Primera parte - Capítulo XXX
------------------	------------------------------

Don Quijote quiere comprobar que es el caballero elegido para casarse con la princesa Micomicona
--

Extensión: 144 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: ayudar, desnudar, *profetizado/a*, lunar, señal, acertar, encomendarse (ant. entregarse, darse), *punto*

Léxico 2: caballero, pues, vuestra merced, rostro, parecer (creer, opinar), mandar

Léxico 3: sabio/a, bastar, fama (léx. 2 famoso/a), reino - reina, casar

—Ten aquí, Sancho, hijo, ayúdame a desnudar, que quiero ver si soy el caballero que aquel sabio rey dejó profetizado.

—Pues ¿para qué quiere vuestra merced desnudarse? —dijo Dorotea.

—Para ver si tengo ese lunar que vuestro padre dijo —respondió don Quijote.

—No hay para qué desnudarse —dijo Sancho—, que yo sé que tiene vuestra merced un lunar [...], que es señal de ser hombre fuerte.

—Eso basta —dijo Dorotea—, [...] yo he acertado en encomendarme al señor don Quijote, que él es por quien mi padre dijo, pues las señales del rostro vienen con las de la buena fama que este caballero tiene, no solo en España, pero en toda la Mancha [...].

[...]

—¿Qué te parece, Sancho amigo? —dijo a este punto don Quijote—. ¿No oyes lo que pasa? ¿No te lo dije yo? Mira si tenemos ya reino que mandar y reina con quien casar.

QUI.1-067 Primera parte - Capítulo XXX

Don Quijote advierte a Sancho Panza

Extensión: 25 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: cántaro, fuente

Léxico 2:

Léxico 3: tanto/a, cantarillo (léx. 1 cántaro)

—Con todo eso —dijo don Quijote— mira, Sancho, lo que hablas, porque tantas veces va el cantarillo a la fuente..., y no te digo más.

QUI.1-068 Primera parte - Capítulo XXX

Don Quijote pregunta a Sancho Panza sobre su encuentro con Dulcinea

Extensión: 22 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2: hallar, rostro

Léxico 3:

—¿Dónde, cómo y cuándo hallaste a Dulcinea? ¿Qué hacía? ¿Qué le dijiste? ¿Qué te respondió? ¿Qué rostro hizo cuando leía mi carta?

QUI.1-069 Primera parte - Capítulo XXXI

Sancho cuenta a don Quijote lo que hizo Dulcinea cuando le entregó la carta

Extensión: 118 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: besar, *ceremonia*, costal (ant. saco de trigo), *discreto/a*, recrearse, en tanto que, coloquio

Léxico 2: digno/a, tal, menester

Léxico 3: adelante, proseguir

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

—Cuando le diste mi carta, ¿besóla? ¿Púsosele sobre la cabeza? ¿Hizo alguna ceremonia digna de tal carta, o qué hizo?

—Cuando yo se la iba a dar —respondió Sancho—, [...] díjome: «Poned, amigo, esa carta sobre aquel costal, que no la puedo leer hasta que acabe [...]».

—¡Discreta señora! —dijo don Quijote—. Eso debió de ser por leerla despacio y recrearse con ella. Adelante, Sancho. Y en tanto que estaba en su menester, ¿qué coloquios pasó contigo? ¿Qué te preguntó de mí? Y tú ¿qué le respondiste? [...].

—Ella no me preguntó nada —dijo Sancho [...].

[...]

—Y bien —prosiguió don Quijote— [...]. ¿Qué hizo cuando leyó la carta?

—La carta —dijo Sancho— no la leyó, porque dijo que no sabía leer ni escribir [...].

QUI.1-070	Primera parte - Capítulo XXXI
Don Quijote piensa que un encantador ha ayudado a Sancho en su viaje para dar la carta a Dulcinea	
Extensión: 72 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: nigromante, ayudar	
Léxico 2: parecer (creer, opinar), pues, legua, cosa, tal	
Léxico 3: maravillado/a (léx. 2 maravilla), tardar, sabio/a	

—¿Sabes de qué estoy maravillado, Sancho? De que me parece que fuiste y viniste por los aires, pues poco más de tres días has tardado en ir y venir desde aquí al Toboso, habiendo de aquí allá más de treinta leguas. Por lo cual me doy a entender que aquel sabio nigromante que tiene cuenta con mis cosas y es mi amigo, [...], digo que este tal te debió de ayudar a caminar [...].

QUI.1-071	Primera parte - Capítulo XXXI
El joven a quien salvó don Quijote en su primera salida le cuenta lo que sucedió realmente cuando se quedó solo con su amo	
Extensión: 75 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: suceder, al revés, luego (por lo tanto), <i>imaginarse</i> , replicar, atar, encina, azote	
Léxico 2: vuestra merced, villano/a, mismo/a	
Léxico 3: tanto/a	

—Todo lo que vuestra merced ha dicho es mucha verdad —respondió el muchacho—, pero el fin del negocio sucedió muy al revés de lo que vuestra merced se imagina.

—¿Cómo al revés? —replicó don Quijote—. Luego ¿no te pagó el villano?

—No solo no me pagó —respondió el muchacho—, pero así como [...] quedamos solos, me volvió a atar a la misma encina y me dio de nuevo tantos azotes, que quedé hecho un san Bartolomé [...].

QUI.1-072	Primera parte - Capítulos XXXIII, XXXIV y XXXV
Novela del <i>Curioso impertinente</i>	
Extensión: 482 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>provincia</i> , <i>principal</i> , costumbre, <i>determinarse</i> , boda, soler, <i>sosegado/a</i> , <i>frecuencia</i> , comenzar, amistad, sospechoso/a, <i>delicado/a</i> , ofender, confianza, fatigar, enterarse, procurar, <i>instrumento</i> , vidrio, quebrar, advertido/a, quieto/a, poseer, cumplimiento, <i>poeta/isa</i> , ajustar, <i>prisión</i> , <i>libertad</i> , rendirse, juicio, <i>contemplarse</i> , <i>instante</i>	
Léxico 2: famoso/a, caballero, conocer, mozo/a, mismo/a, doncella, cosa, esposo/a, cuidado, parecer (creer, opinar), duda, pues, aunque, honra, vida, tierra, deseo, voluntad, muerte, haber de (tener que), criado/a	
Léxico 3: perdido/a (léx. 2 perder), parecer (opinión; léx. 2 parecer), descuidarse (léx. 2 cuidado), aun (incluso; léx. 2 aunque), muerto/a (léx. 2 muerte; morir), tanto/a, deshonorado/a (léx. 2 honra), imperfecto/a, desdichado/a (léx. 2 dicha), sosegadamente (léx. 1 sosegado/a), pensamiento, gusto	

En Florencia, ciudad rica y famosa de Italia, en la provincia que llaman Toscana, vivían Anselmo y Lotario, dos caballeros ricos y principales, y tan amigos, que [...] de todos los que los conocían «los dos amigos» eran llamados. Eran solteros, mozos de una misma edad y de unas mismas costumbres [...].

Andaba Anselmo perdido de amores de una doncella principal y hermosa de la misma ciudad, hija de tan buenos padres y tan buena ella por sí, que se determinó, con el parecer de su amigo Lotario, sin el cual ninguna cosa hacía, de pedirla por esposa a sus padres [...]. Los primeros días, como todos los de boda suelen ser alegres, continuó Lotario como solía la casa de su amigo Anselmo [...]; pero acabadas las bodas y sosegada ya la frecuencia de las visitas [...], comenzó Lotario a descuidarse con cuidado de las idas en casa de Anselmo, por parecerle a él [...] que no se han de visitar

ni continuar las casas de los amigos casados de la misma manera que cuando eran solteros, porque aunque la buena y verdadera amistad no puede ni debe de ser sospechosa en nada, con todo esto es tan delicada la honra del casado, que parece que se puede ofender aun de los mismos hermanos, cuanto más de los amigos.

[...]

—Así es la verdad —respondió Anselmo—, y con esa confianza te hago saber, amigo Lotario, que el deseo que me fatiga es pensar si Camila, mi esposa, es tan buena y tan perfecta como yo pienso, y no puedo enterarme en esta verdad si no es probándola [...].

[...]

—[...] Si yo he de procurar quitarte la honra, claro está que te quito la vida, pues el hombre sin honra peor es que un muerto; y siendo yo el instrumento, como tú quieres [...], de tanto mal tuyo, ¿no vengo a quedar deshonorado y [...] sin vida? [...].

[...]

¿Para qué quieres poner esta verdad en duda? Mira, amigo, que la mujer es animal imperfecto [...].

Es de vidrio la mujer,
pero no se ha de probar
si se puede o no quebrar,
[...].

[...]

¡Desdichado y mal advertido de ti, Anselmo! ¿Qué es lo que haces? [...] Mira que haces contra ti mismo [...]. Buena es tu esposa Camila; quieta y sosegadamente la posees; [...] sus pensamientos no salen de las paredes de su casa; tú eres su cielo en la tierra, el blanco de sus deseos, el cumplimiento de sus gustos y la medida por donde mide su voluntad, ajustándola en todo con la tuya y con la del cielo [...]. Como lo dijo mejor un poeta, diciendo:

Busco en la muerte la vida,
salud en la enfermedad,
en la prisión libertad,
en lo cerrado salida
[...].

[...]

Rindióse Camila, Camila se rindió [...].

[...]

[Anselmo] No sabía qué pensar, qué decir, ni qué hacer, y poco a poco se le iba volviendo el juicio. Contemplábase y mirábase en un instante sin mujer, sin amigo y sin criados [...] y sobre todo sin honra [...].

QUI.1-073	Primera parte - Capítulo XXXVI
Sancho Panza llora cuando descubre que Dorotea no es la princesa Micomicona	
Extensión: 30 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: merced (ant. favor)	
Léxico 2: aunque, llorar, sino	
Léxico 3: reina, tanto/a, esperar (desear; léx. 2 esperanza)	

Hasta Sancho Panza lloraba, aunque después dijo que no lloraba él sino por ver que Dorotea no era, como él pensaba, la reina Micomicona, de quien él tantas mercedes esperaba [...].

QUI.1-074	Primera parte - Capítulos XXXVII y XXXVIII
Frasas del discurso de las armas y las letras de don Quijote	
Extensión: 41 palabras	Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: fin (objetivo), requerir, <i>espíritu</i> , <i>soldado</i> , premio	
Léxico 2: arma, aunque	
Léxico 3:	

Es el fin [...] de las letras [...] dar a cada uno lo que es suyo.
 El fin de la guerra es la paz.
 Las armas requieren espíritu como las letras [...].
 Aunque es mayor el trabajo del soldado, es mucho menor el premio [...].

QUI.1-075	Primera parte - Capítulos XXXIX, XL y XLI
Historia del cautivo	
Extensión: 344 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: principio, linaje, cadena, esposas, <i>patio</i> , <i>prisión</i> , <i>moro/a</i> , de ordinario, agujero, aparecer, caña, remate, lienzo, atado/a, acudir, nudo, <i>usar</i> , real (nombre de moneda de la época), aprisa (ant. deprisa, rápido), <i>imaginar</i> , beneficio, señal, <i>confirmar</i> , cautivo/a, en efecto, replicar, <i>punto</i> , <i>extenderse</i>	
Léxico 2: famoso/a, pues, luego, oro, mismo/a, enemigo/a, deseo, sino	
Léxico 3: cristiandad, dichoso/a - desdichado/a (léx. 2 dicha), desengañarse (léx. 2 engañarse), nación, turco/a, invencible (léx. 2 vencer), principal, puesto/a, desatar (léx.1 atado),	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Infinitivo compuesto	

—En un lugar de las montañas de León tuvo principio mi linaje [...]. Aquel día, que fue para la cristiandad tan dichoso, porque en él se desengañó el mundo y todas las naciones del error en que estaban creyendo que los turcos eran invencibles por la mar, en aquel día, digo [...], yo solo fui el desdichado; [...] me vi aquella noche que siguió a tan famoso día con cadenas a los pies y esposas a las manos.

[...]

Digo, pues, que encima del patio de nuestra prisión caían las ventanas de la casa de un moro rico y principal, las cuales, como de ordinario son las de los moros, más eran agujeros que ventanas [...]. [...] Un día, estando en [...] nuestra prisión con otros tres compañeros [...] vi que por aquellas cerradas ventanillas que he dicho aparecía una caña, y al remate de ella puesto un lienzo atado. Acudí luego a desatar el lienzo, en el cual vi un nudo, y dentro de él venían diez cianíis, que son unas monedas de oro bajo que usan los moros, que cada una vale diez reales de los nuestros. [...]. Tomé mi buen dinero, [...] miré la ventana y vi que por ella salía una muy blanca mano, que la abrían y cerraban muy aprisa. Con esto entendimos o imaginamos que alguna mujer que en aquella casa vivía nos debía de haber hecho aquel beneficio. De allí a poco sacaron por la misma ventana una pequeña cruz hecha de cañas y luego la volvieron a entrar. Esta

señal nos confirmó en que alguna cristiana debía de estar cautiva en aquella casa, y era la que el bien nos hacía [...].

[...]

—¿Es verdad lo que este dice, hija? —dijo el moro.

—Así es —respondió Zoraida.

—¿Que en efecto —replicó el viejo— tú eres cristiana y la que ha puesto a su padre en poder de sus enemigos?

A lo cual respondió Zoraida:

—La que es cristiana yo soy, pero no la que te ha puesto en este punto, porque nunca mi deseo se extendió a dejarte ni a hacerte mal, sino a hacerme a mí bien.

QUL1-076	Primera parte - Capítulo XLIII
Unos caminantes llegan a la venta y don Quijote les dice que es un castillo	
Extensión: 71 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: fortaleza, ventero/a (ant. persona que cuida una venta), disparate, venta, <i>provincia</i> , cetro, corona	
Léxico 2: diablo/a, parecer (creer, opinar), caballero	
Léxico 3: talle, aun (incluso; léx. 2 aunque)	

—¿Qué diablos de fortaleza o castillo es este —dijo uno— [...].

—¿Paréceos, caballeros, que tengo yo talle de ventero? —respondió don Quijote.

—No sé de qué tenéis talle —respondió el otro—, pero sé que decís dispartes en llamar castillo a esta venta.

—Castillo es —replicó don Quijote—, y aun de los mejores de toda esta provincia, y gente tiene dentro que ha tenido cetro en la mano y corona en la cabeza.

QUL1-077	Primera parte - Capítulo XLV
Don Quijote piensa que los encantamientos del castillo son solo para los caballeros andantes	
Extensión: 100 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: extraño/a, juzgar, real, quietud	
Léxico 2: cosa, caballero, vuestra merced, amo/a, pues	
Léxico 3: tanto/a, armado/a (léx. 2 arma), encantamiento - encanto (léx. 2 encantado/a), entendimiento, verdaderamente, parecer (tener apariencia de),	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Por Dios, señores míos —dijo don Quijote—, que son tantas y tan extrañas las cosas [...] en este castillo [...]; quizá por no ser armados caballeros como yo lo soy no tendrán que ver con vuestras mercedes los encantamientos de este lugar, y tendrán los entendimientos libres y podrán juzgar de las cosas de este castillo como ellas son real y verdaderamente, y no como a mí me parecían.

[...]

Sancho dijo, viendo lo que pasaba:

—¡Vive el Señor que es verdad cuanto mi amo dice de los encantos de este castillo, pues no es posible vivir una hora con quietud en él!

QUL1-078	Primera parte - Capítulo XLVI
Entran en la habitación de don Quijote y lo atan para encerrarlo en una jaula y llevarlo a su casa	
Extensión: 61 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>silencio</i> , atar, menear, <i>defender</i> , jaula	
Léxico 2: figura, fantasma, encantado/a, duda, pues	
Léxico 3: adonde (donde), creerse, encerrar	

Hecho esto, con grandísimo silencio se entraron adonde él estaba durmiendo [...]. Llegáronse a él, que [...] dormía, y [...] le ataron muy bien las manos y los pies [...], y se creyó que todas aquellas figuras eran fantasmas de aquel encantado castillo, y que sin duda alguna ya estaba encantado, pues no se podía menear ni defender [...]. Trayendo allí la jaula, le encerraron dentro [...].

QUL1-079	Primera parte - Capítulo XLVII
Palabras de Sancho al cura	
Extensión: 9 palabras	Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>virtud</i>	
Léxico 2: envidia	
Léxico 3: reinar	

—Donde reina la envidia no puede vivir la virtud [...].

QUL1-080	Primera parte - Capítulo XLIX
Don Quijote está convencido de que está encantado	
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: <i>conciencia</i>	
Léxico 2: encantado/a	
Léxico 3: bastar	

—Yo sé y tengo para mí que voy encantado, y esto me basta para la seguridad de mi conciencia [...].

QUL1-081	Primera parte - Capítulo XLIX
Don Quijote defiende que los libros de caballería son verdaderos	
Extensión: 173 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: par, <i>convertido/a</i> , cuervo, atreverse, demanda, <i>grial</i> , <i>apócrifo/a</i> , acordarse, argüir (ant. concluir, deducir), alcanzar, retrato, canónigo, mezcla	
Léxico 2: mentira, esperar, admirar, cosa	
Léxico 3: reino, mentiroso/a (léx. 2 mentira), de partes de (léx. 2 parte), tocante	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Y si es mentira, también lo debe de ser que no hubo Héctor, ni Aquiles, ni la guerra de Troya, ni los Doce Pares de Francia, ni el rey Artús de Inglaterra, que anda hasta ahora convertido en cuervo, y le esperan en su reino por momentos. Y también se atreverán a decir que es mentirosa la historia de Guarino Mezquino, y la de la demanda del Santo Grial, y que son apócrifos los amores de don Tristán y la reina Iseo, como los de Ginebra y Lanzarote [...]. Y es esto tan así, que me acuerdo yo que me decía una mi abuela de partes de mi padre [...]: «Aquella, nieto, se parece a la doña Quintaño»; de donde arguyo yo que la debió de conocer ella, o por lo menos debió de alcanzar a ver algún retrato suyo [...].
[...]

Admirado quedó el canónigo de oír la mezcla que don Quijote hacía de verdades y mentiras, y de ver la noticia que tenía de todas aquellas cosas tocantes [...] a los hechos de su andante caballería [...].

QUL.1-082	Primera parte - Capítulo L
Don Quijote sigue el ejemplo de Amadís de Gaula y quiere hacer conde a Sancho	
Extensión: 49 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: ejemplo, conde, ínsula (ant. isla), escrúpulo, <i>conciencia</i>	
Léxico 2: escudero/a, caballero	
Léxico 3: guiarse, andante	

—Solo me guío por el ejemplo que me da el gran Amadís de Gaula, que hizo a su escudero conde de la Ínsula Firme, y, así, puedo yo sin escrúpulo de conciencia hacer conde a Sancho Panza, que es uno de los mejores escuderos que caballero andante ha tenido.

QUL.1-083	Primera parte - Capítulo LI
Un cabrero cuenta la historia de la bella Leandra	
Extensión: 426 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: valle, aldea, labrador/a, anejo/a (anexo/a), <i>virtud</i> , alcanzar, <i>extremado/a</i> , comenzar, <i>extender</i> , apartado/a, <i>género</i> , raro/a, hacienda, diverso/a, <i>soldado</i> , <i>poeta/isa</i> , antojadizo/a, cueva, desnudo/a, robar, suceso, aparecer, <i>monasterio</i> , concertar, <i>imitación</i> , pretendiente, áspero/a, resonar, murmurar, arroyo	
Léxico 2: legua, aunque, mas, conocer, admirarse, cosa, parte, deseo, esperanza, mismo/a, sangre, pues, hallar, honor, encantado/a, esperar	
Léxico 3: tanto/a, honrado/a (léx. 2 honra), riqueza, dichoso/a (léx. 2 dicha), hermosura, belleza (léx. 2 bello/a), fama (léx. 2 famoso/a), circunvecino/a (ant. vecino/a), aun (incluso; léx. 2 aunque), natural, floreciente, monte, admiración (léx. 2 admirar), desaparecer (léx. 1 aparecer), encerrar, finalmente, parecer (tener apariencia de), pastoral (léx. 2 pastor/a), esperanza	

—Tres leguas de este valle está una aldea que, aunque pequeña, es de las más ricas que hay [...], en la cual había un labrador muy honrado, y tanto, que, aunque es anejo al ser rico el ser honrado, más lo era él por la virtud que tenía que por la riqueza que alcanzaba; mas lo que le hacía más dichoso, según él decía, era tener una hija de tan extremada hermosura [...] y virtud, que el que la conocía y la miraba se admiraba [...]. Siendo niña fue hermosa, y siempre fue creciendo en belleza, y en la edad de dieciséis años fue hermosísima. La fama de su belleza se comenzó a extender por todas las circunvecinas aldeas, ¿qué digo yo por las circunvecinas no más, si se extendió a las apartadas ciudades y aun se entró por las salas de los reyes y por los oídos de todo género de gente, que como a cosa rara [...] de todas partes a verla venían? [...].

[...] Y entre los muchos que tan buen deseo tenían fui yo uno, a quien dieron muchas y grandes esperanzas [...] conocer que el padre conocía quién yo era, el ser natural del mismo pueblo, limpio en sangre, en la edad floreciente, en la hacienda muy rico [...].

[...] Vino a nuestro pueblo un Vicente de la Roca, hijo de un pobre labrador del mismo lugar, el cual Vicente venía de las Italías y de otras diversas partes de ser soldado [...]. Este soldado, pues, que aquí he pintado, este Vicente de la Roca, [...] este músico, este poeta fue visto y mirado muchas veces de Leandra desde una ventana de su casa que tenía la vista a la plaza. Enamoróla [...]. Al cabo de tres días hallaron a la antojadiza Leandra en una cueva de un monte, desnuda en camisa [...]. Contó también cómo el soldado, sin quitarle su honor, le robó cuanto tenía y la dejó en aquella cueva y se fue, suceso que de nuevo puso en admiración a todos. [...]. El mismo día que apareció Leandra, la desapareció su padre de nuestros ojos y la llevó a encerrar en un monasterio de una villa que está aquí cerca. [...] Finalmente, Anselmo y yo nos concertamos de dejar la aldea y venimos a este valle [...]. A imitación nuestra, otros muchos de los pretendientes de Leandra se han venido a estos ásperos montes usando el mismo ejercicio nuestro, y son tantos, que parece que este sitio se ha convertido en la pastoral Arcadia [...]: «Leandra» resuenan los montes, «Leandra» murmurán los arroyos, y Leandra nos tiene a todos [...] encantados, esperando sin esperanza [...].

QUI.1-084

Primera parte - Capítulo LII

Versos de la sepultura de don Quijote

Extensión: 21 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: majadero/a, fiel

Léxico 2: yacer, caballero, escudero/a

Léxico 3:

Aquí yace el caballero
[...]
a quien llevó Rocinante
[...].
Sancho Panza el majadero
yace también junto a él,
escudero el más fiel
[...].

3.3.5. *Quijote*. Segunda parte. Miguel de Cervantes

Edición empleada

Don Quijote de la Mancha, edición de Francisco Rico. Barcelona: Crítica, 1998.

Palabras del glosario léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) en los textos literarios

abrasar (se)	divino/a	justo/a	prado
admirar (se)	doncella	legua	pues
alma	duda	lleno/a	puro/a
amo/a	dulce	llorar	quejarse
aqueste/a/o	duque/sa	loco/a	quemar (se)
arma	encantado/a	luego	razón
aunque	enemigo/a	mandar	rigor
aventura	engañar (se)	manera	rostro
breve	escudero/a	maravilla	servir
burla	espada	mas	sino
caballero	esperar	menester	suerte (manera)
cabello	esperanza	mentira	tal
cierto/a	esposo/a	mismo/a	temor
conocer (se)	falso/a	mostrar (se)	tierra
corazón	famoso/a	mozo/a	traidor/a
cortesía	feliz	muerte	valiente
cosa	fiero/a	necio/a	vencer
criado/a	figura	ofrecer	venturoso/a
cruel	gracia	olvidar	vestir
criar	ha (hace)	parecer (creer, opinar)	vida
cuerpo	haber de (tener que)	parte	villano/a
cuidado	hallar (se)	pastor/a	voz
dama	herida	pecado	vuestra merced
descubrir	hidalgo/a	pecho	yacer
deseo	honra	peligro	
diablo/a	huir	pena	Total: 108 palabras
dicha	ignorancia	perder (se)	
digno/a	infierno	pedra	

Argumento

Después de pasar un tiempo en su casa recuperando la salud, don Quijote decide volver a salir para buscar nuevas aventuras, otra vez acompañado de Sancho Panza. Sus vecinos le han contado que ahora su historia es famosa y está escrita en un libro. Uno de sus vecinos, el bachiller Sansón Carrasco, se disfraza de caballero e intenta vencer a don Quijote para hacerle volver a casa, pero don Quijote le vence a él. Don Quijote y Sancho llegan al palacio de unos duques, que conocen su historia y les engañan con aventuras que se inventan para reírse de ellos. A Sancho le dan el gobierno de la ínsula Barataria, pero al poco tiempo ve que no está hecho para ser gobernador. Don Quijote y Sancho conocen que hay una segunda parte de sus aventuras pero que es falsa. Como la acción tiene lugar en Zaragoza, ellos van a Barcelona para demostrar que es mentira. Después de varias aventuras, don Quijote es derrotado por el Caballero de la Blanca Luna, que es de nuevo el bachiller, y vuelve a su pueblo, donde muere reconociendo que verdaderamente no es un caballero andante.

QUI.2-001	Segunda parte - Prólogo
Prólogo del libro	
Extensión: 26 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: paño	
Léxico 2: sino, ofrecer, parte, mismo/a	
Léxico 3:	

Ni yo quiero decirte más a ti, sino [...] que esta segunda parte de *Don Quijote* que te ofrezco es cortada [...] del mismo paño que la primera [...].

QUI.2-002	Segunda parte - Capítulo I
El cura y el barbero visitan a don Quijote en su casa	
Extensión: 119 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: cura, <i>apropiado/a</i> , cerebro, proceder, <i>momia</i> , salud, juicio, <i>elegante</i>	
Léxico 2: parte, cosa, amo/a, corazón, hallar, sino	
Léxico 3: contar, barbero/a, memoria, ventura (léx. 2 venturoso/a)	

Cuenta Cide Hamete Benengeli en la segunda parte de esta historia y tercera salida de don Quijote que el cura y el barbero se estuvieron casi un mes sin verle, por no [...] traerle a la memoria las cosas pasadas, pero no por esto dejaron de visitar a su sobrina y a su ama [...], dándole a comer cosas [...] apropiadas para el corazón y el cerebro, de donde procedía [...] toda su mala ventura. [...].

Visitáronle, en fin, y halláronle sentado en la cama [...] y estaba tan seco [...] que no parecía sino hecho de carne momia. Fueron de él muy bien recibidos, preguntáronle por su salud y él dio cuenta de sí y de ella con mucho juicio y con muy elegantes palabras.

QUI.2-003	Segunda parte - Capítulo I
Don Quijote sobre la caballería andante	
Extensión: 125 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: linaje, deparar, <i>bravo/a</i> , <i>inferior</i> , ánimo, <i>punto</i>	
Léxico 2: cosa, caballero, lleno/a, maravilla, haber de (tener que), famoso/a	
Léxico 3: deshacer, andante, innumerable	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—¿Es cosa nueva deshacer un solo caballero andante un ejército de doscientos mil hombres [...]? Si no, díganme cuántas historias están llenas de estas maravillas. ¡Había, en hora mala para mí, que no quiero decir para otro, de vivir hoy el famoso don Belianís o alguno de los del innumerable linaje de Amadís de Gaula! [...] Pero Dios mirará por su pueblo y deparará alguno que, si no tan bravo como los pasados andantes caballeros, a lo menos no les será inferior en el ánimo; y Dios me entiende, y no digo más.

—¡Ay!—; dijo a este punto la sobrina—. ¡[...] Quiere mi señor volver a ser caballero andante!

A lo que dijo don Quijote:

—Caballero andante he de morir, [...] que otra vez digo que Dios me entiende.

QUI.2-004 Segunda parte - Capítulo I

Inicio y fin del cuento sobre un loco de Sevilla

Extensión: 15 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2: loco/a

Léxico 3: acabarse

En la casa de los locos de Sevilla estaba un hombre [...], y acabóse el cuento.

QUI.2-005 Segunda parte - Capítulo I

Don Quijote sobre los caballeros andantes

Extensión: 79 palabras Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *honesto/a, discreto/a, bravo/a, prudente, atrevido/a, descender, cura, gloria*

Léxico 2: valiente, famoso/a, peligro, duque/sa, caballero

Léxico 3: invencible (léx. 2 vencer), cortés (léx. 2 cortesía), andante, caballería (léx. 2 caballero), dormido/a

—Díganme quién más honesto y más valiente que el famoso Amadís de Gaula. ¿Quién más discreto que Palmerín de Inglaterra? [...] ¿[...] O quién más sincero que Esplandián? [...] ¿Quién más bravo que Rodamonte? ¿Quién más prudente que el rey Sobrino? ¿Quién más atrevido que Reinaldos? ¿Quién más invencible que Roldán? Y ¿quién [...] más cortés que Rugero, de quien descenden hoy los duques de Ferrara [...]? Todos estos caballeros y otros muchos [...], señor cura, fueron caballeros andantes, luz y gloria de la caballería.

QUI.2-006 Segunda parte - Capítulo I

Don Quijote describe los personajes de los libros de caballería

Extensión: 73 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: cierto/a (verdadero/a), blando/a, *gigante, opinión*

Léxico 2: cuerpo, rostro, aunque, parecer (creer, opinar)

Léxico 3: propio/a, puesto/a, barbero/a, riguroso/a (léx. 2 rigor)

—La cual verdad es tan cierta, que estoy por decir que con mis propios ojos vi a Amadís de Gaula, que era un hombre alto de cuerpo, blanco de rostro, bien puesto de barba, aunque negra, de vista entre blanda y rigurosa [...].

—¿Qué tan grande le parece a vuestra merced, mi señor don Quijote —preguntó el barbero—, debía de ser el gigante Morgante?

—En esto de gigantes —respondió don Quijote— hay diferentes opiniones [...].

QUI.2-007	Segunda parte - Capítulo II
Sancho Panza va a buscar a don Quijote	
Extensión: 107 palabras Accesibilidad: 3	
Léxico 1: cura, pugnar, defender, mostrenco/a (ant. sin amo ni casa), prometer, ínsula (ant. isla), maldito/a, golosazo/a, <i>replicar</i>	
Léxico 2: voz, amo/a, esperar, cosa, sino	
Léxico 3: contar, barbero/a, engañifa (léx. 2 engañar), comilón, gobernar	

Cuenta la historia que las voces que oyeron don Quijote, el cura y el barbero eran de la sobrina y ama, que las daban diciendo a Sancho Panza, que pugnaba por entrar a ver a don Quijote, y ellas le defendían la puerta:

—¿Qué quiere este mostrenco en esta casa? Idos a la vuestra, hermano [...].

A lo que Sancho respondió:

—Ama de Satanás [...]; él me sacó de mi casa con engañifas, prometiéndome una ínsula que hasta ahora la espero.

[...] —Respondió la sobrina—, Sancho maldito. ¿Y qué son ínsulas? ¿Es alguna cosa de comer, golosazo, comilón que tú eres?

—No es de comer —replicó Sancho—, sino de gobernar [...].

QUI.2-008	Segunda parte - Capítulo II
El barbero sobre Sancho	
Extensión: 15 palabras Accesibilidad: 1	
Léxico 1: <i>simplicidad</i>	
Léxico 2: caballero, escudero/a	
Léxico 3: maravillarse (léx. 2 maravilla), tanto, locura (léx. 2 loco/a)	

—No me maravillo tanto de la locura del caballero como de la simplicidad del escudero [...].

QUI.2-009	Segunda parte - Capítulo II
Don Quijote dice a Sancho que amo y criado son todo uno	
Extensión: 137 palabras Accesibilidad: 2	
Léxico 1: aposento (ant. habitación), peregrinar, <i>fortuna</i> , anejo/a, <i>lengua</i> , <i>miembro</i>	
Léxico 2: mismo/a, razón, vuestra merced, caballero, escudero/a, engañarse, amo/a, parte, pues, criado/a, haber de (tener que)	
Léxico 3: encerrarse, puesto/a, desgracia (léx. 2 gracia), andante	

Don Quijote se encerró con Sancho en su aposento y, estando solos, le dijo:

—Mucho me pesa, Sancho [...]: juntos salimos, juntos fuimos y juntos peregrinamos; una misma fortuna y una misma suerte ha corrido por los dos [...].

—Eso estaba puesto en razón —respondió Sancho—, porque, según vuestra merced dice, más anejas son a los caballeros andantes las desgracias que a sus escuderos.

—Engañaste, Sancho —dijo don Quijote—, según aquello *quando caput dolet*, etcétera.

—No entiendo otra lengua que la mía —respondió Sancho.

—Quiero decir —dijo don Quijote— que cuando la cabeza duele, todos los miembros duelen; y así, siendo yo tu amo y señor, soy tu cabeza, y tú mi parte, pues eres mi criado; y por esta razón el mal que a mí me toca [...] a ti te ha de doler, y a mí el tuyo.

QUI.2-010

Segunda parte - Capítulo II

Don Quijote pregunta a Sancho sobre la opinión que la gente tiene sobre él

Extensión: 163 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *opinión*, vulgo, hazaña, platicar, asunto, olvidado/a, orden, gana, *condición*, enojar, mentecato/a, impertinente, hueso

Léxico 2: hidalgo/a, caballero, cortesía, vuestra merced, haber de (tener que), manera, pues, loco/a, valiente, cosa

Léxico 3: valentía (léx. 2 valiente), caballeresco/a (léx. 2 caballero), libremente, gracioso/a (léx. 2 gracia), desgraciado/a (léx. 2 gracia), cortés (léx. 2 cortesía)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—Y dime, Sancho amigo, qué es lo que dicen de mí por ese lugar. ¿En qué opinión me tiene el vulgo, en qué los hidalgos y en qué los caballeros? ¿Qué dicen de mi valentía, qué de mis hazañas y qué de mi cortesía? ¿Qué se platica del asunto que he tomado de [...] volver al mundo la ya olvidada orden caballeresca?

[...]

—Eso haré yo de muy buena gana, señor mío —respondió Sancho—, con condición que vuestra merced no se ha de enojar [...].

—En ninguna manera me enojaré —respondió don Quijote—. Bien puedes, Sancho, hablar libremente [...].

—Pues lo primero que digo —dijo—; es que el vulgo tiene a vuestra merced por grandísimo loco, y a mí por no menos mentecato.

[...]

—En lo que toca —prosiguió Sancho— a la valentía, cortesía, hazañas y asunto de vuestra merced, hay diferentes opiniones. Unos dicen: «loco, pero gracioso»; otros, «valiente, pero desgraciado»; otros, «cortés, pero impertinente»; [...] que ni a vuestra merced ni a mí nos dejan hueso sano.

QUI.2-011	Segunda parte - Capítulo II y Capítulo III
Sancho cuenta a don Quijote que le han dicho que su historia está escrita en un libro	
Extensión: 197 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: mentar, <i>ingenioso/a</i> , espantado/a, <i>autor/a</i> , bachiller, <i>moro/a</i> , berenjena, <i>arábigo/a</i> , consolarse	
Léxico 2: vuestra merced, hidalgo/a, mismo/a, parte, pues	
Léxico 3: historiador/a, asegurar, sabio/a, encantador/a (léx. 2 encantado/a), sobrenombre, tanto, desconsolar (léx. 1 consolarse), errar (ant. hacer un error), esperar (desear; léx. 2 esperanza)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Me dijo que andaba ya en libros la historia de vuestra merced, con nombre del *Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*; y dice que me mientan a mí en ella con mi mismo nombre de Sancho Panza, y a la señora Dulcinea del Toboso, con otras cosas que pasamos nosotros a solas, que me hice cruces de espantado cómo las pudo saber el historiador que las escribió.

—Yo te aseguro, Sancho —dijo don Quijote—, que debe de ser algún sabio encantador el autor de nuestra historia [...].

—¡Y cómo —dijo Sancho— si era sabio y encantador, pues, según dice el bachiller Sansón Carrasco, que así se llama el que dicho tengo, que el autor de la historia se llama Cide Hamete Berenjena!

—Ese nombre es de moro —respondió don Quijote.

—Así será —respondió Sancho—, porque por la mayor parte he oído decir que los moros son amigos de berenjenas.

—Tú debes, Sancho —dijo don Quijote—, errarte en el sobrenombre de ese Cide, que en arábigo quiere decir «señor».

[...]

Con esto se consoló algún tanto, pero desconsolóle pensar que su autor era moro, según aquel nombre de Cide, y de los moros no se podía esperar verdad alguna [...].

QUI.2-012	Segunda parte - Capítulo III
Descripción del bachiller	
Extensión: 30 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: bachiller, chato/a, señal	
Léxico 2: aunque, cuerpo, burla	
Léxico 3: carirredondo/a	

Era el bachiller, aunque se llamaba Sansón, no muy grande de cuerpo, [...] hasta veinticuatro años, carirredondo, de nariz chata y de boca grande, señales todas de ser [...] amigo de [...] burlas [...].

QUI.2-013 Segunda Parte - Capítulo III

El bachiller explica la diferencia entre un poeta y un historiador

Extensión: 47 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *poeta/isa*, añadir

Léxico 2: sino, haber de (tener que), cosa

Léxico 3: contar

—Uno es escribir como poeta, y otro como historiador: el poeta puede contar o cantar las cosas, no como fueron, sino como debían ser; y el historiador las ha de escribir, no como debían ser, sino como fueron, sin añadir ni quitar a la verdad cosa alguna.

QUI.2-014 Segunda parte - Capítulo IV

Don Quijote pregunta al bachiller si el autor quiere escribir una segunda parte del libro

Extensión: 64 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: prometer, *autor/a*

Léxico 2: parte, hallar, duda, cosa, haber de (tener que)

Léxico 3: por ventura (ant. quizá; léx. 2 venturoso/a), bastar, escrito/a

—Y por ventura —dijo don Quijote— ¿promete el autor segunda parte?

—Sí promete —respondió Sansón—, pero dice que no ha hallado ni sabe quién la tiene y, así, estamos en duda [...], y así por esto como porque algunos dicen: «Nunca segundas partes fueron buenas», y otros: «De las cosas de don Quijote bastan las escritas», se duda que no ha de haber segunda parte [...].

QUI.2-015 Segunda parte - Capítulo IV

Palabras de Sancho sobre sí mismo

Extensión: 6 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

—Sancho nací y Sancho pienso morir [...].

QUI.2-016 Segunda parte - Capítulo V

Sancho dice a su mujer que vuelve a salir con don Quijote a buscar aventuras

Extensión: 75 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: obligar, *determinado/a*, cual

Léxico 2: conocer, servir, amo/a, aventura

Léxico 3: alegría, tanto, necesidad

Llegó Sancho a su casa tan [...] alegre, que su mujer conoció su alegría [...] tanto, que la obligó a preguntarle:

—¿Qué traés, Sancho amigo, que tan alegre venís?

A lo que él respondió:

[...]

—Mirad, Teresa —respondió Sancho—, yo estoy alegre porque tengo determinado de volver a servir a mi amo don Quijote, el cual quiere la vez tercera salir a buscar las aventuras; y yo vuelvo a salir con él, porque lo quiere así mi necesidad [...].

QUI.2-017	Segunda parte - Capítulo V
Teresa Panza sobre su nombre	
Extensión: 38 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: contentarse, tanto	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2:	
Presente de subjuntivo	

—«Cascajo» se llamó mi padre; y a mí, por ser vuestra mujer, me llaman «Teresa Panza» [...], y con este nombre me contento, sin que me le pongan un *don* encima que pese tanto, que no le pueda llevar [...].

QUI.2-018	Segunda parte - Capítulo VI
Don Quijote explica a su sobrina la diferencia entre caballero cortesano y caballero andante	
Extensión: 137 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: aposento (ant. habitación), inclemencia, advertir, <i>fábula</i>	
Léxico 2: caballero, haber de (tener que), tierra, conocer, enemigo/a, sino, mismo/a, vuestra merced, mentira	
Léxico 3: cortesano/a - corte (léx. 2 cortesía), andante, diferencia, verdadero/a, solamente	

—Mira, amiga —respondió don Quijote—, no todos los caballeros pueden ser cortesanos, ni todos los cortesanos pueden ni deben ser caballeros andantes: de todos ha de haber en el mundo, y [...] va mucha diferencia de los unos a los otros; porque los cortesanos, sin salir de sus aposentos ni de [...] la corte, se pasean por todo el mundo mirando un mapa, sin [...] calor ni frío, hambre ni sed; pero nosotros, los caballeros andantes verdaderos, al sol, al frío, al aire, a las inclemencias del cielo, de noche y de día, a pie y a caballo, medimos toda la tierra con nuestros mismos pies, y no solamente conocemos los enemigos pintados, sino en su mismo ser [...].

—¡Ah, señor mío! —dijo [...] la sobrina—. Advierta vuestra merced que todo eso que dice de los caballeros andantes es *fábula* y *mentira* [...].

QUI.2-019	Segunda parte - Capítulo VI
Don Quijote prefiere las armas a las letras	
Extensión: 72 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: inclinarse, <i>influencia</i> , forzoso/a, a pesar de	
Léxico 2: arma	
Léxico 3: camino, honrado/a (léx. 2 honra)	

—Dos caminos hay, hijas, por donde pueden ir los hombres a llegar a ser ricos y honrados: el uno es el de las letras; otro, el de las armas. Yo tengo más armas que letras, y nací, según me inclino a las armas, debajo de la influencia del planeta Marte, así que casi me es forzoso seguir por su camino, y por él tengo de ir a pesar de todo el mundo [...].

QUI.2-020

Segunda parte - Capítulo VII

El bachiller ve dolorida al ama de don Quijote y le pregunta qué le pasa

Extensión: 92 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: acontecer, arrancar, roto/a, bachiller, ánimo

Léxico 2: amo/a, alma, sino, duda, parte

Léxico 3: parecer (tener apariencia de), locura (léx. 2 loco/a), ventura (léx. 2 venturoso/a)

—¿Qué es esto, señora ama? ¿Qué le ha acontecido, que parece que se le quiere arrancar el alma?

—No es nada, señor Sansón mío, sino que mi amo se sale, ¡sálese sin duda!

—¿Y por dónde se sale, señora? —preguntó Sansón—. ¿Hásele roto alguna parte de su cuerpo?

—No se sale —respondió ella— sino por la puerta de su locura. Quiero decir, señor bachiller de mi ánimo, que quiere salir otra vez [...] a buscar por ese mundo lo que él llama venturas, que yo no puedo entender cómo les da este nombre.

QUI.2-021

Segunda parte - Capítulo VIII

Sancho recuerda el primer encuentro con la amada de don Quijote

Extensión: 93 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ahechar (ant. limpiar el trigo), trigo, polvo, desviado/a

Léxico 2: pues, rostro, menester

Léxico 3: su merced (léx. 2 vuestra merced), ante (delante de, frente a), oscurecerse, principal

—Pues en verdad, señor —respondió Sancho—, que cuando yo vi ese sol de la señora Dulcinea del Toboso, que no estaba tan claro [...]; y debió de ser que como su merced estaba ahechando aquel trigo que dije, el mucho polvo que sacaba se le puso como nube ante el rostro y se le oscureció.

—¡Que todavía das, Sancho —dijo don Quijote—, en decir, en pensar, en creer [...] que mi señora Dulcinea ahechaba trigo, siendo eso un menester y ejercicio que va desviado de todo lo que hacen y deben hacer las personas principales [...]!

QUI.2-022

Segunda parte - Capítulo VIII

Don Quijote sobre la fama

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: alcanzar

Léxico 2: manera

Léxico 3: fama (léx. 2 famoso/a), activo/a

—Quiero decir, Sancho, que el deseo de alcanzar fama es activo en gran manera.

QUI.2-023	Segunda parte - Capítulo VIII y Capítulo IX
Don Quijote y Sancho llegan al Toboso y buscan el palacio de Dulcinea	
Extensión: 239 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: cuyo/a, <i>espíritu</i> , sosegado/a, <i>silencio</i> , retirado/a, alcázar, <i>uso</i> , costumbre, advertir, bulto, sombra, torre	
Léxico 2: descubrir, cuerpo, sino, doncella, pues, aunque, conocer, tal	
Léxico 3: anochecer, alegrarse, entristecer, medianoche, monte, guiar, princesa, principal	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

En fin, otro día al anochecer, descubrieron la gran ciudad del Toboso, con cuya vista se le alegraron los espíritus a don Quijote y se le entristecieron a Sancho, porque no sabía la casa de Dulcinea [...].

Medianoche era [...], poco más a menos, cuando don Quijote y Sancho dejaron el monte y entraron en el Toboso. Estaba el pueblo en un sosegado silencio, porque todos sus vecinos dormían [...].

—Sancho hijo, guía al palacio de Dulcinea [...].

—¿A qué palacio tengo de guiar, cuerpo del sol —respondió Sancho—, que en el que yo vi a su grandeza no era sino casa muy pequeña?

—Debía de estar retirada entonces —respondió don Quijote— en algún pequeño apartamento de su alcázar, [...] a solas con sus doncellas, como es uso y costumbre de las altas señoras y princesas.

[...]

—[...] Y advierte, Sancho, o que yo veo poco o que aquel bulto grande y sombra que desde aquí se descubre la debe de hacer el palacio de Dulcinea.

—Pues guíe vuestra merced —respondió Sancho—: quizá será así; aunque yo lo veré con los ojos y lo tocaré con las manos, y así lo creeré yo como creer que es ahora de día.

Guió don Quijote, y [...] dio con el bulto que hacía la sombra, y vio una gran torre, y luego conoció que el tal edificio no era alcázar, sino la iglesia principal del pueblo. Y dijo:

—Con la iglesia hemos dado, Sancho.

—Ya lo veo —respondió Sancho—[...].

QUI.2-024	Segunda parte - Capítulo IX
Don Quijote pregunta a un labrador por el palacio de Dulcinea	
Extensión: 83 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: par, forastero/a, labrador/a	
Léxico 2: mozo/a, ha (hace), servir, aunque, pues	
Léxico 3: princesa, labranza (léx. 1 labrador/a), principal	

—¿Buen amigo, [...] dónde son por aquí los palacios de la sin par princesa doña Dulcinea del Toboso?

—Señor —respondió el mozo—, yo soy forastero y ha pocos días que estoy en este pueblo sirviendo a un labrador rico en la labranza del campo. [...] Aunque para mí tengo que en todo él no vive princesa alguna: muchas señoras, sí, principales, que cada una en su casa puede ser princesa.

—Pues entre esas —dijo don Quijote— debe de estar, amigo, esta por quien te pregunto.

QUI.2-025

Segunda parte - Capítulo X

Sancho quiere engañar a don Quijote y hacerle creer que una moza cualquiera es Dulcinea

Extensión: 220 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *remedio*, señal, mentecato/a, refrán, juzgar, molino, *gigante*, manada, carnero, tono, labrador/a, aldeano/a, tender los ojos (*des.* = mirar), resplandeciente, borrico/a

Léxico 2: cosa, amo/a, loco/a, servir, pues, enemigo/a, descubrir, sino, mismo/a, tal

Léxico 3: aun (incluso; léx. 2 aunque), verdadero/a, locura (léx. 2 loco/a), parecer (tener apariencia de)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—Ahora bien, todas las cosas tienen remedio [...]. Este mi amo por mil señales he visto que es un loco [...], y aun también yo [...] soy más mentecato que él, pues le sigo y le sirvo, si es verdadero el refrán que dice: «Dime con quién andas, decirte he quién eres» [...]. Siendo, pues, loco, como lo es, y de locura que las más veces toma unas cosas por otras y juzga lo blanco por negro y lo negro por blanco, como [...] cuando dijo que los molinos de viento eran gigantes [...] y las manadas de carneros ejércitos de enemigos, y otras muchas cosas a este tono, no será muy difícil hacerle creer que una labradora, la primera [...] por aquí, es la señora Dulcinea.

[...]

Ya en esto salieron [...] y descubrieron cerca a las tres aldeanas. Tendió don Quijote los ojos por todo el camino del Toboso, y como no vio sino a las tres labradoras, [...] preguntó a Sancho [...].

—[...] Respondió—. ¿[...] No ve que son estas las que aquí vienen, resplandecientes como el mismo sol a mediodía?

—Yo no veo, Sancho —dijo don Quijote—, sino a tres labradoras sobre tres borricos.

[...] Pues yo te digo, Sancho amigo —dijo don Quijote—, que es tan verdad que son borricos, o borricas, como yo soy don Quijote y tú Sancho Panza; a lo menos, a mí tales me parecen.

QUI.2-026

Segunda parte - Capítulo XI

Sancho a don Quijote sobre la tristeza

Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *bestia*, volverse (transformarse en)

Léxico 2: sino

Léxico 3: tristeza

—Señor, las tristezas no se hicieron para las bestias, sino para los hombres; pero si los hombres las sienten demasiado, se vuelven bestias [...].

QUI.2-027	Segunda parte - Capítulo XII
Conversación entre don Quijote y Sancho	
Extensión: 30 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>simple, discreto/a</i> , pegar	
Léxico 2: haber de (tener que), vuestra merced	
Léxico 3: discreción (léx. 1 discreto/a)	

—Cada día, Sancho —dijo don Quijote—, te vas haciendo menos simple y más discreto.

—Sí, que algo se me ha de pegar de la discreción de vuestra merced —respondió Sancho [...].

QUI.2-028	Segunda parte - Capítulo XIII
El escudero del Caballero del Bosque habla con Sancho	
Extensión: 72 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: sudor, maldición, echar, <i>miserable</i>	
Léxico 2: vida, escudero/a, caballero, rostro, cuerpo	
Léxico 3: trabajoso/a, andante, caballería (léx. 2 caballero)	

—Trabajosa vida es la que pasamos y vivimos, señor mío, estos que somos escuderos de caballeros andantes: en verdad que comemos el pan en el sudor de nuestros rostros, que es una de las maldiciones que echó Dios a nuestros primeros padres.

—También se puede decir —añadió Sancho— que lo comemos en el hielo de nuestros cuerpos, porque ¿quién más calor y más frío que los miserables escuderos de la andante caballería?

QUI.2-029	Segunda parte - Capítulo XIII
Sancho habla sobre su asno al Caballero del Bosque	
Extensión: 21 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: rocín, asno/a	
Léxico 2: amo/a	
Léxico 3:	

—Verdad es que no tengo rocín, pero tengo un asno que vale dos veces más que el caballo de mi amo.

QUI.2-030	Segunda parte - Capítulo XIV
El caballero del Bosque se dirige a don Quijote	
Extensión: 28 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: selva (ant. bosque)	
Léxico 2: razón, caballero	
Léxico 3: finalmente	

Entre muchas razones que pasaron don Quijote y el Caballero de la Selva, dice la historia que el del Bosque dijo a don Quijote:

—Finalmente, señor caballero, quiero [...].

QUI.2-031

Segunda parte - Capítulo XIV

El Caballero del Bosque dice que ha peleado con don Quijote y le ha vencido

Extensión: 177 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *replicar*, cubrir, pelear, seco/a, aguileño/a, caído/a, labrador/a, regir el freno, voluntad, Vandalia (tierra de vándalos, ladrones), seña, *acreditar*, incredulidad, sosegarse

Léxico 2: vencer, cuerpo, rostro, escudero/a, famoso/a, tal, espada, mismo/a, haber de (tener que)

Léxico 3: cubrir (léx. 2 descubrir), finalmente, llamado/a, bastar, crédito (léx. 1 acreditar)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—¿Cómo no? —replicó el del Bosque—. Por el cielo que nos cubre que peleé con don Quijote, y le vencí [...]; y es un hombre alto de cuerpo, seco de rostro, [...] la nariz aguileña [...], de bigotes grandes, negros y caídos. [...] Trae por escudero a un labrador llamado Sancho Panza; [...] rige el freno de un famoso caballo llamado Rocinante, y, finalmente, tiene por señora de su voluntad a una tal Dulcinea del Toboso, llamada un tiempo Aldonza Lorenzo: como la mía, que por llamarse Casilda y ser de la Andalucía, yo la llamo Casildea de Vandalia. Si todas estas señas no bastan para acreditar mi verdad, aquí está mi espada, que le hará dar crédito a la misma incredulidad.

—Sosegaos, señor caballero —dijo don Quijote—, y escuchad lo que decir os quiero. Habéis de saber que ese don Quijote que decís es el mayor amigo que en este mundo tengo, y tanto [...] que le tengo en lugar de mi misma persona [...]. Por otra parte, veo con los ojos y toco con las manos no ser posible ser el mismo [...].

QUI.2-032

Segunda parte - Capítulo XVI

Don Quijote pregunta a Sancho si piensa que les han engañado

Extensión: 31 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: espejo, bachiller, compadre

Léxico 2: escudero/a

Léxico 3: por ventura (ant. quizá; léx. 2 venturoso/a)

—¿Y crees tú, Sancho, por ventura, que el Caballero de los Espejos era el bachiller Carrasco, y su escudero, Tomé Cecial tu compadre?

[...]

—Dios sabe la verdad de todo —respondió Sancho.

QUI.2-033

Segunda parte - Capítulo XVI

Don Quijote sobre sí mismo

Extensión: 30 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: caballero, breve, figura

Léxico 3: finalmente, encerrar, llamado/a

—Finalmente, por encerrarlo todo en breves palabras, o en una sola, digo que yo soy don Quijote de la Mancha, por otro nombre llamado el Caballero de la Triste Figura [...].

QUI.2-034	Segunda parte - Capítulo XVI
Don Quijote y el caballero del Verde Gabán sobre las historias de caballerías	
Extensión: 41 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: fingido/a	
Léxico 2: razón, caballero, pues, falso/a, tal	
Léxico 3: andante, dudar (léx. 2 duda)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

—Hay mucho que decir —respondió don Quijote— en razón de si son fingidas o no las historias de los andantes caballeros.

—Pues ¿hay quien dude —respondió el Verde— que no son falsas las tales historias?

—Yo lo dudo —respondió don Quijote [...].

QUI.2-035	Segunda parte - Capítulo XVI
El caballero del Verde Gabán se presenta a don Quijote	
Extensión: 127 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: caza, <i>romance</i> , <i>latín</i> , <i>devoción</i> , profano/a, devoto/a, convidar, misa, confiar, <i>misericordia</i> , <i>infinito/a</i>	
Léxico 2: caballero, figura, hidalgo/a, vida	
Léxico 3: natural, medianamente, pesca, caballería (léx. 2 caballero), aún (todavía; léx. 2 aunque), hojear	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Yo, señor Caballero de la Triste Figura, soy un hidalgo natural de un lugar donde iremos a comer hoy [...]. Soy más que medianamente rico y es mi nombre don Diego de Miranda; paso la vida con mi mujer y con mis hijos y con mis amigos; mis ejercicios son el de la caza y pesca [...]. Tengo hasta seis docenas de libros, cuáles de romance y cuáles de latín, de historia algunos y de devoción otros; los de caballerías aún no han entrado por [...] mis puertas. Hojeo más los que son profanos que los devotos [...]. Alguna vez como con mis vecinos y amigos, y muchas veces los convido [...]. Oigo misa cada día [...]. Soy devoto de Nuestra Señora y confío siempre en la misericordia infinita de Dios Nuestro Señor.

QUI.2-036	Segunda parte - Capítulo XVI
Don Quijote sobre la poesía	
Extensión: 43 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: poesía, tierno/a, adornar	
Léxico 2: hidalgo/a, doncella, cuidado, haber de (tener que)	
Léxico 3: parecer (opinión; léx. 2 parecer), enriquecer, servirse de (léx. 2 servir)	

—La poesía, señor hidalgo, a mi parecer es como una doncella tierna y de poca edad y [...] hermosa, a quien tienen cuidado de enriquecer [...] y adornar otras muchas doncellas, que son todas las otras ciencias, y ella se ha de servir de todas [...].

QUI.2-037

Segunda parte - Capítulo XVII

Don Quijote no teme a los leones

Extensión: 256 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: carro, bandera, *bravo/a*, *león*, general, *majestad*, señal, jamás, hembra, macho, jaula, sonreírse, espantar, apearse, *bestia*, atrevido/a

Léxico 2: aqueste/a/o (ant. este/a/o), cosa, tal, haber de (tener que), loco/a, amo/a, pues, fiero/a, sino

Léxico 3: carretero/a (léx. 1 carro), delantera, adónde (dónde), enjaulado/a (léx. 1 jaula), corte (léx. 2 cortesía), leonero/a, atrás, hambriento/a, leoncito (léx. 1 león)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Llegó en esto el carro de las banderas, en el cual no venía otra gente que el carretero [...] y un hombre sentado en la delantera. Púsose don Quijote delante y dijo:

—¿Adónde vais, hermanos? ¿Qué carro es este, qué lleváis en él y qué banderas son aquestas?

A lo que respondió el carretero:

—El carro es mío; lo que va en él son dos bravos leones enjaulados, que el general de Orán envía a la corte, presentados a Su Majestad; las banderas son del rey nuestro Señor, en señal que aquí va cosa suya.

—¿Y son grandes los leones? —preguntó don Quijote.

—Tan grandes —respondió el hombre que iba a la puerta del carro—, que no han pasado mayores, ni tan grandes, de África a España jamás; y yo soy el leonero y he pasado otros, pero como estos, ninguno. Son hembra y macho: el macho va en esta jaula primera, y la hembra en la de atrás, y ahora van hambrientos porque no han comido hoy [...].

A lo que dijo don Quijote, sonriéndose un poco:

—¿Leoncitos a mí? ¿A mí leoncitos, y a tales horas? Pues ¡por Dios que han de ver esos señores que acá los envían si soy yo hombre que se espanta de leones! Apeaos, buen hombre, y pues sois el leonero, abrid esas jaulas y echadme esas bestias fuera, que [...] les daré a conocer quién es don Quijote de la Mancha [...].

[...]

—Pues ¿tan loco es vuestro amo —respondió el hidalgo—, [...] con tan fieros animales?

—No es loco —respondió Sancho—, sino atrevido.

QUI.2-038	Segunda parte - Capítulo XVII
Sancho teme por la vida de don Quijote	
Extensión: 24 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: garra, <i>león/a</i>	
Léxico 2: llorar, muerte, duda	
Léxico 3: maldecir, ventura (léx. 2 venturoso/a)	

Lloraba Sancho la muerte de su señor, que aquella vez sin duda creía que llegaba en las garras de los leones; maldecía su ventura [...].

QUI.2-039	Segunda parte - Capítulo XVII
Don Quijote y el león	
Extensión: 158 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>extremo</i> , jamás, <i>león/a</i> , enseñar, trasero/a, echarse, <i>declarado/a</i> , <i>testimonio</i> , acostarse, comenzar, paso	
Léxico 2: parte, pues, corazón, esperar, huir	
Léxico 3: locura (léx. 2 loco/a), leonero/a (léx. 1 león), grandeza, vuesa merced (léx. 2 vuestra merced)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Infinitivo compuesto, futuro imperfecto	

Hasta aquí llegó el extremo de su jamás vista locura. Pero el generoso león [...] después de haber mirado a una y otra parte, como se ha dicho, volvió las espaldas y enseñó sus traseras partes a don Quijote, y [...] se volvió a echar en la jaula [...].

—[...] Respondió el leonero— [...]. El león tiene abierta la puerta: en su mano está salir o no salir; pero pues no ha salido hasta ahora, no saldrá en todo el día. La grandeza del corazón de vuesa merced ya está bien declarada [...].

—Así es verdad —respondió don Quijote—. Cierra, amigo, la puerta, y dame por testimonio [...] lo que aquí me has visto hacer [...]: como tú abriste al león, yo le esperé, él no salió, volvió a esperar, volvió a no salir y volvióse a acostar. No debo más [...].

Hízolo así el leonero, y don Quijote, [...], comenzó a llamar a los que no dejaban de huir ni de volver la cabeza a cada paso [...].

QUI.2-040	Segunda parte - Capítulo XVIII
Don Quijote llega a la casa de Diego de Miranda, caballero del Verde Gabán	
Extensión: 79 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: suspenso/a, extraño/a, apearse, besar, <i>discreto/a</i>	
Léxico 2: figura, caballero, valiente, cortesía	
Léxico 3: cortés (léx. 2 cortesía), andante, muestra (léx. 2 mostrar)	

Madre y hijo quedaron suspensos de ver la extraña figura de don Quijote; el cual, apeándose de Rocinante, fue con mucha cortesía a pedirle las manos para besárselas, y don Diego dijo:

—Recibid, señora, [...] al señor don Quijote de la Mancha, que es el que tenéis delante, andante caballero, y el más valiente y el más discreto que tiene el mundo.

La señora, que doña Cristina se llamaba, le recibió con muestras de mucho amor y de mucha cortesía [...].

QUI.2-041

Segunda parte - Capítulo XIX

Don Quijote se encuentra con unos labradores y unos estudiantes, y les dice quién es

Extensión: 96 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: saludar, oficio, apelativo, *león/a*, labrador/a, flaqueza, cerebro

Léxico 2: mismo/a, ofrecer, breve, razón, caballero, aventura, parte, luego

Léxico 3: compañía, andante, propio/a, griego/a

Saludóles don Quijote, y después de saber el camino que llevaban, que era el mismo que él hacía, les ofreció su compañía [...]; en breves razones les dijo quién era, y su oficio y profesión, que era de caballero andante que iba a buscar las aventuras por todas las partes del mundo. Díjoles que se llamaba de nombre propio «don Quijote de la Mancha» y por el apelativo «el Caballero de los Leones». Todo esto para los labradores era hablarles en griego [...], pero no para los estudiantes, que luego entendieron la flaqueza del cerebro de don Quijote [...].

QUI.2-042

Segunda parte - Capítulo XIX

El estudiante cuenta que Basilio está triste por la boda de Camacho con Quiteria

Extensión: 149 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *punto*, reír, cierto/a (verdadero/a), señal, juicio, duro/a, bruto/a, clavar, *apasionado/a*

Léxico 2: sino, mismo/a, tierra, tal, corazón, haber de (tener que), conocer, muerte

Léxico 3: casarse, pensativo/a, muestra (léx. 2 mostrar), vestido/a (léx. 2 vestir), temer (léx. 2 temor)

—De todo no me queda más que decir sino que desde el punto que Basilio supo que la hermosa Quiteria se casaba con Camacho el rico, nunca más le han visto reír ni hablar [...], y siempre anda pensativo y triste, hablando entre sí mismo, con que da ciertas y claras señales de que se le ha vuelto el juicio: come poco y duerme poco, y lo que come son frutas, y en lo que duerme, si duerme, es en el campo, sobre la dura tierra, como animal bruto; mira de cuando en cuando al cielo, y otras veces clava los ojos en la tierra [...], que no parece sino estatua vestida que el aire le mueve la ropa. En fin, él da tales muestras de tener apasionado el corazón, que tememos todos los que le conocemos que el dar el sí mañana la hermosa Quiteria ha de ser [...] su muerte.

QUI.2-043

Segunda parte - Capítulo XX

Los labradores celebran las bodas de Camacho y Quiteria

Extensión: 17 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

—¡Vivan Camacho y Quiteria, él tan rico como ella hermosa, y ella la más hermosa del mundo!

QUI.2-044	Segunda parte - Capítulo XXI
Don Quijote sobre el amor	
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: advertir	
Léxico 2: mismo/a, cosa	
Léxico 3:	

— Advertid que el amor y la guerra son una misma cosa [...].

QUI.2-045	Segunda parte - Capítulo XXII
Basilio y Quiteria finalmente se casan y agradecen a don Quijote su ayuda	
Extensión: 27 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>elocuencia</i>	
Léxico 2: arma	
Léxico 3: desposado/a (léx. 2 esposo/a)	

Grandes fueron y muchos los regalos que los desposados hicieron a don Quijote [...], teniéndole por un Cid en las armas y por un Cicerón en la elocuencia.

QUI.2-046	Segunda parte - Capítulo XXII
Sancho y don Quijote hablan sobre Teresa, la mujer de Sancho	
Extensión: 52 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: murmurar, en efecto	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

— ¿Qué murmuras, Sancho?

— No digo nada, ni murmuro de nada — respondió Sancho [...].

— ¿Tan mala es tu Teresa, Sancho? — dijo don Quijote.

— No es muy mala — respondió Sancho —, pero no es muy buena [...].

— Mal haces, Sancho — dijo don Quijote —, en decir mal de tu mujer, que en efecto es madre de tus hijos.

QUI.2-047	Segunda parte - Capítulo XXII
Don Quijote quiere ir a la cueva de Montesinos	
Extensión: 25 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: contorno	
Léxico 2: deseo, maravilla	
Léxico 3: verdadero/a	

Don Quijote [...] tenía gran deseo de entrar en ella y ver [...] si eran verdaderas las maravillas que de ella se decían por todos aquellos contornos.

QUI.2-048 Segunda parte - Capítulo XXII

Don Quijote cuando sale de la cueva de Montesinos

Extensión: 91 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: sacar, espantado/a, en efecto, sombra, marchitarse

Léxico 2: parte, conocer, vida, dicha, llorar, mostrar

Léxico 3: cerrado/a, muestra (léx. 2 mostrar), desdichado/a (léx. 2 dicha), malherido/a (léx. 2 herida), ventura (léx. 2 venturoso/a), lloroso/a (léx. 2 llorar)

Pero no respondía palabra don Quijote; y sacándole del todo, vieron que traía cerrados los ojos, con muestras de estar dormido. [...] Volvió en sí [...]; y mirando a una y otra parte, como espantado, dijo:

—[...] En efecto, ahora acabo de conocer que todos los contentos de esta vida pasan como sombra y sueño o se marchitan como la flor del campo. ¡Oh desdichado Montesinos! ¡Oh malherido Durandarte! ¡Oh sin ventura Belerma! ¡Oh lloroso Guadiana, y vosotras sin dicha hijas de Ruidera, que mostráis en vuestras aguas las que lloraron vuestros hermosos ojos!

QUI.2-049 Segunda parte - Capítulo XXIII

Don Quijote cuenta lo que ha visto dentro de la cueva de Montesinos

Extensión: 140 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *imaginar, discreto/a, humano/a, despierto/a, suntuoso/a, cuyo/a, muro, transparente, anciano/a*, noticia, profundo/a, cueva

Léxico 2: hallarse, prado, criar, sino, ofrecer, luego, encantado/a, mostrar, maravilla, mismo/a

Léxico 3: imaginación (léx. 1 imaginar), realmente, real, fabricado/a, abrazar, estrechamente, soledad, valeroso/a, esperar (desear; léx. 2 esperanza), encerrar, llamado/a

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

—Me hallé en [...] el más bello [...] prado que puede criar la naturaleza, ni imaginar la más discreta imaginación humana. [...] Vi que no dormía, sino que realmente estaba despierto. [...] Ofrecióseme luego a la vista un real y suntuoso palacio [...], cuyos muros y paredes parecían de transparente y claro cristal fabricados; del cual abriéndose dos grandes puertas, vi que por ellas salía y hacia mí se venía un [...] anciano [...]. Llegóse a mí, y lo primero que hizo fue abrazarme estrechamente, y luego decirme: «[...] Valeroso caballero don Quijote de la Mancha, [...] los que estamos en estas soledades encantados esperamos verte, para que des noticia al mundo de lo que encierra [...] la profunda cueva por donde has entrado, llamada la cueva de Montesinos [...]. Ven conmigo, señor clarísimo, que te quiero mostrar las maravillas [...] porque soy el mismo Montesinos, de quien la cueva toma nombre».

QUI.2-050 Segunda parte - Capítulo XXIII

Habla Montesinos sobre su situación y sobre don Quijote

Extensión: 147 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: faltar, compasión, convertir, *laguna, provincia*, orden, presencia, profetizado/a, ventaja, siglo, resucitado/a, olvidado/a

Léxico 2: encantado/a, ha (hace), aunque, llorar, caballero, cosa

Léxico 3: sabio/a, muerto/a (léx. 2 muerte; morir), solamente, olvidado/a (léx. 2 olvidar), vivo/a, andante

—Nos tiene aquí encantados el sabio Merlín ha muchos años; y aunque pasan de quinientos, no se ha muerto ninguno de nosotros. Solamente faltan Ruidera y sus hijas y sobrinas, las cuales llorando, por compasión que debió de tener Merlín de ellas, las convirtió en otras tantas lagunas, que ahora en el mundo de los vivos y en la provincia

de la Mancha las llaman las lagunas de Ruidera; las siete son de los reyes de España, y las dos sobrinas, de los caballeros de una orden santísima que llaman de san Juan. [...] Sabed que tenéis aquí en vuestra presencia, y abrid los ojos y veréislo, aquel gran caballero de quien tantas cosas tiene profetizadas el sabio Merlín, aquel don Quijote de la Mancha, digo, que de nuevo y con mayores ventajas que en los pasados siglos ha resucitado en los presentes la ya olvidada andante caballería [...].

QUI.2-051

Segunda parte - Capítulo XXIII

Don Quijote cree que ha estado mucho más tiempo en la cueva de Montesinos

Extensión: 93 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: amanecer, tornar (ant. volver), modo, *remoto/a*, escondido/a, suceder

Léxico 2: ha (hace), parte, cosa

Léxico 3: anochecer, encantamiento (léx. 2 encantado/a), parecer (tener apariencia de)

—¿Cuánto ha que bajé? —preguntó don Quijote.

—Poco más de una hora —respondió Sancho.

—Eso no puede ser —replicó don Quijote—, porque allá me anocheció y amaneció y tornó a anochecer y amanecer tres veces, de modo que a mi cuenta tres días he estado en aquellas partes remotas y escondidas a la vista nuestra.

—Verdad debe de decir mi señor —dijo Sancho—, que como todas las cosas que le han sucedido son por encantamiento, quizá lo que a nosotros nos parece una hora debe de parecer allá tres días con sus noches.

QUI.2-052

Segunda parte - Capítulo XXIII

Preguntas de Sancho a don Quijote sobre los encantados de la cueva de Montesinos

Extensión: 110 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *excremento*, *opinión*, uña, pegar ojo, encajar, refrán

Léxico 2: vuestra merced, encantado/a, aunque, cabello, haber de (tener que)

Léxico 3: desayunar, bocado, aun (siquiera; léx. 2 aunque), pensamiento

—¿Y ha comido vuestra merced en todo este tiempo, señor mío? —preguntó el primo.

—No me he desayunado de bocado —respondió don Quijote—, ni aun he tenido hambre ni por pensamiento.

—¿Y los encantados comen? —dijo el primo.

—No comen —respondió don Quijote—, ni tienen excrementos mayores, aunque es opinión que les crecen las uñas, las barbas y los cabellos.

—¿Y duermen [...] los encantados, señor? —preguntó Sancho.

—No, por cierto —respondió don Quijote—; a lo menos, en estos tres días que yo he estado con ellos, ninguno ha pegado el ojo, ni yo tampoco.

—Aquí encaja bien el refrán —dijo Sancho— de «dime con quién andas: decirte he quién eres».

QUI.2-053 Segunda parte - Capítulo XXIII

Don Quijote asegura que todo lo que ha visto es verdad

Extensión: 17 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2: mismo/a

Léxico 3: contar, propio/a

—Lo que he contado lo vi por mis propios ojos y lo toqué con mis mismas manos.

QUI.2-054 Segunda parte - Capítulo XXIII

Don Quijote a Sancho

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: hacer caso

Léxico 2: conocer

Léxico 3:

—Como te conozco, Sancho —respondió don Quijote—, no hago caso de tus palabras.

QUI.2-055 Segunda parte - Capítulo XXIV

Don Quijote y Sancho llegan a la venta

Extensión: 33 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: juzgar, venta, soler

Léxico 2:

Léxico 3: anochecer, gusto, verdadero/a

Y en esto llegaron a la venta, a tiempo que anochecía, y no sin gusto de Sancho, por ver que su señor la juzgó por verdadera venta, y no por castillo, como solía.

QUI.2-056 Segunda parte - Capítulo XXV

El ventero explica a don Quijote quién es Maese Pedro

Extensión: 254 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: ventero/a (ant. persona que cuida una venta), maese (ant. maestro), retablo, mono/a, titerero/a (ant. titiritero/a), *libertad*, *representado/a*, *raro/a*, habilidad, *imaginar*, *atento/a*, saltar, *declarar*, acertar, modo, real (moneda de la época), *galante*, a costa de, lengua

Léxico 2: luego, famoso/a, ha (hace), parte, amo/a, cosa, aunque, diablo/a, cuerpo, tal, vida

Léxico 3: reino, asimismo, errar

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Infinitivo compuesto

Preguntó luego don Quijote al ventero qué maese Pedro era aquel y qué retablo y qué mono traía. A lo que respondió el ventero:

—Este es un famoso titerero, que ha muchos días que anda por esta Mancha de Aragón enseñando un retablo de la libertad de Melisendra, dada por el famoso don Gaiferos, que es una de las mejores y más bien representadas historias que de muchos años a esta parte en este reino se han visto. Trae asimismo consigo un mono de la más rara habilidad que se vio entre monos ni se imaginó entre hombres, porque, si le preguntan algo, está atento a lo que le preguntan y luego salta sobre los hombros de su amo y, llegándosele al oído, le dice la respuesta de lo que le preguntan, y maese Pedro la declara luego; y de las cosas pasadas dice mucho más que de las que están por venir, y aunque no todas veces acierta en todas, en las más no erra, de modo que nos hace creer que tiene el diablo en el cuerpo. Dos reales lleva por cada pregunta, si es que el mono responde, quiero decir, si responde el amo por él, después de haberle hablado al oído; y, así, se cree que el tal maese Pedro está riquísimo, y es hombre galante, como dicen en Italia [...], y dase la mejor vida del mundo: habla más que seis y bebe más que doce, todo a costa de su lengua y de su mono y de su retablo.

QUI.2-057 Segunda parte - Capítulo XXV

Palabras de don Quijote cuando ve la habilidad del mono de Maese Pedro

Extensión: 104 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *considerar*, extraño/a, habilidad, mono/a, maese (ant. maestro), pacto, *demonio*, *estilo*, *acusar*, Santo Oficio

Léxico 2: hallar, duda, amo/a, conocer, diablo/a

Léxico 3: reservado/a, maravillado/a (léx. 2 maravilla), porvenir

—Ahora digo —dijo [...] don Quijote— que el que lee mucho y anda mucho ve mucho y sabe mucho.

[...]

—Mira, Sancho, yo he considerado bien la extraña habilidad de este mono, y hallo por mi cuenta que sin duda este maese Pedro su amo debe de tener hecho pacto [...] con el demonio.

[...]

—[...] Que a solo Dios está reservado conocer los tiempos y los momentos, y para Él no hay pasado ni porvenir, que todo es presente. Y siendo esto así, como lo es, está claro que este mono habla con el estilo del diablo, y estoy maravillado cómo no lo han acusado al Santo Oficio [...].

QUI.2-058 Segunda parte - Capítulo XXV

El mono dice la verdad sobre la cueva de Montesinos

Extensión: 110 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: maese (ant. maestro), mono/a, cierto/a (un/a), cueva, acostumbrado/a, señal, hombro, verosímil

Léxico 2: caballero, cosa, falso/a, luego, parte

Léxico 3: puesto/a, llamado/a, verdadero/a, oído, vuesa merced (léx. 2 vuestra merced)

A lo que maese Pedro, sin responder palabra, volvió a traer el mono, y, puesto delante de don Quijote y de Sancho, dijo:

—Mirad, señor mono, que este caballero quiere saber si ciertas cosas que le pasaron en una cueva llamada de Montesinos, si fueron falsas, o verdaderas.

Y haciéndole la acostumbrada señal, el mono se le subió en el hombro izquierdo, y hablándole [...] en el oído, dijo luego maese Pedro:

—El mono dice que parte de las cosas que vuesa merced vio o pasó en la dicha cueva son falsas, y parte verosímiles, y que esto es lo que sabe, y no otra cosa, en cuanto a esta pregunta [...].

QUI.2-059

Segunda parte - Capítulo XXVI

Don Quijote después de destrozar los títeres del retablo de maese Pedro

Extensión: 131 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *punto*, perseguir, mudar, *real*, cumplir, ayuda, propósito, al revés, culpa

Léxico 2: sino, figura, luego, parecer (creer, opinar), caballero, huir

Léxico 3: encantador/a (léx. 2 encantado/a), verdaderamente, andante

—Ahora acabo de creer —dijo a este punto don Quijote— lo que otras muchas veces he creído: que estos encantadores que me persiguen no hacen sino ponerme las figuras como ellas son delante de los ojos, y luego me las mudan [...] en las que ellos quieren. Real y verdaderamente os digo, señores que me oís, que a mí me pareció todo lo que aquí ha pasado que pasaba al pie de la letra: que Melisendra era Melisendra, don Gaiferos don Gaiferos, Marsilio Marsilio, y Carlomagno Carlomagno. [...] Y por cumplir con mi profesión de caballero andante quise dar ayuda y favor a los que huían, y con este buen propósito hice lo que habéis visto: si me ha salido al revés, no es culpa mía, sino de los malos que me persiguen [...].

QUI.2-060

Segunda parte - Capítulo XXVII

Sancho sobre don Quijote

Extensión: 35 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *león*, *latín*, *romance*

Léxico 2: caballero, figura, hidalgo/a

Léxico 3:

—Mi señor don Quijote de la Mancha, que un tiempo se llamó «el Caballero de la Triste Figura» y ahora se llama «el Caballero de los Leones», es un hidalgo [...], que sabe latín y romance [...].

QUI.2-061

Segunda parte - Capítulo XXVIII

Don Quijote está enfadado con Sancho

Extensión: 30 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *bestia*, miel, asno/a

Léxico 2: haber de (tener que)

Léxico 3:

—¡Oh hombre que tiene más de bestia que de persona! [...] Como tú has dicho otras veces, no es la miel, etcétera. Asno eres, y asno has de ser, [...] eres bestia.

QUI.2-062

Segunda parte - Capítulo XXIX

Don Quijote ve un barco y piensa que es una aventura

Extensión: 187 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *estilo*, ayuda, efecto, obedecer, atender, refrán, advertir, saboga (especie de pescado)

Léxico 2: haber de (tener que), legua, menester, mismo/a, pues, vuestra merced, sino, amo/a, mandar, parecer (creer, opinar), encantado/a, tal

Léxico 3: caballeresco/a (léx. 2 caballero), encantador/a (léx. 2 encantado/a), puesto/a, distante, aun (incluso; léx. 2 aunque), adonde (donde), pescador/a - pescar

—Has de saber, Sancho, que este barco que aquí está [...] me está llamando [...]. Porque este es estilo de los libros de las historias caballerescas y de los encantadores [...]: cuando algún caballero está puesto en algún trabajo [...] por la mano de otro caballero, [...] distantes el uno del otro dos o tres mil leguas, y aun más, o [...] en una nube o [...] un barco [...], y en menos de un abrir y cerrar de ojos le llevan, o por los

aires o por la mar, donde quieren y adonde es menester su ayuda. Así que, ¡oh Sancho!, este barco está puesto aquí para el mismo efecto, y esto es tan verdad como es ahora de día [...].

—Pues así es —respondió Sancho— y vuestra merced quiere [...] no hay sino obedecer y bajar la cabeza, atendiendo al refrán «Haz lo que tu amo te manda, y siéntate con él a la mesa»; pero, con todo esto [...] quiero advertir a vuestra merced que a mí me parece que este tal barco no es de los encantados, sino de algunos pescadores de este río, porque en él se pescan las mejores sabogas del mundo.

QUI.2-063

Segunda parte - Capítulo XXX

Sancho se acerca a la duquesa para presentarle a su amo don Quijote

Extensión: 121 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: cazador/a, león/a, título, ingenioso/a

Léxico 2: caballero, amo/a, escudero/a, ha (hace), figura, tal, hidalgo/a, alma, mismo/a

Léxico 3: impreso/a

Sancho [...] llegó donde la bella cazadora estaba, y [...] le dijo:

—Hermosa señora, aquel caballero [...], llamado «el Caballero de los Leones», es mi amo, y yo soy un escudero suyo, a quien llaman en su casa Sancho Panza. Este tal Caballero de los Leones, que no ha mucho que se llamaba el de la Triste Figura [...].

[...]

—Decidme, hermano escudero: este vuestro señor ¿no es uno de quien anda impresa una historia que se llama del *Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, que tiene por señora de su alma a una tal Dulcinea del Toboso?

—El mismo es, señora —respondió Sancho—, y aquel escudero suyo que anda o debe de andar en la tal historia, a quien llaman Sancho Panza, soy yo [...].

QUI.2-064

Segunda parte - Capítulo XXXII

Don Quijote sobre sí mismo

Extensión: 7 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: caballero, haber de (tener que)

Léxico 3:

—Caballero soy, y caballero he de morir [...].

QUI.2-065

Segunda parte - Capítulo XXXII

Preguntan a Sancho si es él y Sancho responde usando muchos refranes

Extensión: 113 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: prometido/a, ínsula (ant. isla), merecer, pacer, arrimarse, sombra, cobijar, faltar, *imperio*

Léxico 2: amo/a, sino, ha (hace), haber de (tener que), mandar

Léxico 3: juntarse, compañía, gobernar

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto, presente de subjuntivo

—¿Sois vos, hermano, aquel Sancho Panza que dicen, a quien vuestro amo tiene prometida una ínsula?

—Sí soy —respondió Sancho—, y soy quien la merece tan bien como otro cualquiera; soy quien «júntate a los buenos, y serás uno de ellos», y soy yo de aquellos «no con quien naces, sino con quien paces», y de los «quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija». Yo me he arrimado a buen señor, y ha muchos meses que ando en su compañía, y he de ser otro como él, Dios queriendo; y viva él y viva yo, que ni a él le faltarán imperios que mandar, ni a mí ínsulas que gobernar.

QUI.2-066

Segunda parte - Capítulo XXXII

La duquesa piensa que Sancho está más loco que don Quijote

Extensión: 39 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: perecer, risa, *opinión*

Léxico 2: duque/sa, loco/a, amo/a, mismo/a

Léxico 3: gracioso/a (léx. 2 gracia), parecer (opinión; léx. 2 parecer)

Perecía de risa la duquesa en oyendo hablar a Sancho, y en su opinión le tenía por más gracioso y por más loco que a su amo, y muchos hubo en aquel tiempo que fueron de este mismo parecer.

QUI.2-067

Segunda parte - Capítulo XXXII

La duquesa habla con don Quijote sobre Dulcinea

Extensión: 122 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: dar crédito, *general*, *aplauzo*, acordarse, *fantástico/a*, engendrar, parir

Léxico 2: duque/sa, haber de (tener que), parte, tal, sino, dama

Léxico 3: vuesa merced (léx. 2 vuestra merced), entendimiento, perfección

—No hay más que decir —dijo la duquesa—. Pero si, con todo eso, hemos de dar crédito a la historia que del señor don Quijote de pocos días a esta parte ha salido a la luz del mundo, con general aplauzo de las gentes [...], si mal no me acuerdo, que nunca vuesa merced ha visto a la señora Dulcinea, y que esta tal señora no es en el mundo, sino que es dama fantástica, que vuesa merced la engendró y parió en su entendimiento, y la pintó con todas aquellas gracias y perfecciones que quiso.

—En eso hay mucho que decir —respondió don Quijote—. Dios sabe si hay Dulcinea o no en el mundo, o si es fantástica o no es fantástica [...].

QUI.2-068	Segunda parte - Capítulo XXXII
Don Quijote sobre Dulcinea y Sancho	
Extensión: 64 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: linaje, siglo, agudo/a, <i>simple</i> , <i>causar</i> , jamás	
Léxico 2: hidalgo/a, famoso/a, aunque, parte, escudero/a, servir, caballero	
Léxico 3: principal, nacido/a, nombrado/a, venidero/a (ant. futuro/a), fama (léx. 2 famoso/a), gracioso/a (léx. 2 gracia), andante	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Dulcinea es principal y bien nacida; y de los hidalgos linajes que hay en el Toboso, que son muchos, antiguos y muy buenos, [...] por quien su lugar será famoso y nombrado en los venideros siglos, como lo ha sido Troya por Elena [...], aunque con mejor [...] fama. Por otra parte, [...] Sancho Panza es uno de los más graciosos escuderos que jamás sirvió a caballero andante [...].

QUI.2-069	Segunda Parte - Capítulo XXXII
Sancho sobre sí mismo	
Extensión: 14 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: labrador/a	
Léxico 2: escudero/a, servir	
Léxico 3:	

—Labrador soy, Sancho Panza me llamo, casado soy, hijos tengo y de escudero sirvo [...].

QUI.2-070	Segunda parte - Capítulo XXXIII
Sancho sobre don Quijote	
Extensión: 17 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: tener por (considerar)	
Léxico 2: loco/a	
Léxico 3:	

—Y lo primero que digo es que yo tengo a mi señor don Quijote por loco [...].

QUI.2-071	Segunda parte - Capítulo XXXIV
Los duques, don Quijote y Sancho se encuentran con un grupo de personas extrañas	
Extensión: 69 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>tropa</i> , carro, <i>triumfante</i> , par, orden, gallardo/a (ant. valiente)	
Léxico 2: duque/sa, diablo/a, encantado/a, haber de (tener que), tal	
Léxico 3: adónde (dónde), encantador/a - desencantado/a (léx. 2 encantado/a), francés/a	

—Hola, hermano correo —dijo el duque—, ¿quién sois, adónde vais [...].?

[...]

—Yo soy el Diablo, voy a buscar a don Quijote de la Mancha, la gente que por aquí viene son seis tropas de encantadores que sobre un carro triunfante traen a la sin par Dulcinea del Toboso. Encantada viene con el gallardo francés Montesinos, a dar orden a don Quijote de cómo ha de ser desencantada la tal señora.

QUI.2-072

Segunda parte - Capítulo XXXV

Merlín dice que para desencantar a Dulcinea Sancho tiene que recibir azotes

Extensión: 77 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: comenzar, *discreto/a*, esplendor, recobrar, par, azote

Léxico 2: figura, muerte, manera, diablo/a, valiente, menester, escudero/a

Léxico 3: junto a - juntamente, puesto/a, estado, primo/a (ant. primero/a)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

Junto a ella venía una figura [...] y puesta en pie esta muerte viva [...], comenzó a decir de esta manera:

— Yo soy Merlín, aquel que las historias dicen que tuve por mi padre al diablo [...].

A ti digo, [...], a ti, valiente juntamente y discreto don Quijote, de la Mancha esplendor, de España estrella, que para recobrar su estado primo la sin par Dulcinea del Toboso es menester que Sancho tu escudero se dé tres mil azotes y trescientos [...].

QUI.2-073

Segunda parte - Capítulo XXXVI

Carta de Sancho Panza a su mujer

Extensión: 121 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: azote, cueva, echar mano de, besar, retorno

Léxico 2: amo/a, tierra, loco/a, haber de (tener que), deseo, duque/sa

Léxico 3: gobernador/a, gracioso/a (léx. 2 gracia), sabio/a, desencanto (léx. 2 encantado/a), adonde (donde)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

CARTA DE SANCHO PANZA A TERESA PANZA SU MUJER

[...] Si buen gobierno me tengo, buenos azotes me cuesta. Esto no lo entenderás tú, Teresa mía, por ahora [...]. [...] Mujer de un gobernador eres [...]. Don Quijote mi amo, según he oído decir en esta tierra, es un loco [...] y [...] gracioso [...]. Hemos estado en la cueva de Montesinos, y el sabio Merlín ha echado mano de mí para el desencanto de Dulcinea del Toboso, que por allá se llama Aldonza Lorenzo: con tres mil y trescientos azotes, menos cinco, que me he de dar [...]. La duquesa mi señora te besa mil veces las manos: vuélvele el retorno con dos mil [...].

De este castillo, a veinte de julio 1614.

Tu marido el gobernador,

Sancho Panza

QUI.2-074

Segunda parte - Capítulo XXXVII

Don Quijote a Sancho, cuando opina sobre cómo recibir a una condesa

Extensión: 52 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: meter (se), término

Léxico 2: escudero/a, cortesía, criado/a, caballero

Léxico 3: cortesanía - cortés (léx. 2 cortesía), vuesa merced (léx. 2 vuestra merced)

—¿Quién te mete a ti en esto, Sancho? —dijo don Quijote.

—¿Quién, señor? —respondió Sancho—. Yo me meto, que puedo meterme, como escudero que ha aprendido los términos de la cortesía en la escuela de vuesa merced, que es el más cortés y bien criado caballero que hay en toda la cortesanía [...].

QUI.2-075

Segunda parte - Capítulo XXXVIII

Sancho imita la finísima forma de hablar de la duquesa

Extensión: 33 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: aparejado/a (ant. preparado/a)

Léxico 2: escudero/a

Léxico 3: poderoso/a, asimismo, servidor/a (léx. 2 servir)

—Señor poderosísimo, hermosísima señora [...], caballero don Quijote de la Manchísima y su escuderísimo Panza.

—El Panza [...] dijo Sancho— aquí está y el don Quijotísimo asimismo, [...] que todos estamos [...] aparejadísimos a ser vuestros servidorísimos.

QUI.2-076

Segunda parte - Capítulo XL

La señora Dolorida describe al caballo Clavileño

Extensión: 243 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: robado/a, lindo/a, regirse, clavija, frente, freno, ligereza, *tradición*, antiguo/a, compuesto/a, diverso/a, godo/a, batalla, cuyo/a, convenir, leño, competir

Léxico 2: haber de (tener que), mismo/a, diablo/a, tal, tierra, parte, perder, vida, famoso/a

Léxico 3: valeroso/a, servirse de (léx. 2 servir), parecer (tener apariencia de), sabio/a, robar (léx. 1 robado/a), llamado/a, desdichado/a (léx. 2 dicha), reino

—Porque ha de ser aquel mismo caballo de madera sobre quien llevó el valeroso Pierres robada a la linda Magalona, el cual caballo se rige por una clavija que tiene en la frente, que le sirve de freno, y vuela por el aire con tanta ligereza, que parece que los mismos diablos lo llevan. Este tal caballo, según es tradición antigua, fue compuesto por aquel sabio Merlín [...] y se sirve de él en sus viajes, que los hace por momentos por diversas partes del mundo, y hoy está aquí y mañana en Francia y otro día en Potosí; y es lo bueno que el tal caballo ni come ni duerme [...].

[...]

—El nombre —respondió la Dolorida— no es como el caballo de Belerofonte, que se llamaba Pegaso, ni como el del Magno Alejandro, llamado Bucéfalo, ni como el del furioso Orlando, cuyo nombre fue Brilladoro, ni menos Bayarte, que fue el de Reinaldos de Montalbán, ni Frontino, como el de Rugero, ni Bootes ni Pirítoo, como dicen que se llaman los del Sol, ni tampoco se llama Orelia, como el caballo en que el desdichado Rodrigo, último rey de los godos, entró en la batalla donde perdió la vida y el reino [...].

[...]

—[...] Se llama Clavileño el Alígero, cuyo nombre conviene con el ser de leño y con la clavija que trae en la frente y con la ligereza con que camina; y, así, en cuanto al nombre bien puede competir con el famoso Rocinante.

QUI.2-077 Segunda parte - Capítulo XLI

Llega el caballo Clavileño y Sancho no quiere subirse en él

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ánimo
 Léxico 2: caballero
 Léxico 3:

—Aquí—dijo Sancho— yo no subo, porque ni tengo ánimo ni soy caballero.

QUI.2-078 Segunda parte - Capítulo XLI

Don Quijote y Sancho se suben en Clavileño y vuelan

Extensión: 91 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: intrépido/a, romper, *velocidad*, saeta, comenzar, apretarse, alcanzar
 Léxico 2: esperar, caballero, escudero/a, admirar, tierra, voz, amo/a, sino
 Léxico 3: guiar, valeroso/a, parecer (tener apariencia de)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:
 Futuro imperfecto, presente de subjuntivo

—Ya ves, Sancho hermano, el largo viaje que nos espera y que sabe Dios cuándo volveremos de él [...].

[...]

—¡Dios te guíe, valeroso caballero!

—¡Dios sea contigo, escudero intrépido!

—¡Ya, ya vais por esos aires, rompiéndolos con más velocidad que una saeta!

—¡Ya comenzáis a [...] admirar a cuantos desde la tierra os están mirando!

[...]

Oyó Sancho las voces, y apretándose con su amo [...] con los brazos, le dijo:

—Señor, ¿cómo dicen estos que vamos tan altos, si alcanzan acá sus voces y no parecen sino que están aquí hablando junto a nosotros?

QUI.2-079 Segunda parte - Capítulo XLI

Los duquesa a Sancho cuando dice que la tierra le ha parecido muy pequeña desde el aire

Extensión: 112 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: grano, mostaza, avellana
 Léxico 2: fuego, tierra, sino, duque/sa, descubrir
 Léxico 3: sentir, parecer (tener apariencia de), ladito

—Yo, señora, sentí que íbamos, según mi señor me dijo, volando por la región del fuego [...] y por allí miré hacia la tierra, y parecióme que toda ella no era mayor que un grano de mostaza, y los hombres que andaban sobre ella, poco mayores que avellanas [...].

A esto dijo la duquesa:

—Sancho amigo, mirad lo que decís, que, a lo que parece, vos no visteis la tierra, sino los hombres que andaban sobre ella [...].

—Así es verdad —respondió Sancho—, pero, con todo eso, la descubrí por un ladito y la vi toda.

—Mirad, Sancho —dijo la duquesa—, que por un ladito no se ve el todo de lo que se mira.

QUI.2-080	Segunda parte - Capítulo XLI
Los duques preguntan a Sancho por su viaje por los aires. Sancho dice que ha visto cabras	
Extensión: 110 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: seña, cabra, encarnado/a, mezcla, <i>usar</i>	
Léxico 2: tal, pues, duque/sa, manera, haber de (tener que)	
Léxico 3: mentir (léx. 2 mentira), soñar, diferencia, cabrón (léx. 1 cabra)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Ni miento ni sueño —respondió Sancho—: si no, pregúntenme las señas de las tales cabras, y por ellas verán si digo verdad o no.

—Dígalas, pues, Sancho —dijo la duquesa.

—Son —respondió Sancho— las dos verdes, las dos encarnadas, las dos azules y la una de mezcla.

—Nueva manera de cabras es esa —dijo el duque—, y por esta nuestra región del suelo no se usan tales colores, digo cabras de tales colores.

—Bien claro está eso —dijo Sancho—, sí, que diferencia ha de haber de las cabras del cielo a las del suelo.

—Decidme, Sancho —preguntó el duque—: ¿visteis allá entre esas cabras algún cabrón?

—No, señor —respondió Sancho [...].

QUI.2-081	Segunda parte - Capítulo XLII
Los duques continúan las bromas y envían a Sancho a gobernar su ínsula	
Extensión: 132 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: suceso, <i>determinar</i> , suceder, insulano/a (ant. habitante de una ínsula), humillarse, cumbre, templar, gana, grano, mostaza, <i>imperio</i> , tamaño, avellana	
Léxico 2: feliz, aventura, duque/sa, burla, parte, tierra, esperar, mandar	
Léxico 3: gracioso/a (léx. 2 gracia), adelante, gobernador/a-gobernar, grandeza, dignidad (léx. 2 digno/a), parecer (opinión; léx. 2 parecer)	

Con el feliz y gracioso suceso de la aventura de la Dolorida quedaron tan contentos los duques, que determinaron pasar con las burlas adelante [...]; y así, [...] otro día, que fue el que sucedió al vuelo de Clavileño, dijo el duque a Sancho que [...] ya sus insulanos le estaban esperando como el agua de mayo. Sancho se le humilló y le dijo:

—Después que bajé del cielo, y después que desde su alta cumbre miré la tierra y la vi tan pequeña, se templó en parte en mí la gana que tenía tan grande de ser gobernador, porque ¿qué grandeza es mandar en un grano de mostaza, o qué dignidad o imperio el gobernar a media docena de hombres tamaños como avellanas, que a mi parecer no había más en toda la tierra?

QUI.2-082

Segunda parte - Capítulo XLIII

Consejos de don Quijote a Sancho para su gobierno

Extensión: 92 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: uña, reposo, fraguar

Léxico 2: pues, haber de (tener que), ignorancia, cuerpo

Léxico 3: gobernar - gobernador/a, cortar, hermostear, parecer (tener apariencia de)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo, imperativo negativo

—En lo que toca a cómo has de gobernar tu persona y casa, Sancho, lo primero [...] es que seas limpio y que te cortes las uñas, sin dejarlas crecer, como algunos hacen, a quien su ignorancia les ha dado a entender que las uñas largas les hermostean las manos [...].

[...]

No comas ajos ni cebollas [...].

Anda despacio; habla con reposo [...].

Come poco y cena más poco, que la salud de todo el cuerpo se fragua en la oficina del estómago.

[...]

—¡[...] Y qué mal parece en los gobernadores el no saber leer ni escribir!

QUI.2-083

Segunda parte - Capítulo XLIV

El romance de Altisidora

Extensión: 52 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *producir, honesto/a, bendito/a, fino/a, logrado/a*

Léxico 2: caballero, valiente, doncella, abrasar, alma

Léxico 3: crecido/a

¡Caballero el más valiente
que ha producido la Mancha,
más honesto y más bendito
que el oro fino de Arabia!
Oye a una triste doncella
bien crecida y mal lograda,
que en la luz de tus dos soles
se siente abrasar el alma.

[...]

De esta casa soy doncella
y Altisidora me llaman.

QUI.2-084	Segunda parte - Capítulo XLIV
Don Quijote dice que él solo ama a Dulcinea	
Extensión: 42 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>discreto/a, honesto/a</i> , demás, linaje, arrojar	
Léxico 2: necio/a	
Léxico 3: nacido/a	

—Para mí sola Dulcinea es la hermosa, la discreta, la honesta [...] y la bien nacida, y las demás, las feas, las necias [...] y las de peor linaje; para ser yo suyo, y no de otra alguna, me arrojó la naturaleza al mundo.

QUI.2-085	Segunda parte - Capítulo XLV
Sancho llega a la ínsula Barataria para ser su gobernador	
Extensión: 93 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>ínsula</i> (ant. isla), villa, campana, <i>general, ridículo/a, ceremonia</i> , entregar, <i>admitir, perpetuo/a</i>	
Léxico 2: pues, duque/sa, luego	
Léxico 3: acompañamiento, muestra (léx. 2 mostrar), alegría, gobernador/a	

—Digo, pues, que con todo su acompañamiento llegó Sancho a un lugar de hasta mil vecinos, que era de los mejores que el duque tenía. Díeronle a entender que se llamaba «la ínsula Barataria» [...]. Al llegar a las puertas de la villa [...] salió [...] el pueblo a recibirle, tocaron las campanas y todos los vecinos dieron muestras de general alegría y [...] le llevaron a la iglesia mayor a dar gracias a Dios, y luego con algunas ridículas ceremonias le entregaron las llaves del pueblo y le admitieron por perpetuo gobernador de la ínsula Barataria.

QUI.2-086	Segunda parte - Capítulo XLV
Sancho pregunta al mayordomo qué hay escrito en la pared	
Extensión: 157 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: en tanto que, mayordomo, posesión, ínsula (ant. isla), <i>epitafio</i> , advertir, linaje, a secas, añadidura	
Léxico 2: tal, sino, pues	
Léxico 3: pintura, señoría, a tantos	

En tanto que el mayordomo decía esto a Sancho, estaba él mirando unas grandes y muchas letras que en la pared [...] estaban escritas, y como él no sabía leer, preguntó que qué eran aquellas pinturas que en aquella pared estaban [...].

—Señor, allí está escrito [...] el día en que vuestra señoría tomó posesión de esta ínsula, y dice el epitafio: «Hoy día, a tantos de tal mes y de tal año, tomó la posesión de esta ínsula el señor don Sancho Panza [...]».

—¿Y a quién llaman don Sancho Panza? —preguntó Sancho.

—A vuestra señoría —respondió el mayordomo—, que en esta ínsula no ha entrado otro Panza sino el que está sentado en esa silla.

—Pues advertid, hermano —dijo Sancho—, que yo no tengo *don*, ni en todo mi linaje lo ha habido: Sancho Panza me llaman a secas, y Sancho se llamó mi padre, y Sancho mi abuelo, y todos fueron Panzas, sin añadiduras de dones ni dona [...].

QUI.2-087

Segunda parte - Capítulo XLVII

Sancho pregunta por su secretario

Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *secretario/a*

Léxico 2:

Léxico 3: *vizcaíno/a*

—¿Quién es aquí mi secretario?

Y uno de los que presentes estaban respondió:

—Yo, señor, porque sé leer y escribir, y soy vizcaíno.

QUI.2-088

Segunda parte - Capítulo XLVII

Un labrador se presenta a Sancho

Extensión: 100 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *labrador/a*, *caso*, *proseguir*, *misericordia*, *bachiller*, *licenciado/a*Léxico 2: *legua*, *pues*, *matar*Léxico 3: *natural*

—Yo, señor, soy labrador, natural de Miguelturra, un lugar que está dos leguas de Ciudad Real.

—[...] Dijo Sancho—. Decid, hermano, que lo que yo os sé decir es que sé muy bien a Miguelturra y que no está muy lejos de mi pueblo.

—Es, pues, el caso, señor —prosiguió el labrador—, que yo, por la misericordia de Dios, soy casado en paz [...] de la santa Iglesia Católica Romana; tengo dos hijos estudiantes, que el menor estudia para bachiller y el mayor para licenciado; soy viudo, porque se murió mi mujer, o, por mejor decir, me la mató un mal médico [...].

QUI.2-089

Segunda parte - Capítulo XLVIII

La dueña a don Quijote sobre la belleza de la duquesa

Extensión: 60 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *tez*, *mejilla*, *carmín*, *pisar*, *derramar*, *salud*Léxico 2: *duque/sa*, *rostro*, *sino*, *espada*Léxico 3: *vuesa merced* (léx. 2 *vuestra merced*), *hermosura*, *parecer* (tener apariencia de)

—¿Ve vuesa merced, señor don Quijote, la hermosura de mi señora la duquesa, aquella tez de rostro, que no parece sino de una espada [...], aquellas dos mejillas de leche y de carmín, que en la una tiene el sol y en la otra la luna, y [...] va pisando [...] el suelo, que no parece sino que va derramando salud donde pasa?

QUI.2-090

Segunda parte - Capítulo L

La duquesa envía un paje a la casa de Sancho para dar una carta a su mujer

Extensión: 355 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: paje, *discreto/a*, partir (ir), gana, arroyo, cantidad, cierto/a (un/a), cuyo/a, presente (regalo), compañero/a, muchacho/a, arrojarse, humildad, de hinojos, ínsula (ant. isla), labrador/a

Léxico 2: deseo, servir, escudero/a, caballero, tal, amo/a, pues, doncella, mozo/a, aunque, mostrar, voz, cosa, sino, digno/a

Léxico 3: llamado/a, mozuelo/a, vuesa merced (léx. 2 vuestra merced), servidor/a (léx. 2 servir), ante (delante de, frente a), propio/a, palaciego/a, andante

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto, Imperativo Negativo.

El paje era muy discreto [...], y con deseo de servir a sus señores partió de muy buena gana al lugar de Sancho, y antes de entrar en él vio en un arroyo estar lavando cantidad de mujeres, a quien preguntó [...] si en aquel lugar vivía una mujer llamada Teresa Panza, mujer de un cierto Sancho Panza, escudero de un caballero llamado don Quijote de la Mancha; a cuya pregunta se levantó en pie una mozuela que estaba lavando y dijo:

—Esa Teresa Panza es mi madre, y ese tal Sancho, mi señor padre, y el tal caballero, nuestro amo.

—Pues venid, doncella —dijo el paje—, y mostradme a vuestra madre, porque le traigo una carta y un presente del tal vuestro padre.

—Eso haré yo de muy buena gana, señor mío —respondió la moza, que mostraba ser de edad de catorce años, poco más a menos.

Y dejando la ropa que lavaba a otra compañera [...] dijo:

—Venga vuesa merced, que a la entrada del pueblo está nuestra casa, y mi madre en ella [...].

[...]

[...] Llegó al pueblo la muchacha, y antes de entrar en su casa dijo a voces desde la puerta:

—Salga, madre Teresa, salga, salga, que viene aquí un señor que trae cartas y otras cosas de mi buen padre.

A cuyas voces salió Teresa Panza, su madre [...]. No era muy vieja, aunque mostraba pasar de los cuarenta, pero fuerte [...]; la cual viendo a su hija, y al paje a caballo, le dijo:

—¿Qué es esto, niña? ¿Qué señor es este?

—Es un servidor de mi señora doña Teresa Panza —respondió el paje.

Y, diciendo y haciendo, se arrojó del caballo y se fue con mucha humildad a poner de hinojos ante la señora Teresa, diciendo:

—Déme vuestra merced sus manos, mi señora doña Teresa, bien así como mujer [...] del señor don Sancho Panza, gobernador propio de la ínsula Barataria.

—¡Ay, señor mío, quítese de ahí, no haga eso —respondió Teresa—, que yo no soy nada palaciega, sino una pobre labradora [...] y mujer de un escudero andante, y no de gobernador alguno!

—Vuesa merced —respondió el paje— es mujer dignísima de un gobernador archidignísimo [...].

QUI.2-091 Segunda parte - Capítulo L

Inicio y fin de la carta de la duquesa a la mujer de Sancho

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
 Léxico 2: duque/sa
 Léxico 3:

Amiga Teresa:

[...]

De este lugar, su amiga que bien la quiere,

La duquesa

QUI.2-092 Segunda parte - Capítulo L

El paje compara las señoras de Aragón con las castellanas

Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: llaneza, *tratar con*
 Léxico 2: aunque
 Léxico 3: principal, levantado/a, castellano/a

—Las señoras de Aragón, aunque son tan principales, no son tan [...] levantadas como las señoras castellanas: con más llaneza tratan con las gentes.

QUI.2-093 Segunda parte - Capítulo LI

Inicio y fin de la carta de don Quijote a Sancho Panza

Extensión: 28 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ínsula (ant. isla), nueva (ant. noticia)
 Léxico 2:
 Léxico 3: esperar (desear; léx. 2 esperanza)

CARTA DE DON QUIJOTE DE LA MANCHA A SANCHO PANZA,
 GOBERNADOR DE LA ÍNSULA BARATARIA

Cuando esperaba oír nuevas [...], Sancho amigo, [...]

[...]

Tu amigo,

Don Quijote de la Mancha

QUI.2-094	Segunda parte - Capítulo LI
Carta de Sancho Panza a don Quijote	
Extensión: 29 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: <i>ocupación</i>	
Léxico 2: criado/a, vuestra merced	
Léxico 3: gobernador/a	

CARTA DE SANCHO PANZA A DON QUIJOTE DE LA MANCHA

La ocupación de mis negocios es tan grande, que no tengo [...].

[...]

Criado de vuestra merced,

Sancho Panza el Gobernador

QUI.2-095	Segunda parte - Capítulo LI
Sancho fue un buen gobernador	
Extensión: 23 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: ordenar, guardar, <i>constitución</i>	
Léxico 2: cosa	
Léxico 3: nombrar, gobernador/a	

Él ordenó cosas tan buenas, que hasta hoy se guardan en aquel lugar, y se nombran «Las constituciones del gran gobernador Sancho Panza».

QUI.2-096	Segunda parte - Capítulo LII
Inicio y fin de la carta de Teresa Panza a la duquesa	
Extensión: 37 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: duque/sa, deseo, criado/a	
Léxico 3: vuesa grandeza (léx. 2 vuesa-vuestra merced), señoría	

CARTA DE TERESA PANZA A LA DUQUESA

Mucho contento me dio, señora mía, la carta que vuesa grandeza me escribió [...].

[...]

La que tiene más deseo de ver a vuestra señoría que de escribirle, su criada,

Teresa Panza

QUI.2-097

Segunda parte - Capítulo LII

Inicio y fin de la carta de Teresa Panza a Sancho Panza

Extensión: 44 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: prometer, jurar, faltar, *católico/a*

Léxico 2: alma, loco/a

Léxico 3: esperar (desear; léx. 2 esperanza)

CARTA DE TERESA PANZA A SANCHO PANZA SU MARIDO

Tu carta recibí, Sancho mío de mi alma, y yo te prometo y juro como católica cristiana que no faltaron dos dedos para volverme loca de contento.

[...]

Espero respuesta de esta [...]. Tu mujer,

Teresa Panza

QUI.2-098

Segunda parte - Capítulo LIV

El narrador pide al lector abandonar a otros personajes para acompañar a Sancho

Extensión: 43 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: rucio/a (ant. asno/a), cuyo/a, ínsula (ant. isla)

Léxico 2: cosa, amo/a

Léxico 3: acompañar - compañía, agradecer, gobernador/a

Dejémoslos pasar nosotros, como dejamos pasar otras cosas, y vamos a acompañar a Sancho que entre alegre y triste venía caminando sobre el rucio a buscar a su amo, cuya compañía le agradaba más que ser gobernador de todas las ínsulas del mundo.

QUI.2-099

Segunda parte - Capítulo LIV

Un vecino reconoce a Sancho

Extensión: 71 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: válgame Dios, caro/a (ant. querido/a), borracho/a, peregrino/a, morisco/a, tendero/a

Léxico 2: admirarse, duda, conocer

Léxico 3: nombrar, abrazar

—¡Válgame Dios! ¿Qué es lo que veo? ¿Es posible que tengo en mis brazos al mi caro amigo, al mi buen vecino Sancho Panza? Sí tengo, sin duda, porque yo ni duermo ni estoy ahora borracho.

Admiróse Sancho de verse nombrar por su nombre y de verse abrazar del extranjero peregrino [...]:

—¿Cómo y es posible, Sancho Panza hermano, que no conoces a tu vecino Ricote el morisco, tendero de tu lugar?

QUI.2-100	Segunda parte - Capítulo LIV
Sancho come con sus vecinos	
Extensión: 111 palabras Accesibilidad: 2	
Léxico 1: mantel, <i>hierba</i> , manjar, <i>caviar</i> , faltar, sabroso/a, campear, banquete, bota, comenzar, sacar	
Léxico 2: aunque, cosa, luego	
Léxico 3: asimismo, aceituna, campear, gusto, bocado, punta, saborearse (léx. 1 sabroso/a), poquito, puesto/a	

Haciendo manteles de las hierbas, pusieron sobre ellas pan, sal, [...] queso, [...] jamón [...]. Pusieron asimismo un manjar negro que dicen que se llama caviar y es hecho de huevos de pescados [...]. No faltaron aceitunas, aunque secas [...], pero sabrosas [...]. Pero lo que más campeó en el campo de aquel banquete fueron seis botas de vino, que cada uno sacó la suya [...]. Comenzaron a comer con grandísimo gusto y muy despacio, saboreándose con cada bocado, que le tomaban con la punta del cuchillo, y muy poquito de cada cosa, y luego [...] todos a una levantaron los brazos y las botas en el aire: puestas las bocas en su boca, [...] los ojos en el cielo [...].

QUI.2-101	Segunda parte - Capítulo LIV
Ricote sobre los moriscos	
Extensión: 148 palabras Accesibilidad: 2	
Léxico 1: castigado/a, destierro, blando/a, suave, <i>terrible</i> , patria, acogido/a, ofender, maltratar, <i>lengua</i> , <i>experimentar</i> , soler	
Léxico 2: pena, llorar, hallar, parte, conocer, perder, deseo, dulce	
Léxico 3: parecer (opinión; léx. 2 parecer), natural, acogimiento (léx. 1 acogido/a), desventura (léx. 2 venturoso/a), desear (léx. 2 deseo), esperar (desear; léx. 2 esperanza)	

—Fuimos castigados con la pena del destierro, blanda y suave al parecer de algunos, pero al nuestro la más terrible que se nos podía dar. [...] Lloramos por España, que, en fin, nacimos en ella y es nuestra patria natural; en ninguna parte hallamos el acogimiento que nuestra desventura desea, y en Berbería y en todas las partes de África donde esperábamos ser recibidos, acogidos y regalados, allí es donde más nos ofenden y maltratan. No hemos conocido el bien hasta que le hemos perdido; y es el deseo tan grande que casi todos tenemos de volver a España, que los más de aquellos, y son muchos, que saben la lengua, como yo, se vuelven a ella y dejan allá sus mujeres y sus hijos [...]: tanto es el amor que la tienen; y ahora conozco y experimento lo que suele decirse, que es dulce el amor de la patria.

QUI.2-102	Segunda parte - Capítulo LIV
Sancho y su vecino hablan sobre el gobierno de Sancho	
Extensión: 125 palabras Accesibilidad: 2	
Léxico 1: oficio, ínsula (ant. isla), callar, <i>firme</i> , partirse (irse), placer, <i>sagitario</i>	
Léxico 2: legua, tierra, parecer (creer, opinar)	
Léxico 3: gobernador/a - gobernar, adónde (dónde), peligroso/a (léx. 2 peligro)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Infinitivo compuesto	

- ¿Y qué oficio es el que has dejado, Sancho? —preguntó Ricote.
- He dejado de ser gobernador de una ínsula —respondió Sancho [...].
- ¿Y dónde está esa ínsula? —preguntó Ricote.
- ¿Adónde? —respondió Sancho—. Dos leguas de aquí, y se llama la ínsula Barataria.

—Calla, Sancho —dijo Ricote—, que las ínsulas están allá dentro de la mar, que no hay ínsulas en la tierra firme.

—¿Cómo no? —replicó Sancho—. Dígote, Ricote amigo, que esta mañana me partí de ella, y ayer estuve en ella gobernando a mi placer, como un sagitario; pero, con todo eso, la he dejado, por parecerme oficio peligroso el de los gobernadores.

—¿Y qué has ganado en el gobierno? —preguntó Ricote.

—He ganado —respondió Sancho— el haber conocido que no soy bueno para gobernar [...].

QUI.2-103	Segunda parte - Capítulo LVII
Sancho sobre su gobierno	
Extensión: 22 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: en efecto, desnudo/a	
Léxico 2: hallarse, perder	
Léxico 3:	

—En efecto, yo entré desnudo en el gobierno y salgo desnudo de él [...]. «Desnudo nací, desnudo me hallo: ni pierdo ni gano».

QUI.2-104	Segunda parte - Capítulo LVIII
Don Quijote sobre la libertad	
Extensión: 62 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>libertad</i> , don (ant. regalo), tesoro, <i>contrario/a</i> , cautiverio	
Léxico 2: tierra, honra, vida	
Léxico 3: precioso/a, igualarse, encerrar, aventurar (léx. 2 aventura)	

—La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar [...]; por la libertad así como por la honra se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres.

QUI.2-105	Segunda parte - Capítulo LVIII
Don Quijote ve imágenes de santos y los compara con los caballeros andantes	
Extensión: 45 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: profesar, pelear, <i>humano/a</i>	
Léxico 2: caballero, arma, sino, divino/a	
Léxico 3: diferencia, pecador/a (léx. 2 pecado)	

—Estos santos y caballeros profesaron lo que yo profeso, que es el ejercicio de las armas, sino que la diferencia que hay entre mí y ellos es que ellos fueron santos y pelearon a lo divino y yo soy pecador y peleo a lo humano.

QUI.2-106	Segunda parte - Capítulo LVIII
Quijote habla a Sancho sobre la hermosura	
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: manera, alma, cuerpo	
Léxico 3: hermosura	

—Hay dos maneras de hermosura: una del alma y otra del cuerpo [...].

QUI.2-107	Segunda parte - Capítulo LVIII
Aparecen dos bellas pastoras que reconocen a don Quijote y Sancho	
Extensión: 168 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: suelto/a, competir, rayo, coronar, guirnalda, laurel, zagal/a (ant. joven, chico/a), suceder, hazaña, <i>referido/a</i>	
Léxico 2: ofrecer, pastor/a, cabello, mismo/a, alma, pues, valiente, engañar, tal, escudero/a, vuestra merced, amo/a	
Léxico 3: vestido/a (léx. 2 vestir), parecer (tener apariencia de), ventura (léx. 2 venturoso/a), enamorado/a, mentir (léx. 2 mentira), impreso/a, gracioso/a (léx. 2 gracia), historiado/a	

Se le ofrecieron delante, saliendo de entre unos árboles, dos hermosísimas pastoras: a lo menos vestidas como pastoras [...]. Traían los cabellos sueltos por las espaldas, que en rubios podían competir con los rayos del mismo sol, los cuales se coronaban con dos guirnaldas de verde laurel [...]. La edad, al parecer, ni bajaba de los quince ni pasaba de los dieciocho.

[...]

—¡Ay, amiga de mi alma —dijo entonces la otra zagala—, y qué ventura tan grande nos ha sucedido! ¿Ves este señor que tenemos delante? Pues hágote saber que es el más valiente y el más enamorado [...] que tiene el mundo, si no es que nos miente y nos engaña una historia que de sus hazañas anda impresa y yo he leído. [...] Este buen hombre que viene consigo es un tal Sancho Panza, su escudero [...].

—Así es la verdad —dijo Sancho—, que yo soy ese gracioso y ese escudero que vuestra merced dice, y este señor es mi amo, el mismo don Quijote de la Mancha historiado y referido.

QUI.2-108	Segunda parte - Capítulo LIX
Don Quijote a Sancho	
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

—Yo, Sancho, nací para vivir muriendo y tú para morir comiendo [...].

QUI.2-109

Segunda parte - Capítulo LIX

Don Quijote y Sancho comen, duermen y siguen su camino para llegar a una venta

Extensión: 60 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: echarse a dormir, despertar, prisa, venta, *uso*

Léxico 2: legua, descubrir

Léxico 3: camino, parecer (tener apariencia de), fuera

Don Quijote, comió algo, y Sancho mucho, y echáronse a dormir [...]. Despertaron algo tarde, volvieron a subir y a seguir su camino, dándose prisa para llegar a una venta que al parecer una legua de allí se descubría. Digo que era venta porque don Quijote la llamó así, fuera del uso que tenía de llamar a todas las ventas castillos.

QUI.2-110

Segunda parte - Capítulo LIX

El ventero dice lo que tiene para comer

Extensión: 60 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: uña, ternera, cocido/a, garbanzo, tocino, *marcar*

Léxico 2:

Léxico 3: verdaderamente, parecer (tener apariencia de)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Imperativo Negativo.

—Lo que [...] verdaderamente tengo son dos uñas de vaca que parecen manos de ternera, o dos manos de ternera que parecen uñas de vaca; están cocidas con sus garbanzos, cebollas y tocino, y la hora de ahora están diciendo: «¡Comedme! ¡Comedme!».

—Por más las marco desde aquí —dijo Sancho—, y nadie las toque, que yo las pagaré mejor que otro [...].

QUI.2-111

Segunda parte - Capítulo LIX

Sancho sobre el libro escrito con su historia

Extensión: 48 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: componer, *discreto/a*, *simple*, borracho/a

Léxico 2: amo/a

Léxico 3: vuesa merced (léx. 2 vuestra merced), enamorado/a, gracioso/a (léx. 2 gracia), comedor/a (ant. que come)

—Créanme vuestas mercedes —dijo Sancho— que el Sancho y el don Quijote de esa historia deben de ser otros que los que andan en aquella que compuso Cide Hamete Benengeli, que somos nosotros: mi amo, valiente, discreto y enamorado, y yo, simple gracioso, y no comedor ni borracho.

QUI.2-112	Segunda parte - Capítulo LIX
Don Quijote no quiere hacer lo que dice el libro falso escrito sobre su historia	
Extensión: 43 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>caso</i> , sacar, echar de ver (ant. ver)	
Léxico 2: mismo/a, mentira	
Léxico 3: historiador/a	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

—Por el mismo caso —respondió don Quijote— no pondré los pies en Zaragoza y así sacaré a la plaza del mundo la mentira de ese historiador moderno, y echarán de ver las gentes como yo no soy el don Quijote que él dice.

QUI.2-113	Segunda parte - Capítulo LX
Don Quijote quiere darle a Sancho los azotes y Sancho se defiende	
Extensión: 104 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: duro/a, blando/a, arremeter, echar, zancadilla, rodilla, atreverse, ayudarse	
Léxico 2: cortesía, corazón, aunque, villano/a, pecho, traidor/a, amo/a, sino	
Léxico 3: abrazarse, natural, desmandarse (léx. 2 mandar), quitar	

—No hay dejarlo a tu cortesía, Sancho —dijo don Quijote—, porque eres duro de corazón y, aunque villano, blando de carnes.

[...] Viendo lo cual Sancho Panza, se puso en pie y, arremetiéndolo a su amo, se abrazó con él [...] y, echándole una zancadilla, dio con él en el suelo boca arriba, púsole la rodilla derecha sobre el pecho y con las manos le tenía las manos [...]. Don Quijote le decía:

—¿Cómo, traidor? ¿Contra tu amo y señor natural te desmandas? ¿Con quien te da su pan te atreves?

—Ni quito rey ni pongo rey —respondió Sancho—, sino ayúdome a mí, que soy mi señor.

QUI.2-114	Segunda parte - Capítulo LX
El ladrón Roque Guinart piensa que don Quijote está loco	
Extensión: 17 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: luego, conocer	
Léxico 3: enfermedad, locura (léx. 2 loco/a), valentía (léx. 2 valiente)	

Luego Roque Guinart conoció que la enfermedad de don Quijote tocaba más en locura que en valentía [...].

QUI.2-115

Segunda parte - Capítulo LX

Sancho avisa al ladrón Roque de que viene un grupo de gente

Extensión: 45 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: echar de ver (ant. ver)

Léxico 2: sino, escudero/a

Léxico 3:

— Señor, no lejos de aquí, por el camino que va a Barcelona, viene [...] gente.

A lo que respondió Roque:

— ¿Has echado de ver si son de los que nos buscan o de los que nosotros buscamos?

— No, sino de los que buscamos — respondió el escudero.

QUI.2-116

Segunda parte - Capítulo LX

El ladrón Roque escribe una carta a un amigo suyo de Barcelona para decirle que está con don Quijote

Extensión: 53 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: apartarse, aviso

Léxico 2: parte, famoso/a, caballero, cosa

Léxico 3: andante, gracioso/a (léx. 2 gracia), entendido/a

Apartóse Roque a una parte y escribió una carta a un su amigo a Barcelona, dándole aviso como estaba consigo el famoso don Quijote de la Mancha, aquel caballero andante de quien tantas cosas se decían, y que le hacía saber que era el más gracioso y el más entendido hombre del mundo [...].

QUI.2-117

Segunda parte - Capítulo LXI

Don Quijote y Sancho llegan al mar

Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *espacioso/a, laguna*

Léxico 2: parte, parecer (creer, opinar)

Léxico 3:

Don Quijote y Sancho [...] vieron el mar, hasta entonces de ellos no visto; parecióles espaciosísimo y largo, [...] más que las lagunas de Ruidera [...].

QUI.2-118

Segunda parte - Capítulo LXII

Diálogo de don Antonio con Sancho

Extensión: 22 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ínsula (ant. isla)

Léxico 2:

Léxico 3: gobernador/a - gobernar

— ¡Cómo! — dijo don Antonio —. ¿Gobernador ha sido Sancho?

— Sí — respondió Sancho —, y de una ínsula llamada la Barataria. Diez días la goberné [...].

QUI.2-119 Segunda parte - Capítulo LXII

Don Antonio enseña a don Quijote la cabeza encantada

Extensión: 102 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *raro/a*, hechicero/a, discípulo/a, escudo (moneda de la época), labrar, *propiedad*, *virtud*, *experiencia*

Léxico 2: vuestra merced, aventura, maravilla

Léxico 3: fabricado/a, encantador/a (léx. 2 encantado/a), polaco/a, nación, contar

—Ahora, señor don Quijote, [...] que no nos oye y escucha alguno y está cerrada la puerta, quiero contar a vuestra merced una de las más raras aventuras [...]. Esta cabeza, señor don Quijote, ha sido hecha y fabricada por uno de los mayores encantadores y hechiceros que ha tenido el mundo, que creo era polaco de nación y discípulo del famoso Escotillo de quien tantas maravillas se cuentan; el cual estuvo aquí en mi casa, y por precio de mil escudos que le di labró esta cabeza, que tiene propiedad y virtud de responder [...]. Por experiencia sé que dice verdad en cuanto responde.

QUI.2-120 Segunda parte - Capítulo LXII

La cabeza encantada responde cuando le preguntan

Extensión: 122 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: modo, juzgar, atónito/a, tornar (ant. volver), apartarse

Léxico 2: voz, razón, caballero, famoso/a, escudero/a, admirarse

Léxico 3: pensamiento, entendido/a, bastar, engañado/a (léx. 2 engañar), sabio/a, hablador/a, respondón/a, admirable (léx. 2 admirar)

—Dime, cabeza [...]: ¿qué pensamientos tengo yo ahora?

Y la cabeza le respondió, sin mover los labios, con voz clara [...], de modo que fue de todos entendida, esta razón:

—Yo no juzgo de pensamientos.

Oyendo lo cual todos quedaron atónitos [...].

—¿Cuántos estamos aquí? —tornó a preguntar don Antonio.

[...]

—Estáis tú y tu mujer, con dos amigos tuyos y dos amigas de ella, y un caballero famoso llamado don Quijote de la Mancha, y un su escudero que Sancho Panza tiene por nombre.

¡Aquí sí que fue el admirarse de nuevo [...]! Y apartándose don Antonio de la cabeza dijo:

—Esto me basta para darme a entender que no fui engañado del que te me vendió, ¡cabeza sabia, cabeza habladora, cabeza respondona, y admirable cabeza!

QUI.2-121

Segunda parte - Capítulo LXII

Don Quijote pregunta a la cabeza si es verdad o mentira lo que vio en la cueva de Montesinos

Extensión: 73 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: cueva, cierto/a (verdadero/a), azote, efecto

Léxico 2: luego, escudero/a

Léxico 3: contar, desencanto (léx. 2 encantado/a)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Llegóse luego don Quijote y dijo:

—Dime tú, el que respondes: ¿fue verdad, o fue sueño lo que yo cuento que me pasó en la cueva de Montesinos? ¿Serán ciertos los azotes de Sancho mi escudero? ¿Tendrá efecto el desencanto de Dulcinea?

—A lo de la cueva —respondieron—, hay mucho que decir: de todo tiene; los azotes de Sancho irán despacio; el desencanto de Dulcinea llegará [...].

—No quiero saber más —dijo don Quijote [...].

QUI.2-122

Segunda parte - Capítulo LXII

Don Quijote ve en una imprenta la segunda parte de su historia

Extensión: 88 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: suceder, alzar, corregir, título, *ingenioso/a*, compuesto/a, noticia

Léxico 2: pues, hidalgo/a, tal

Léxico 3: imprimir, contentarse, adelante, asimismo, quemado/a (léx. 2 quemar)

Sucedió, pues, que yendo por una calle alzó los ojos don Quijote y vio escrito sobre una puerta, con letras muy grandes: «Aquí se imprimen libros», de lo que se contentó mucho [...].

[...]

Pasó adelante y vio que asimismo estaban corrigiendo otro libro, y, preguntando su título, le respondieron que se llamaba la *Segunda parte del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, compuesta por un tal, vecino de Tordesillas.

—Ya yo tengo noticia de este libro —dijo don Quijote—, y en verdad [...] que pensé que ya estaba quemado [...].

QUI.2-123

Segunda parte - Capítulo LXIII

Pensamientos de Sancho cuando ve cómo azotan a los presos en galeras

Extensión: 35 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: azotar, *purgatorio*

Léxico 2: cosa, encantado/a, amo/a, infierno

Léxico 3: verdaderamente, desdichado/a (léx. 2 dicha)

«Estas sí son verdaderamente cosas encantadas, y no las que mi amo dice. ¿Qué han hecho estos desdichados, que así los azotan [...]? Ahora yo digo que este es infierno, o por lo menos el purgatorio».

QUI.2-124

Segunda parte - Capítulo LXIII

Una hermosa dama vestida de mozo habla

Extensión: 181 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *moro/a, lengua, replicar, paso, mancebo/a, comenzar, prudente, católico/a*, en efecto, *discreto/a, mamar, fe, costumbre, jamás, señal, virtud*

Léxico 2: pues, tal, cosa, admirar, mozo/a, manera, criarse

Léxico 3: virrey, turco/a, nación, asimismo, castellano/a, desdichado/a (léx. 2 dicha), desgracia (léx. 2 gracia), parecer (opinión; léx. 2 parecer), morisco/a (léx. 1 moro/a), desventura (léx. 2 venturoso/a), verdadero/a, hermosura

Miróle el virrey, y, viéndole tan hermoso [...] le preguntó:

—Dime, [...] ¿eres turco de nación o moro [...]?

A lo cual el mozo respondió, en lengua asimismo castellana:

—Ni soy turco de nación, ni moro [...].

—Pues ¿qué eres? —replicó el virrey.

—Mujer cristiana —respondió el mancebo.

—¿Mujer y cristiana y en tal traje y en tales pasos? Más es cosa para admirarla que para creerla.

[...]

[...] El mozo comenzó a decir de esta manera:

—De aquella nación más desdichada que prudente sobre quien ha llovido estos días un mar de desgracias, nací yo, de moriscos padres [...]. En [...] su desventura fui yo por dos tíos míos llevada a Berbería, sin [...] decir que era cristiana, como en efecto lo soy, y [...] de las verdaderas y católicas. [...] Tuve una madre cristiana y un padre discreto y cristiano ni más ni menos; mamé la fe católica en la leche, criéme con buenas costumbres, ni en la lengua ni en ellas jamás, a mi parecer, di señales de ser morisca. [...] Al paso de estas virtudes (que yo creo que lo son) creció mi hermosura, si es que tengo alguna [...].

QUI.2-125

Segunda parte - Capítulo LXIII

Ricote reconoce a su hija Ana

Extensión: 105 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: cuyo/a, alzar, suceso, patria, extraño/a, tesoro

Léxico 2: alma, famoso/a, hallar

Léxico 3: desdichado/a (léx. 2 dicha), sobrenombre, hermosura, riqueza - enriquecer, reino

—¡Oh Ana Félix, desdichada hija mía! Yo soy tu padre Ricote, que volvía a buscarte, por no poder vivir sin ti, que eres mi alma.

A cuyas palabras abrió los ojos Sancho y alzó la cabeza [...]:

—Esta, señores, es mi hija, más desdichada en sus sucesos que en su nombre: Ana Félix se llama, con el sobrenombre de Ricote, famosa tanto por su hermosura como por mi riqueza. Yo salí de mi patria a buscar en reinos extraños [...]. No hallé a mi hija: hallé el tesoro, que conmigo traigo, y ahora [...] he hallado el tesoro que más me enriquece, que es a mi querida hija.

QUI.2-126

Segunda parte - Capítulo LXIV

Sancho y don Quijote hablan sobre cómo liberar a don Gregorio

Extensión: 90 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: advertir, sacar, *firme*, *remedio*, marina, trecho

Léxico 2: esposo/a, tierra, pues, muerte

Léxico 3: vuesa merced (léx. 2 vuestra merced), embarcar, facilitar

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—Advierta vuesa merced —dijo Sancho, oyendo esto— que el señor don Gaiferos sacó a su esposa de tierra firme y la llevó a Francia por tierra firme; pero aquí, si [...] sacamos a don Gregorio, no tenemos por dónde traerle a España, pues está la mar en medio.

—Para todo hay remedio, si no es para la muerte —respondió don Quijote—, pues llegando el barco a la marina, nos podremos embarcar en él [...].

—Muy bien lo pinta y facilita vuestra merced —dijo Sancho—, pero del dicho al hecho hay gran trecho [...].

QUI.2-127

Segunda parte - Capítulo LXIV

Don Quijote se encuentra con el Caballero de la Blanca Luna

Extensión: 92 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: de punta en blanco, resplandeciente, insigne, fuerza, *confesar*, *comparación*

Léxico 2: arma, voz, razón, conocer, dama

Léxico 3: armado/a (léx. 2 arma), asimismo, escudo (léx. 2 escudero/a), encaminar

Y una mañana, saliendo don Quijote a pasearse por la playa armado de todas sus armas [...] vio venir hacia él un caballero, armado asimismo de punta en blanco, que en el escudo traía pintada una luna resplandeciente; el cual [...], en altas voces, encaminando sus razones a don Quijote, dijo:

—Insigne caballero [...] don Quijote de la Mancha, yo soy el Caballero de la Blanca Luna [...]. Vengo [...] a probar la fuerza de tus brazos, en razón de hacerte conocer y confesar que mi dama [...] es sin comparación más hermosa que tu Dulcinea del Toboso [...].

QUI.2-128

Segunda parte - Capítulo LXIV

El Caballero de la Blanca Luna vence a don Quijote y le pide que vuelva a su casa

Extensión: 84 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: apretar, lanza, por cierto, entereza, retirarse.

Léxico 2: voz, tierra, vida, pues, honra.

Léxico 3: desdichado/a (léx. 2 dicha), fama (léx. 2 famoso/a), contentarse

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto, presente de subjuntivo

Don Quijote, [...] con voz [...] enferma, dijo:

—Dulcinea del Toboso es la más hermosa mujer del mundo y yo el más desdichado caballero de la tierra [...]. Aprieta, caballero, la lanza y quítame la vida, pues me has quitado la honra.

—Eso no haré yo, por cierto —dijo el de la Blanca Luna—: viva, viva en su entereza la fama de la hermosura de la señora Dulcinea del Toboso, que solo me contento con que el gran don Quijote se retire a su lugar un año [...].

QUI.2-129 Segunda parte - Capítulo LXV

El Caballero de la Blanca Luna confiesa a don Antonio quién es

Extensión: 123 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: negar, bachiller, espejo, *intención*, pelear, daño, ordenar, derribar, efecto, proseguir

Léxico 2: mismo/a, caballero, vencer, manera, deseo

Léxico 3: camino, andante, pensamiento

—Bien sé, señor, a lo que venís, que es a saber quién soy; y porque no hay para qué negároslo [...]. Sabed, señor, que a mí me llaman el bachiller Sansón Carrasco; soy del mismo lugar de don Quijote de la Mancha [...]; y, así, [...] le salí al camino como caballero andante, llamándome el Caballero de los Espejos, con intención de pelear con él y vencerle sin hacerle daño [...]. Pero la suerte lo ordenó de otra manera, porque él me venció a mí y me derribó del caballo, y, así, no tuvo efecto mi pensamiento: él prosiguió su camino, y yo me volví vencido [...]; pero no por esto se me quitó el deseo de volver a buscarle y a vencerle, como hoy se ha visto.

QUI.2-130 Segunda parte - Capítulo LXVI

Un criado del duque a Sancho

Extensión: 36 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2: duda, amo/a, loco/a

Léxico 3: locura (léx. 2 loco/a)

Dijo Tosilos a Sancho:

—Sin duda este tu amo, Sancho amigo, debe de ser un loco.

—¿Cómo debe? —respondió Sancho—. No debe nada a nadie, que todo lo paga, y más cuando la moneda es locura.

QUI.2-131 Segunda parte - Capítulo LXVII

Don Quijote dice a Sancho que quiere ser pastor

Extensión: 101 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: oveja, demás, *líquido*, fuente, olor, aliento, *verso*, *concepto*, *eterno/a*, siglo

Léxico 2: cosa, pastor/a, prado, puro/a, famoso/a, sino

Léxico 3: necesario/a, pastoral (léx. 2 pastor/a), monte, fruto, asiento, oscuridad, gusto, canto, lloro (léx. 2 llorar), venidero/a (ant. futuro/a)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—Yo compraré algunas ovejas y todas las demás cosas que al pastoral ejercicio son necesarias, y llamándome yo «el pastor Quijótiz» y tú «el pastor Pancino», nos andaremos por los montes [...] y por los prados, cantando aquí [...], bebiendo de los líquidos cristales de las fuentes [...] o de los [...] ríos. Daráns [...] olor las rosas, [...], aliento el aire claro y puro, luz la luna y las estrellas, a pesar de la oscuridad de la noche, gusto el canto, alegría el lloro, Apolo versos, el amor conceptos, con que podremos hacernos eternos y famosos, no solo en los presentes, sino en los venideros siglos.

QUI.2-132 Segunda parte - Capítulo LXVII

Don Quijote explica a Sancho la palabra *albogues*

Extensión: 71 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: morisco/a, *lengua*, comenzar, convenir, semejante, arábigo/a

Léxico 2: conocer

Léxico 3: castellano/a

No tenemos en cuenta para el recuento de palabras los ejemplos de arabismos que aparecen en el texto

—Este nombre *albogues* es morisco, como lo son todos aquellos que en nuestra lengua castellana comienzan en *al*, conviene a saber: [...] *almorzar*, *alfombra*, *alguacil*, [...], *almacén*, [...] y otros semejantes, que deben ser pocos más; y solos tres tiene nuestra lengua que son moriscos y acaban en *í*, y son *borceguí*, *zaquizamí* y *maravedí*; *ahelí* y *alfaquí*, tanto por el *al* primero como por el *í* en que acaban, son conocidos por arábigos.

QUI.2-133 Segunda parte - Capítulo LXVIII

Don Quijote a Sancho sobre la relación entre criado y señor

Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: velar

Léxico 2: llorar, criado/a, pena

Léxico 3: conllevar, sentimiento

—Yo velo cuando tú duermes, yo lloro cuando cantas [...]. De buenos criados es conllevar las penas de sus señores y sentir sus sentimientos [...].

QUI.2-134 Segunda parte - Capítulo LXVIII

Don Quijote a Sancho

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

—Duerme tú, Sancho —respondió don Quijote—, que naciste para dormir [...].

QUI.2-135 Segunda parte - Capítulo LXVIII

Canción de don Quijote

Extensión: 33 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *terrible*, tornar (ant. volver)

Léxico 2: suerte (manera), muerte, matar, vida

Léxico 3:

Don Quijote [...] cantó de esta suerte:

—Amor, cuando yo pienso
en el mal que me das terrible y fuerte [...]
Así el vivir me mata,
que la muerte me torna a dar la vida.

QUI.2-136

Segunda parte - Capítulo LXXI

Sancho habla sobre sus azotes

Extensión: 62 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: y tantos, medio/a, demás, real (ant. moneda de la época), azotado/a

Léxico 2: aunque

Léxico 3: juntarse

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—Ellos —respondió Sancho— son tres mil trescientos y tantos; de ellos me he dado hasta cinco: quedan los demás [...]; y los trescientos hacen ciento cincuenta medios reales, que vienen a hacer setenta y cinco reales, que juntándose a los setecientos cincuenta son por todos ochocientos veinticinco reales. [...] Y entraré en mi casa rico y contento, aunque bien azotado [...] y no digo más.

QUI.2-137

Segunda parte - Capítulo LXXI

Quijote y Sancho sobre los refranes

Extensión: 50 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: refrán, llano/a

Léxico 2: razón.

Léxico 3: ciento, ventura (léx. 2 venturoso/a)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

—No más refranes, Sancho, por un solo Dios —dijo don Quijote— [...]: habla a lo llano, a lo liso, [...] como muchas veces te he dicho, y verás como te vale un pan por ciento.

—No sé qué mala ventura es esta mía —respondió Sancho—, que no sé decir razón sin refrán [...].

QUI.2-138

Segunda parte - Capítulo LXXII

Don Quijote se encuentra con Álvaro Tarfe, personaje del libro de la segunda parte falsa de su historia

Extensión: 320 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: mesón, siesta, posada, *fresco/a*, hojear, de pasada, topar (ant. encontrarse, dar con), apear, gentilhombre, aldea, patria, huésped, *replicar*, recién, *autor/a*, *sujeto*, sacar, consigo

Léxico 2: esperar, criado/a, vuestra merced, parte, parecer (creer, opinar), caballero, cortesía, duda, mismo/a, tal, tierra, manera, escudero/a

Léxico 3: caminante, parecer (tener apariencia de), natural, impreso/a, principal, llamado/a

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Todo aquel día esperando la noche estuvieron en aquel lugar y mesón don Quijote y Sancho [...]. Llegó en esto al mesón un caminante a caballo, con tres o cuatro criados, uno de los cuales dijo al que el señor de ellos parecía:

—Aquí puede vuestra merced, señor don Álvaro Tarfe, pasar hoy la siesta: la posada parece limpia y fresca.

Oyendo esto don Quijote, le dijo a Sancho:

—Mira, Sancho: cuando yo hojéé aquel libro de la segunda parte de mi historia, me parece que de pasada topé allí este nombre de don Álvaro Tarfe.

—[...] Respondió Sancho—. Dejémosle apear, que después se lo preguntaremos.

El caballero se apeó, y [...] le preguntó:

—¿Adónde bueno camina vuestra merced, señor gentilhombre?

Y don Quijote le respondió:

—A una aldea que está aquí cerca, de donde soy natural. Y vuestra merced ¿dónde camina?

—Yo, señor —respondió el caballero—, voy a Granada, que es mi patria.

—¡Y buena patria! —replicó don Quijote—. Pero dígame vuestra merced, por cortesía, su nombre [...].

—Mi nombre es don Álvaro Tarfe —respondió el huésped.

A lo que replicó don Quijote:

—Sin duda alguna pienso que vuestra merced debe de ser aquel don Álvaro Tarfe que anda impreso en la segunda parte de la historia de don Quijote de la Mancha recién impresa y dada a la luz del mundo por un autor moderno.

—El mismo soy —respondió el caballero—, y el tal don Quijote, sujeto principal de la tal historia, fue grandísimo amigo mío, y yo fui el que le sacó de su tierra [...].

—Y dígame vuestra merced, señor don Álvaro, ¿parezco yo en algo a ese tal don Quijote que vuestra merced dice?

—No, por cierto —respondió el huésped—, en ninguna manera.

—Y ese don Quijote —dijo el nuestro— ¿traía consigo a un escudero llamado Sancho Panza?

—Sí traía —respondió don Álvaro [...].

[...]

—Yo —dijo don Quijote— no sé si soy bueno, pero sé decir que no soy el malo.

QUI.2-139

Segunda parte - Capítulo LXXII

Don Quijote y Sancho llegan a su aldea

Extensión: 84 palabras

Accesibilidad: 2

Léxico 1: cuesta, aldea, hincarse de rodillas, patria, ajeno/a

Léxico 2: deseo, descubrir, mismo/a

Léxico 3: pensamiento, deseado/a - desear (léx. 2 deseo), vencido - vencedor - vencimiento (léx. 2 vencer)

Con estos pensamientos y deseos, subieron una cuesta arriba, desde la cual descubrieron su aldea, la cual vista de Sancho, se hincó de rodillas y dijo:

—Abre los ojos, deseada patria, y mira que vuelve a ti Sancho Panza tu hijo, si no muy rico, muy bien azotado. Abre los brazos y recibe también tu hijo don Quijote, que, si viene vencido de los brazos ajenos, viene vencedor de sí mismo, que, según él me ha dicho, es el mayor vencimiento que desearse puede.

QUI.2-140	Segunda parte - Capítulo LXXIII
La sobrina de don Quijote cuando le dice que ahora quiere ser pastor	
Extensión: 40 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: quieto/a, <i>laberinto</i>	
Léxico 2: vuestra merced, vida	
Léxico 3: honrado/a (léx. 2 honra), partorcillo/a - partorcico/a (léx. 2 pastor/a)	

—¿Qué es esto, señor tío? Ahora que pensábamos nosotras que vuestra merced volvía a [...] su casa y pasar en ella una vida quieta y honrada, ¿se quiere meter en nuevos laberintos, haciéndose «pastorcillo, tú que vienes, pastorcico, tú que vas»?

QUI.2-141	Segunda parte - Capítulo LXXIII
Don Quijote a su sobrina y a su ama	
Extensión: 39 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: callar, lecho (ant. cama)	
Léxico 2: parecer (creer, opinar), amo/a, duda	
Léxico 3:	

—Callad, hijas —les respondió don Quijote— [...]. Llevadme al lecho, que me parece que no estoy muy bueno [...].

Y las buenas hijas (que lo eran sin duda ama y sobrina) le llevaron a la cama, donde le dieron de comer [...].

QUI.2-142	Segunda parte - Capítulo LXXIV
Don Quijote, en su lecho de muerte, dice que ya no es don Quijote	
Extensión: 86 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: juicio, sombra, detestable, disparate, a punto de, apenas, costumbre, odioso/a	
Léxico 2: conocer, muerte, sino, enemigo/a	
Léxico 3: caballería (léx. 2 caballero), renombre, andante	

Yo tengo juicio ya libre y claro, sin las sombras [...] que sobre él me pusieron [...] los detestables libros de las caballerías. Ya conozco sus disparates [...]. Yo me siento, sobrina, a punto de muerte. [...]. Llámame, amiga, a mis buenos amigos [...].

[...] Apenas los vio don Quijote, cuando dijo:

—[...] Buenos señores, [...] yo no soy don Quijote de la Mancha, sino Alonso Quijano, a quien mis costumbres me dieron renombre de «bueno». Ya soy enemigo de Amadís de Gaula [...]; ya me son odiosas todas las historias [...] de la andante caballería.

QUI.2-143

Segunda parte - Capítulo LXXIV

Poema en la sepultura de don Quijote

Extensión: 42 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *extremo*, advertir, *triunfar*, *acreditar*, cuerdo/a

Léxico 2: yacer, hidalgo/a, valiente, vida, muerte, loco/a

Léxico 3: ventura (léx. 2 venturoso/a)

Yace aquí el hidalgo fuerte
 que a tanto extremo llegó
 de valiente, que se advierte
 que la muerte no triunfó
 de su vida con su muerte.
 Tuvo a todo el mundo en poco,
 [...]
 que acreditó su ventura
 morir cuerdo y vivir loco.

QUI.2-144

Segunda parte - Capítulo LXXIV

El narrador explica cuál es la intención de su libro

Extensión: 42 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: aborrecimiento, disparatado/a, tropezar, caer

Léxico 2: deseo, haber de (tener que), duda

Léxico 3: caballería (léx. 2 caballero), verdadero/a

«No ha sido otro mi deseo que poner en aborrecimiento de los hombres las [...] disparatadas historias de los libros de caballerías, que por las de mi verdadero don Quijote van ya tropezando y han de caer del todo sin duda alguna». *Vale*.

3.3.6. Fuente Ovejuna. Lope de Vega

Ediciones empleadas

Fuente Ovejuna, edición de Juan María Marín. Madrid: Cátedra, 1994.

Fuente Ovejuna, edición escolar de Juan José Amate Blanco. Madrid: Anaya, 1985 [2001].

Palabras del glosario léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) en los textos literarios

aqueste/a/o	engañar (se)	matar	rostro
arma	esperar	mentira	servir
aunque	esposo/a	mismo/a	sino
bello/a	famoso/a	mozo/a	tal
caballero	fiero/a	muerte	temor
corazón	gozar	necio/a	traidor/a
cortesía	haber de (tener que)	noble	vencer
cosa	honor	pecho	vida
criar	honra	peligro	villano/a
desdén	huir	perder (se)	voluntad
deseo	ignorancia	prado	voz
desventura	justo/a	pues	
dicha	loco/a	quejarse	Total: 56 palabras
duda	mandar	razón	
enemigo/a	mas	rigor	

Argumento

Fuente Ovejuna es un pueblo gobernado por el comendador Fernán Gómez, que es una persona cruel. Laurencia, una joven del pueblo quiere casarse con el joven Frondoso. Un día, Laurencia se encuentra con el comendador en el bosque y él se la quiere llevar con él. Frondoso defiende a su amada y el comendador se enfada. El día de la boda de Frondoso y Laurencia, el comendador aparece, se lleva Laurencia a su palacio y envía a Frondoso a la cárcel. El pueblo entero, cansado de la crueldad del comendador, decide ir a su palacio y matarlo.

FUE-004	Acto primero - Escena IV, vv. 362-366 y 400-420
Laurencia, Pascual, Mengo y Barrildo hablan sobre el amor	
Extensión: 142 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: cierto/a (verdadero/a), forzoso/a, negar, materia, semejante, procurar (ant. buscar, perseguir), intentar, luego (por lo tanto), modo	
Léxico 2: cosa, mismo/a, rigor, deseo, gozar, pues, sino	
Léxico 3: desengañar (léx. 1 engañar), mentir (léx. 2 mentira), propio/a, hermosura, gusto, contentar	

LAURENCIA	¿Qué dice Mengo?
BARRILDO	Una cosa que, siendo cierta y forzosa, la niega.
MENGO	A negarla vengo, porque yo sé que es verdad.
LAURENCIA	¿Qué dice?
BARRILDO	Que no hay amor.
[...]	
PASCUALA	Pues, ¿de qué nos desengañas?
MENGO	De que nadie tiene amor más que a su misma persona.
PASCUALA	Tú mientes, Mengo, y perdona; porque, ¿es materia el rigor con que un hombre a una mujer o un animal quiere y ama su semejante?
MENGO	Eso llama amor propio, y no querer. ¿Qué es amor?
LAURENCIA	Es un deseo de hermosura.
MENGO	Esa hermosura ¿por qué el amor la procura?
LAURENCIA	Para gozarla.
MENGO	Eso creo. Pues ese gusto que intenta, ¿no es para él mismo?
LAURENCIA	Es así.
MENGO	Luego, ¿por quererse a sí busca el bien que le contenta?
LAURENCIA	Es verdad.
MENGO	Pues de ese modo no hay amor, sino el que digo, que por mi gusto le sigo, y quiero dármelo en todo.

FUE-005	Acto primero - Escena IV, vv. 433-435, 441-442 y 444
Mengo pregunta a Laurencia si ama y Frondoso se siente mal	
Extensión: 29 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>experiencia</i>	
Léxico 2: honor, desdén	
Léxico 3: <i>propio/a</i>	

LAURENCIA	Da gracias, Mengo, a los cielos, que te hicieron sin amor.
MENGO	¿Amas tú?
LAURENCIA	Mi propio honor.

[...]
 PASCUALA Laurencia no quiere bien,
 yo tengo poca experiencia.
 [...]
 FRONDOSO ¿Qué mayor que ese desdén?

FUE-006 Acto primero - Escena V, vv. 449-454

Flores vuelve de la guerra en Ciudad Real

Extensión: 27 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *soldado*, puesto que (ant. aunque)

Léxico 2:

Léxico 3: contar

FLORES ¿No me veis a lo soldado?
 LAURENCIA ¿Viene don Fernando acá?
 FLORES La guerra se acaba ya,
 puesto que nos ha costado
 alguna sangre y amigos.
 FRONDOSO Contadnos cómo pasó.

FUE-007 Acto primero - Escena VII, vv. 595-604

El comendador a Laurencia y Pascuala

Extensión: 41 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *zagal/a* (ant. joven, chico/a)

Léxico 2: esperar, mandar, desdén, pues, fiero/a, mas, cosa, tal

Léxico 3: señoría

COMENDADOR Esperad vosotras dos.
 LAURENCIA ¿Qué manda su señoría?
 COMENDADOR ¿Desdenes el otro día,
 pues, conmigo? ¡Bien, por Dios!
 LAURENCIA ¿Habla conmigo, Pascuala?
 PASCUALA Conmigo no [...].
 COMENDADOR Con vos hablo, hermosa, fiera,
 y con esa otra zagala.
 ¿Mías no sois?
 PASCUALA Sí, señor;
 mas no para cosas tales.

FUE-008 Acto primero - Escena VIII, vv. 655-662 y 687-694

Un regidor pide ayuda al rey Fernando y este le pregunta dónde está Fernán Gómez, el comendador

Extensión: 71 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *católico/a*, amparo, *supremo/a*, humilde, quedar (estar), villa, *libertad*, súbdito/a, ajeno/a

Léxico 2:

Léxico 3: valor, presentarse, real, asiento

REGIDOR 1.º Católico rey Fernando,
 a quien ha enviado el cielo
 desde Aragón a Castilla
 para bien y amparo nuestro:
 en nombre de Ciudad Real
 a vuestro valor supremo
 humildes nos presentamos,
 el real amparo pidiendo.
 [...]

REY FERNANDO ¿Dónde queda Fernán Gómez?
REGIDOR 1.º En Fuente Ovejuna creo,
por ser su villa, y tener
en ella casa y asiento.
Allí, con más libertad
de la que decir podemos,
tiene a los súbditos suyos
de todo contento ajenos.

FUE-009 Acto primero - Escena X, vv. 728-730 y 735-738

Laurencia dice a Frondoso que la gente habla de su amor

Extensión: 41 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: murmurar, soto, afirmar

Léxico 2: mozo/a, prado

Léxico 3:

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

LAURENCIA Que murmura el pueblo todo
que me miras y te miro,
y todos nos traen sobre ojo.
[...]
En todo lugar no hay moza
o mozo en el prado o soto,
que no se afirme diciendo
que ya para en uno somos.

FUE-010 Acto primero - Escena X, vv. 751-754 y 763-764

Palabras de Frondoso a su amada Laurencia

Extensión: 27 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: *angélico/a*

Léxico 2: tal, desdén, bello/a, peligro, vida, rigor, rostro

Léxico 3: tanto/a

FRONDOSO Tal me tienen tus desdenes,
bella Laurencia que tomo,
en el peligro de verte,
la vida cuando te oigo.
[...]
¿Posible es tanto rigor
en ese angélico rostro?

FUE-011 Acto primero - Escena XI, vv. 822-833

El comendador quiere forzar a Laurencia y Frondoso la defiende

Extensión: 44 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: ayudar, comendador, agravio (ant. ofensa), enojo, asombro

Léxico 2: mozo/a, pecho, aunque, villano/a, huir

Léxico 3:

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Imperativo negativo, futuro imperfecto

LAURENCIA ¡Cielos,
ayudadme ahora!

COMENDADOR Solos

BARRILDO [...]
LEONELO Leonelo, la impresión es importante.
Sin ella muchos siglos se han pasado.

FUE-015 Acto segundo - Escena II, vv. 945-947

Esteban sobre la honra

Extensión: 17 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:
Léxico 2: honra
Léxico 3: honrar (léx. 2 honra)

Formas verbales en el TL y no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:
Presente de subjuntivo

ESTEBAN De los buenos es honrar,
que no es posible que den
honra los que no la tienen.

FUE-016 Acto segundo - Escena XI, vv. 1254-1263 y 1266-1276

Jacinta no quiere ir con el comendador y defiende su honor. El comendador la ofrece cruelmente al ejército

Extensión: 98 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: labrador/a, harto (ant. muy), restituir, costumbre, tirar (andar), ultraje, ea (interjección),
piEDAD, apelar, *justicia*

Léxico 2: villano/a, huir, honor, vencer, haber de (tener que)

Léxico 3: valor, quitar, honrado/a (léx. 2 honra), nacimiento, igualar

COMENDADOR Tú, villana, ¿por qué huyes?
¿Es mejor un labrador
que un hombre de mi valor?

JACINTA ¡Harto bien me restituyes
el honor que me han quitado
en llevarme para ti!

COMENDADOR ¿En quererte llevar?

JACINTA Sí,
porque tengo un padre honrado,
que si en alto nacimiento
no te iguala, en las costumbres
te vence.

COMENDADOR [...] Tira por ahí.

JACINTA ¿Con quién?

COMENDADOR Conmigo.

JACINTA Míralo bien.

COMENDADOR Para tu mal lo he mirado,
Ya no mía, [...]
¡del ejército has de ser!

JACINTA ¡No tiene el mundo poder
para hacerme, viva, ultraje!

COMENDADOR ¡Ea, villana, camina!

JACINTA ¡Piedad, señor!

COMENDADOR ¡No hay piedad!

JACINTA Apelo de tu crueldad
a la justicia divina.

FUE-017	Acto segundo - Escena XIII, vv. 1367-1379 y 1381-1386
Fronroso pide a Esteban la mano de su hija Laurencia	
Extensión: 96 palabras	Accesibilidad: 3
<p>Léxico 1: procurar (intentar), lengua, osado/a, ocasión, agradecer, presto/a (ant. preparado/a), <i>intención</i></p> <p>Léxico 2: esposo/a, haber de (tener que), vida, cosa, corazón, honor, justo/a, razón, hallarse</p> <p>Léxico 3: enamorado/a, perdonar, adelantarse, alargar, temido/a (léx. 2 temor), dichoso/a (léx. 2 dicha), aqueso/a/o (ant. este/a/o; léx. 2 aqueste/a/o)</p> <p>Formas verbales en el TL y no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto, presente de subjuntivo</p>	

FRONDOSO	De Laurencia enamorado, el ser su esposo procuro. Perdona si en el pedir mi lengua se ha adelantado pero he sido en decirlo osado, como otro lo ha de decir.
ESTEBAN	Vienes, Fronroso, a ocasión que me alargarás la vida, por la cosa más temida que siente mi corazón. Agradezco, hijo al cielo, que así vuelvas por mi honor, y agradézcole a tu amor [...]. Más, como es justo, es razón dar cuenta a tu padre, de esto; solo digo que estoy presto en sabiendo tu intención; que yo dichoso me hallo en que aqueso llegue a ser.

FUE-018	Acto segundo - Escena XIV, vv. 1441-1444
Laurencia y su amado Fronroso están juntos	
Extensión: 22 palabras	Accesibilidad: 1
<p>Léxico 1: volverse (transformarse)</p> <p>Léxico 2: pues, loco/a</p> <p>Léxico 3: gozo (léx. 2 gozar), sentir</p>	

LAURENCIA FRONDOSO	Di, Fronroso, ¿estás contento? ¡Cómo si lo estoy! ¡Es poco, pues que no me vuelvo loco de gozo, del bien que siento!
-----------------------	---

FUE-019	Acto segundo - Escena XVII, vv. 1617-1618
El comendador dice que no quería quitarle Jacinta a Fronroso	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 2
<p>Léxico 1:</p> <p>Léxico 2: pues</p> <p>Léxico 3:</p>	

COMENDADOR	Nunca yo quise quitarle su mujer, pues no lo era.
------------	--

FUE-020	Acto tercero - Escena II, vv. 1669-1673
Esteban ante los hombres del pueblo habla sobre la crueldad del comendador	
Extensión: 35 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: lastimado/a, lamentar, aguardar	
Léxico 2: honra, vida, pues, desventura	
Léxico 3: perdido/a (léx. 2 perder)	
Formas verbales en el TL y no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

ESTEBAN Respondedme: ¿hay alguno de vosotros
que no esté lastimado en honra y vida?
¿No os lamentáis los unos de los otros?
Pues si ya la tenéis todos perdida
¿a qué aguardáis? ¿Qué desventura es esta?

FUE-021	Acto tercero - Escena II, vv. 1696-1701
Los hombres del pueblo quieren matar al comendador	
Extensión: 42 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: <i>tirano/a</i> , <i>contra</i> , <i>bárbaro/a</i> , <i>inhumano/a</i>	
Léxico 2: muerte, pues, arma	
Léxico 3:	

JUAN
REGIDOR ¿Qué es lo que quieres tú [...]?
Morir, o dar la muerte a los tiranos,
pues somos muchos, y ellos poca gente.
BARRILDO ¡Contra el señor las armas en las manos!
ESTEBAN El rey solo es señor después del cielo
y no bárbaros hombres inhumanos.

FUE-022	Acto tercero - Escena III, vv. 1712-1716
Laurencia quiere hablar con los hombres del pueblo, que están reunidos	
Extensión: 24 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: consejo, <i>voto</i>	
Léxico 2: voz, conocer	
Léxico 3:	

LAURENCIA Dejadme entrar, que bien puedo,
en consejo de los hombres;
que bien puede una mujer,
si no a dar voto, a dar voces.
¿Conocéisme?

FUE-026	Acto tercero - Escena XVIII, vv. 2227-2228
Una mujer contesta al juez cuando le pregunta quién mató al comendador	
Extensión: 7 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: comendador	
Léxico 2: matar	
Léxico 3:	

JUEZ	¿Quién mató al comendador?
PASCUALA	Fuente Ovejuna, señor.

FUE-027	Acto tercero - Escena XX, vv. 2283-2289
Laurencia contesta a Frondoso cuando le pregunta quién mató al comendador	
Extensión: 32 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: comendador, espanto	
Léxico 2: matar, pues	
Léxico 3: tanto	

FRONDOSO	Pero decidme, mi amor,
	¿quién mató al comendador?
LAURENCIA	Fuente Ovejuna, mi bien.
FRONDOSO	¿Quién le mató?
LAURENCIA	¡Dasme espanto!
	Pues Fuente Ovejuna fue.
FRONDOSO	Y yo, ¿con qué te maté?
LAURENCIA	¿Con qué? Con quererme tanto.

3.3.7. *El burlador de Sevilla*. Tirso de Molina

Edición empleada

El burlador de Sevilla [atribuida a Tirso de Molina], edición de Alfredo Rodríguez López-Vázquez. Madrid: Cátedra, 1989 [2007].

Palabras del glosario léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) en los textos literarios

abrasar (se)	digno/a	honor	pecado
admirar (se)	divino/a	honra	pena
adorar	duda	huerto	perder (se)
alabar	dulce	huir	prado
alma	duque/sa	ignorancia	quejarse
aqueste/a/o	enemigo/a	infierno	quemar (se)
aunque	engañar 8se)	leal	rigor
aventura	envidia	legua	servir
bello/a	espada	mandar	suerte (manera)
burla	esperar	manera	tal
caballero	esperanza	maravilla	temor
condenado/a	esposo/a	marqués/a	tormento
conocer (se)	falso/a	mas	traidor/a
cortesía	famoso/a	matar	vencer
cosa	fantasma	mentira	venturoso/a
criado/a	fiero/a	mismo/a	vida
cruel	fuego	muerte	villano/a
dama	gloria	necio/a	voluntad
desdén	gozar	noble	voz
deseo	ha (hace)	ofrecer	
desventura	haber de	olvidar (se)	Total: 81 palabras
dicha	hallar (se)	parte	

Argumento

Don Juan engaña en Nápoles a la duquesa Isabela disfrazado de su prometido, el duque Octavio. Consigue escapar ayudado por su tío don Pedro. El barco en el que viaja a España se hunde. Cuando llega a tierra firme, junto con su criado Catalinón, don Juan conoce a la pescadora Tisbea, a la que también engaña. Don Juan llega a Sevilla y allí se burla de doña Ana de Ulloa, prometida del marqués de la Mota. Don Gonzalo de Ulloa, padre de doña Ana, descubre a don Juan y don Juan lo mata, simulando que ha sido el marqués. Cuando don Juan escapa, llega a la boda de Arminta y Batricio, dos personas pobres. También engaña a Arminta. La estatua viva del muerto don Gonzalo se aparece a don Juan y su criado. Invita a cenar a don Juan a una iglesia y allí lo mata como castigo.

BUR-001	Jornada primera, vv. 1-17
Después de tener un encuentro amoroso con don Juan por la noche, la duquesa piensa que don Juan es el duque Octavio	
Extensión: 84 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: sentido/a (oído/a), <i>crimen, espacio</i> , agradecer	
Léxico 2: duque/sa, haber de (tener que), aqueste/a/o (ant. este/a/o), suerte (manera), digno/a, esposo/a, honor, muerte	
Léxico 3: aun (incluso; léx. 2 aunque), temer (léx. 2 temor), aventurar (léx. 2 aventura)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Infinitivo compuesto, futuro imperfecto	

ISABELA	Salid sin hacer ruido, duque Octavio.
DON JUAN	El viento soy.
ISABELA	Aun así, temiendo estoy que aquí habéis de ser sentido, que haberos dado en palacio entrada de aquesta suerte es crimen digno de muerte.
DON JUAN	Señora, con más espacio te agradeceré el favor.
ISABELA	Mano de esposo me has dado, duque.
DON JUAN	Yo en ello he ganado.
ISABELA	El aventurar mi honor, duque, de esta suerte, ha sido segura, con entender que mi marido has de ser.
DON JUAN	Digo que soy tu marido, y otra vez te doy la mano.

BUR-002	Jornada primera, vv. 23-29
Cuando da una luz, la duquesa Isabela descubre que don Juan no es el duque Octavio	
Extensión: 33 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: gozar, duque/sa, pues, traidor/a, engañar, criado/a	
Léxico 3:	

ISABELA	¿Quién es?
DON JUAN	Un hombre soy que ha gozado de ti.
ISABELA	¿No eres el duque?
DON JUAN	¿Yo? No.
ISABELA	Pues di quién eres.
DON JUAN	Un hombre.
ISABELA	¿Tu nombre?
DON JUAN	No tengo nombre.
ISABELA	Este traidor me engañó. ¡Gente, criados!

BUR-003	Jornada primera, vv. 56-57, 93-102 y 130-134
Don Pedro quiere matar a don Juan, pero finalmente le ayuda a escapar cuando lo reconoce, porque es su sobrino	
Extensión: 79 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: punta, <i>imaginar</i> , escaparse, colgarse, <i>balcón</i> , capa	
Léxico 2: matar, muerte, esperar, espada, suerte (manera), traidor/a, honor, dama, aunque	
Léxico 3: aquesa/a/o (ant. este/a/o; léx. 2 aqueste/a/o) desdicha (léx. 1 dicha)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

DON PEDRO Matadle.
DON JUAN La muerte espero
por la punta de esta espada.
[...]
DON PEDRO ¿Quién eres?
DON JUAN Don Juan.
DON PEDRO ¿Don Juan?
DON JUAN Sí, señor.
DON PEDRO ¿De aquesa suerte
lo dices?
DON JUAN Dame la muerte,
y mis desdichas tendrán
fin en tus manos.
DON PEDRO ¡Traidor!
[...] No imagino
que eres don Juan mi sobrino,
porque no tienes honor.
¡Tú con dama en el palacio
del rey [...]!
[...]
DON PEDRO ¿Tienes por dónde escaparte?
DON JUAN Aquí está un balcón.
DON PEDRO ¿Colgarte
puedes por él y bajar
al suelo?
DON JUAN Aunque está muy alto
por la capa bajaré.

BUR-004	Jornada primera, vv. 264-266
Palabras sobre el dios Amor	
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: madrugar	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

OCTAVIO Siempre quiere madrugar
por levantarse a jugar,
que al fin, como niño, juega.

que participan a veces
de todos cuatro elementos,
como en la gloria hay contentos,
lealtad en el buen amigo,
traición en el enemigo,
en la noche oscuridad,
y en el día claridad,
así es verdad lo que digo.

BUR-009 Jornada primera, vv. 526-528

Tisbea habla sobre el amor

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: matar, desdén

Léxico 3:

TISBEA

Todas por él se mueren,
y yo, todas las horas
le mato con desdenes.

BUR-010 Jornada primera, aparte y vv. 566-571

Tisbea ve a unos hombres en el mar

Extensión: 30 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ahogarse, aguardar, hombro

Léxico 2: voz, gallardo/a, cortesía

Léxico 3:

(UNA VOZ
TISBEA

¡Que me ahogo!
Un hombre a otro aguarda
que dice que se ahoga.
¡Gallarda cortesía!
En los hombros le toma,
Anquises le hace Eneas,
si el mar está hecho Troya.

BUR-011 Jornada primera, vv. 592-595

Catalinón sale del mar

Extensión: 21 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *extremado/a*, fresco/a

Léxico 2: cosa

Léxico 3: aun (incluso; léx. 2 aunque), pescar, salado/a

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

CATALINÓN

¡Agua, y salada! Extremada
cosa para quien no pesca.
Si es mala aun el agua fresca,
¿qué será el agua salada?

BUR-014	Jornada primera, vv. 649-655, 664-667, 670-679 y 712-715
Don Juan habla se despierta y habla con Tisbea	
Extensión: 130 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>extremo</i> , manso/a, sacar, <i>oriente</i> , espantar, aliento, incendio	
Léxico 2: cruel, divino/a, pues, dulce, rigor, hallar, huir, ofrecer, tormento, tal, fuego	
Léxico 3: renacer, solamente, tras (después de), tanto/a, abrasado/a (léx. 2 abrasar), aun (incluso; léx. 2 aunque), librar	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

DON JUAN	¿Dónde estoy?
TISBEA	Ya podéis ver. En brazos de una mujer.
DON JUAN	Vivo en vos, si en el mar muero, y en estos extremos dos, veo el mar manso y cruel, pues cuando moría en él me sacó a morir en vos. [...] Y en vuestro divino oriente renazco, y no hay que espantar, pues veis que hay de mar a amar una letra solamente. [...] Y, si moría de mares, desde hoy moriré de amores, y pues tan dulce rigor en vos he llegado a hallar, dejadme volver al mar para huir del mal Amor.
TISBEA	Muy grande aliento tenéis para venir sin aliento, y tras de tanto tormento muy gran contento ofrecéis. [...]
DON JUAN	En agua abrasado lleo, que tal vuestro incendio ha sido, que aun el agua no ha podido librarme de vuestro fuego.

BUR-015	Jornada primera, vv. 763-769
Don Juan habla con Catalinón	
Extensión: 32 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: advertir	
Léxico 2: haber de (tener que), gozar	
Léxico 3: muerto/a (léx. 2 muerte; morir), pescador/a	

CATALINÓN	Ya escucho.
DON JUAN	Si te preguntan quién soy di que no sabes.
CATALINÓN	¿A mí quieres advertirme aquí lo que he de hacer? Muerto voy por la hermosa pescadora; esta noche he de gozarla.

BUR-016	Jornada primera, vv. 776-779
Falsas palabras de amor de don Juan a Tisbea	
Extensión: 14 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: encender	
Léxico 2: pena	
Léxico 3: muerto/a (léx. 2 muerte; morir)	

DON JUAN Muerto voy.
 TISBEA ¿Cómo, si andáis?
 DON JUAN Ando en pena, como veis.
 TISBEA Mucho habláis.
 DON JUAN Mucho encendéis.

BUR-017	Jornada primera, vv. 788-789 y 792-793
El rey pregunta a don Gonzalo por la ciudad de Lisboa	
Extensión: 27 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: maravilla	
Léxico 3: tanto, igualarse	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

REY ¿Es buen lugar Lisboa?
 DON GONZALO Es maravilla
 octava. Tanto puede y tanto vale.
 [...]
 REY ¿Es mayor que Sevilla?
 DON GONZALO Con Sevilla
 no hay ciudad en el mundo que se iguale.

BUR-018	Jornada primera, vv. 846-867, 874-875 y 925-931
Don Gonzalo describe la ciudad de Lisboa al rey	
Extensión: 151 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: máquina, soberbio/a, convento, celda, monje/a, beato/a, quinta, provincia, cortijo, alameda, dispuesto/a, opulenta, besar	
Léxico 2: alabar, mismo/a, legua, huerto	
Léxico 3: contar, cansar	

DON GONZALO Y lo que yo más alabo
 de esta máquina soberbia,
 es que, del mismo castillo
 en distancia de seis leguas,
 se ven setenta lugares
 que llegar el mar a sus puertas,
 uno de los cuales es
 el Convento de Odivelas
 en el cual vi, por mis ojos,
 seiscientas y treinta celdas
 y entre monjas y beatas
 pasan de mil doscientas.
 Tiene, desde allá a Lisboa,
 en distancia muy pequeña,
 mil y ciento treinta quintas,
 que en nuestra provincia Bética
 llaman cortijos, y todas

con sus huertos y alamedas.
 En medio de la ciudad
 hay una plaza soberbia
 que se llama del Rocío,
 grande, hermosa y bien dispuesta.
 [...]
 Tiene una calle que llaman
 Rúa Nova, o calle nueva
 [...].
 Porque es contar las estrellas
 querer contar una parte
 de la ciudad opulenta.
 Ciento y treinta mil vecinos
 tiene, gran señor, por cuenta,
 y por no cansarte más,
 un rey que tus manos besa.

BUR-019	Jornada primera, vv. 948-950
El rey da información sobre don Juan	
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: famoso/a	
Léxico 3: conocido/a (léx. 2 conocer)	

REY Es hijo de don Juan, mi camarero,
 conocido en España por Tenorio,
 hermano del famoso y gran don Pedro.

BUR-020	Jornada primera, vv. 990-994
Catalinón avisa a don Juan cuando se compara con Eneas	
Extensión: 25 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: fingir	
Léxico 2: necio/a, mismo/a, engañar, suerte (manera)	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

DON JUAN Necio, lo mismo hizo Eneas
 con la reina de Cartago.
 CATALINÓN Los que fingís y engañáis
 las mujeres de esa suerte
 lo pagaréis en la muerte.

BUR-021	Jornada primera, vv. 1024-1025 y 1031-1034
Palabras de amor de don Juan a Tisbea, que ella no cree	
Extensión: 30 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: jurar, advertir	
Léxico 2: mas, traidor/a, bello/a, matar, esposo/a, muerte	
Léxico 3:	

TISBEA Casi te quiero creer,
 mas sois los hombres traidores.
 [...]
 DON JUAN Juro, ojos bellos
 que mirando me matáis,

TISBEA de ser vuestro esposo.
Advierte,
mi bien, que hay Dios y que hay muerte.

BUR-022	Jornada primera, vv. 1076-1077, 1104-1107 y 1132-1135
Tisbea loca después del engaño de don Juan	
Extensión: 52 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: cabaña, arrojarse, detenerse, zagal/a (ant. joven, chico/a), rabia, <i>clemencia</i>	
Léxico 2: fuego, burla, abrasarse, alma	
Léxico 3: quemarse (léx. 2 quemar), tanto/a, burlado/a (léx. 2 burla), parar	

TISBEA ¡Fuego, fuego, que me quemo,
que mi cabaña se abrasa!
[...]
Yo soy la que hacía siempre
de los hombres burla tanta,
que siempre las que hacen burla
vienen a quedar burladas.
[...]

ANFRISO Al mar se arroja.
CORIDÓN Tisbea, detente y para.
TISBEA ¡Fuego, zagales, fuego, fuego y rabia!
Amor, clemencia, que se abrasa el alma.

BUR-023	Jornada segunda, vv. 1212-1214
Octavio habla de su encuentro con el rey	
Extensión: 16 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: pelear	
Léxico 2: pues, vencer	
Léxico 3: honrar (léx. 2 honra)	

OCTAVIO Hablé al rey, vióme y honróme,
César con el César fui,
pues vi, peleé y vencí.

BUR-024	Jornada segunda, vv. 1353-1356
Don Juan habla sobre doña Ana con el marqués de la Mota	
Extensión: 22 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: haber de (tener que)	
Léxico 3: belleza (léx. 2 bello/a)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

DON JUAN ¿Tan bella es esa mujer?
MOTA ¡Vive Dios que la he de ver!
Veréis la mayor belleza
que los ojos del Sol ven.

BUR-025	Jornada segunda, vv. 1404-1411
Don Juan lee una carta de doña Ana al marqués de la Mota	
Extensión: 42 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: llano/a, infiel, <i>secreto</i> , <i>resistir</i>	
Léxico 2: tal, cosa, muerte	
Léxico 3: firma, casar	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

DON JUAN	Ya está abierto el tal papel, y que es suyo es cosa llana, porque aquí firma: «Doña Ana». Dice así: «Mi padre infiel en secreto me ha casado sin poderme resistir; no sé si podré vivir, porque la muerte me ha dado».
----------	---

BUR-026	Jornada segunda, vv. 1444-1447
Don Juan a su criado	
Extensión: 23 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: servir, voluntad, haber de (tener que)	
Léxico 3:	

DON JUAN	El que se pone a servir voluntad no ha de tener, y todo ha de ser hacer, y nada ha de ser decir.
----------	---

BUR-027	Jornada segunda, vv. 1568-1570
Catalinón sobre don Juan	
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: guardarse (protegerse, tener cuidado)	
Léxico 2: engañar	
Léxico 3: burlador/a (léx. 2 burla)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

CATALINÓN	Guárdense todos de un hombre que las mujeres engaña y es el burlador de España.
-----------	---

BUR-028	Jornada segunda, vv. 1572-1578 y 1584-1591
Don Juan y el marqués de la Mota, de noche, en la casa de doña Ana	
Extensión: 73 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: poeta/isa	
Léxico 2: gozar, esperar, marqués/a, pues	
Léxico 3: esperar - desesperar (léx. 2 esperanza), parecer (tener aspecto de), gusto, aqueso/a/o (léx. 2 ant. este/a/o), maravillar (léx. 2 maravilla)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

MÚSICOS	El que un bien gozar espera, cuando espera, desespera.
DON JUAN	¿Qué es esto?
CATALINÓN	Música es.
MOTA	Parece que habla conmigo el poeta.
DON JUAN	¿Quién va?
MOTA	Amigo.
	¿Es don Juan?
DON JUAN	¿Es el marqués?
MOTA	¿Quién puede ser, si no yo? [...]
DON JUAN	¿Qué casa es la que miráis?
MOTA	De don Gonzalo de Ulloa.
DON JUAN	¿Dónde iremos?
MOTA	A Lisboa.
DON JUAN	¿Cómo, si en Sevilla estáis?
MOTA	Pues, ¿aqueso os maravilla? ¿No vive, con gusto igual, lo peor de Portugal en lo mejor de Sevilla?

BUR-029	Jornada segunda, vv. 1651-1654
Doña Ana ve que don Juan no es el marqués de la Mota	
Extensión: 17 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: falso/a, marqués/a, engañar, fiero/a, enemigo/a	
Léxico 3: mentir (léx. 2 mentira)	

DOÑA ANA	¡Falso, no eres el marqués! ¿Que me has engañado?
DON JUAN	Digo que lo soy.
DOÑA ANA	Fiero enemigo, mientes, mientes.

BUR-030	Jornada segunda, vv. 1667-1676
Don Gonzalo para a don Juan cuando sale de su casa y este le mata	
Extensión: 54 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: punta, escapar	
Léxico 2: espada, haber de (tener que), matar, traidor/a, suerte (manera), burla, mas, honor, vida, servir	
Léxico 3: importar	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:	
Futuro imperfecto	

DON JUAN	Déjame pasar.
DON GONZALO	¿Pasar?
	Por la punta de esta espada.
DON JUAN	Morirás.
DON GONZALO	No importa nada.
DON JUAN	Mira que te he de matar.
DON GONZALO	¡Muere, traidor!
DON JUAN	De esta suerte
	muerdo yo.
CATALINÓN	Si escapo de esta,
	no más burlas, no más fiesta.
DON GONZALO	¡Ay, que me has dado la muerte!
	Mas, si el honor me quitaste,
	¿de qué la vida servía?

BUR-031	Jornada segunda, vv. 1703-1706 y 1711-1714
El marqués de la Mota se queda solo y ve venir gente con fuego	
Extensión: 40 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: crear	
Léxico 2: haber de (tener que), alma, abrasarse	
Léxico 3: bañar, parecer (tener aspecto de)	

MOTA	Vosotros os podéis ir
	todos a casa, que yo
	he de ir solo.
MÚSICOS	Dios creó
	las noches para dormir.
	[...]
MOTA	¿Qué puede ser a estas horas?
	Un hielo me baña el alma.
	Desde aquí parece todo
	una Troya que se abrasa.

BUR-032	Jornada segunda, vv. 1787-1794
Gazeno saluda a Batricio, que se ha casado con su hija Arminta	
Extensión: 41 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: entregar, merecer	
Léxico 2: alma, prado, deseo, tal	
Léxico 3: bañarse	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:	
Presente de subjuntivo	

GAZENO	Ya, Batricio, os he entregado
	el alma y ser en mi Arminta.
BATRICIO	Por eso se baña y pinta
	de más colores el prado.

MÚSICOS

Con deseos he ganado,
con obras la he merecido.
Tal mujer y tal marido
vivan juntos años mil.

BUR-033	Jornada segunda, vv. 1821-1826 y 1857-1860
Llega don Juan donde están Gazeno y Batricio	
Extensión: 49 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: galán, agüero, celos, acaso (ant. por casualidad), boda	
Léxico 2: caballero, gozar, pues, venturoso/a	
Léxico 3: gusto	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

GAZENO	¿Quién viene?
CATALINÓN	Don Juan Tenorio
GAZENO	¿El viejo?
CATALINÓN	No ese don Juan.
BELISA	Será su hijo, el galán.
BATRICIO	Téngolo por mal agüero, que galán y caballero quitan gusto y celos dan. [...]
DON JUAN	Pasando acaso he sabido que hay bodas en el lugar y de ellas quiero gozar, pues tan venturoso he sido.

BUR-034	Jornada segunda, vv. 1868-1871, 1873-1875, 1883-1885, 1887-1890 y 1901-1902
Don Juan juega a que es el marido de doña Ana y le dice palabras bonitas	
Extensión: 67 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: agüero, bodas	
Léxico 2: manera, ignorancia, venturoso/a, envidia, esposo/a, villano/a, abrasarse	
Léxico 3: aquese/o/a (ant. léx. 2 aqueste/a/o), desventurado/a (léx. 2 desventura), poderoso/a, quemarse (léx. 2 quemar)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

BATRICIO	Si os sentáis delante de mí, señor, seréis de aquesa manera el novio. [...]
GAZENO	¡Que es el novio!
DON JUAN	De mi error e ignorancia, perdón pido.
CATALINÓN	¡Desventurado marido! [...]
DON JUAN	¿Posible es que vengo a ser señora, tan venturoso? Envidia tengo al esposo. [...]
BATRICIO	Bien dije que es mal agüero en bodas un poderoso.
DON JUAN	Hermosas manos tenéis para esposa de un villano.

[...]
Buenos ojos, blancas manos,
en ellos me abraso y quemo.

BUR-035	Jornada tercera, vv. 1917-1948
Batricio sobre lo que hizo don Juan el día de su boda	
Extensión: 145 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: celos, desprecio, boda, agüero, meter, desviar, grosería, apartar, padrino, gruñir, risa	
Léxico 2: ignorancia, pues, necio/a, cosa, vida, muerte, caballero, manera, quejarse, esposo/a	
Léxico 3: atormentar (léx. 2 tormento), sabido/a, desposado/a (léx. 2 esposo/a)	

BATRICIO

Celos, del vivir desprecios
¡con qué ignorancias nacéis,
pues todo lo que tenéis
de ricos, tenéis de necios!
Dejadme de atormentar,
pues es cosa tan sabida
que, cuando Amor me da vida,
la muerte me queréis dar.
¿Qué me queréis, caballero,
que me atormentáis así?
Bien dije cuando le vi
en mis bodas: «Mal agüero».
¿No es bueno que se sentó
a cenar con mi mujer,
y a mí en el plato meter
la mano no me dejó?
Pues cada vez que quería
meterla, la desviaba,
diciendo a cuanto tomaba:
«Grosería, grosería».
No se apartó de su lado
hasta cenar, de manera
que todos pensaban que era,
yo, padrino; él, desposado.
Y si decirle quería
algo a mi esposa, gruñendo
me la apartaba, diciendo:
«Grosería, grosería».
Pues llegándome a quejar
a algunos, me respondían,
y con risa me decían:
«No tenéis de qué os quejar».

BUR-036	Jornada tercera, vv. 1977-1983 y 2017-2024
Don Juan dice a Batricio que ama a Arminta desde hace tiempo	
Extensión: 71 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>resistir</i>	
Léxico 2: mandar, mas, haber de (tener que), ha (hace), alma, gozar, honor, vencer, villano/a	
Léxico 3: señoría, desdicha (léx. 2 dicha), desengaño - engaño (léx. 2 engañar)	

DON JUAN Batricio...

BATRICIO Su Señoría,
 ¿qué manda?

DON JUAN Haceros saber...

BATRICIO Mas, ¿qué ha de venir a ser
 alguna desdicha mía?

DON JUAN ...que ha muchos días, Batricio,
que a Arminta el alma le di,
y he gozado...

BATRICIO ¿Su honor?

DON JUAN Sí.

[...]

BATRICIO Gózala, señor, mil años,
que yo quiero resistir
desengaños, y morir,
y no vivir con engaños.
(Sale Batricio)

DON JUAN Con el honor le vencí,
porque siempre los villanos
tienen su honor en las manos
y siempre miran por sí.

BUR-037 Jornada tercera, vv. 2122-2128

Don Juan entra en la habitación de Arminta

Extensión: 35 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: aposento (ant. habitación)

Léxico 2: pues

Léxico 3: perdido/a (léx. 2 perder)

ARMINTA ¿Quién llama a Arminta?

¿Es mi Batricio?

DON JUAN No soy
tu Batricio

ARMINTA Pues, ¿quien?

DON JUAN Mira
despacio, Arminta, quién soy.

ARMINTA ¡Ay de mí, yo soy perdida!
¿En mi aposento a estas horas?

DON JUAN Estas son las horas mías.

BUR-038 Jornada tercera, vv. 2139-2150

Don Juan habla con Arminta y le dice que él la ama y que Batricio no

Extensión: 64 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: tratar, desviar

Léxico 2: esposo/a, admirar, dicha, olvidar, adorar, mentira

Léxico 3: casar

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

ARMINTA Vete, que vendrá mi esposo.

DON JUAN Yo lo soy. ¿De qué te admiras?

ARMINTA ¿Desde cuándo?

DON JUAN Desde ahora.

ARMINTA ¿Quién lo ha tratado?

DON JUAN Mi dicha.

ARMINTA Y, ¿quién nos casó?

DON JUAN Tus ojos.

ARMINTA ¿Con qué poder?

DON JUAN Con la vista.

ARMINTA ¿Sábelo Batricio?

DON JUAN Sí,
que te olvida.

ARMINTA ¿Qué me olvida?

DON JUAN Sí, que yo te adoro.
 ARMINTA ¿Cómo?
 DON JUAN Con mis dos brazos.
 ARMINTA Desvía.
 DON JUAN ¿Cómo puedo, si es verdad
 que muero?
 ARMINTA ¡Qué gran mentira!

BUR-039 Jornada tercera, vv. 2155-2158, 2167-2169, 2199-2203, 2211-2215, 2227-2230

Don Juan dice a Arminta que es de familia rica y que quiere casarse con ella. Ella acepta

Extensión: 95 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: obligar, jurar, cumplir, prometido/a, inclinarse

Léxico 2: noble, caballero, adorar, abrazarse, pues, infierno, esposo/a, alma, vida, ofrecer, voluntad, conocer

Léxico 3: ganador/a, tanto, casarse, juramento (léx. 1 jurar), burlador/a (léx. 2 burla)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo, futuro imperfecto

DON JUAN Yo soy noble caballero
 cabeza de familia
 de los Tenorios, antiguos
 ganadores de Sevilla.
 [...]
 Vite, adoréte, abraséme,
 tanto que tu amor me obliga
 a que contigo me case.
 [...]
 ARMINTA Pues jura que cumplirás
 la palabra prometida.
 DON JUAN Juro a esta mano, señora,
 infierno de nieve fría,
 de cumplirte la palabra.
 [...]
 ARMINTA Pues con ese juramento
 soy tu esposa,
 DON JUAN El alma mía
 entre los brazos te ofrezco.
 ARMINTA Tuya es el alma y la vida.
 DON JUAN ¡Ay, Armita de mis ojos!
 [...]
 ARMINTA A tu voluntad, esposo,
 la mía desde hoy se inclina.
 Tuya soy.
 DON JUAN (*Aparte*) ¡Qué mal conoces
 al burlador de Sevilla!

BUR-040 Jornada tercera, vv. 2448-2450 y 2468-2471

Catalinón ve la estatua viva de don Gonzalo

Extensión: 34 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: asombrar, *demonio*, válgame Dios

Léxico 2: matar

Léxico 3:

DON JUAN Habla, responde. ¿Qué has visto?
 ¿Asombróte algún demonio?
 Ve tú y mira aquella puerta
 [...]

CATALINÓN ¿Qué es esto?
¡Válgame Dios!
DON JUAN ¡Que me matan, que me tienen!
 ¿Quién te tiene, quién te mata?
 ¿Qué has visto?

BUR-041 Jornada tercera, vv. 2482-2493, 2496 y 2498-2500

La estatua viva de don Gonzalo dice que quiere cenar con don Juan

Extensión: 75 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: convidar, señas

Léxico 2: caballero, pues, temor, necio/a, villano/a

Léxico 3: honrado/a (léx. 2 honra), puesto/a, muerto/a (léx. 2 muerte; morir), convidado/a (léx. 1 convidar)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto, presente de subjuntivo

DON JUAN ¿Quién va?
DON GONZALO Yo soy.
DON JUAN ¿Quién sois vos?
DON GONZALO Soy el caballero honrado
 que a cenar has convidado.
DON JUAN Cena habrá para los dos,
 y si vienen más contigo
 para todos cena habrá.
 Ya puesta la mesa está.
 Siéntate.
CATALINÓN ¡Dios sea conmigo!
 ¡San Panuncio, san Antón!
 Pues, ¿los muertos comen? Di.
 Por señas dice que sí.
DON JUAN Siéntate, Catalinón.
 [...]
 ¿Qué temor tienes a un muerto?
 [...]
 Necio y villano temor.
CATALINÓN Cena con tu convidado,
 que yo, señor, ya he cenado.

BUR-042 Jornada tercera, vv. 2577-2594 y 2598-2611

Don Gonzalo invita a cenar a don Juan

Extensión: 146 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: aguardar, sombra, visión, *satisfacción*, ordenar, *eterno/a*, cumplir, empresa, huésped, capilla, falta

Léxico 2: fantasma, pena, gozar, alma, condenado/a, muerte, pecado, caballero, honor

Léxico 3: temer (léx. 2 temor), bajo (debajo)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto, imperativo negativo

DON JUAN Ya estoy
 aguardando lo que quieres,
 sombra, fantasma o visión:
 si andas en pena o si buscas
 alguna satisfacción,
 aquí estoy, dímelo a mí,
 que mi palabra te doy
 de hacer todo lo que ordenes.
 ¿Estás gozando de Dios?

3.3.8. *La vida es sueño*. Pedro Calderón de la Barca

Ediciones empleadas

La vida es sueño, edición de Fausta Antonucci. Barcelona Crítica, 2008.

La vida es sueño, edición escolar de Ana Suárez Miramón. Madrid: Anaya, 1985 [2001].

Palabras del glosario léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) en los textos literarios

admirar (se)	engañar (se)	loco/a	rigor
alma	espada	luego	sangre
aqueste/a/o	esperar	mandar	servir
arma	esperanza	mas	suerte (manera)
aunque	esposo/a	matar	tal
bello/a	famoso/a	mentira	temor
condenado/a	fantasma	mismo/a	tormento
conocer (se)	fiero/a	mostrar	traidor/a
cortesía	gloria	muerte	vencer
criar	gozar	noble	vestir
dama	haber de (tener que)	parecer (creer, opinar)	vida
deseo	honor	pecho	voluntad
dicha	honra	pena	yacer
duda	huir	perder (se)	
duque/sa	ignorancia	piedra	Total: 64 palabras
encantado/a	leal	pues	
enemigo/a	lleno/a	quejarse	

Argumento

Segismundo está encerrado en una torre, encadenado y vigilado por Clotaldo. Está encerrado porque un oráculo dijo a su padre, el rey Basilio de Polonia, que su hijo iba a ser un gobernante cruel y que le iba a tratar mal. Rosaura, vestida de hombre, y su criado Clarín, llegan a la torre y ven a Segismundo. Clotaldo los detiene y ve que la espada que lleva Rosaura es la misma que él dejó a la madre de su hijo secreto.

El rey Basilio quiere probar a Segismundo. Le hace creer que es el nuevo rey, que ha estado dormido y que despierta en medio del palacio. Segismundo se comporta de manera cruel. Con esta experiencia, Basilio lo manda de nuevo a su torre y le hacen pensar que lo que ha vivido ha sido un sueño.

Rosaura, que ha ido al palacio para matar a su amado Astolfo porque quiere casarse con Estrella, se hace pasar por Astrea, dama de Estrella. Finalmente, como Clotaldo reconoce a Rosaura como hija, ella es noble y puede casarse con Astolfo.

El pueblo conoce de la existencia de Segismundo y lo quiere como rey. Lo liberan de su prisión. Ahora Segismundo actúa diferente: respeta a su padre y se comporta noblemente.

VID-001	Jornada primera - Escena I, vv. 45-49 y 53-54
Rosaura y Clarín llegan por la noche al castillo del rey Basilio	
Extensión: 36 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: partirse (irse), <i>horizonte</i> , suceso, extraño/a	
Léxico 2: mas, parecer (creer, opinar)	
Léxico 3: monte, perdido/a (léx. 2 perder)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

CLARÍN	Mas, ¿qué haremos, señora, a pie, solos, perdidos y a esta hora en un desierto monte, cuando se parte el sol a otro horizonte?
ROSAURA	¡Quién ha visto sucesos tan extraños! [...] Me parece que veo un edificio.

VID-002	Jornada primera - Escena II, vv. 78-82 y 96-100
Rosaura y Clarín escuchan a Segismundo	
Extensión: 49 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: mísero/a, luchar, <i>prisión</i> , cargado/a	
Léxico 2: pena, tormento, temor, yacer, pues, huir	
Léxico 3: infelice (ant. infeliz), fiera (léx. 2 fiero/a), acompañado/a, desdicha (léx. 2 dicha)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

SEGISMUNDO	¡Ay, mísero de mí! ¡Y, ay, infelice!
ROSAURA	¡Qué triste voz escucho! Con nuevas penas y tormentos lucho.
CLARÍN	Yo con nuevos temores.
ROSAURA	Clarín...
CLARÍN	Señora...
[...]	
ROSAURA	En el traje de fiera yace un hombre de prisiones cargado, y solo de la luz acompañado. Pues huir no podemos, desde aquí sus desdichas escuchemos [...].

VID-003	Jornada primera - Escena II, vv. 102, 105-108 y 111-112
Segismundo encadenado se lamenta	
Extensión: 31 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: mísero/a, delito, cometer	
Léxico 2: aunque, pues	
Léxico 3: infelice (ant. infeliz)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Infinitivo compuesto	

SEGISMUNDO	¡Ay, mísero de mí! ¡Y, ay, infelice! [...] Qué delito cometí contra vosotros naciendo;
------------	---

aunque si nací, ya entiendo
 qué delito he cometido;
 [...]
 pues el delito mayor
 del hombre es haber nacido.

VID-004	Jornada primera - Escena II, vv. 211-212
Segismundo sobre su condición	
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: fiera (léx. 2 fiero/a)	

SEGISMUNDO Soy un hombre de las fieras,
 y una fiera de los hombres.

VID-005	Jornada primera - Escena II, vv. 223-226
Segismundo cuando ve a Rosaura vestida de hombre	
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: admiración (léx. 2 admirar), aún (todavía; léx. 2 aunque), desear (léx. 2 deseo)	

SEGISMUNDO Con cada vez que te veo
 nueva admiración me das,
 y cuando te miro más
 aún más mirarte deseo.

VID-006	Jornada primera - Escena II, vv. 253-262
El sabio pobre	
Extensión: 51 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: mísero/a, sustentarse, <i>hierba</i> , arrojar	
Léxico 2: rostro, hallar	
Léxico 3: contar, sabio/a	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

ROSAURA Cuentan de un sabio, que un día
 tan pobre y mísero estaba,
 que solo se sustentaba
 de unas hierbas que comía.
 «¿Habrà otro –entre sí decía–
 más pobre y triste que yo?»
 Y cuando el rostro volvió
 halló la respuesta, viendo
 que iba otro sabio cogiendo
 las hojas que él arrojó.

VID-007	Jornada primera - Escena IV, vv. 381-383 y 395-400
Clotaldo reconoce que la espada de Rosaura es la que él dejó a la madre de su hijo	
Extensión: 42 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: callar, fuerza, válgame el cielo, <i>determinar</i> , suceso, <i>ilusión</i>	
Léxico 2: tal, espada	
Léxico 3: aun (incluso; léx. 2 aunque)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

CLOTALDO	¿Quién te la dio?
ROSAURA	Una mujer.
CLOTALDO	¿Cómo se llama?
ROSAURA	Que calle su nombre es fuerza. [...]
CLOTALDO	¡Válgame el cielo! ¿Qué escucho? Aun no sé determinarme si tales sucesos son ilusiones o verdades. Esta espada es la que yo dejé a la hermosa Violante.

VID-008	Jornada primera - Escena IV, vv. 427-431, 435-437 y 455-468
Clotaldo reconoce a Rosaura vestida de hombre como a su hijo	
Extensión: 120 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: válgame el cielo, ocultar, medio (manera, método), <i>piedad</i> , obligar, merecer, ayudar, vengarse, agravio (ant. ofensa), <i>constante</i>	
Léxico 2: haber de (tener que), pues, vida, honor, sangre, duda, matar, mismo/a, mas, rigor	
Léxico 3: dudar (léx. 2 duda), lealtad (léx. 2 leal), valor	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de Subjuntivo, futuro imperfecto	

CLOTALDO	¿Qué he de hacer? ¡Válgame el cielo! ¿Qué he de hacer? Porque llevarle al rey es llevarle, ¡ay triste!, a morir, pues ocultarle al rey no puedo [...]. [...] Pero, ¿qué dudo? ¿La lealtad al rey no es antes que la vida y que el honor? [...] Mi hijo es, mi sangre tiene, pues tiene valor tan grande; y así, entre una y otra duda, el medio más importante es irme al rey, y decirle que es mi hijo y que le mate. Quizá la misma piedad de mi honor podrá obligarle; y si le merezco vivo, yo le ayudaré a vengarse de su agravio. Mas si el rey en sus rigores constante, le da muerte, morirá sin saber que soy su padre.
----------	---

VID-009	Jornada primera - Escena VI, vv. 696-699
Basilio cuenta las malas señales el día del nacimiento de Segismundo	
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: temblar Léxico 2: piedra, sangre Léxico 3: oscurecer	
BASILIO	Los cielos se oscurecieron temblaron los edificios, llovieron piedras las nubes, corrieron sangre los ríos.
VID-010	Jornada primera - Escena VI, vv. 836-839 y 850-851
Palabras del rey Basilio a la corte, cuando decide probar si Segismundo es un buen rey	
Extensión: 30 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: rogar, <i>anciano/a</i> Léxico 2: mandar Léxico 3: sabio/a	
BASILIO	Esto como rey os mando, esto como padre os pido, esto como sabio os ruego, esto como anciano os digo. [...]
TODOS	Danos al príncipe nuestro, que ya por rey le pedimos.
VID-011	Jornada primera - Escena VIII, vv. 914-915
Rosaura sobre su honor	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: venganza Léxico 2: honor Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	
ROSAURA	Pero yo con la venganza dejaré mi honor tan limpio [...].
VID-012	Jornada segunda - Escena II, vv. 1224-1228 y 1232-1243
Segismundo se despierta y se ve como rey	
Extensión: 79 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: válgame el cielo, espanto, <i>suntuoso/a</i> , despertar, lecho (ant. cama), <i>excelente, fantasía</i> , suceder, mientras Léxico 2: admirar, duda, servir, vestir Léxico 3: tanto/a, soñar, engaño - desengaño (léx. 2 engañar)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	
SEGISMUNDO	¡Válgame el cielo, qué veo! ¡Válgame el cielo, qué miro! Con poco espanto lo admiro

con mucha duda lo creo.
 ¿Yo en palacios suntuosos?
 [...]

 ¿Yo despertar de dormir
 en lecho tan excelente?
 ¿Yo en medio de tanta gente
 que me sirva de vestir?
 Decir que sueño es engaño;
 bien sé que despierto estoy.
 ¿Yo Segismundo no soy?
 Dadme, cielos, desengaño.
 Decidme: ¿qué pudo ser
 esto que a mi fantasía
 sucedió mientras dormía,
 que aquí me he llegado a ver?

VID-013	Jornada segunda - Escena III, vv. 1296-1311
Segismundo quiere matar a Clotaldo	
Extensión: 80 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: soberbia, patria, ocultar, negar, lisonjero/a (ant. agradable), ley	
Léxico 2: mostrar, tal, pues, razón, estado, traidor/a, cruel, fiero/a	
Léxico 3: traición (léx. 2 traidor/a), estado, desdicha (léx. 2 dicha), condenar (léx. 2 condenado/a)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

SEGISMUNDO	¿Qué más tengo que saber, después de saber quién soy, para mostrar desde hoy mi soberbia y mi poder? ¿Cómo a tu patria le has hecho tal traición, que me ocultaste a mí, pues que me negaste, contra razón y derecho, este estado?
CLOTALDO	¡Ay de mí, triste!
SEGISMUNDO	Traidor fuiste con la ley, lisonjero con el rey, y cruel conmigo fuiste; Y así el rey, la ley y yo, entre desdichas tan fieras, te condenan a que mueras a mis manos.

VID-014	Jornada segunda - Escena IV, vv. 1340-1344 y 1346-1347
Saludo de Astolfo a Segismundo	
Extensión: 33 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: resplandor, <i>horizonte</i>	
Léxico 2: mostrar, pues	
Léxico 3: llenar (léx. 2 lleno/a), debajo, monte	

ASTOLFO
 ¡Feliz mil veces el día
 oh, príncipe, que os mostráis,
 sol de Polonia, y llenáis
 de resplandor y alegría
 todos estos horizontes
 [...]
 pues que salís como el sol
 de debajo de los montes!

VID-015	Jornada segunda - Escena VI, vv. 1468-1485
El rey Basilio le dice a su hijo Segismundo que tiene miedo de él	
Extensión: 105 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>instrumento</i> , retirarse, <i>lazo</i> , ceñir (ant. apretar), <i>usar</i> , <i>condición</i> , <i>ingrato/a</i> , desviar, <i>monstruo</i> , <i>tratar</i> , solicitar	
Léxico 2: muerte, aunque, rigor, criar	
Léxico 3: sangriento/a (léx. 2 sangre), amoroso/a, tanto/a, fiera (léx. 2 fiero/a)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto, presente de subjuntivo	

BASILIO
 Yo así, que en tus brazos miro
 de esta muerte el instrumento,
 y miro el lugar sangriento,
 de tus brazos me retiro;
 y aunque en amorosos lazos
 ceñir tu cuello pensé,
 sin ellos me volveré
 que tengo miedo a tus brazos.

SEGISMUNDO
 Sin ellos me podré estar
 como me he estado hasta aquí,
 que un padre que contra mí
 tanto rigor sabe usar
 que con condición ingrata
 de su lado me desvía,
 como a una fiera me cría,
 y como a un monstruo me trata,
 y mi muerte solicita,
 de poca importancia fue
 que los brazos no me dé,
 cuando el ser de hombre me quita.

VID-016	Jornada segunda - Escena VI, vv. 1530-1535
El rey Basilio quiere confundir a Segismundo	
Extensión: 32 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: despierto/a, puesto (ya que)	
Léxico 2: aunque	
Léxico 3: soñar	

BASILIO	Porque quizá estás soñando aunque ves que estás despierto. (<i>Vase</i>)
SEGISMUNDO	¿Que quizá soñando estoy aunque despierto me veo? No sueño, puesto toco y creo lo que he sido y lo que soy.

VID-017	Jornada segunda - Escena VI, vv. 1503 y 1505-1519
Segismundo habla como un tirano a su padre, el rey Basilio	
Extensión: 79 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: agradecer, caduco/a, luego (por lo tanto), derecho, ley, obligado/a, <i>libertad</i> , cobrar, deudor/a	
Léxico 2: aunque, vida, honor, pues	
Léxico 3: grandeza, estado	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

SEGISMUNDO	¿Qué tengo que agradecerte? [...] Si viejo y caduco estás, muriéndote, ¿qué me das? ¿Dasme más de lo que es mío? Mi padre eres y mi rey, luego toda esta grandeza me da la naturaleza por derechos de su ley. Luego, aunque esté en este estado, obligado no te quedo, y pedirte cuentas puedo del tiempo que me has quitado libertad, vida y honor; y así agradéceme a mí que yo no cobre de ti, pues eres tú mi deudor.
------------	---

VID-018	Jornada segunda - Escena VI, vv. 1545-1547
Segismundo sobre él mismo	
Extensión: 17 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: compuesto	
Léxico 2:	
Léxico 3: informado/a, fiera (léx. 2 fiero/a)	

SEGISMUNDO	Pero ya informado estoy de quién soy, y sé que soy: un compuesto de hombre y fiera.
------------	---

VID-019	Jornada segunda - Escena VII, vv. 1589-1594
Segismundo pregunta a Rosaura quién es	
Extensión: 24 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: llama, cuyo/a Léxico 2: bello/a, dama Léxico 3: infeliz	
SEGISMUNDO	Otra vez te he visto. ¿Quién eres, mujer bella?
ROSAURA	[...] Soy de Estrella una infeliz dama.
SEGISMUNDO	[...] Di el sol, a cuya llama aquella estrella vive.
VID-020	Jornada segunda - Escena VIII, vv. 1647-1649
Clotaldo sobre su honor cuando ve que Segismundo quiere forzar a Rosaura	
Extensión: 17 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: riesgo Léxico 2: haber de (tener que), loco/a, deseo, honor Léxico 3: tras (detrás de)	
CLOTALDO	¿Qué he de hacer, cielos, cuando tras un loco deseo mi honor segunda vez a riesgo veo?
VID-021	Jornada segunda - Escena VIII, vv. 1654-1655
Rosaura sobre Segismundo	
Extensión: 16 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: humano/a Léxico 2: mas, haber de (tener que) Léxico 3:	
ROSAURA	Mas, ¿qué ha de hacer un hombre que de humano no tiene más que el nombre?
VID-022	Jornada segunda - Escena VIII, vv. 1688-1693
Segismundo ataca a Clotaldo, que quiere ayudar a su hija	
Extensión: 30 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: soltar, <i>bárbaro/a</i> , acudir, presto (ant. rápido) Léxico 2: haber de (tener que), loco/a, enemigo/a, suerte (manera), muerte, matar Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	
CLOTALDO	No he de soltarte.
ROSAURA	¡Ay cielos!
SEGISMUNDO	¡Suelta, digo, [...] loco, bárbaro, enemigo! O será de esta suerte el darte ahora entre mis brazos muerte.
ROSAURA	¡Acudid todos presto, que matan a Clotaldo!

VID-023	Jornada segunda - Escena XI, vv. 1724-1727
Astolfo sobre el destino	
Extensión: 21 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: hado (ant. destino), cierto/a (verdadero/a)	
Léxico 2: pues	
Léxico 3: desdicha (léx. 2 dicha), mentir (léx. 2 mentira), dudoso/a (léx. 2 duda)	

ASTOLFO ¡Qué pocas veces el hado
que dice desdichas miente,
pues es tan cierto en los males
cuanto dudoso en los bienes!

VID-024	Jornada segunda - Escena XII, vv. 1786-1788
Estrella expresa su confianza en Astrea, sin saber que realmente es Rosaura	
Extensión: 16 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: ha (hace), conocer, voluntad	
Léxico 3:	

ESTRELLA En el poco tiempo, Astrea,
que ha que te conozco, tienes
de mi voluntad las llaves.

VID-025	Jornada segunda - Escena XII, vv. 1813-1814
Estrella a Astrea	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: discreto/a	
Léxico 2:	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

ESTRELLA Discreta y hermosa eres;
bien sabrás lo que es amar.

VID-026	Jornada segunda - Escena XVI, vv. 2013-2017
Astolfo cuando descubre que Astrea es Rosaura	
Extensión: 24 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: advertir, válgate Dios	
Léxico 2: suerte (manera), perder (se)	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

ASTOLFO ¡Oye, escucha, mira, advierte!
¡Válgate Dios por Rosaura!
¿Dónde, cómo o de qué suerte
hoy a Polonia has venido
a perderme y a perderte?

VID-027	Jornada segunda - Escena XVII, vv. 2018-2021
Clotaldo manda encadenar otra vez a Segismundo	
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: soberbia, cadena, atar	
Léxico 2: haber de (tener que), pues	
Léxico 3:	
CLOTALDO	Aquí le habéis de dejar, pues hoy su soberbia acaba donde empezó.
CRIADO 1	Como estaba, la cadena vuelvo a atar.
VID-028	Jornada segunda - Escena XVIII, vv. 2056-2057 y 2061-2063
El rey Basilio visita a Segismundo, otra vez encadenado	
Extensión: 18 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>punto</i> , inquieto/a	
Léxico 2: pues	
Léxico 3: desdichado/a (léx. 2 dicha), soñar	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto, presente de subjuntivo	
BASILIO	¡Ay, príncipe desdichado, y en triste punto nacido! [...]
CLOTALDO	Inquieto, señor, está y hablando.
BASILIO	¿Qué soñará ahora? Escuchemos pues.
VID-029	Jornada segunda - Escena XVIII, vv. 2129-2137
Segismundo cuenta a Clotaldo lo que cree que ha soñado	
Extensión: 44 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: atrevido/a, vengarse	
Léxico 2: pecho, rigor	
Léxico 3: tanto/a	
SEGISMUNDO	Con pecho atrevido y fuerte dos veces te daba muerte.
CLOTALDO	¿Para mí tanto rigor?
SEGISMUNDO	De todos era señor, y de todos me vengaba. Solo a una mujer amaba; que fue verdad, creo yo, en que todo se acabó, y esto solo no se acaba.

VID-030 Jornada segunda - Escena XIX, vv. 2152-2158, 2168, 2175-2178 y 2182-2187

Monólogo de Segismundo

Extensión: 93 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *singular, experiencia, enseñar, despertar, conclusión, frenesí, ilusión, sombra, ficción*

Léxico 2: *pues, aunque, vida*

Léxico 3: *soñar, riqueza*

SEGISMUNDO

Pues estamos
 en un mundo singular,
 que el vivir solo es soñar;
 y la experiencia me enseña
 que el hombre que vive sueña
 lo que es hasta despertar.
 Sueña el rey que es rey
 [...].
 Sueña el rico en su riqueza
 [...];
 y en el mundo en conclusión,
 todos sueñan lo que son,
 aunque ninguno lo entiende.
 Yo sueño que estoy aquí
 [...].
 ¿Qué es la vida? Un frenesí.
 ¿Qué es la vida? Una ilusión,
 una sombra, una ficción,
 y el mayor bien es pequeño;
 que toda la vida es sueño,
 y los sueños, sueños son.

VID-031 Jornada tercera - Escena I, vv. 2188-2192

Clarín en la prisión

Extensión: 25 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *torre, preso/a*

Léxico 2: *encantado/a*

Léxico 3: *ignorar (léx. 2 ignorancia), muerto (léx. 2 muerte; matar)*

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

CLARÍN

En una encantada torre,
 por lo que sé, vivo preso.
 ¿Qué me harán por lo que ignoro,
 si por lo que sé me han muerto?

VID-032	Jornada tercera - Escena III, vv. 2304-2307, 2338-2343 y 2348-2352
El pueblo de Polonia quiere liberar a Segismundo, pero él cree que está soñando	
Extensión: 67 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>libertad</i> , acento, cualquiera, fingimiento, distintamente	
Léxico 2: esperar, conocer, mismo/a, vida, aqueste/a/o (ant. este/a/o)	
Léxico 3: desengañado/a (léx. 2 engañar)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

SOLDADO	La libertad te espera; oye sus acentos.
VOCES	¡Viva Segismundo, viva!
SEGISMUNDO	¿Otra vez —¿qué es esto, cielos?— [...]. Ya os conozco, ya os conozco, y sé que os pasa lo mismo con cualquiera que se duerme. Para mí no hay fingimientos; que, desengañado ya, sé bien que la vida es sueño.
[...] SEGISMUNDO	[...] Ya otra vez vi aquesto mismo tan clara y distintamente como ahora lo estoy viendo, y fue sueño.

VID-033	Jornada tercera - Escena IV, vv. 2420-2422
Segismundo sobre su nueva situación	
Extensión: 16 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>fortuna</i> , despertar	
Léxico 2:	
Léxico 3: reinar	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Imperativo negativo	

SEGISMUNDO	A reinar, fortuna, vamos; no me despiertes, si duermo, y si es verdad, no me duermas.
------------	---

VID-034	Jornada tercera - Escena VI, vv. 2456-2457 y 2459
El rey Basilio sobre su destino	
Extensión: 18 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>horror</i> , <i>terrible</i> , riesgo, patria, <i>destruir</i>	
Léxico 2: huir, mismo/a	
Léxico 3:	

BASILIO	¡Horror terrible! Quien piensa que huye el riesgo, al riesgo viene. [...] Yo mismo, yo, mi patria he destruido.
---------	--

VID-035	Jornada tercera - Escena VIII, vv. 2544-2547
Dudas de Clotaldo	
Extensión: 21 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: advertir, tener de (ant. tener que)	
Léxico 2: pues, alma, vida	
Léxico 3: agradecido/a	

CLOTALDO Pues, ¿cómo yo ahora, advierte,
 teniendo alma agradecida,
 a quien me ha dado la vida
 le tengo de dar la muerte?

VID-036	Jornada Tercera - Escena VIII, vv. 2592-2599
Rosaura a su padre Clotaldo	
Extensión: 42 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: ofendido/a, luego (por lo tanto)	
Léxico 2: vida, mismo/a, pues	
Léxico 3:	

ROSAURA De ti recibí la vida,
 y tú mismo me dijiste,
 cuando la vida me diste,
 que la que estaba ofendida
 no era vida. Luego yo
 nada de ti he recibido;
 pues vida no vida ha sido
 la que tu mano me dio.

VID-037	Jornada tercera - Escena VIII, vv. 2631-2647
Diálogo entre Clotaldo y Rosaura cuando ella dice que quiere matar a Astolfo	
Extensión: 89 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: alentar, atropellar, intentar, despecho, desatino, <i>frenesí</i>	
Léxico 2: pues, matar, duque, dama, haber de (tener que), honor, esposo/a, vencer, perder, vida, muerte	
Léxico 3: esperar (desear; <i>glo.</i> esperanza), tanto/a, valor, fama (léx. 2 famoso/a), locura (léx. 2 loco/a)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

CLOTALDO Pues, ¿qué es lo que hacer esperas?
 ROSAURA Matar al duque.
 CLOTALDO Una dama
 que padres no ha conocido
 ¿tanto valor ha tenido?
 ROSAURA Sí.
 CLOTALDO ¿Quién te alienta?
 ROSAURA Mi fama.
 CLOTALDO Mira que a Astolfo has de ver...
 ROSAURA Todo mi honor lo atropella.
 CLOTALDO ...tu rey, y esposo de Estrella.
 ROSAURA ¡Vive Dios que no ha de ser!
 CLOTALDO Es locura.
 ROSAURA Ya lo veo.
 CLOTALDO Pues véncela.
 ROSAURA No podré.
 CLOTALDO Pues perderás...

ROSAURA Ya lo sé.
 CLOTALDO ... vida y honor.
 ROSAURA Bien lo creo.
 CLOTALDO ¿Qué intentas?
 ROSAURA Mi muerte.
 CLOTALDO Mira.
 que eso es despecho.
 ROSAURA Es honor.
 CLOTALDO Es desatino.
 ROSAURA Es valor.
 CLOTALDO Es frenesí.

VID-038

Jornada tercera - Escena X, vv. 2712-2727 y 2732-2735

Rosaura a Segismundo sobre las veces que la ha visto vestida de hombre y de mujer, y su nacimiento

Extensión: 100 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: diverso/a, forma, varón, lisonja (ant. algo agradable), pompa (lujo), *majestad*, sombra, *monstruo*, especie, galas, adorna

Léxico 2: admirar, pues, vida, fantasma, arma, noble

Léxico 3: ignorar (léx. 2 ignorancia), riguroso/a (léx. 2 rigor), desdicha - desdichado/a (léx. 2 dicha), corte (léx. 2 cortesía)

ROSAURA Tres veces son las que ya
 me admiras, tres las que ignoras
 quién soy, pues las tres me has visto
 en diverso traje y forma.
 La primera me creíste
 varón, en la rigurosa
 prisión, donde fue tu vida
 de mis desdichas lisonja.
 La segunda me admiraste
 mujer, cuando fue la pompa
 de tu majestad un sueño,
 una fantasma, una sombra.
 La tercera es hoy, que siendo
 monstruo de una especie y otra,
 entre galas de mujer
 armas de varón me adornan.
 [...]

VID-039

Jornada tercera - Escena X, vv. 2914-2921

Rosaura a Segismundo como mujer y como hombre

Extensión: 39 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: varón, defensa, conquista

Léxico 2: muerte, honor, haber de (tener que), honra

Léxico 3: enamorar, honroso/a (léx. 2 honra), amoroso/a, queja (léx. 2 quejarse)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

ROSAURA Y así piensa que si hoy
 como a mujer me enamoras,
 como varón te daré
 la muerte en defensa honrosa
 de mi honor; porque he de ser,

en su conquista amorosa,
mujer para darte quejas,
varón para ganar honras.

VID-040 Jornada tercera - Escena X, vv. 2929-2949

Segismundo sobre el sueño y la realidad

Extensión: 107 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: referir, seña, notorio/a, luego (por lo tanto), *confusión*, fingido/a, cierto/a (verdadero/a), *cuestión*, semejante, *original*

Léxico 2: pena, vida, pues, gloria, gozar, mentira, duda

Léxico 3: dudoso/a (léx. 2 duda), soñar, grandeza, mentiroso/a (léx. 2 mentira), copia, propio/a

SEGISMUNDO ¿Quién vio penas tan dudosas?
Si soñé aquella grandeza
en que me vi, ¿cómo ahora
esta mujer me refiere
unas señas tan notorias?
Luego fue verdad, no sueño;
y si fue verdad, que es otra
confusión y no menor,
¿cómo mi vida le nombra
sueño? Pues ¿tan parecidas
a los sueños son las glorias
que las verdaderas son
tenidas por mentirosas,
y las fingidas por ciertas?
¿Tan poco hay de unas a otras
que hay cuestión sobre saber
si lo que se ve y se goza
es mentira o es verdad?
¿Tan semejante es la copia
al original que hay duda
en saber si es ella propia?

VID-041 Jornada tercera - Escena X, v. 2972

Segismundo sobre el sueño y la memoria

Extensión: 6 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

SEGISMUNDO ¿Qué pasado bien no es sueño?

VID-042 Jornada tercera - Escena XIII, vv. 3060-3061

El rey Basilio viendo su reino perdido y a su hijo Segismundo como nuevo rey

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: perseguido/a

Léxico 2:

Léxico 3: infeliz

BASILIO ¿Hay más infeliz rey?
¿Hay padre más perseguido?

VID-043	Jornada tercera - Escena XIV, vv. 3241-3242, 3248 y 3250
Segismundo perdona su padre el rey Basilio, que está de rodillas ante él	
Extensión: 8 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

SEGISMUNDO	Señor, levanta, dame tu mano [...]
	[...].
BASILIO	Hijo, [...]
	[...] príncipe eres.

VID-044	Jornada tercera - Escena XIV, vv. 3305-3306 y 3311-3314
Segismundo sobre la vida	
Extensión: 31 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: espantar, <i>humano/a</i>	
Léxico 2: admirar, pues, dicha	
Léxico 3: soñar, bastar	

SEGISMUNDO	¿Qué os admira? ¿Qué os espanta, si fue mi maestro un sueño [...]? El soñarlo solo basta, pues así llegué a saber que toda la dicha humana, en fin, pasa como sueño.
------------	--

3.3.9. Antología poética del Siglo de Oro

Ediciones empleadas

El cancionero español de tipo tradicional, edición de José María Alín. Madrid: Taurus, 1968.

Nuevo corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV-XVII), en 2 vols., edición de Margit Frenk Alatorre. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Antología de la poesía española del Siglo de Oro. Siglos XVI-XVII, edición de Pablo Jauralde Pou y guía de lectura de Mercedes Sánchez Sánchez. Madrid: Espasa, 2010.

Antología de la poesía del Siglo de Oro, edición escolar de David López del Castillo. Madrid: Castalia Didáctica, 2010.

Sor Juana Inés de la Cruz: *Poesía lírica*, edición de José Carlos González Boixo. Madrid: Cátedra, 1992 [2014].

Palabras del glosario léxico específico de los Siglos de Oro (Léxico 2) en los textos literarios

abrasar (se)	desventura	honra	pena
admirar (se)	dicha	huerto	perder (se)
adorar	divino/a	huir	piedra
alabar	doncella	ignorancia	prado
alma	duda	infierno	pues
aqueste/a/o	dulce	justo/a	puro/a
arder	duque/sa	lleno/a	quejarse
arma	encantado/a	llorar	quemar (se)
aunque	enemigo/a	loco/a	razón
bello/a	engañar (se)	luego	rigor
breve	envidia	mandar	rostro
burla	espada	mas	sangre
caballero	esperar	matar	servir
cabello	esperanza	mentira	sino
ciego/a	esposo/a	mismo/a	tal
condenado/a	falso/a	mostrar (se)	temor
conocer (se)	famoso/a	mozo/a	tierra
corazón	fiero/a	muerte	tormento
cosa	figura	necio/a	traidor/a
criar	fuego	ofrecer	valiente
cruel	gloria	olvidar (se)	vencer
cuerpo	gozar	oro	venturoso/a
cuidado	gracia	parecer (creer, opinar)	vestir
dama	ha (hace)	parte	vida
descubrir	haber de (tener que)	pastor/a	voz
desdén	hallar (se)	pecado	vuestra merced
deseo	herida	pecho	
			Total: 106 palabras

POE-001 Poesía de tipo tradicional. «Si la noche se hace oscura...»

Extensión: 16 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3: camino

Si la noche se hace oscura
y tan corto es el camino,
¿cómo no venís, amigo?

POE-002 Poesía de tipo tradicional. «Si amores me han de matar...»

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: tener lugar
Léxico 2: haber de (tener que)
Léxico 3:

Si amores me han de matar
ahora tienen lugar.

POE-003 Poesía de tipo tradicional. «Enemiga le soy, madre...»

Extensión: 49 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *contemplar*, testigo, merecer
Léxico 2: caballero, adorar
Léxico 3: enemigo/a (léx. 2), so (ant. soy), maldecir

Enemiga le soy, madre,
a aquel caballero yo:
¡mal enemiga le so!
En mí contempla y adora,
como a Dios que le es testigo;
él me tiene por señora,
yo a él por enemigo.
Dos mil veces le maldigo,
por lo que él no mereció:
¡mal enemiga le so!

POE-004 Poesía de tipo tradicional. «No pueden dormir mis ojos...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3:

No pueden dormir mis ojos,
no pueden dormir.

POE-005 Poesía de tipo tradicional. «Soy doncella enamorada...»

Extensión: 25 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: negar, reclamar

Léxico 2: doncella

Léxico 3: enamorado/a, amado/a

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Soy doncella enamorada,
quiero bien y soy amada.

[...]

Uno quiero y uno amo,
suya soy, suya me llamo:
no lo niego ni reclamo,
suya seré.

POE-006 Poesía de tipo tradicional. «Queredme bien, caballero...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: caballero, aunque

Léxico 3:

Queredme bien, caballero,
casada soy, aunque no quiero.

POE-007 Poesía de tipo tradicional. «¿Qué me queréis, caballero?...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: caballero

Léxico 3:

¿Qué me queréis, caballero?
casada soy, marido tengo.

POE-008 Poesía de tipo tradicional. «En Ávila, mis ojos...»

Extensión: 18 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2: matar

Léxico 3:

En Ávila, mis ojos,
dentro en Ávila.

En Ávila del Río
mataron a mi amigo,
dentro en Ávila.

POE-009	Poesía de tipo tradicional. «Vuestros son mis ojos...»
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: corazón	
Léxico 3:	
<p>Vuestros son mis ojos, Isabel, vuestros son mis ojos y mi corazón también.</p>	
POE-010	Poesía de tipo tradicional. «Aquel caballero, madre...»
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: caballero	
Léxico 3:	
<p>Aquel caballero, madre, que de amores me habló, más que a mí le quiero yo.</p>	
POE-011	Poesía de tipo tradicional. «Todos van de amor heridos...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: osar (ant. atreverse)	
Léxico 2:	
Léxico 3: herido/a (léx. 2 herida)	
<p>Todos van de amor heridos, yo también, sin osar decir de quién.</p>	
POE-012	Poesía de tipo tradicional. «Llenos de lágrimas vivas...»
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: lágrima	
Léxico 2: corazón	
Léxico 3: vivo/a	
<p>Llenos de lágrimas vivas tiene mis ojos amor, y el corazón de dolor.</p>	
POE-013	Poesía de tipo tradicional. «¡Ay, que el alma se me sale!...»
Extensión: 68 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: metido/a	
Léxico 2: alma, perder, cuerpo, vida	
Léxico 3: perdella (ant. perderla, léx. 2 perder), muerto/a (léx. 2 muerte; morir), igualar	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:	
Presente de subjuntivo	
<p>¡Ay, que el alma se me sale! Y si me duele perdella es porque estáis dentro de ella que la vida poco vale.</p>	

¡Ay, que el alma se me va
y vos en ella metida!
El cuerpo queda sin vida
como aquel que muerto está.

No hay dolor que se iguale
al que siento yo en perdella
por ser vos dentro de ella,
que la vida poco vale.

POE-014	Poesía de tipo tradicional. «Cantan los gallos...»	
Extensión: 9 palabras	Accesibilidad: 1	Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: gallo		
Léxico 2:		
Léxico 3:		

Cantan los gallos,
yo no duermo
ni tengo sueño.

POE-015	Poesía de tipo tradicional. «¿Dónde estás, que no te veo?...»	
Extensión: 23 palabras	Accesibilidad: 1	
Léxico 1:		
Léxico 2: esperanza		
Léxico 3: desear (léx. 2 deseo)		

¿Dónde estás, que no te veo?
¿Qué es de ti, esperanza mía?
A mí, que verte deseo
mil años se hace un día.

POE-016	Poesía de tipo tradicional. «Amor, loco, ¡ay amor loco!...»	
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 1	
Léxico 1:		
Léxico 2: loco/a		
Léxico 3:		

Amor loco, ¡ay amor loco!
yo por vos y vos por otro.

POE-017	Poesía de tipo tradicional. «Enojásteos, señora...»	
Extensión: 67 palabras	Accesibilidad: 2	
Léxico 1: enojarse		
Léxico 2: pena, alma, vida, mostrar		
Léxico 3:		

Enojásteos, señora,
mucho más os quiero ahora.

Enojásteos, señora,
cuando mi pena os decía;
mucho más os quiero ahora
que a mi alma y a mi vida:
ni a mi vida, señora,
mucho más os quiero ahora.

Enojásteos, señora
 cuando mi pena os mostraba;
 mucho más os quiero ahora
 que a mi vida ni a mi alma;
 ni a mi alma, señora,
 mucho más os quiero ahora.

POE-018 Poesía de tipo tradicional. «Olvidar quiero mis amores...»

Extensión: 41 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: lisonjero/a (ant. adulator/a, pelota)

Léxico 2: olvidar, sino, leal, falso/a

Léxico 3: verdadero/a, maldad

Olvidar quiero mis amores
 que yo quiérollos olvidar.

Los mis amores primeros
 no me salieron verdaderos,
 sino falsos y lisonjeros,
 que quiérollos olvidar.

Mis amores los de antes
 no me salieron leales,
 sino falsos y con maldades,
 que yo quiérollos olvidar.

POE-019 Poesía de tipo tradicional. «Dejadlos, madre...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: llorar, pues

Léxico 3:

Dejadlos, madre,
 mis ojos llorar,
 pues quieren amar.

POE-020 Poesía de tipo tradicional. «Así andando...»

Extensión: 18 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: apartarse

Léxico 2:

Léxico 3:

Así andando,
 el amor se me vino a la mano;
 andando así
 se aparta el amor de mí.

POE-021 Poesía de tipo tradicional. «Dícenme que el amor no hiere...»

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: mas

Léxico 3: herir (léx. 2 herida), muerto/a (léx. 2 muerte; morir)

Dícenme que el amor no hiere,
mas a mí muerto me tiene.

POE-022 Poesía de tipo tradicional. «Dícenme que tengo amiga...»

Extensión: 11 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro Imperfecto

Dícenme que tengo amiga
y no lo sé;
por saberlo moriré.

POE-023 Poesía de tipo tradicional. «Bien quiere el viejo...»

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

Bien quiere el viejo,
¡ay, madre mía!,
bien quiere el viejo
a la niña.

POE-024 Poesía de tipo tradicional. «Por el río me llevad, amigo...»

Extensión: 11 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

Por el río me llevad, amigo,
y llevadme por el río.

POE-025 Poesía de tipo tradicional. «Moriré de amor, mi madre...»

Extensión: 6 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro Imperfecto

Moriré de amor, mi madre,
moriré.

POE-026	Poesía de tipo tradicional. «Por dó pasará la sierra...»
Extensión: 64 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: sierra, <i>gentil</i> , fe	
Léxico 2: tierra	
Léxico 3: dó (ant. dónde), serrano/a (léx. 1 sierra), está (ant. estoy)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto, imperativo negativo	

¿Por dó pasará la sierra,
gentil serrana morena?

Tu ru ru ru lá:
¿quién la pasará?
Tu ru ru ru rú:
no la pases tú.
Tu ru ru ru ré:
yo la pasare.
Dí, serrana, por tu fe,
si naciste en esta tierra,
¿por dó pasará la sierra,
gentil serrana morena?

Ti ri ri ri rí:
queda tú aquí.
Tu ru ru ru rú:
¿qué más quieres tú?
To ro ro ro ró:
que yo sola está:
Serrana, no puedo, no,
que otro amor me da guerra.
¿Cómo pasará la sierra,
gentil serrana morena?

POE-027	Poesía de tipo tradicional. «Soy hermosa y agraciada...»
Extensión: 16 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: agraciado/a (léx. 2 gracia)	

Soy hermosa y agraciada,
tengo gracias más de mil,
llámanme Gira Giralda,
hija de Giraldo Gil.

POE-028	Poesía de tipo tradicional. «Clara estaba la noche...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

Clara estaba la noche,
más que el sol,
clara estaba la noche.

POE-029 Poesía de tipo tradicional. «Pajarito que vas a la fuente...»

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: fuente
Léxico 2:
Léxico 3: pajarito

Pajarito que vas a la fuente,
bebe y vente.

POE-030 Poesía de tipo tradicional. «Quien casa por amores...»

Extensión: 7 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3: casar (casarse)

Quien casa por amores
vive con dolores.

POE-031 Poesía de tipo tradicional. «Por amor de vos, señora...»

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3: salado/a

Por amor de vos, señora,
pasé yo la mar salada.

POE-032 Poesía de tipo tradicional. «Aquel caballero...»

Extensión: 11 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2: caballero, alma
Léxico 3:

Aquel caballero
que de amor me habla,
quírole en el alma.

POE-033 Poesía de tipo tradicional. «Toda mi vida os amé...»

Extensión: 17 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:
Léxico 2: vida
Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:
Futuro imperfecto

Toda mi vida os amé
y por siempre os amaré;
si me amáis yo no lo sé.

POE-034 Poesía de tipo tradicional. «Aquel caballero, madre...»

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2: caballero

Léxico 3: enamorarse, penar (léx. 2 pena)

Aquel caballero, madre,
que de mí se enamoró,
pena él y muero yo.

POE-035 Poesía de tipo tradicional. «Vuestros ojos negros...»

Extensión: 19 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

Vuestros ojos negros
por mi mal los vi.
¡Ay de mí, que en verlos
no fui más de mí!

POE-036 Poesía de tipo tradicional. «Amores me matan, madre...»

Extensión: 15 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:

Léxico 2: matar

Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Amores me matan, madre;
qué será, triste, de mí,
que nunca tan mal me vi.

POE-037 Poesía de tipo tradicional. «Señora, aunque no os miro...»

Extensión: 50 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: suspirar, osar (ant. atreverse), sospechar

Léxico 2: aunque

Léxico 3: desear (léx. 2 deseo)

Señora, aunque no os miro,
sabe Dios,
que cuantas veces suspiro
son por vos.

Aunque muero por os ver,
ya no oso de os mirar,
por no dar que sospechar
a quien lo desea saber.
Por esto nunca os miro,
y sabe Dios,
que cuantas veces suspiro
son por vos.

POE-038 Poesía de tipo tradicional. «De piedra puedo decir...»

Extensión: 20 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: *sufrir, pasión*

Léxico 2: piedra, corazón

Léxico 3:

De piedra puedo decir
que son nuestros corazones;
el mío en sufrir pasiones
y el vuestro en no las sentir.

POE-039 Poesía de tipo tradicional. «A la villa voy...»

Extensión: 17 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: villa

Léxico 2:

Léxico 3:

A la villa voy
de la villa vengo;
si no son amores,
no sé qué me tengo.

POE-040 Poesía de tipo tradicional. «Por una sola vez...»

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: alzar (ant. levantar)

Léxico 2: matar

Léxico 3:

Por una sola vez
que los mis ojos alcé,
dicen que yo le maté.

POE-041 Poesía de tipo tradicional. «Por vida de mis ojos...»

Extensión: 16 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: vida, caballero

Léxico 3:

Por vida de mis ojos,
el caballero,
por vida de mis ojos,
que bien os quiero.

POE-042 Poesía de tipo tradicional. «No me olvides...»

Extensión: 11 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:

Léxico 2: olvidar

Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Imperativo negativo

No me olvides, buen amor,
que no soy de olvidar, no.

POE-043	Poesía de tipo tradicional. «Allí miran ojos...»
Extensión: 7 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: do (ant. donde)	
<p>Allí miran ojos a do quieren bien.</p>	
POE-044	Poesía de tipo tradicional. «Aquí no hay...»
Extensión: 14 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: sino, deseo	
Léxico 3: desear (léx. 2 deseo)	
<p>Aquí no hay sino ver y desear; aquí no veo sino morir con deseo.</p>	
POE-045	Poesía de tipo tradicional. «Perdí el corazón...»
Extensión: 9 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: perder, corazón	
Léxico 3:	
<p>Perdí el corazón por bien amar; voyle a buscar.</p>	
POE-046	Poesía de tipo tradicional. «Descuidado de cuidado...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: cuidado	
Léxico 3: descuidado/a (léx. 2 cuidado)	
<p>Descuidado de cuidado estaba yo. ¡Ay, triste!, y ¿quién me lo dio?</p>	
POE-047	Poesía de tipo tradicional. «Pues que me tienes...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: pues, esposo/a	
Léxico 3:	
<p>Pues que me tienes, Miguel, por esposa, mírame, Miguel, cómo soy hermosa.</p>	

POE-048	Poesía de tipo tradicional. «Desde niña me casaron...»
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: casar - casadito/a	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Desde niña me casaron
por amores que no amé;
mal casadita me llamaré.

POE-049	Poesía de tipo tradicional. «Vengo de tan lejos...»
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: vida, hallar	
Léxico 3:	

Vengo de tan lejos,
vida, por os ver;
halloos casada,
quiérome volver.

POE-050	Poesía de tipo tradicional. «¿Cómo le llamaremos...»
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: dama, caballero	
Léxico 3: servidor/a (léx. 2 servir)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

¿Cómo le llamaremos
al amor nuevo?
Servidor de damas,
buen caballero.

POE-051	Poesía de tipo tradicional. «Son tan lindos mis cabellos...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: cabello, matar	
Léxico 3:	

Son tan lindos mis cabellos
que a cien mil mato con ellos.

POE-052 Poesía de tipo tradicional. «En la peña, sobre la peña...»

Extensión: 42 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: peña, haber (ant. tener)

Léxico 2: mas, dama

Léxico 3: soñar, transportarse, enamorado/a

En la peña, sobre la peña,
 duerme la niña y sueña.
 La niña, que amor había,
 de amores se transportaba;
 con su amigo se soñaba,
 soñaba, mas no dormía,
 que la dama enamorada,
 y en la peña,
 no duerme, si amores sueña.

POE-053 Poesía de tipo tradicional. «Abaja los ojos, casada...»

Extensión: 27 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: peña

Léxico 2: matar, pecho

Léxico 3: abajar (ant. bajar), gracioso/a (léx. 2 gracia)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Imperativo negativo

Abaja los ojos, casada,
 no mates a quien te miraba.

Casada, pechos hermosos,
 abaja tus ojos graciosos.
 No mates a quien te miraba:
 abaja los ojos, casada.

POE-054 Poesía de tipo tradicional. «Quiero dormir y no puedo...»

Extensión: 72 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: pregonar, cuitado/a (ant. = desventurado/a)

Léxico 2: mandar

Léxico 3: enamorado/a, casarse

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo, futuro imperfecto

Quiero dormir y no puedo,
 que el amor me quita el sueño.

Manda pregonar el rey
 por Granada y por Sevilla
 que todo hombre enamorado
 que se case con su amiga:
 que el amor me quita el sueño.

Que se case con su amiga.
 ¿Qué haré, triste, cuitado,
 que era casada la mía?
 Que el amor me quita el sueño.

Quiero dormir y no puedo,
 que el amor me quita el sueño.

POE-055	Poesía de tipo tradicional. «¿Por qué me besó Perico...»
Extensión: 42 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>usarse</i> , besar	
Léxico 2: traidor/a	
Léxico 3: sanar, beso (léx. 1 besar)	

¿Por qué me besó Perico,
por qué me besó el traidor?

Dijo que en Francia se usaba
y por eso me besaba;
y también porque sanaba
con el beso su dolor.
¿Por qué me besó Perico,
por qué me besó el traidor?

POE-056	Poesía de tipo tradicional. «¿Para qué es, dama, tanto querer...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: dama, perder (se)	
Léxico 3: tanto	

¿Para qué es, dama, tanto querer?
Para perderme y a vos perderos.

POE-057	Poesía de tipo tradicional. «¿Véante mis ojos...»
Extensión: 16 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: luego, dulce	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

Véante mis ojos,
y muérame yo luego,
dulce amor mío
y lo que yo más quiero.

POE-058	Poesía de tipo tradicional. «Mas triste yo, ¿qué haré?...»
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: mas	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Mas triste yo, ¿qué haré?,
que yo, que no sé nadar,
¡moriré, moriré!

POE-059	Poesía de tipo tradicional. «Que no son amores...»
Extensión: 7 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	
<p>Que no son amores para todos hombres.</p>	
POE-060	Poesía de tipo tradicional. «Que no quiero amores...»
Extensión: 14 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: pues, tierra	
Léxico 3: Inglaterra (ant. Inglaterra)	
<p>Que no quiero amores en Inglaterra, pues otros mejores tengo yo en mi tierra.</p>	
POE-061	Poesía de tipo tradicional. «Puse mis amores...»
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: mentir (léx. 2 mentira)	
<p>Puse mis amores en Fernandico, ¡ay, que era casado, mal me ha mentido!</p>	
POE-062	Poesía de tipo tradicional. «Él anoche se murió...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: casarse	
<p>Él anoche se murió, ella hoy casarse quiere, ¡ay, de quien muere!</p>	
POE-063	Poesía de tipo tradicional. «Las mañanas de abril...»
Extensión: 9 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: dulce	
Léxico 3:	
<p>Las mañanas de abril tan dulces son de dormir.</p>	

POE-064 Poesía de tipo tradicional. «Irme quiero, madre...»

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: galera (ant. barco)

Léxico 2:

Léxico 3: marinero/a

Irme quiero, madre,
a aquella galera,
con el marinero
a ser marinera.

POE-065 Poesía de tipo tradicional. «Ah, hermosa...»

Extensión: 38 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: amanecer

Léxico 2: pues, haber de (tener que), conocer

Léxico 3: estó (ant. estoy)

— ¡Ah, hermosa,
abridme, cara de rosa!
— ¿Quién sois vos?
— Soy un hombre.
— Pues decidme vuestro nombre.
— No puede ser,
ni me habéis de conocer.
— Nunca y no,
que yo en mi casa me estó.
¡Ahí os puede amanecer!

POE-066 Poesía de tipo tradicional. «Del rosal sale la rosa...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3: rosal

Del rosal sale la rosa
¡Oh, qué hermosa!

POE-067 Poesía de tipo tradicional. «Morenica me era yo...»

Extensión: 36 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

Morenica me era yo;
dicen que sí, dicen que no.

Unos que bien me quieren
dicen que sí;
otros que por mí mueren
dicen que no.

Morenica me era yo,
dicen que sí, dicen que no.

POE-068	Poesía de tipo tradicional. «Ojos morenos...»
Extensión: 22 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: matar	
Léxico 3: bonito/a (bonito/a; bueno/a), gracioso/a (léx. 2 gracia)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2:	
Futuro imperfecto	

Ojos morenos,
¿cuándo nos veremos?

Ojos morenos
de bonita color,
sois tan graciosos
que matáis de amor.
¿Cuándo nos veremos,
ojos morenos?

POE-069	Poesía de tipo tradicional. «¿Qué razón podéis tener...»
Extensión: 8 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: razón	
Léxico 3:	

¿Qué razón podéis tener
para no me querer?

POE-070	Poesía de tipo tradicional. «Águila que vas volando...»
Extensión: 18 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>águila</i> , pico	
Léxico 2:	
Léxico 3: penar (léx. 2 pena)	

Águila que vas volando,
lleva en el pico estas flores,
dáselas a mis amores,
dile cómo estoy penando.

POE-071	Poesía de tipo tradicional. «Burla, burlando...»
Extensión: 6 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3: burlar (léx. 2 burla), enamorarse	

Burla, burlando,
yo me voy enamorando.

POE-072 Poesía de tipo tradicional. «Morenica, dime cuándo...»

Extensión: 16 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: bando
 Léxico 2: pena
 Léxico 3: morenico/a

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:
 Futuro imperfecto

Morenica, dime cuándo
 tú serás de mi bando;
 ¡ay, dime cuándo, morena,
 dejarás de darme pena!

POE-073 Poesía de tipo tradicional. «Morenica, ¿qué has tenido...»

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:
 Léxico 2:
 Léxico 3: morenico/a, perdido/a (léx. 2 perder)

Morenica, ¿qué has tenido
 que el color tienes perdido?

POE-074 Poesía de tipo tradicional. «¡Fuera, fuera, fuera...»

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:
 Léxico 2:
 Léxico 3: pastorcico/a (léx. 2 pastor/a)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:
 Futuro imperfecto

¡Fuera, fuera, fuera,
 el pastorcico!
 Que en el campo dormirás
 y no conmigo.

POE-075 Poesía de tipo tradicional. «Mozo soy y vergonzoso...»

Extensión: 6 palabras Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: vergonzoso/a
 Léxico 2: mozo/a
 Léxico 3:

Mozo soy y vergonzoso,
 soy mozo.

POE-076 Poesía de tipo tradicional. «Vámonos a dormir...»

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: gentil
 Léxico 2:
 Léxico 3:

Vámonos a dormir,
 mi reina gentil,
 vámonos a dormir.

POE-077	Poesía de tipo tradicional. «De este mal moriré, madre...»	
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 3	
Léxico 1:		
Léxico 2:		
Léxico 3:		
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto		

De este mal moriré, madre,
de este mal moriré yo.

POE-078	Poesía de tipo tradicional. «Del mar vengo yo presa...»	
Extensión: 8 palabras	Accesibilidad: 1	Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: preso/a		
Léxico 2:		
Léxico 3:		

Del mar vengo yo presa,
presa del amor.

POE-079	Poesía de tipo tradicional. «Anda, amor, anda...»	
Extensión: 36 palabras	Accesibilidad: 1	
Léxico 1: muchacho/a, besar		
Léxico 2: necio/a		
Léxico 3:		

Anda, amor, anda,
anda, amor.

La que bien quiero,
anda, amor,
de la mano me la llevo,
anda, amor,
y, ¿por qué no me la beso?,
anda, amor:
porque soy muchacho y necio,
y anda amor.

POE-080	Poesía de tipo tradicional. «Corazón, sigue tu vía...»	
Extensión: 9 palabras	Accesibilidad: 3	Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: vía		
Léxico 2: corazón		
Léxico 3:		
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto		

Corazón, sigue tu vía,
que yo seguiré la mía.

POE-081 Poesía de tipo tradicional. «De velar viene la niña...», vv. 1-7, 13-14 y 27.

Extensión: 45 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: velar, ermitaño/a

Léxico 2: cosa, llorar

Léxico 3: dígame (ant. dime)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

De velar viene la niña,
de velar venía.

— Dígame tú, el ermitaño,
así Dios te dé alegría,
si has visto por aquí pasar
las cosas que yo más quería.
De velar venía.

[...]

Lloraba de los sus ojos,
de la su boca decía:

[...]

De velar venía.

POE-082 Poesía de tipo tradicional. «No te creo, el caballero...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: caballero

Léxico 3:

No te creo, el caballero,
no te creo.

POE-083 Poesía de tipo tradicional. «Alcé los ojos...»

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: alzar (ant. levantar)

Léxico 2:

Léxico 3:

Alcé los ojos y vi
a quien amo más que a mí.

POE-084 Poesía de tipo tradicional. «Namoráronse mis ojos...»

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: ahé (interjección)

Léxico 2:

Léxico 3: namorarse (ant. enamorarse), hermosura

Namoráronse mis ojos
de vuestra hermosura, ¡ahé!
mal enamoráronse.

POE-085 Poesía de tipo tradicional. «Pues todas las aves vuelan...»

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: ave

Léxico 2: pues, corazón

Léxico 3:

Pues todas las aves vuelan,
corazón,
pues todas las aves vuelan,
volad vos.

POE-086 Poesía de tipo tradicional. «Cantaban las aves...»

Extensión: 34 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ave, ruiseñor, ribera

Léxico 2: pastor/a, herida, fiero/a

Léxico 3: herido/a (léx. 2 herida)

Cantaban las aves
con el buen pastor
herido de amor.

Si en la primavera
canta el ruiseñor,
también el pastor
que está en la ribera
con herida fiera,
con grande dolor,
herido de amor.

POE-087 Poesía de tipo tradicional. «Amor, ¿si habéis de quedar...»

Extensión: 11 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: haber de (tener que), olvidar

Léxico 3:

Amor, ¿si habéis de quedar
o si me habéis de olvidar?

POE-088 Poesía de tipo tradicional. «Dicen que el amor es ciego...»

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: negar

Léxico 2: ciego/a

Léxico 3:

Dicen que el amor es ciego,
yo no lo niego, yo no lo niego.

POE-089 Poesía de tipo tradicional. «¡Ay, madre! Al Amor...»

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3:

¡Ay, madre! Al amor
quíerole, ámole,
y téngole por señor.

POE-090 Poesía de tipo tradicional. «Si de los ojos nace...»

Extensión: 15 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3: desear (léx. 2 deseo), penar (léx. 2 pena)

Si de los ojos nace
ver y desear
no quiero tener ojos
para no penar.

POE-091 Poesía de tipo tradicional. «Vengo malherido...»

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3: malherido/a - herido/a (léx. 2 herida)

Vengo malherido,
herido vengo,
herido me han
amores que tengo.

POE-092 Poesía de tipo tradicional. «Soñaba yo que tenía...»

Extensión: 18 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: fe
Léxico 2: corazón, mas
Léxico 3: soñar

Soñaba yo que tenía
alegre mi corazón,
mas a la fe, madre mía,
que los sueños, sueños son.

POE-093 Poesía de tipo tradicional. «Mientras que el morico duerme...»

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: mientras, moro/a
Léxico 2: vida
Léxico 3: morico/a (léx. 1 moro/a)

Mientras que el morico duerme,
vida y vámonos, amor.

POE-094 Poesía de tipo tradicional. «Lindas son rosas y flores...»

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3:

Lindas son rosas y flores:
más lindos son mis amores.

POE-095 Poesía de tipo tradicional. «Hola, que me lleva la ola...»

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: ola
Léxico 2:
Léxico 3:

¡Hola, que me lleva la ola!
¡Hola, que me lleva a la mar!.

POE-096 Poesía de tipo tradicional. «Hola, hala...»

Extensión: 32 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: hala (interjección), ola, ala
Léxico 2:
Léxico 3:

¡Hola, hala!
¡Que me llevan, me llevan los aires!
¡Que me llevan, me llevan las aguas!

¡Hola, hala!
¡Que me llevan, me llevan las olas!
¡Que me llevan, me llevan las alas!

POE-097 Poesía de tipo tradicional. «No quiero ser casada...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2: sino
Léxico 3: enamorado/a

No quiero ser casada
sino libre y enamorada.

POE-098 Poesía de tipo tradicional. «¡Qué bonita sois, hermana...»

Extensión: 7 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3: bonico/a (bonito/a; bueno/a), parecer (tener apariencia de), toledano/a

¡Qué bonita sois, hermana!
Bien parecéis toledana.

POE-099 Poesía de tipo tradicional. «No le entiendo al Amor, madre...»

Extensión: 11 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3:

No le entiendo al Amor, madre,
no le entiendo al Amor.

POE-100 Poesía de tipo tradicional. «Piensan las gentes...»

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: acero
Léxico 2: corazón
Léxico 3:

Piensan las gentes
que soy de acero,
mi corazón
de carne lo tengo.

POE-101 Poesía de tipo tradicional. «Pecador, no desesperes...»

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3: pecador/a (léx. 2 pecado), desesperar (léx. 2 esperanza).

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:
Imperativo negativo

Pecador, no desesperes:
más te quiero que me quieres.

POE-102 Poesía de tipo tradicional. «Decid, dulce amor, decid...»

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2: mandar
Léxico 3:

Decid, dulce amor, decid,
¿qué mandáis hacer de mí?

POE-103 Poesía de tipo tradicional. «Mis penas son como ondas del mar...»

Extensión: 22 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: onda
Léxico 2: pena
Léxico 3:

Mis penas son como ondas del mar,
que unas vienen y otras se van:
de día y de noche guerra me dan.

POE-104 Poesía de tipo tradicional. «Que miraba la mar...»

Extensión: 16 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ancho/a
Léxico 2:
Léxico 3:

Que miraba la mar
la mal casada,
que miraba la mar
cómo es ancha y larga.

POE-105 Poesía de tipo tradicional. «La que tiene el marido pastor...»

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: grave
Léxico 2: pastor/a
Léxico 3:

La que tiene el marido pastor
grave es su dolor.

POE-106 Poesía de tipo tradicional. «Buen amor tan deseado...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:
Léxico 2: olvidar
Léxico 3: deseado/a (léx. 2 deseo)

Buen amor tan deseado,
¿cómo me has olvidado?

POE-107 Poesía de tipo tradicional. «Este corazón mío...»

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: *remedio*
Léxico 2: corazón
Léxico 3:

Este corazón mío
abierto por el medio
dadle, señora, remedio.

POE-108 Poesía de tipo tradicional. «Todos piensan que no quiero...»

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3:

Todos piensan que no quiero
y yo me muero.

POE-109 Poesía de tipo tradicional. «Hace el amor lo que quiere...»

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3:

Hace el amor lo que quiere
mas, ¡ay! que no lo que debe.

POE-110 Poesía de tipo tradicional. «Si sabéis poco de amores...»

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:
Léxico 2: corazón
Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:
Futuro imperfecto

Si sabéis poco de amores,
corazón,
ahora veréis quién son.

POE-111 Poesía de tipo tradicional. «Yo sé a quién...»

Extensión: 20 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:
Léxico 2:
Léxico 3:

Yo sé a quién
de amores le fue muy bien;
yo sé a cuál
de amores le fue muy mal.

POE-112 Poesía de tipo tradicional. «Los amores que matan a mí...»

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:
Léxico 2: matar, ha (hace)
Léxico 3:

Los amores que matan a mí,
días ha que no los vi.

POE-113 Poesía de tipo tradicional. «Si de vos, mi bien, me aparto...»

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: apartarse
Léxico 2: vida
Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:
Futuro imperfecto

Si de vos, mi bien, me aparto,
¿qué haré?
Triste vida viviré.

POE-114	Poesía de tipo tradicional. «¡Ay, que viviendo no vivo...»
----------------	--

Extensión: 17 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

¡Ay, que viviendo no vivo,
ay, que no muero muriendo,
ay de mí que no me entiendo!

POE-115	Poesía de tipo tradicional. «Que no dormiré sola, no...»
----------------	--

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Que no dormiré sola, no
sola y sin amor.

POE-116	Poesía de tipo tradicional. «¡Oh, qué lindo es el mozuelo!»
----------------	---

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: zagal/a (ant. = joven, chico/a)

Léxico 2: mozo/a

Léxico 3: mozuelo/a (léx. 2 mozo/a)

¡Oh, qué lindo es el mozuelo!
¡Oh, qué hermoso es el zagal!

POE-117	Poesía de tipo tradicional. «Soles claros son...»
----------------	---

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: oro, cabello, fuego, corazón

Léxico 3: ojuelos

Soles claros son
tus ojuelos bellos,
oro los cabellos,
fuego el corazón.

POE-118	Poesía de tipo tradicional. «¡Qué bonita que sois, Juana...»
----------------	--

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: galán/a

Léxico 2:

Léxico 3:

¡Qué bonita que sois, Juana,
ay, Juana, cómo sois galana!

POE-119	Poesía de tipo tradicional. «¡Ay, Dios!, ¿qué haré?...»
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

¡Ay, Dios!, ¿qué haré?
Que por ti muero
por ti moriré.

POE-120	Poesía de tipo tradicional. «Mi dulce pastor...»
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: dulce, pastor/a	
Léxico 3:	

Mi dulce pastor,
¿qué te duele, dí?
Duéleme un dolor
que en tus ojos vi.

POE-121	Poesía de tipo tradicional. «Las tres de la noche han dado...»
Extensión: 20 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: desvelar, fin (objetivo)	
Léxico 2: corazón, cuidado	
Léxico 3:	

Las tres de la noche han dado,
corazón, ¿y no dormís?
Mis cuidados os desvelan,
que desvelar es su fin.

POE-122	Poesía de tipo tradicional. «Mira que soy niña...»
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Mira que soy niña,
amor, déjame,
¡ay, ay, que me moriré!

POE-123 Poesía de tipo tradicional. «Negra tengo la cara...»

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: carbón

Léxico 2: corazón

Léxico 3: volverse (transformarse)

Negra tengo la cara,
negro el corazón,
como amor es fuego,
volvióse en carbón.

POE-124 Poesía de tipo tradicional. «Si tienes las piernas...»

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3: morenito/a.

Si tienes las piernas
como la cara,
tú eres la morenita
que yo buscaba.

POE-125 Poesía de tipo tradicional. «Cuando mi morenita...»

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: espejo

Léxico 2: servir

Léxico 3: morenito/a, bañar

Cuando mi morenita
su cuerpo baña,
sírvele de espejo
el cristal del agua.

POE-126 Poesía de tipo tradicional. «Cabellicos de oro...»

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: mármol

Léxico 2: oro, cuerpo, pecho

Léxico 3: cabellicos (léx. 2 cabello)

Cabellicos de oro,
cuerpo delgado,
tus manos son nieve,
tu pecho, mármol.

POE-127 Poesía de tipo tradicional. «El viento me trae...»

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: suspiro

Léxico 2:

Léxico 3:

El viento me trae
rosas y flores,
pero no los suspiros
de mis amores.

POE-128 Poesía de tipo tradicional. «La calle de Atocha...»

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: paloma, *jazmín*

Léxico 2:

Léxico 3: palomita (léx. 1 paloma)

La calle de Atocha,
junto a Antón Martín,
vuela una palomita
por coger jazmín.

POE-129 Poesía de tipo tradicional. «Tienes lindos ojos...»

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: revuelto/a

Léxico 2: cabello

Léxico 3:

Tienes lindos ojos,
lindos cabellos,
tiéneslos revueltos,
y a mí con ellos.

POE-130 Poesía de tipo tradicional. «Yo soy Duero...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3:

Yo soy Duero,
que todas las aguas bebo.

POE-131 Poesía de tipo tradicional. «¿Yo qué le hice, yo qué le hago...»

Extensión: 29 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ruin

Léxico 2: mas

Léxico 3: pago, tanto/a

¿Yo qué le hice, yo qué le hago,
que me da tan ruin pago?
¡Mas yo qué le hago, yo qué le hice,
que de mí tanto mal dice?

POE-132	Poesía de tipo tradicional. «Al río me salgo...»
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: ribera	
Léxico 2: pena	
Léxico 3:	
<p>Al río me salgo y en su ribera, escribo en el agua toda mi pena.</p>	
POE-133	Poesía de tipo tradicional. «Por un verde prado...»
Extensión: 14 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: <i>fresco/a</i>	
Léxico 2: prado, huir	
Léxico 3: florido/a	
<p>Por un verde prado fresco y florido, va huyendo la niña del dios Cupido.</p>	
POE-134	Poesía de tipo tradicional. «En las riberas del Tajo...»
Extensión: 14 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: ribera	
Léxico 2: pastor/a	
Léxico 3: enamorar	
<p>En las riberas del Tajo vi sentada una pastora, ¡ay, Dios, y cómo enamora!</p>	
POE-135	Poesía de tipo tradicional. «Para mí, para mí son penas...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: pena	
Léxico 3:	
<p>Para mí, para mí son penas para mí, que vivo en ellas.</p>	
POE-136	Poesía de tipo tradicional. «¡Oh, qué bien baila Gil...»
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: mozo/a	
Léxico 3:	
<p>¡Oh, qué bien baila Gil con las mozas de Barajas!</p>	

POE-137 Poesía de tipo tradicional. «Partíme de Murcia...»

Extensión: 15 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: partirse (irse)

Léxico 2:

Léxico 3: lorquino/a, errar (ant. hacer un error)

Partíme de Murcia,
erré el camino,
fui a dar a Lorca
y a ser lorquino.

POE-138 Poesía de tipo tradicional. «Preso me lo llevan...»

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: preso/a

Léxico 2: traidor/a

Léxico 3: enamorado/a

Preso me lo llevan
a mi lindo amor
por enamorado
que no por traidor.

POE-139 Poesía de tipo tradicional. «Perdíme por conoceros...»

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2: perderse, conocer

Léxico 3:

Perdíme por conoceros,
ojos morenos,
perdíme por conoceros.

POE-140 Poesía de tipo tradicional. «En el monte la pastora...»

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:

Léxico 2: pastor/a

Léxico 3: monte

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

En el monte la pastora
me dejó:
¿dónde iré sin ella yo?

POE-141 Poesía de tipo tradicional. «Alegrad, niña, el corazón...»

Extensión: 7 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: corazón

Léxico 3: alegrar

—Alegrad, niña, el corazón.
—No puedo, señor.

POE-142	Poesía de tipo tradicional. «A las montañas, mi alma...»
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: alma	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

A las montañas, mi alma,
a las montañas me iré.

POE-143	Poesía de tipo tradicional. «¡Ay, dulce pensamiento mío...»
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2: dulce	
Léxico 3: pensamiento	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

¡Ay, dulce pensamiento mío,
cuándo me llevarás donde te envío!

POE-144	Poesía de tipo tradicional. «Aguas cristalinas...»
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: murmurar	
Léxico 2:	
Léxico 3: cristalino/a	

Aguas cristalinas
del claro Tajo,
de no verme presente
vais murmurando.

POE-145	Poesía de tipo tradicional. «Un poco te quiero, Inés...»
Extensión: 10 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Un poco te quiero, Inés,
yo te lo diré después.

POE-146	Poesía de tipo tradicional. «Vanse mis amores...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: alma	
Léxico 3:	
<p>Vanse mis amores, madre, de Madrid, y llévanme el alma a Valladolid.</p>	
POE-147	Poesía de tipo tradicional. «Salen de Valencia...»
Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: <i>fresco</i>	
Léxico 2: dama	
Léxico 3:	
<p>Salen de Valencia noche de san Juan, mil coches de damas al fresco del mar.</p>	
POE-148	Poesía de tipo tradicional. «Madre mía, amores tengo...»
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	
<p>Madre mía, amores tengo: ¡Ay de mí, que no los veo!</p>	
POE-149	Poesía de tipo tradicional. «Pensamientos me quitan...»
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: desvelado/a	
Léxico 2:	
Léxico 3: pensamiento	
<p>Pensamientos me quitan el sueño, madre: desvelada me dejan vuelan y vanse.</p>	
POE-150	Poesía de tipo tradicional. «¡Oh, cuán lindo es el doncel...»
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2: doncella	
Léxico 3: cuán (ant. qué), doncel (léx. 2 doncella)	
<p>¡Oh, cuán lindo es el doncel, y cuán linda es la doncella! Lindo es él y linda es ella.</p>	

POE-151	Cristóbal de Castillejo. «¡Oh vida dulce y sabrosa...», vv. 1, 5-8, 23-24, 57-58, 89-96
----------------	---

Extensión: 78 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: sabroso/a, apartar, manso/a, sereno/a

Léxico 2: vida, dulce, lleno/a, llorar

Léxico 3: descanso, bienaventurado/a (léx. 2 venturoso/a, desventura), conocido/a (léx. 2 conocer), perdido/a (léx. 2 perder)

¡Oh vida dulce y sabrosa [...]!

[...]

¡Oh descanso en que me vi!

¡Oh bien de mil bienes lleno!

Tiempo bueno, tiempo bueno,

¿quién te apartó de mí?

[...]

¿Quién no llora lo pasado

viendo cuál va lo presente?

[...]

De nada vivo contento,

y con todo vivo triste.

[...]

Tiempo bienaventurado,

en tiempo no conocido,

antes de tiempo perdido,

y en todo tiempo llorado;

yo navegaba por ti

con viento manso y sereno;

tiempo bueno, tiempo bueno,

¿quién te apartó de mí?

POE-152	Cristóbal de Castillejo. <i>Loor al palo de las Indias estando en la cura de él</i> , vv. 3, 5-9 y 95-99
----------------	--

Extensión: 44 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *excelencia, estilo*, elocuente, *lengua*, suficiente, guayaco, flaco/a

Léxico 2: sino, enemigo/a, esperanza

Léxico 3: contar, dulcemente (léx. 2 dulce), griego/a, romano/a, castellano/a

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Contaré tus excelencias

[...]

dulcemente;

no por estilo elocuente

ni en lengua griega o romana,

sino por la castellana,

que es bastante y suficiente.

[...]

¡Oh guayaco!

enemigo del dios Baco

y de Venus y Cupido,

tu esperanza me ha traído

a estar contento, de flaco.

POE-153

Cristóbal de Castillejo. *A una dama llamada Ana*, vv. 10-13

Extensión: 20 palabras

Accesibilidad: 2

Léxico 1: *placer*

Léxico 2: tal, pues, perder

Léxico 3: conocimiento (léx. 2 conocer)

Y con tal conocimiento,
después que yo, triste, os vi,
sin placer vivo contento,
pues que por vos lo perdí.

POE-154

Cristóbal de Castillejo. *Sueño*, vv. 1-5 y 51-60

Extensión: 61 palabras

Accesibilidad: 2

Léxico 1: desnudo/a, besar, deuda, despertar

Léxico 2: vuestra merced, hallar, gozar, gloria

Léxico 3: soñar, descansar, desear (léx. 2 deseo), acto

Yo mi señora, soñaba,
esta noche que pasó,
que desnudo como estaba,
a vuestra merced hallaba
sin camisa como yo.

[...]

Los ojos gozan de veros
y la boca de besaros;
yo descansaba en teneros,
vos pagasteis sin dineros
la deuda de desearos.

Y en estos actos, estando
de tanta gloria gozando
cual nadie puede sentir,
desperté para morir,
porque vivo deseando.

POE-155

Juan Boscán. «Cargado voy de mí doquier que ando...», vv. 1-2 y 12-14

Extensión: 33 palabras

Accesibilidad: 2

Léxico 1: cargado/a, *placer*, ocupado/a

Léxico 2: cuerpo, alma

Léxico 3: doquier (ant. donde quiera), pesado/a, pensamiento

Cargado voy de mí doquier que ando,
y cuerpo y alma, todo me es pesado
[...].

¿Cómo puede vivir mi pensamiento,
si el pasado placer y el mal presente
tienen siempre ocupado el sentimiento?

POE-156 Juan Boscán. «Dulce soñar y dulce congojarme...», vv. 1-3 y 12-14

Extensión: 37 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: congojarse (ant. preocuparse)

Léxico 2: dulce, gozar, engañarse, justo/a, mentira

Léxico 3: soñar, bienaventurado/a (léx. 2 venturoso/a, desventura), dichoso/a - desdichado/a (léx. 2 dicha)

Dulce soñar y dulce congojarme,
cuando estaba soñando que soñaba;
dulce gozar con lo que me engañaba
[...].

Durmiendo, en fin, fui bienaventurado;
y es justo en la mentira ser dichoso
quien siempre en la verdad fue desdichado.

POE-157 Juan Boscán. «Garcilaso, que al bien siempre aspiraste...», vv. 1-8

Extensión: 55 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: aspirar, fuerza, enteramente, alcanzar, partir (irse)

Léxico 2: tal, tierra

Léxico 3: paso, tras (detrás de), mortal (léx. 2 muerte), bajeza

Garcilaso, que al bien siempre aspiraste,
y siempre con tal fuerza lo seguiste,
que a pocos pasos que tras él corriste,
en todo enteramente lo alcanzaste;

dime, ¿por qué tras ti no me llevaste,
cuando de esta mortal tierra partiste?
¿Por qué al subir a lo alto que subiste,
acá en esta bajeza me dejaste?

POE-158 Garcilaso de la Vega. *Soneto V*, vv. 1-3 y 13-14

Extensión: 38 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: gesto

Léxico 2: alma, vida, haber de (tener que)

Léxico 3: escrito/a, desear (léx. 2 deseo)

Escrito está en mi alma vuestro gesto,
y cuando yo escribir de vos deseo:
vos sola lo escribisteis; yo lo leo
[...].

Por vos nací, por vos tengo la vida,
por vos he de morir, y por vos muero.

POE-159 Garcilaso de la Vega. *Soneto X*, vv. 1-4

Extensión: 26 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: prenda, conjurado/a

Léxico 2: dulce, muerte

Léxico 3: hallado/a (léx. 2 hallar), memoria

¡Oh dulces prendas por mi mal halladas,
dulces y alegres cuando Dios quería,
juntas estáis en la memoria mía,
y con ella en mi muerte conjuradas!

POE-160 Garcilaso de la Vega. *Soneto XIII*, vv. 1-4 y 7-8

Extensión: 40 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *luengo/a* (ant. largo/a), tornarse (ant. volverse, transformarse), hincar, torcido/a, raíz

Léxico 2: mostrarse, cabello, oro, tierra

Léxico 3: vuelto/a (transformado/a), oscurecer

A Dafne ya los brazos le crecían
y en luengos ramos vueltos se mostraban
en verdes hojas vi que se tornaban
los cabellos que el oro oscurecían.

[...]

Los blancos pies en tierra se hincaban
y en torcidas raíces se volvían.

POE-161 Garcilaso de la Vega. *Soneto XXIII*, vv. 8-10

Extensión: 19 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: airado/a (ant. enfadado/a), cumbre

Léxico 2: dulce

Léxico 3: fruto, cubrir (léx. 2 descubrir)

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

Coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

POE-162 Garcilaso de la Vega. *Canción V. Ode ad florem Gnidi*, vv. 26-30

Extensión: 24 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: viola (flor violeta), *convertido/a*, *miserable*

Léxico 2: llorar, desventura, figura

Léxico 3: valor, amante

Y cómo por ti sola
y por tu gran valor y hermosura,
convertido en viola
llora su desventura
el miserable amante en tu figura.

POE-163	Garcilaso de la Vega. <i>Égloga I</i> , vv. 1-6, 41-42, 57-61, 70, 113, 115, 175-178, 182, 200-202, 210, 239-241, 253-255, 267-270, 308-309, 316-319
----------------	--

Extensión: 240 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: lamentar, *imitar*, cuyo/a, oveja, sabroso/a, atento/a, pacer, duro/a, mármol, encendido/a, duelo, lágrima, disforme, ave, condolecerse, *fresco/a*, sombra, valle, reposo, colgado/a, *delicado/a*, *miserable*, tenebroso/a, partir (ida)

Léxico 2: dulce, pastor/a, haber de (tener que), fuego, quemarse, vida, razón, pues, puro/a, voz, prado, lleno/a, mismo/a, alma, descubrir, tal

Léxico 3: juntamente, queja (léx. 2 quejarse), cantar, olvidado/a (léx. 2 olvidar), helado/a, aun/aún (incluso/ todavía; léx. 2 aunque), temer (léx. 2 temor), floresta, desdichado/a (léx. 2 dicha), corriente, cristalino/a, entristecerse, cansarse -descansado/a, dó (ant. dónde), tras (detrás de), doquier (donde quiera), fruto

En este caso particular, se amplían los fragmentos de la *Égloga I* recogidos en la antología de David López del Castillo (Castalia Didáctica, 2010) con versos de la edición completa de Elías Rivers (Castalia, 1986), cuya numeración seguimos.

El dulce lamentar de dos pastores,
Salicio juntamente y Nemoroso,
he de cantar, sus quejas imitando;
cuyas ovejas al cantar sabroso
estaban muy atentas, los amores,
de pacer olvidadas, escuchando.
[...]
y en cuanto esto se canta,
escucha tú el cantar de mis pastores.
[...]

SALICIO
¡Oh más dura que mármol a mis quejas
y al encendido fuego en que me quemo
más helada que nieve, Galatea!
Estoy muriendo, y aun la vida temo;
témola con razón, pues tú me dejas
[...].
Salid sin duelo, lágrimas, corriendo.
[...]
¡Cuántas veces, durmiendo en la floresta,
[...]
vi mi mal entre sueños, desdichado!
[...]
No soy pues, bien mirado,
tan disforme ni feo,
que aún ahora me veo
en este agua que corre clara y pura.
[...]
Salid sin duelo, lágrimas, corriendo.
[...]
Las aves que me escuchan, cuando cantan,
con diferente voz se condolecen
y mi morir cantando adivinan.
[...]
Salid sin duelo, lágrimas corriendo.

NEMOROSO
Corrientes aguas puras, cristalinas,
árboles que os estáis mirando en ellas,
verde prado de fresca sombra lleno
[...].

Y en este mismo valle, donde ahora
me entristezco y me canso en el reposo,
estuve ya contento y descansado.
[...]
¿Dó están ahora aquellos claros ojos
que llevaban tras sí, como colgada,
mi alma, doquier que ellos se volvían?
¿Dó está la blanca mano delicada [...]?
[...]
Yo hago con mis ojos
crecer, lloviendo, el fruto miserable.
[...]
Hasta que el sol descubre
su luz pura y hermosa:
tal es la tenebrosa
noche de tu partir en que he quedado
[...].

POE-164	Diego Hurtado de Mendoza. «A Marfira Damón salud envía...», vv. 1-3, 7, 13, 15, 106
----------------	---

Extensión: 50 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: salud, vía, reposo

Léxico 2: mandar, muerte, vida

Léxico 3: esperar (desear; léx. 2 esperanza), quejoso/a (léx. 2 quejarse)

A Marfira Damón salud envía,
si la puede enviar quien no la tiene,
ni la espera tener por otra vía.
[...]
Amor manda escribir y no hablar
[...].
Tú contenta, Marfira, yo quejoso,
[...]
que en la muerte o la vida está el reposo.
[...]
Tú vives y yo doy fin a mis días
[...].

POE-165	Diego Hurtado de Mendoza. «Ahora en la dulce ciencia embebecido...», vv. 12-14
----------------	--

Extensión: 22 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: so (ant. debajo de), *contemplar*

Léxico 2: gloria, parte

Léxico 3: figurar (léx. 2 figura)

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

En el mar, en el cielo, so la tierra
contemplaré la gloria de aquel día,
que tu vista figura en toda parte.

POE-166	Santa Teresa de Jesús. «Vivo sin vivir en mí...», vv. 1-31
----------------	--

Extensión: 153 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: cautivo/a, *causar*, *pasión*, *prisionero/a*, duro/a, destierro, cárcel, hierro, metido/a, *molesto/a*, restar, *consolar*, querer

Léxico 2: vida, corazón, divino/a, tal, alma, fiero/a, sino, gozar, muerte

Léxico 3: esperar (desear; léx. 2 esperanza), letrado, unión

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Imperativo negativo

*Vivo sin vivir en mí
y tan alta vida espero
que muero porque no muero.*

Vivo ya fuera de mí,
después que muero de amor,
porque vivo en el Señor,
que me quiso para sí;
cuando el corazón le di
puso en mí este letrado:
«*Que muero porque no muero*»

Esta divina unión,
y el amor con que yo vivo,
hace a mi Dios mi cautivo
y libre mi corazón;
y causa en mí tal pasión
ver a mi Dios prisionero,
que muero porque no muero.

¡Ay, qué larga es esta vida!
¡Qué duros estos destierros,
estar cárcel y estos hierros
en que está el alma metida!
Solo esperar la salida
me causa un dolor tan fiero,
que muero porque no muero.

Acaba ya de dejarme,
vida, no me seas, molesta;
porque muriendo, ¿qué resta,
sino vivir y gozarme?
No dejes de consolarme,
muerte que así te requiero:
que muero porque no muero.

POE-167	Gutierre de Cetina. «Ojos claros, serenos...», vv. 1-3 y 9-10
----------------	---

Extensión: 28 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: sereno/a, airado/a (ant. enfadado/a)

Léxico 2: dulce

Léxico 3: alabado/a (léx. 2 alabar)

Ojos claros, serenos,
sí de un dulce mirar sois alabados,
¿por qué, si me miráis, miráis airados?
[...]
Ojos claros, serenos,
ya que así me miráis, miradme al menos.

POE-168	Gutierre de Cetina. «Del dulce fuego que en el pecho me arde...», vv. 1-2 y 5-6
----------------	---

Extensión: 32 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: ley, cobarde, osar (ant. atreverse)

Léxico 2: dulce, fuego, pecho, arder, mismo/a

Léxico 3: quejoso/a (léx. 2 quejarse), aun (incluso; léx. 2 aunque)

Del dulce fuego que en el pecho me arde
no sé cómo decir que estoy quejoso
[...].
Contra la ley de Amor soy tan cobarde
que aun al mismo dolor pedir no oso
[...].

POE-169	Gutierre de Cetina. «Entre armas, guerra, fuego, ira y furores...», vv. 1, 4, 5-6 y 12-14
----------------	---

Extensión: 52 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: ira, furor, apretar, expreso/a

Léxico 2: arma, fuego, fiero/a, hallar, mas

Léxico 3: ardor (léx. 2 arder), temer (léx. 2 temor)

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

Entre armas, guerra, fuego, ira y furores,
[...]
allí me aprieta el fiero ardor de amores.

Miro el cielo, los árboles, las flores,
y en ellos hallo mi dolor expreso
[...].

Mas temo que mi fin mi suerte fiera
tan lejos de mi bien quiere que sea,
entre guerra y furor, ira, armas, fuego.

POE-170	Hernando de Acuña. <i>Al rey nuestro señor</i> , vv. 9-11
----------------	---

Extensión: 21 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *orbe, monarquía, conquistado/a*

Léxico 2: tierra, parte, justo/a

Léxico 3: esperar (desear; léx. 2 esperanza)

Ya el orbe de la tierra siente en parte
y espera en todo vuestra monarquía,
conquistada por vos en justa guerra.

POE-171	Gregorio Silvestre. <i>Elegía a la muerte de doña María</i> , vv. 1-2, 7-11, 45-55 y 65-66
----------------	--

Extensión: 132 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: duro/a, crudo/a, querella, esquivo/a, atreverse, consuelo

Léxico 2: muerte, alma, mas, cruel, deseo, sino, haber de (tener que)

Léxico 3: precioso/a, doblar, tanto/a, vivo/a, muerto/a (léx. 2 muerte; morir), do (ant. donde)

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

¡Ay muerte dura!, ¡ay dura y cruda muerte!
 ¡ay muerte!, ¡y cuál me tienes [...]!
 [...]
 Llevaste a la preciosa
 y alegre clara luz del alma mía:
 murió doña María;
 y ahora, por doblarme la querella,
 quieres que viva yo, muriendo ella.
 [...]
 Mas tanto mi dolor, cruel, esquivo
 crece, vive y revive,
 cuando más lejos de mi bien me veo;
 mi clara luz es muerta y yo soy vivo;
 yo muero y ella vive,
 y de ella vive en mí solo el deseo;
 que es muerta no lo creo,
 y voy por los lugares do la veía;
 y con esta alegría
 encuentro a quien me puede decir de ella...
 ¡Y no me atrevo a preguntar por ella!
 [...]
 No me quedó en la tierra otro consuelo,
 sino que he de subir a verla al cielo.

POE-172	Francisco de Terrazas. «Dejad las hebras de oro ensortijado...», vv. 7-8
----------------	--

Extensión: 15 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: robar

Léxico 2:

Léxico 3: envidiado/a (léx. 2 envidia), volver (ant. devolver)

Y al cielo, de quien sois tan envidiada,
 volved los soles que le habéis robado.

POE-173 Francisco de la Torre. *Soneto V*, vv. 5 y 7-11.

Extensión: 41 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: mago/a, *convertir*, llanto, ocasión

Léxico 2: falso/a, razón, cuerpo, tormento, venturoso/a

Léxico 3: encanto (léx. 2 encantado/a), sentido, deshacer, principal, desdichado/a (léx. 2 dicha)

El falso mago Amor, con el encanto
[...]
convirtió mi razón y mi sentido;
mi cuerpo no, por deshacerlo en llanto.

Tú que sabes mi mal y tú que fuiste
la ocasión principal de mi tormento,
por quien fui venturoso y desdichado
[...].

POE-174 Francisco de Figueroa. *Canción IV*, v. 59

Extensión: 6 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:

Léxico 2: dulce, esperanza

Léxico 3:

Dulce esperanza mía, dulce bien mío [...].

POE-175 Francisco de Figueroa. «Partiendo de la luz donde solía...», vv. 5-8

Extensión: 30 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: desechar, *ausencia*

Léxico 2: alma, cuerpo, rostro, ciego/a

Léxico 3: compañía, tras (detrás de), amado/a

El alma desechó la compañía
del cuerpo y fuese tras el rostro amado;
así en mi triste ausencia he siempre estado
ciego y con hambre y sin el alma mía.

POE-176 Fray Luis de León. *Oda I. Vida retirada*, vv. 1-5, 21 y 36-45

Extensión: 87 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: escondido/a, senda, fuente, testigo, celo, ladera, cubierto/a, cierto/a (verdadero/a)

Léxico 2: vida, huir, gozar, huerto, mostrar, esperanza

Léxico 3: descansado/a, mundanal, sabio/a, recelo (léx. 1 celo), monte, odio, plantado/a

¡Qué descansada vida
la del que huye del mundanal ruido
y sigue la escondida
senda, por donde han ido
los pocos sabios que en el mundo han sido [...].!

[...]

¡Oh monte, oh fuente, oh río!

[...]

Vivir quiero conmigo;
gozar quiero del bien que debo al cielo,

a solas, sin testigo,
libre de amor, de celo,
de odio, de esperanzas, de recelo.

Del monte en la ladera,
por mi mano plantado tengo un huerto,
que con la primavera
de bella flor cubierto
ya muestra en esperanza el fruto cierto
[...].

POE-177	Fray Luis de León. <i>A la salida de la cárcel</i> , vv. 1-2
Extensión: 8 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1:	
Léxico 2: envidia, mentira	
Léxico 3: encerrado/a	

Aquí la envidia y mentira
me tuvieron encerrado.

POE-178	Baltasar del Alcázar. «Tres cosas me tienen preso...», vv. 1-12
Extensión: 57 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: preso/a, berenjena, aborrecer, seso, ocasión	
Léxico 2: cosa, corazón, bello/a, tal	
Léxico 3: amante, merendar	

Tres cosas me tienen preso
de amores el corazón:
la bella Inés, el jamón,
y berenjenas con queso.

Esta Inés, amantes, es
quien tuvo en mí tal poder,
que me hizo aborrecer
todo lo que no era Inés.
Trájome un año sin seso,
hasta que en una ocasión
me dio a merendar jamón
y berenjenas con queso.

POE-179	Fernando de Herrera. <i>Soneto III</i> , vv. 1-2
Extensión: 12 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: duro/a	
Léxico 2: mas, pecho	
Léxico 3: pensamiento, engañoso/a (léx. 2 engañar), armar (léx. 2 arma)	

Pensé, mas fue engañoso pensamiento,
armar de duro hielo el pecho mío
[...].

POE-180 Fernando de Herrera. *Soneto XIII*, vv. 1-2

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: *molestado/a*

Léxico 2: tierra

Léxico 3: solitario/a, pensamiento

Yo voy por esta solitaria tierra,
de antiguos pensamientos molesto
[...].

POE-181 Fernando de Herrera. *Soneto XXXIII*, vv. 3-4 y 11-14

Extensión: 44 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: tesoro, *contemplar*, inflamarse

Léxico 2: gloria, cuidado, pena, alma

Léxico 3: tanto... cuanto, temer (léx. 2 temor)

Tanto mi gloria sois y mi cuidado,
cuando sois del amor mayor tesoro.
[...]
Cuanto os contemplo, tanto en vos me inflamo
y cuanta pena el alma por vos siente,
tanto es mayor valor y gloria mía,
y tanto os temo, cuanto más os amo.

POE-182 Fernando de Herrera. *Soneto XXXVIII*, vv. 12 y 14

Extensión: 15 palabras Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *contemplar*, *inmenso/a*

Léxico 2:

Léxico 3: belleza (léx. 2 bello/a)

Que yo en esa belleza que contemplo,
[...]
la inmensa busco y voy siguiendo al cielo.

POE-183 Fernando de Herrera. *Soneto XLV*, vv. 1, 9-14

Extensión: 53 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: suave, llama, principio, *eterno/a*, encender, *inflamar*, estío

Léxico 2: bello/a, abrasar, pecho, mas, tierra, fuego, rigor

Léxico 3: inmortal (léx. 2 muerte), ardiente (léx. 2 arder)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Clara, suave luz, alegre y bella
[...].

Si yo, no solo abraso el pecho mío,
mas la tierra y el cielo, y en mi llama
doy principio inmortal de fuego eterno,

¿por qué el rigor de vuestro antiguo frío
no podré ya encender?; ¿por qué no inflama
mi estío ardiente a vuestro helado invierno?

POE-184	Fernando de Herrera. «Suave Sueño, tú que en tardo vuelo...», vv. 25-26
----------------	---

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: reposo

Léxico 2: alma

Léxico 3: dichoso/a (léx. 2 dicha)

Ven, Sueño alegre; Sueño, ven dichoso;
vuelve a mi alma ya, vuelve el reposo.

POE-185	Francisco de Aldana. <i>Reconocimiento de la vanidad del mundo</i> , vv. 1-2 y 9-11
----------------	---

Extensión: 42 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *variar, destino, esconderse*

Léxico 2: vida, hallar, pues, muerte

Léxico 3: tras (después de), tanto, muerto/a (léx. 2 muerte; morir), memoria, olvido (léx. 2 olvidar)

En fin, en fin, tras tanto andar muriendo,
tras tanto variar vida y destino,
[...]
hallo, en fin, que ser muerto en la memoria
del mundo es lo mejor que en él se esconde,
pues es la paga de él muerte y olvido.

POE-186	San Juan de la Cruz. <i>Cántico espiritual</i> , vv. 11-17, 20-25, 161 y 166-170
----------------	--

Extensión: 99 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: ribera, fuerte (castillo, fortaleza), frontera, espesura, derramar, soto, con presura (ant. con prisa, rápidamente), paloma, nido

Léxico 2: esposo/a, huir, figura

Léxico 3: monte, temer (léx. 2 temor), fiera (léx. 2 fiero/a), plantado/a, amado/a, gracia, criatura (léx. 2 criar), vestido/a (léx. 2 vestir), hermosura, palomica (léx. 1 paloma), soledad, guiar, querido/a, herido/a (léx. 2 herida)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

ESPOSA
Buscando mis amores,
iré por esos montes y riberas;
ni cogeré las flores,
ni temeré las fieras,
y pasaré los fuertes y fronteras.

PREGUNTA A LAS CRIATURAS
¡Oh bosques y espesuras
plantadas por la mano del Amado!
[...]
Decid si por vosotros ha pasado.

RESPUESTA DE LAS CRIATURAS
Mil gracias derramando
pasó por estos sotos con presura;
y, yéndolos mirando,
con sola su figura
vestidos los dejó de hermosura.
[...]

ESPOSO

La blanca palomica

[...]

en soledad vivía,
y en soledad ha puesto ya su nido,
y en soledad la guía
a solas su querido,
también en soledad de amor herido.

POE-187

San Juan de la Cruz. *La noche oscura*, vv. 1-25 y 36-40

Extensión: 134 palabras

Accesibilidad: 3

Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: ansia, inflamado/a, notado/a, sosegado/a, disfrazado/a, encelado/a (ant. escondido/a), *secreto/a*, cierto/a (verdadero/a), aparecer, alborada, *transformado/a*, *reclinar*, cesar, azucena

Léxico 2: cosa, sino, corazón, arder, aqueste/a/o (ant. este/a/o), esperar, parte, olvidarse, rostro, cuidado

Léxico 3: dichoso/a (léx. 2 dicha), ventura (léx. 2 venturoso/a), escala, adonde (donde), guiar, juntar, amado/a, olvidado/a (léx. 2 olvidar)

En una noche oscura,
con ansias, en amores inflamada,
¡oh dichosa ventura!,
salí si ser notada,
estando ya mi casa sosegada.

A oscuras y segura
por la secreta escala, disfrazada,
¡oh dichosa ventura!
a oscuras y encelada,
estando ya mi casa sosegada.

En la noche dichosa
en secreto, que nadie me veía,
ni yo miraba cosa,
sin otra luz y guía
sino la que en el corazón ardía.

Aquesta me guiaba
más cierto que la luz del mediodía,
adonde me esperaba
quien yo bien me sabía,
en parte donde nadie aparecía.

¡Oh noche que guiaste!,
¡oh noche, amable más que el alborada!
¡Oh noche que juntaste
Amado con amada,
amada en el Amado transformada!

[...]

Quedéme y olvidéme
el rostro recliné sobre el Amado;
cesó todo y dejéme,
dejando mi cuidado
entre las azucenas olvidado.

POE-188 San Juan de la Cruz. *El pastorcico*

Extensión: 138 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: ajeno/a, *placer*, lastimado/a, llagado/a, afligido/a, maltratar, *ausencia*, *presencia*, a cabo de (ant. al cabo de, después de), rato, encumbrado/a, asido/a**Léxico 2:** pastor/a, pecho, llorar, aunque, corazón, mas, bello/a, pena, tierra, gozar**Léxico 3:** pastorcico/a (léx. 2 pastor/a), penado/a - penar (léx. 2 pena), puesto/a, pensamiento, herido/a (léx. 2 herida), olvidado/a (léx. 2 olvidar), desdichado/a (léx. 2 dicha), do (ant. donde), muerto/a (léx. 2 muerte; morir)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Infinitivo compuesto

Un pastorcico solo está penado,
ajeno de placer y de contento,
y en su pastora puesto el pensamiento,
y el pecho del amor muy lastimado.

No llora por haberle amor llagado,
que no le pena verse así afligido,
aunque en el corazón está herido;
mas llora por pensar que está olvidado.

Que solo de pensar que está olvidado
de su bella pastora, con gran pena,
se deja maltratar en tierra ajena,
el pecho del amor muy lastimado.

Y dice el pastorcico: «¡Ay, desdichado
de aquel que de mi amor ha hecho ausencia
y no quiere gozar la mi presencia,
y el pecho por su amor muy lastimado!»

Y a cabo de gran rato se ha encumbrado
sobre un árbol, do abrió sus brazos bellos,
y muerto se ha quedado, asido de ellos,
el pecho del amor muy lastimado.

POE-189 López Maldonado. «Deja, que ya es tiempo, en su sosiego...», vv. 5-11

Extensión: 53 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: tratar (intentar), sordo/a, lumbre, *miseria*, despojos**Léxico 2:** arder, fuego, razón, voz, ciego/a**Léxico 3:** helar, engaño (léx. 2 engañar)

¿Para qué tratas tú de arderle en fuego
cuando le ha el tiempo y la razón helado,
y cuando tus engaños le han dejado
sordo a tus voces y a tu lumbre ciego?

En sus trabajos y miserias fuiste
rico de sus despojos y contento
y yo también lo fui de tus engaños.

POE-190	López Maldonado. «De esta nube que ha tanto ya que llueve...», vv. 1-2
----------------	--

Extensión: 15 palabras	Accesibilidad: 2
------------------------	------------------

Léxico 1:

Léxico 2: ha (hace)

Léxico 3: tanto/a

De esta nube que ha tanto ya que llueve
por mis cansados ojos agua tanta
[...].

POE-191	Luis Barahona de Soto. «¿A quién me quejaré de mi enemiga?...», vv. 1-10 y 12-14
----------------	--

Extensión: 97 palabras	Accesibilidad: 3
------------------------	------------------

Léxico 1: juez, castigar, fatiga, ocupado/a, declarado/a, obligar, *ingrato/a*, *causa*

Léxico 2: quejarse, enemigo/a, razón, cuidado, fuego, esperanza, pues, llorar

Léxico 3: burlar (léx. 2 burla), condenar (léx. 2 condenado/a)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto, presente de subjuntivo

¿A quién me quejaré de mi enemiga?
¿Al tiempo? No es razón, que me ha burlado.
¿Al cielo? No es juez de mi cuidado.
Ni al fuego, pues el fuego me castiga.

¿Al viento? Ya no escucha mi fatiga,
que está en mis esperanzas ocupado.
¿A Amor? Es mi enemigo declarado
y en condenarme piensa que me obliga.

Ya, pues ninguno de mi parte siento,
Filis ingrata, a ti de ti me quejo
[...].

Y el tiempo, el cielo, el fuego, Amor y el viento
lloren mi muerte, pues mi causa dejo
en manos de mis propios enemigos.

POE-192	Vicente Espinel. «El bermellón a manchas se mostraba...», vv. 9-14
----------------	--

Extensión: 44 palabras	Accesibilidad: 3
------------------------	------------------

Léxico 1: alcanzar, *sufrir*, estimar

Léxico 2: gloria, luego, alma, lleno/a, pena, esperanza

Léxico 3: alegrarse

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

¡Gloria del mundo! digo, y luego veo
de gloria el suelo, calle y mi alma llenas
de una luz que salió, que a Febo alcanza.

Alégrate de hoy más, dijo, Liseo,
que quien también amó sufriendo penas,
sabrás estimar el bien de la esperanza.

POE-193	Francisco de Medrano. <i>Soneto XII. A Fernando de Soria Galvarro</i> , vv. 1-3
Extensión: 18 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>secreto</i> , <i>soler</i> , <i>contemplar</i> , <i>mudo/a</i> , <i>platicar</i>	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

En el secreto de la noche suelo,
Sorino, contemplar las luces bellas
y, mudo, platicar así con ellas
[...].

POE-194	Francisco de Medrano. <i>A la señora doña Inés de Quiñones</i> , vv. 1-3
Extensión: 20 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>venganza</i> , <i>hurtar</i>	
Léxico 2: <i>cabello</i> , <i>puro/a</i>	
Léxico 3: <i>hermosura</i> , <i>vuelto/a</i> (<i>transformado/a</i>)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Veré al tiempo tomar de ti, señora,
por mí venganza, hurtando tu hermosura;
veré el cabello vuelto en nieve pura
[...].

POE-195	Andrés Fernández de Andrada. <i>Epístola moral a Fabio</i> , vv. 67-69, 76-79 y 88-90
Extensión: 66 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: <i>apenas</i> , <i>tinieblas</i> , <i>suspiro</i> , <i>racimo</i> , <i>cano/a</i>	
Léxico 2: <i>vida</i> , <i>breve</i> , <i>perderse</i> , <i>tal</i>	
Léxico 3: <i>do</i> (<i>ant. donde</i>)	

¿Qué es nuestra vida más que breve día,
do apenas sale el sol cuando se pierde
en las tinieblas de la noche fría?

[...]

Como los ríos [...] se llevan a la mar, tal soy llevado
al último suspiro de mi vida.

De la pasada edad, ¿qué me ha quedado?
[...].

Pasáronse las flores del verano,
el otoño pasó con sus racimos,
pasó el invierno con sus nieves cano.

POE-196	Anónimo. «Decidme, dama graciosa...», vv. 1-2.
----------------	--

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
 Léxico 2: dama, cosa
 Léxico 3: gracioso/a (léx. 2 gracia)

*Decidme, dama graciosa,
 qué es cosa y cosa.*

POE-197	Anónimo. «Trébole oledero, amigo...», vv. 3-8
----------------	---

Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: trébol, apuntar
 Léxico 2: dulce
 Léxico 3:

Íbase la niña
 al salir del sol,
 a coger el trébol
 de su dulce amor,
 trébol de tres hojas
 que apunta la flor.

POE-198	Anónimo. «El vulgo comúnmente se aficiona...»
----------------	---

Extensión: 101 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: vulgo, comúnmente, matrona, artificio, retozar, aprovechar, menear, beso, miel, convertir, médula, hueso
 Léxico 2: doncella, mozo/a, parecer (creer, opinar), gozar, parte, cosa, dulce, mas, tal
 Léxico 3: aficionarse, remozarse (léx. 2 mozo/a)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:
 Presente de subjuntivo

El vulgo comúnmente se aficiona
 a la que sabe que es doncella y moza,
 porque así le parece al que la goza
 que le coge la flor de su persona.

Yo, para mí, más quiero una matrona
 que con mil artificios se remoza,
 y, por gozar de aquel que la retoza,
 una hora de la noche no perdona.

La doncella no hace de su parte
 cuando la gozan, cosas que aproveche,
 ni se menea ni da dulces besos.

Mas la otra lo hace de tal arte,
 y amores os dirá, que en miel y leche
 convierte las médulas de los huesos.

POE-199	Anónimo. «No me mueve, mi Dios, para quererte...», vv. 1-5
----------------	--

Extensión: 33 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: prometido/a, ofender

Léxico 2: infierno

Léxico 3: temido/a (léx. 2 temor)

No me mueve, mi Dios, para quererte
el cielo que me tienes prometido,
ni me mueve el infierno tan temido
para dejar por eso de ofenderte.

Tú me mueves, Señor; muéveme el verte
[...].

POE-200	Luis Carrillo y Sotomayor. <i>A la memoria de la muerte</i> , vv. 1-4 y 9
----------------	---

Extensión: 34 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: apresurar, medida

Léxico 2: muerte, breve, pena

Léxico 3: gusto, lloroso/a (léx. 2 llorar), cuán (ant. cuánto, qué), tardo/a (ant. lento/a)

Camino de la muerte, en hora breve,
apresura la edad los gustos míos,
y mis llorosas luces en dos ríos
lloran cuán tardos sus momentos mueve.

[...]
Crece a medida de la edad la pena
[...].

POE-201	Lupercio Leonardo de Argensola. <i>Al sueño</i> , vv. 1-2
----------------	---

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *imagen*, espantoso/a, turbar

Léxico 2: muerte, cruel, pecho

Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Imperativo negativo

Imagen espantosa de la muerte,
sueño cruel, no turbes más mi pecho
[...].

POE-202 Lupercio Leonardo de Argensola. «No fueron tus divinos ojos, Ana...», vv. 1 y 6-10

Extensión: 48 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: humano/a, traslucir, sujetar

Léxico 2: divino/a, cabello, oro, vencer, voz, duda, alma

Léxico 3: preferido/a, tanto/a

No fueron tus divinos ojos, Ana,
[...]
ni el cabello, que al oro es preferido;
ni las manos, que a tantos han vencido;
ni la voz, que está en duda si es humana.

Tu alma, que en todas tus obras se trasluce,
es la que sujetar pudo la mía
[...].

POE-203 Lupercio Leonardo de Argensola. «Hay un lugar en la mitad de España...» [Tercetos en que se describe Aranjuez], vv. 1-3.

Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: mitad, onda

Léxico 2:

Léxico 3: bañar

Hay un lugar en la mitad de España,
donde Tajo a Jarama el nombre quita,
y con sus ondas de cristal lo baña
[...].

POE-204 Bartolomé Leonardo de Argensola. *A una mujer que se afeitaba y estaba hermosa*

Extensión: 96 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: confesar, beldad, en vano, competir, aspirar, lástima

Léxico 2: perder, mentira, rostro, mas, tal, pues, engañar

Léxico 3: tras (después de), tanto/a, belleza, verdadero/a, engaño (léx. 2 engañar)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Infinitivo compuesto, presente de subjuntivo, imperativo negativo

Yo os quiero confesar, don Juan, primero,
que aquel blanco y color de doña Elvira
no tiene de ella más, si bien se mira,
que el haberle costado su dinero.

Pero tras eso confesaros quiero
que es tanta la beldad de su mentira,
que en vano a competir con ella aspira
belleza igual de rostro verdadero.

Mas ¿qué mucho que yo perdido ande
por un engaño tal, pues que sabemos
que nos engaña así Naturaleza?

Porque ese cielo azul que todos vemos,
ni es cielo ni es azul. ¡Lástima grande
que no sea verdad tanta belleza!

POE-205	Bartolomé Leonardo de Argensola. <i>A Fernando de Soria Galvarro</i> , vv. 301-304	
Extensión: 27 palabras	Accesibilidad: 3	Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>consultar</i> , espejo, <i>adulación</i> , consejo		
Léxico 2:		
Léxico 3: hermosura, verdadero/a, esperar (desear; léx. 2 esperanza), necesidad		

Que es mucho de hermosura verdadera
a veces consultar con el espejo,
más por la adulación que de él espera
que por la necesidad de su consejo.

POE-206	Luis de Góngora y Argote. «La más bella niña...», vv. 1-10	
Extensión: 35 palabras	Accesibilidad: 1	
Léxico 1: orilla		
Léxico 2: bello/a, llorar		
Léxico 3: casar		

La más bella niña
de nuestro lugar,
hoy viuda y sola,
ayer por casar,
viendo que sus ojos
a la guerra van,
a su madre dice,
que escucha su mal:
dejadme llorar
orillas del mar.

POE-207	Luis de Góngora y Argote. «¡Que se nos va la Pascua, mozas...», vv. 1-6	
Extensión: 32 palabras	Accesibilidad: 3	
Léxico 1: confianza		
Léxico 2: mozo/a, loco/a, engañar		
Léxico 3: mozuelo/a (léx. 2 mozo/a), loquillo/a (léx. 2 loco/a)		
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo		

¡Que se nos va la Pascua, mozas,
que se nos va la Pascua!

Mozuelas las de mi barrio,
loquillas y confiadas,
mirad no os engañe el tiempo,
la edad y la confianza.

POE-208	Luis de Góngora y Argote. «Amarrado al duro banco...», vv. 9-12	
Extensión: 17 palabras	Accesibilidad: 3	Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: sagrado/a, <i>sereno/a</i> , <i>naval</i> , <i>tragedia</i>		
Léxico 2: famoso/a		
Léxico 3:		

¡Oh sagrado mar de España,
famosa playa serena,
teatro donde se han hecho
cien mil navales tragedias!

POE-209	Luis de Góngora y Argote. «La dulce boca que a gustar convida...», vv. 5-8, 9 y 12-14
Extensión: 52 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: labio, colorado/a, veneno, sierpe, escondido/a, incitar	
Léxico 2: vida, engañar, huir	
Léxico 3: amante, armado/a (léx. 2 arma)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2: Imperativo negativo, presente de subjuntivo	

Amantes, no toquéis, si queréis vida,
porque entre un labio y otro colorado
Amor está, de su veneno armado,
cual entre flor y flor sierpe escondida.

No os engañen las rosas [...]
[...].

Manzanas son de Tántalo, y no rosas,
que después huyen del que incitan ahora,
y solo del Amor queda el veneno.

POE-210	Luis de Góngora y Argote. «Con diferencia tal, con gracia tanta...», vv. 1-3
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 1 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: ruiñeñor, sospechar	
Léxico 2: tal, gracia, llorar, pecho	
Léxico 3: diferencia, tanto/a	

Con diferencia tal, con gracia tanta
aquel ruiñeñor llora, que sospecho
que tiene otros cien mil dentro del pecho
[...].

POE-211	Luis de Góngora y Argote. <i>A Córdoba</i> , vv. 3 y 7-8
Extensión: 18 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: pluma, patria	
Léxico 2: espada	
Léxico 3: glorioso/a (léx. 2 gloria), tanto... cuanto	

¡Oh gran río, gran rey de Andalucía!
[...]
¡Oh siempre gloriosa patria mía,
tanto por plumas cuanto por espadas!

POE-212	Luis de Góngora y Argote. <i>Fábula de Polifemo y Galatea</i> , vv. 97-99
Extensión: 19 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>ninfa</i> , espuma	
Léxico 2: bello/a, adorar	
Léxico 3: reino	

Ninfa de Doris hija, la más bella,
adora, que vio el reino de la espuma;
Galatea es su nombre [...].

POE-213	Lope de Vega. «Ir y quedarse, y con quedar partirse...», vv. 1-2 y 13-14
Extensión: 32 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: partirse (irse), ajena, <i>ausencia</i>	
Léxico 2: alma, fuego, vida, infierno	
Léxico 3:	

Ir y quedarse, y con quedar partirse,
partir sin alma, e ir con alma ajena;
[...]
es lo que llaman en el mundo ausencia,
fuego en el alma, y en la vida infierno.

POE-214	Lope de Vega. <i>A Lupercio Leonardo</i> , vv. 9-10
Extensión: 14 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: <i>libertad</i> , privar	
Léxico 2: mismo/a, abrasar, razón	
Léxico 3: atormentar (léx. 2 tormento)	

El mismo amor me abrasa y atormenta,
y de razón y libertad me priva.

POE-215	Lope de Vega. «Ya no quiero más bien que solo amaros...», vv. 1-4
Extensión: 29 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: merecer	
Léxico 2: vida, ofrecer	
Léxico 3:	

Ya no quiero más bien que solo amaros,
ni más vida, Lucinda, que ofreceros
la que me dais cuando merezco veros,
ni ver más luz que vuestros ojos claros.

POE-216	Lope de Vega. «Un soneto me manda hacer Violante...», vv. 1-4 y 6-14
Extensión: 95 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: <i>soneto</i> , aprieto, <i>verso</i> , mitad, cuarteto, terceto, espantar, sospechar	
Léxico 2: mandar, vida, burla, mas, cosa, pues	
Léxico 3: tanto/a, burlar (léx. 2 burla), parecer (tener apariencia de), aun (incluso; léx. 2 aunque) contar	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Presente de subjuntivo	

Siguiendo los criterios de nivelación, se ha eliminado el quinto verso («Yo pensé que no hallara consonante»), con el que se abre el segundo cuarteto, por aparecer el verbo *hallar* conjugado en imperfecto de subjuntivo. Por la utilidad didáctica del soneto y su contenido metaliterario, este verso podría ser incluido si se considera conveniente su explotación en clase.

Un soneto me manda hacer Violante
que en mi vida me he visto en tanto aprieto;
catorce versos dicen que es soneto;
burla burlando van los tres delante.

[...]
y estoy a la mitad de otro cuarteto;
mas si me veo en el primer terceto,
no hay cosa en los cuartetos que me espante.

Por el primer terceto voy entrando,
y parece que entré con pie derecho,
pues fin con este verso le voy dando.

Ya estoy en el segundo, y aun sospecho
que voy los trece versos acabando;
contad si son catorce, y está hecho.

POE-217 Lope de Vega. «Es la mujer del hombre lo más bueno...», vv. 1-4 y 9-11

Extensión: 53 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: soler, veneno, *ingrato/a*, *ángel*, arpía

Léxico 2: vida, muerte, sangre, criar, cosa

Léxico 3: locura (léx. 2 loco/a)

Es la mujer del hombre lo más bueno,
y locura decir que lo más malo;
su vida suele ser y su regalo,
su muerte suele ser y su veneno.

[...]

Ella nos da su sangre, ella nos cría,
no ha hecho el cielo cosa más ingrata:
es un ángel, y a veces una arpía.

POE-218 Lope de Vega. «En las mañanicas...», vv. 1-3

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: ruiseñor

Léxico 2:

Léxico 3: mañanica

En las mañanicas
del mes de mayo
cantan los ruiseñores
[...].

POE-219 Lope de Vega. «Íbase la niña...», vv. 1-4, 58-59

Extensión: 31 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *fresco*

Léxico 2: llorar

Léxico 3:

Íbase la niña,
noche de san Juan,
a coger los aires
al fresco del mar.
[...]
«Dejadme llorar
orillas del mar!»
«Por aquí, por allí los vi
por aquí deben de estar!»

POE-220 Lope de Vega. «Pastor que con tus silbidos amorosos...», vv. 9-14

Extensión: 40 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: espantar, rendido/a, clavado/a

Léxico 2: pastor/a, pues, rigor, pecado, esperar, cuidado

Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Imperativo negativo, presente de subjuntivo

Oye, pastor, pues por amores mueres,
no te espante el rigor de mis pecados,
pues tan amigo de rendidos eres.

Espera, pues, y escucha mis cuidados,
pero ¿cómo te digo que me esperes,
si estás para esperar los pies clavados?

POE-221 Lope de Vega. «No sabe qué es amor quien no te ama...», vv. 1-2

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: *celestial*

Léxico 2: esposo/a, bello/a

Léxico 3: hermosura

No sabe qué es amor quien no te ama,
celestial hermosura, esposo bello [...].

POE-222 Lope de Vega. «A mis soledades voy...», vv. 1-12

Extensión: 60 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: aldea, cautivo/a

Léxico 2: mismo/a, mas, alma, cuerpo

Léxico 3: soledad, bastar, pensamiento, entendimiento

A mis soledades voy
de mis soledades vengo,
porque para andar conmigo
me bastan mis pensamientos.

No sé qué tiene la aldea
donde vivo y donde muero,
que con venir de mí mismo,
no puedo venir más lejos.

Ni estoy bien ni mal conmigo;
mas dice mi entendimiento
que un hombre que todo es alma
está cautivo en su cuerpo.

POE-223 Lope de Vega. *Multum legendum, sed non multa*, vv. 1-2 y 12-14

Extensión: 30 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *liberal*, discreto/a

Léxico 2: conocer

Léxico 3: desdichado/a (léx. 2 dicha), estudio

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Libros, quien os conoce y os entiende,
¿cómo puede llamarse desdichado?

[...]

¡Oh estudio liberal, discreto amigo,
que solo hablas lo que un hombre quiere,
por ti he vivido, moriré contigo!

POE-224 Juan de Arguijo. «Yo vi del rojo sol la luz serena...», v. 1

Extensión: 8 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: sereno/a

Léxico 2:

Léxico 3:

Yo vi del rojo sol la luz serena [...].

POE-225 Pedro de Espinosa. *Salmo a la perfección de la naturaleza, obra de Dios*, v. 1-14, 45, 55-62 y 66-68

Extensión: 151 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: pregonar, *firmamento*, potencia, *inflamar*, sordo/a, sagrado/a, maravilla, enseñar, esconder, desfallecer

Léxico 2: tierra, deseo, conocer, voz, vida, hallar, alma

Léxico 3: perdido/a (léx. 2 perderse), herido/a (léx. 2 herida)

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo, futuro imperfecto

Pregona el firmamento
las obras de tus manos,
y en mí escribiste un libro de tu ciencia.
Tierra, mar, fuego, viento
publican tu potencia,
y todo cuanto veo
me dice que te ame
y que en tu amor me inflame
mas mayor que mi amor es mi deseo;

Mejor que yo, Dios mío, lo conoces;
sordo estoy a las voces
que me dan tus sagradas maravillas
llamándome, Señor, a tus amores:
¿Quién te enseñó, mi Dios, a hacer flores [...]?
[...]
¡Oh altísimo Señor que me hiciste!
[...]
¿En dónde estás, en dónde estás, mi vida?
¿Dónde te hallaré, dónde te escondes?
Ven, Señor, que mi alma

de amor está perdida,
 y Tú no le respondes;
 desfallece de amor y dice a gritos:
 «¿Dónde lo hallaré, que no lo veo,
 a Aquel, a Aquel hermoso deseo?»
 [...]
 ¡Oh amor, oh Jesús mío!,
 ¡oh vida mía!, recibid mi alma,
 que herida de amores os la envío
 [...].

POE-226 Pedro de Espinosa. *Soneto sobre la belleza frágil y perecedera*, vv. 5-8

Extensión: 29 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: labio, trenza, *fino/a*

Léxico 2: divino/a, bello/a

Léxico 3:

Ya el día, primavera y sol divino,
 de tus ojos, tu labio y trenzas bellas,
 dieron al agua, al campo, a las estrellas,
 luz clara, flores bellas, oro fino.

POE-227 Francisco López de Zárate. *A la muerte de Adonis*, vv. 27-28

Extensión: 9 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3: muerto/a (léx. 2 muerte)

Muerta de amores venía
 la diosa de los amores.

POE-228 Francisco de Quevedo. *Representase la brevedad de lo que se vive y cuán nada parece lo que se vivió*, vv. 1 y 9-11

Extensión: 32 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: *punto*

Léxico 2: vida

Léxico 3:

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

¡Ah de la vida!... ¿Nadie me responde?
 [...]
 Ayer se fue; mañana no ha llegado,
 hoy se está yendo sin parar un punto;
 soy un fue, y un será, y un es cansado.

POE-229 Francisco de Quevedo. *Descuido del divertido vivir a quien la muerte llega impensada*, vv. 1-2

Extensión: 12 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: jornada
 Léxico 2: breve, muerte, vida
 Léxico 3:

Vivir es caminar breve jornada,
 y muerte viva es, Lico, nuestra vida
 [...].

POE-230 Francisco de Quevedo. *Desde la torre*, vv. 1-4, 5 y 8

Extensión: 40 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: retirado/a, docto/a, conversación, difunto/a
 Léxico 2: vida
 Léxico 3: muerto/a (léx. 2 muerte), entendido/a

Retirado en la paz de estos desiertos,
 con pocos pero doctos libros juntos,
 vivo en conversación con los difuntos,
 y escucho con mis ojos a los muertos.

Si no siempre entendidos, siempre abiertos
 [...] al sueño de la vida hablan despiertos.

POE-231 Francisco de Quevedo. *Amante ausente al sujeto amado después de larga navegación*, vv. 12-13

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: peregrino/a
 Léxico 2: alma
 Léxico 3: atrás, adelante (delante), desierto/a

Yo dejo el alma atrás; llevo adelante,
 desierto y solo, el cuerpo peregrino
 [...].

POE-232 Francisco de Quevedo. *Soneto amoroso definiendo el amor*, vv. 1-9 y 11-14

Extensión: 85 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: cobarde, libertad, encarcelado/a, curado/a, abismo, amistad, contrario/a
 Léxico 2: fuego, herida, breve, cuidado, valiente, mismo/a
 Léxico 3: abrasador/a (léx. 2 abrasar), soñado/a, descanso, descuido (léx. 2 cuidado), solitario/a, solamente, amado/a, enfermedad

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:
 Futuro imperfecto

Es hielo abrasador, es fuego helado,
 es herida que duele y no se siente,
 es un soñado bien, un mal presente,
 es un breve descanso muy cansado.

Es un descuido que nos da cuidado,
 un cobarde, con nombre de valiente,
 un andar solitario entre la gente,
 un amar solamente ser amado.

Es una libertad encarcelada.
[...]
Enfermedad que crece si es curada.

Este es el niño Amor, este es su abismo:
¡mirad cuál amistad tendrá con nada
el que en todo es contrario de sí mismo!

POE-233 Francisco de Quevedo. *Amor constante más allá de la muerte*, vv. 12-14

Extensión: 16 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: ceniza, polvo

Léxico 2: cuerpo, cuidado, mas

Léxico 3: sentido, enamorado/a

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Su cuerpo dejará, no su cuidado;
serán ceniza, mas tendrá sentido,
polvo serán, mas polvo enamorado.

POE-234 Francisco de Quevedo. *Amante agradecido a las lisonjas mentirosas de un sueño*, vv.1-2, 5, 7 y 12-14

Extensión: 50 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: llama, mezcla, honesto/a, despertar, desconcierto

Léxico 2: pues, gozar, dulce, muerte, vida

Léxico 3: soñar, vivo/a, muerto/a (léx. 2 muerte)

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

¡Ay Floralba!, soñé que ...¿dírelo?
Sí, pues que en sueño fue: que te gozaba.
[...]
Mis llamas con tu nieve y con tu hielo,
[...]
mezclaba Amor, y honesto las mezclaba.
[...]

Más desperté del dulce desconcierto,
y vi que estuve vivo con la muerte,
y vi que con la vida estaba muerto.

POE-235 Francisco de Quevedo. *A un hombre de gran nariz*, vv. 1-2, 6, 8, 10-12

Extensión: 36 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: pegado/a, *superlativo/a*, *elefante*, *pirámide*, tribu, *infinito/a*

Léxico 2:

Léxico 3: érase, narizado/a

Aunque el porcentaje de léxico desconocido supera ampliamente el 10 % del total, la inclusión del TL en el corpus se justifica por su representatividad y porque la mayor parte del léxico no conocido son cultismos de fácil identificación (*superlativo*, *elefante*, *pirámide*, *infinito*).

Érase un hombre a una nariz pegado,
érase una nariz superlativa.
[...]
Érase un elefante boca arriba,
[...]
un Ovidio Nasón mal narizado.

[...]
Érase una pirámide de Egipto,
las doce tribus de narices era.

Érase un naricísimo infinito.

POE-236 Francisco de Quevedo. *Poderoso caballero es don Dinero*, vv. 1-8

Extensión: 35 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: humillarse, de continuo, doblón sencillo (ant. nombre coloquial de moneda de la época)

Léxico 2: oro, pues, puro/a, caballero

Léxico 3: amante - amado/a - enamorado/a, poderoso/a

Madre, yo al oro me humillo,
él es mi amante y mi amado,
pues de puro enamorado
de continuo anda amarillo,
que, pues doblón o sencillo,
hace todo cuanto quiero,
poderoso caballero
es don Dinero.

POE-237 Francisco de Quevedo. *Epístola satírica y censoria contra las costumbres presentes de los castellanos. Escrita a don Gaspar de Guzmán, conde de Olivares, en su valimiento*, vv. 4-6, 16-18 y 22-24

Extensión: 64 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *espíritu, eternidad, justicia, misericordia*, entero/a.

Léxico 2: haber de (tener que), valiente, divino/a.

Léxico 3: verdadero/a, separar.

¿No ha de haber un espíritu valiente?
¿Siempre se ha de sentir lo que se dice?
¿Nunca se ha de decir lo que se siente?
[...]
Son la verdad y Dios, Dios verdadero:
ni eternidad divina los separa,
ni de los dos alguno fue primero.
[...]
La justicia de Dios es verdadera,
y la misericordia, y todo cuanto
es Dios, todo ha de ser verdad entera.

POE-238 Conde de Villamediana. *Al cardenal duque de Lerma cuando se retiró a Valladolid*, vv. 1-4

Extensión: 28 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: retirarse, caco, ladrón/a

Léxico 2: duque/sa

Léxico 3: traición (léx. 2 traidor/a)

Al [...] duque de Lerma cuando se retiró a Valladolid

El Caco de las Españas,
Mercurio dios de ladrones,
don Julián de las traiciones,
se retiró a las montañas
[...].

POE-239	Conde de Villamediana. «Amor no es voluntad, sino destino...», v.1
Extensión: 6 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: voluntad, <i>destino</i>	
Léxico 2: sino	
Léxico 3:	

Amor no es voluntad, sino destino [...].

POE-240	Conde de Villamediana. «¡Oh cuánto dice en su favor quien calla...», vv. 9 y 11
Extensión: 14 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: callar	
Léxico 2:	
Léxico 3:	

Quien calla amando, solo amando muere,
[...]
menos dice y más ama quien más quiere.

POE-241	Francisco de Rioja. <i>A la rosa</i> , vv. 1, 3-6 y 28-31
Extensión: 54 palabras	Accesibilidad: 2
Léxico 1: encendido/a, apenas, veloz, lágrima, mustio/a	
Léxico 2: puro/a, lleno/a, breve, vida, muerte, llorar	
Léxico 3: unido/a, dudar (léx. 2 duda), nacimiento	

Pura, encendida rosa
[...]
que sale con el día,
¿cómo naces tan llena de alegría
si sabes que la edad que te da el cielo
es apenas un breve y veloz vuelo [...]?
[...]
Tan cerca, tan unida
está al morir tu vida,
que dudo si en sus lágrimas la Aurora
mustia, tu nacimiento o muerte llora.

POE-242	Pedro Soto de Rojas. <i>Invocación</i> , vv. 1-3
Extensión: 21 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1: tierno/a, <i>forma</i> , lastimoso/a	
Léxico 2: parte, pecho, sangre	
Léxico 3:	

En la parte más tierna de mi pecho
pintaste, Amor, la forma más hermosa
que el mundo vio, con sangre lastimosa
[...].

POE-243 Esteban Manuel de Villegas. *Sáficos*, vv. 5-12

Extensión: 47 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: ansia, *ninfa*, ira

Léxico 2: llorar, mas

Léxico 3: queja (léx. 2 quejarse), temer (léx. 2 temor)

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:
Imperativo negativo

Si de mis ansias el amor supiste,
tú que las quejas de mi voz llevaste,
oye, no temas, y a mi ninfa dile,
dile que muero.

Filis un tiempo mi dolor sabía,
Filis un tiempo mi dolor lloraba,
quísome un tiempo, mas ahora temo,
temo sus iras.

POE-244 Esteban Manuel de Villegas. *Oda XXXIII*, vv. 35 y 36

Extensión: 10 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: reír

Léxico 2: llorar

Léxico 3:

Eres de otro; soy mío.
[...] ¿Qué más? Lloras y río.

POE-245 Anastasio Pantaleón de Ribera. *Deseó una dama conocer a Anastasio Pantaleón y sabiéndolo él, escribió al que le dio la noticia una décima y a la señora un romance pintándose*, vv. 1 y 3-4

Extensión: 31 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: romance, dueño/a

Léxico 2: dama, conocer

Léxico 3: desear (léx. 2 deseo)

Deseó una dama conocer a Anastasio Pantaleón y sabiéndolo él, escribió [...] a la señora un romance pintándose.

Este romance, señor,
[...]
escribió tan mal su dueño
cuando él estaba peor.

POE-246 Gabriel Bocángel. *Propone el autor discurrir en los efectos del amor*, v. 1

Extensión: 6 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3: dulcemente (léx. 2 dulce)

Formas verbales en el TL no recogidas en el *PCIC* para los niveles A1-A2:
Futuro imperfecto

Yo cantaré de amor tan dulcemente [...].

POE-247	Gabriel Bocángel. «Huye del sol el sol, y se deshace...», vv. 1-2, 9-14
Extensión: 58 palabras	Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1:	faltar, <i>futuro</i> , <i>esencia</i> , <i>república</i> , <i>monarca</i> , <i>accidente</i>
Léxico 2:	huir, vida
Léxico 3:	deshacer, aún (todavía; léx. 2 aunque), propio/a, movimiento, ignorar (léx. 2 ignorancia)

Huye del sol el sol, y se deshace
la vida a manos de la propia vida
[...].

Lo que pasó ya falta, lo futuro
aún no se vive; lo que está presente,
no está, porque es su esencia el movimiento.

Lo que se ignora es solo lo seguro;
este mundo, república de viento,
que tiene por monarca un accidente.

POE-248	Gabriel Bocángel. <i>A un velón que era juntamente reloj, moralizando su forma</i> , v. 14
Extensión: 8 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	
Léxico 2:	
Léxico 3:	mortal (léx. 2 muerte)

Que también es mortal lo que más dura.

POE-249	Salvador Jacinto Polo de Medina. «Yo llegué de Madrid, Gerardo...», v. 69 y 71-72
Extensión: 11 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1:	<i>esqueleto</i>
Léxico 2:	
Léxico 3:	parecer (tener la apariencia de)

Manzanares, aquel río
[...]
tan si carne, que parece
esqueleto de cristal.

POE-250	Sor Juana Inés de la Cruz. «De un roble duro en la tenaz corteza...», vv. 1-4 y 12-14
Extensión: 48 palabras	Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %
Léxico 1:	aborrecer, <i>ingrato/a</i> , <i>tierno/a</i> , apetecer, ambos/as
Léxico 2:	adorar, llorar, pues, aqueste/a/o (ant. este/a/o)
Léxico 3:	atormentar (léx. 2 tormento), sentido

Feliciano me adora, y le aborrezco;
Lisardo me aborrece, y yo le adoro;
por quien no me apetece ingrato, lloro,
y al que me llora tierno, no apetezco.
[...]
Pues ambos atormentan mi sentido:
aqueste con pedir lo que no tengo,
y aquel con no tener lo que pido.

POE-251 Sor Juana Inés de la Cruz. «Silvio, yo te aborrezco, y aun condeno», vv. 1, 4, 8 y 12-14

Extensión: 41 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: aborrecer, veneno, *considerar*, corrido/a (ant. avergonzado/a)

Léxico 2: pues

Léxico 3: aun (incluso; léx. 2 aunque), condenar (léx. 2 condenado/a), mortífero (léx. 2 muerte), aborrecido/a (léx. 1 aborrecer)

Silvio, yo te aborrezco, y aun condeno
[...]
eres como el mortífero veneno
[...]
que aun para aborrecido no eres bueno.
[...]
Pues cuando considero lo que hice,
no solo a ti, corrida, te aborrezco,
pero a mí, por el tiempo que te quise.

POE-252 Sor Juana Inés de la Cruz. «Dices que te olvido, Celio, y mientes», vv. 1-4 y 12-14

Extensión: 50 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: acordarse, *victoria*, negación

Léxico 2: olvidar, pues, parte, mas, aqueste/a/o (ant. este/a/o), sino

Léxico 3: mentir (léx. 2 mentira), memoria, aun (incluso; léx. 2 aunque), olvidado/a - olvido (léx. 2 olvidar)

Dices que yo te olvido, Celio, y mientes
en decir que me acuerdo de olvidarte,
pues no hay en mi memoria alguna parte
en que, aun como olvidado, te presentes.
[...]
Mas tan lejos estás de esa victoria,
que aqueste con acordarte no es olvido
sino una negación de la memoria.

POE-253 Sor Juana Inés de la Cruz. «Dices que no te acuerdas, Clori, y mientes», vv. 1-4 y 12-14

Extensión: 48 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: acordarse, alcanzar, *victoria*, negación

Léxico 2: olvidar (se), pues, parte

Léxico 3: mentir (léx. 2 mentira), memoria, olvidado/a - olvido (léx. 2 olvidar)

Dices que no te acuerdas, Clori, y mientes
en decir que te olvidas de olvidarte,
pues das ya en tu memoria alguna parte
en que, por olvidado, me presentes.
[...]
Pues si para alcanzar tanta victoria
te acuerdas de olvidarte del olvido,
ya no das negación en tu memoria.

POE-254	Sor Juana Inés de la Cruz. «Yo no dudo, Lisarda, que te quiero...», vv. 1-2
Extensión: 13 palabras	Accesibilidad: 1
Léxico 1: agraviado/a	
Léxico 2: aunque	
Léxico 3: dudar (léx. 2 duda)	

Yo no dudo, Lisarda, que te quiero,
aunque sé que me tienes agraviado.

POE-255	Sor Juana Inés de la Cruz. «Si es causa amor productivo...», vv. 6-12, 41-44, 65-68, 77-80 y 95-96
Extensión: 92 palabras	Accesibilidad: 3
Léxico 1: celos, <i>signo</i> , manifiesto/a, <i>humedad</i> , humo, fingimiento, <i>propiedad</i> (cualidad), ofender, luego (por lo tanto)	
Léxico 2: fuego, loco/a, engañar, mostrar, mas, luego (por lo tanto)	
Léxico 3: natural, ignorar (léx. 2 ignorancia), verdadero/a, fingir (léx. 1 fingimiento), mentir (léx. 2 mentira)	
Formas verbales en el TL no recogidas en el <i>PCIC</i> para los niveles A1-A2: Futuro imperfecto	

Naturales son los celos,
¿cómo sin tenerlos puede
el amor estar perfecto?

Son ellos, de que hay amor,
el signo más manifiesto,
como la humedad del agua
y como el humo del fuego.

[...]

Solo los celos ignoran
fábricas de fingimientos,
que como son locos tiene
propiedad de verdaderos.

[...]

A Dido fingió el troyano,
mintió a Ariadna, Teseo,
ofendió a Minos, Pasife
y engañaba a Marte, Venus.

[...]

Estos y otros que mostraban
tener amor sin tenerlo,
todos fingieron amor,
mas ninguno fingió celos.

[...]

¿Hay celos?, luego hay amor;
¿hay amor?, luego habrá celos.

POE-256 Sor Juana Inés de la Cruz. «Supuesto, discurso mío...», vv. 113-116

Extensión: 22 palabras Accesibilidad: 3

Léxico 1: justo/a, suponer

Léxico 2:

Léxico 3: nombrar, amado/a

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Presente de subjuntivo

Quererlo porque él me quiere,
no es justo que amor se nombre,
que no ama quien para amar
el ser amado supone.

POE-257 Sor Juana Inés de la Cruz. «Este amoroso tormento...», vv. 1-4

Extensión: 22 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: *causa*

Léxico 2: tormento, corazón

Léxico 3: amoroso/a

Este amoroso tormento
que en mi corazón se ve,
sé que lo siento, y no sé
la causa por que lo siento.

POE-258 Sor Juana Inés de la Cruz. «Yo no puedo tenerte ni dejarte...», vv. 1-4

Extensión: 30 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: encontrar

Léxico 2: olvidar

Léxico 3:

Yo no puedo tenerte ni dejarte,
ni sé por qué, al dejarte o al tenerte,
se encuentra un no sé qué para quererte
y muchos si sé qué para olvidarte.

POE-259 Sor Juana Inés de la Cruz. «Amado dueño mío...», vv. 1-2 y 73-74

Extensión: 18 palabras Accesibilidad: 3 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: dueño/a, rato

Léxico 2: gloria

Léxico 3: amado/a, queja (léx. 2 quejarse), revestir, sentido

Formas verbales en el TL no recogidas en el PCIC para los niveles A1-A2:

Futuro imperfecto

Amado dueño mío,
escucha un rato mis cansadas quejas
[...].

¿Cuándo tu luz hermosa
revestirá de gloria mis sentidos?

POE-260	Sor Juana Inés de la Cruz. «Pues estoy condenada...», vv. 41-42
----------------	---

Extensión: 15 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: culpado/a

Léxico 2: muerte

Léxico 3: honrado/a (léx. 2 honra)

Que morir por amor, no de culpada,
no es menos muerte, pero es más honrada.

POE-261	Sor Juana Inés de la Cruz. «Ya que para despedirme...», vv. 13-16, 53-56 y 71-76
----------------	--

Extensión: 72 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: impedir, anticiparse, *contradicción*, *caber*, *sujeto*

Léxico 2: haber de (tener que), pues, alma, vida

Léxico 3: dudosamente (léx. 2 duda), vivo/a, sentimiento, tanto/a, muerto/a (léx. 2 muerte; morir)

Hablar me impiden mis ojos;
y es que se anticipan ellos,
viendo lo que he de decirte,
a decírtelo primero.
[...]
En fin, te vas. ¡Ay de mí!
Dudosamente lo pienso:
pues si es verdad, no estoy viva,
y si viva, no lo creo.
[...]
¿Por qué me llevas el alma,
dejándome el sentimiento?
Mira que es contradicción
que no cabe en un sujeto,
tanta muerte en una vida,
tanto dolor en un muerto.

POE-262	Sor Juana Inés de la Cruz. «Prolija Memoria...», vv. 97-100
----------------	---

Extensión: 13 palabras Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *confuso/a*, *suspenso/a*

Léxico 2: temor, muerte, vida

Léxico 3:

Con estos temores
en confusa guerra,
entre muerte y vida
me tienes suspensa.

POE-263	Sor Juana Inés de la Cruz. «Señora, si la belleza...», vv. 45-48
----------------	--

Extensión: 23 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: atrevimiento, testigo

Léxico 2:

Léxico 3:

Bien sé que es atrevimiento,
pero el amor es testigo
que no sé lo que me digo
por saber lo que me siento.

POE-264 Sor Juana Inés de la Cruz. «Copia divina en que veo...», vv. 21-24 y 31-34

Extensión: 39 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: *espíritu, deidad*, apenas
 Léxico 2: admirar, hallar, alma, cuerpo, tal
 Léxico 3: dudar (léx. 2 duda), perfección

Tan espíritu te admiro,
 que cuando deidad te creo,
 hallo el alma que no veo,
 y dudo el cuerpo que miro.
 [...]
 Mirando perfección tal
 cual la que en ti llego a ver,
 apenas puedo creer
 que puedes tener igual.

POE-265 Sor Juana Inés de la Cruz. «Si daros los buenos años...», vv. 87-88

Extensión: 11 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1:
 Léxico 2:
 Léxico 3:

El que vive lo que sabe
 solo sabe lo que vive.

POE-266 Sor Juana Inés de la Cruz. «Gran marqués de la Laguna...», vv. 185-188

Extensión: 17 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: luego (por lo tanto)
 Léxico 2: muerte, vida
 Léxico 3: parecerse

Muerte puede dar cualquiera;
 vida, solo puede hacerlo
 Dios; luego solo con darla
 podéis a Dios pareceros.

POE-267 Sor Juana Inés de la Cruz. «La divina Lisi...», vv. 1-4

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *humano/a*, *benigno/a*
 Léxico 2: *divino/a*, *mostrarse*
 Léxico 3:

La divina Lisi
 que humana y benigna
 se muestra, y entonces
 está más divina.

POE-268 Sor Juana Inés de la Cruz. *Laberinto endecasílabo [...]* Léase tres veces, empezando la lección desde el principio o desde cualesquiera de las dos órdenes de rayas, vv. 1-4

Extensión: 20 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: caro/a (ant. querido/a), cariño, *celebrar*

Léxico 2: dulce, esposo/a

Léxico 3: amante, festivo/a, dichoso/a (léx. 2 dicha)

Amante, — caro —, dulce esposo mío,
festivo y — pronto — tus felices años
alegre — canta — solo mi cariño,
dichoso — porque — puede celebrarlos.

POE-269 Sor Juana Inés de la Cruz. *A la muerte del señor rey Felipe IV*, vv. 9-14

Extensión: 45 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1: aprisionado/a, caber

Léxico 2: conocer, tierra, alma, pues, cuerpo

Léxico 3: fabricado/a, mortal (léx. 2 muerte), encerrar, aun (incluso; léx. 2 aunque)

Conoces ser de tierra fabricado
este cuerpo, y que está con mortal guerra
el bien del alma en él aprisionado;

y así, subiendo al bien que el cielo encierra,
que en la tierra no cabes has probado,
pues aun tu cuerpo dejas porque es tierra.

POE-270 Sor Juana Inés de la Cruz. *Arguye de inconscientes el gusto y la censura de los hombres, que en las mujeres acusan lo que acusan*, vv. 1-4, 25-28 y 59-60

Extensión: 48 palabras Accesibilidad: 2 Léxico 1 > 10 %

Léxico 1: *acusar*, ocasión, culpar, *condición*, *tratar*

Léxico 2: necio/a, razón, mismo/a, desdén, quejarse

Léxico 3: burlarse (léx. 2 burla), cual (así como, igual que)

Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón
sin ver que sois la ocasión
de lo mismo que culpáis.
[...]
Con el favor y el desdén
tenéis condición igual
Quejándoos si os tratan mal,
burlándoos si os quieren bien.
[...]
Queredlas cual las hacéis,
o hacedlas cual las buscáis.

POE-271 Sor Juana Inés de la Cruz. «¡Válgate Apolo por hombre...», vv. 53-56

Extensión: 22 palabras Accesibilidad: 1

Léxico 1: enterrar

Léxico 2:

Léxico 3: burlar (léx. 2 burla)

Dice que yo soy la Fénix
que, burlando las edades,
ya se vive, ya se muere,
ya se entierra, ya se nace.

POE-272 Sor Juana Inés de la Cruz. «Allá va, aunque no debiera...», vv. 133-134

Extensión: 14 palabras Accesibilidad: 2

Léxico 1:

Léxico 2:

Léxico 3: contar

Ya os he dicho lo que soy,
ya he contado lo que he sido.

**CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA CON TEXTOS LITERARIOS
DEL SIGLO DE ORO ESPAÑOL PARA LOS NIVELES INICIALES (A1-A2)**

4.1. SECUENCIAS DIDÁCTICAS CON TEXTOS LITERARIOS DEL SIGLO DE ORO ESPAÑOL PARA LOS NIVELES INICIALES (A1-A2)

Completamos nuestra tesis doctoral con una propuesta didáctica para los niveles iniciales de ELE, como ejemplo de uso del corpus de TL en español del Siglo de Oro que se ha presentado en el capítulo 3. Materializamos de esta forma nuestro convencimiento de que el acercamiento a la literatura clásica en español puede suceder ya desde los primeros niveles de aprendizaje del español como lengua extranjera, siempre que se haga una selección adecuada de los textos y se creen actividades adaptadas al nivel, aplicando unos procedimientos metodológicos orientados principalmente al desarrollo de la competencia comunicativa (CC) y de la competencia literaria (CLit) de los alumnos no nativos.

En la primera parte de este capítulo presentamos las secuencias didácticas y en la segunda parte damos cuenta de la experiencia de su empleo en la clase mediante su puesta en práctica con 51 estudiantes internacionales, cumpliendo con el último objetivo de nuestra tesis doctoral, a saber:

Objetivo 6: Ejemplificar el uso del corpus de textos literarios en español de los siglos XVI y XVII accesibles para los aprendientes de ELE de los niveles A1-A2 con una serie de actividades didácticas dirigidas al desarrollo de la CC y la CLit de los estudiantes y verificar mediante su puesta en práctica el grado de aceptación y el interés que generan en el alumnado.

Abrimos el capítulo con una breve reflexión sobre el empleo de los textos literarios para la enseñanza-aprendizaje de idiomas en niveles iniciales. En los epígrafes que siguen continuamos con la explicación de cuáles son nuestros objetivos didácticos generales, distinguiendo aquellos que afectan al desarrollo de la competencia literaria, la competencia lingüística y otras competencias. Pasamos luego a describir los contenidos que cubrimos, para aclarar posteriormente cuáles son los fundamentos metodológicos sobre los que ha sido construida nuestra propuesta. Finalmente, antes de presentar las unidades didácticas, procedemos a la explicación del esquema de secuenciación que seguimos y de la evaluación que aplicamos y sugerimos una programación para la puesta en práctica de los materiales.

4.1.1. Trabajar con textos literarios en los niveles iniciales de una L2/LE

Como sucede con cualquier otro tipo de texto, cuando se emplean textos literarios en la enseñanza de una segunda lengua/lengua extranjera, se dan más posibilidades de aprovechamiento didáctico en los niveles medios y avanzados por el hecho de que los estudiantes cuentan con una comprensión lectora mejor desarrollada y mayores recursos lingüísticos (conocimiento más amplio de la gramática, vocabulario, etc.). No obstante, esto no ha de ser un impedimento para la aparición de los TL en los niveles iniciales, «siempre que se propongan a través de una metodología activa, participativa, que

facilite la construcción significativa del conocimiento y ayude a desarrollar actitudes críticas y creativas» (Mendoza Fillola, 1993: 131). En este sentido, una de las conclusiones de la tesis doctoral de Zayas Martínez (2002) sobre la aplicación de materiales literarios en los niveles iniciales de alemán como lengua extranjera (DaF, *Deutsch als Fremdsprache*) es que el trabajo con textos literarios, orientado no solo hacia elementos lingüísticos sino también hacia la vertiente literaria y creadora, acelera la adquisición de la lengua por parte de los aprendientes ya que implica la activación de mecanismos dirigidos a satisfacer la necesidad humana de interpretar y expresar sentimientos y emociones, además de constituir un factor de motivación o aliciente. Esta línea de investigación ha sido continuada en otros trabajos (Berns y Zayas Martínez, 2005). Continuando en el ámbito del DaF, Bernhardt (2011: 81-100) estudia cómo los estudiantes de niveles iniciales emplean con éxito capacidades relacionadas con su competencia literaria en lengua materna para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios en la L2/LE y compensar con ello las carencias de orden lingüístico que dificultan su intelección.

Por lo que respecta al inglés como segunda lengua/lengua extranjera (ESL/EFL), Lazar (1994) expone que las principales dificultades para utilizar los textos literarios en los niveles básicos de aprendizaje son la graduación de la lengua, la competencia literaria de los alumnos y el interés o motivación hacia el material literario. Sobre el primero de los problemas, Lazar recuerda que el uso desviado del lenguaje que aparece en la literatura puede ser motivo de preocupación para los profesores. La segunda de las objeciones afecta a la capacidad de interpretación de los textos por parte de los estudiantes, que quizás no cuenten con esta habilidad en su propia lengua y, en el caso de que sí, su nivel en la lengua extranjera no les permite expresar sus opiniones. Por último, muchos profesores consideran que la literatura es una actividad demasiado especializada y que se escapa de los intereses de los estudiantes de niveles iniciales, que no se van a ver motivados por ellos, por lo que su uso sería un tiempo de clase malgastado.

Ante estas dificultades, Lazar invita a cambiar el punto de vista y abordar el problema desde la perspectiva de qué es lo que más necesitan los estudiantes cuando empiezan a estudiar una lengua:

En términos de *input*, obviamente [los estudiantes de nivel inicial] tienen que ampliar su conocimiento de léxico y gramática en inglés de manera sustancial. Pero incluso en este nivel han de ir más allá de un conocimiento de la lengua entendido únicamente como palabras aisladas o frases. Necesitan comenzar a ser conscientes, por ejemplo, de que el discurso se secuencia y organiza de distintos modos, de que las palabras se vinculan con otras en relaciones de sinonimia y oposiciones, y de que el significado de un texto puede no ser explícito sino que precisa inferirse. En otras palabras, necesitan ampliar su consciencia global de la lengua (Lazar, 1994: 116)¹.

¹ «In terms of input, they obviously need to expand their knowledge of lexis and grammar in English substantially. But even at this level they also need to move beyond an understanding of the language simply in terms of individual words or sentences. They need to start becoming aware, for example, that discourse is sequenced and organized in different ways; that words are linked with each other in relationships of synonymy and oppositions; and that the meaning of a text may not be explicit, but needs to be inferred. In other words, they need to expand their overall language awareness».

Reconoce Lazar que encontrar textos literarios aptos para su trabajo con estudiantes de los primeros niveles no es una tarea sencilla, pero desde luego no imposible, y que será más fácil hallarlos en ejemplos de literatura contemporánea antes que en obras de épocas pasadas. Con nuestra propuesta didáctica, basada en el corpus de textos literarios en español del Siglo de Oro que hemos presentado, precisamente queremos profundizar en este terreno y ofrecer un ejemplo de viabilidad de trabajo con textos clásicos y para los niveles iniciales de ELE.

Una vez que hemos decidido utilizar materiales literarios en los niveles de principiantes, tenemos que asumir que no siempre podemos tener como objetivo una lectura profunda o muy reflexiva del texto por parte de los alumnos, buscando su intencionalidad última, ya que carecen no solo de la competencia lingüística necesaria en español para ello sino también, la mayoría de las veces y como ocurre con los estudiantes nativos, de la CLit que les sería precisa (Mendoza Fillola, 2006). Esto no significa para nosotros que el fin didáctico tenga que restringirse a una lectura superficial limitada a buscar o ejemplificar elementos lingüísticos. Más bien hay que plantearse el objetivo de que el estudiante tenga un primer acercamiento al TL, que idealmente debería ser completado, en algún momento de la vida del alumno, con una lectura de mayor calado, bien sea con el texto original en español (lo que configuraría el escenario más deseable) o acudiendo a un texto traducido en su lengua materna. En este sentido, matizamos la afirmación de la profesora Alonso Morales (2009: 23), cuando dice que «puede hacerse una adaptación si se piensa en los niveles básicos; sin embargo, en niveles un poco avanzados, es suficiente que el alumno comprenda lo esencial y añadir una serie de explicaciones o ampliaciones que puede proporcionar el profesor», añadiendo que esta adaptación no será necesaria si el texto original es accesible para los usuarios básicos de la lengua, como lo son los TL incluidos en el corpus que hemos presentado en el capítulo 3.

Asumimos por lo tanto que los textos literarios tienen cabida en cualquier nivel de dominio de una segunda lengua/lengua extranjera. Por supuesto, según avanzamos en el nivel, podremos ir incorporando textos de mayor enjundia lingüística, aunque nunca hay que perder de vista la importancia de seleccionarlos adecuadamente para que el léxico y la sintaxis sean los apropiados para el estadio de lengua en el que se encuentran los alumnos (Sáez Martínez, 2010). En efecto, si trabajamos con textos originales, «lo verdaderamente difícil es encontrar textos que se adecuen de forma perfecta a la competencia lingüística de los estudiantes y que, al mismo tiempo, hagan una explotación intensiva del elemento a aprender» (Morales y Zayas, 2001: 22). A pesar de ello, también tenemos que considerar que el nivel de dificultad de una clase queda determinado no tanto por la dificultad del texto como por las actividades que se hagan con él. Una idea que retoma Frantzen (2002) cuando nos recuerda que las investigaciones han demostrado que la literatura original, además de su reconocido valor de *input* auténtico, sirve como un contexto significativo en el cual poder presentar y practicar tanto el léxico como las estructuras gramaticales.

Si se seleccionan adecuadamente los TL, como hacemos en nuestra propuesta, el lenguaje literario no es forzosamente sinónimo de dificultad lingüística. Son muchos los ejemplos de lenguaje sencillo y accesible que podemos encontrar en las obras literarias, por lo que la literatura puede suponer para la clase de idiomas un aporte de material real desde las primeras fases de aprendizaje:

Hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni arbitrario *desvío* del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición (Mendoza Fillola, 2004b: 1).

De acuerdo con lo dicho, consideramos que el proceder adecuado es proporcionar al estudiante textos que entren en lo que, en términos de Krashen, se conoce como aducto comprensible (*comprehensible input*), esto es, un contenido lingüístico que supera el nivel de comprensión del alumno ($i + 1$, siendo i el conocimiento actual del estudiante) y que, aunque suponga un reto, permite que el estudiante lo entienda adquiriendo nuevo conocimiento de la lengua (Krashen, 1981 y 1982; Krashen y Terrel, 1983; Long, 1985). Como plantea Krashen, es difícil cuantificar cuánto más allá del conocimiento actual del aprendiente ha de suponer el $+ 1$, aspecto sobre el que ya nos hemos detenido (v. eps. 1.3.4.2 y 3.6.3.3).

Si desde el primer día de clase abogamos por que el estudiante se enfrente a comunicaciones reales con hablantes nativos, el mismo criterio podemos aplicar para que lo haga con textos escritos para ellos. La ventaja de trabajar con material literario escrito, como en el caso de nuestra propuesta, es que se hace más sencillo que en la comunicación oral real seleccionar los mensajes que consideramos pueden aportar un *input* comprensible para el estudiante. Siguiendo a Krashen, en los actos de comunicación la comprensión del mensaje se hace posible de manera natural gracias a la información contextual y el conocimiento extralingüístico. Al tratarse nuestra propuesta de actividades de lectura y ejercicios guiados, consideramos por añadidura que el papel del profesor y del preparador de materiales es dosificar esta exposición y ofrecer las ayudas lingüísticas o extralingüísticas necesarias para que el texto sea comprensible para los alumnos. En definitiva, garantizar la accesibilidad del TL para que este no se convierta en «ruido» o material ininteligible para el estudiante, sea cual sea su nivel.

4.1.2. Objetivos y grupo meta

El objetivo didáctico primordial de nuestra propuesta didáctica con textos literarios es el desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes de ELE en los niveles A1-A2, ligada a su competencia comunicativa. Con este desarrollo se busca mejorar, de manera paralela, otras competencias de los discentes, principalmente la competencia lingüística, pero también su competencia lectora, cultural, estética, crítica, etc., puesto que entendemos este objetivo principal dentro del conjunto de la formación integral de corte humanista de los individuos.

Es preciso aclarar que en ningún caso nuestra propuesta didáctica constituye en sí misma un método (o la base de un método) de enseñanza del español como L2/LE, sino que únicamente se trata una acción pedagógica consistente en la explotación didáctica de TL clásicos, que ha sido confeccionada con el fin concreto enunciado líneas arriba.

Para la elección de los objetivos (y en consecuencia de los contenidos y del resto de elementos que integran la propuesta) hemos tenido en mente un grupo meta ideal de estudiantes de ELE de las siguientes características:

- a) Nivel en español A1-A2².
- b) Jóvenes adultos o adultos.
- c) De diversas nacionalidades y LM distintas (pero todos con conocimientos de inglés en un nivel B1-B2).

Aunque para sacar el mayor provecho didáctico de algunas dinámicas es un elemento importante el carácter pluricultural del alumnado, en todo caso, las actividades que presentamos pueden ser puestas en práctica con grupos de estudiantes de diferentes características y, en función de ellas, quizá sean necesarios algunos ajustes por parte del profesor (p. ej., en las secuencias 1 y 4 se propone el visionado de vídeos en inglés, lo que no sería aconsejable si se tratase de un grupo monolingüe sin el nivel suficiente en esa lengua).

4.1.2.1. Desarrollo de la competencia literaria

De acuerdo con los objetivos generales de desarrollo para la competencia literaria que hemos visto durante nuestra argumentación (v. ep. 1.3.3), y adaptándolos a nuestro interés didáctico concreto, según los enunciados por Ballester (2015: 171), consideramos cinco objetivos generales:

- a) conseguir que el estudiante de ELE de nivel inicial adquiera conocimiento de diferentes géneros y tipologías de textos literarios en español en toda su gama y variedad, para desarrollar sus estrategias de lectura;
- b) conseguir que el estudiante de ELE de nivel inicial vincule la literatura clásica en español con el placer de leer y vincule los textos con su propia experiencia personal, generando así una actitud positiva;
- c) conseguir que el estudiante de ELE de nivel inicial adquiera conocimiento sobre la historia literaria en español a través de sus textos y obras literarias, ampliando así su horizonte cultural;
- d) capacitar al estudiante de ELE para que ponga en relación la literatura clásica en español con otros textos contemporáneos, la literatura en su lengua materna, la literatura universal y otras manifestaciones artísticas;
- e) desarrollar la competencia comunicativa del estudiante de ELE mediante la mejora de su competencia literaria, a través de actividades comunicativas y significativas que susciten interés, con lo que se entrenan al mismo tiempo otras competencias asociadas (lectora, sociocultural, metafórica, crítica, etc.).

Estos objetivos generales de desarrollo de la CLit se concretan en los contenidos enunciados en los epígrafes 4.1.3.1 y 4.1.3.2.

² Varios de los textos seleccionados para la elaboración de las unidades incluyen contenidos lingüísticos correspondientes al nivel A2 (p. ej. tiempos del pasado). No obstante, como en ningún caso hemos llevado a cabo una práctica puramente lingüística sobre contenidos más avanzados de los del nivel A1, estas actividades pueden adaptarse fácilmente a este nivel eligiendo otros textos de nuestro corpus o pueden ser empleadas con estudiantes que aún no conocen esas formas lingüísticas si el docente lo considera oportuno.

4.1.2.2. Desarrollo de la competencia lingüística

En nuestra propuesta didáctica, el objetivo de desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes está condicionado por el hecho de que las actividades se articulan con textos del pasado literario español, cuya lengua difiere de la actual en los niveles fonético-fonológico, sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático.

Por lo tanto, los objetivos generales de desarrollo de la competencia lingüística que nos marcamos son:

- a) conseguir que el estudiante de ELE de nivel inicial pierda el miedo a enfrentarse a textos del pasado en español en los que el código lingüístico es diferente al actual;
- b) conseguir que el estudiante de ELE sea capaz de vincular las palabras y el léxico de diferentes lenguas que conoce para intuir el significado de léxico nuevo o desconocido;
- c) practicar los contenidos lingüísticos adecuados para su nivel en actividades a partir de los textos literarios, pero no necesariamente con formas presentes en los textos.

Dejando a un lado el contenido estrictamente gramatical y léxico, para cualquier nivel, incluidos los iniciales, también tenemos en cuenta que el texto literario es una excelente herramienta para la práctica de otros aspectos fundamentales para el dominio de la lengua, como es la fonética y la entonación, lo cual es un aspecto esencial para quien comienza a estudiar un idioma extranjero (Millares Martín, 1996a; Ocasar Ariza, 2004; Calvo Rodríguez, 2007). En la secuencia didáctica 1 ofrecemos recursos generales para este tipo de ejercicios de pronunciación.

4.1.2.3. Desarrollo de otras competencias

Asumimos un planteamiento pedagógico que entiende la enseñanza de segundas lenguas y de la literatura como parte de la formación integral de los individuos. Consecuentemente, junto a nuestro empeño de mejora de la CLit de los estudiantes de ELE de nivel inicial, con nuestra propuesta didáctica perseguimos el desarrollo general de las siguientes competencias³:

- a) desarrollo general de la competencia lectora, ya que se proporcionan estrategias de lectura aplicables a otras tipologías textuales además de la literaria;
- b) desarrollo general de la competencia pluricultural, a través del mejor conocimiento de la tradición española y de otros conocimientos de carácter cultural, con lo que se fomenta asimismo una actitud positiva hacia lo diverso;
- c) desarrollo general de la competencia estética, al crear conciencia en los estudiantes del valor artístico del texto literario, de su vinculación con otras manifestaciones artísticas y con las emociones personales del alumno;
- d) desarrollo general de las capacidades críticas del estudiante, para que sea capaz de interpretar un texto y realizar distintas lecturas del mismo.

³ Para la relación de la competencia literaria con otras competencias v. eps. 1.2.4.1-1.2.4.4.

4.1.3. Contenidos

De acuerdo con los objetivos generales indicados en los epígrafes anteriores, la propuesta didáctica que presentamos incluye contenidos relacionados directamente con el desarrollo de la CLit y otros vinculados con el resto de competencias cuya mejora también procuramos de manera paralela.

En los epígrafes que siguen procedemos a la descripción de los contenidos que cubrimos con el conjunto de la propuesta.

4.1.3.1. Contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia literaria

Para la elección de los contenidos que afectan al desarrollo de la CLit integrantes de nuestra acción didáctica con textos literarios clásicos tomamos como referencia la definición operativa de competencia literaria aplicable a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas lenguas, concretamente a la enseñanza de ELE, a la que hemos llegado en el capítulo 1 (v. ep. 1.2.5.3) y que decía así:

La competencia literaria es la habilidad de los seres humanos —de posible base innata pero modificable y educable— que, junto con los conocimientos necesarios, sirve para identificar, comprender, interpretar, valorar y crear textos literarios en diferentes lenguas. Está condicionada por factores socioculturales e históricos y depende de otras competencias (lingüística, lectora, cultural, estética, etc.) aunque tiene un desarrollo independiente e implica procedimientos, actitudes y estrategias propios.

Con base en esta definición, en los cuadros que siguen enumeramos los contenidos implicados en cada una de las secuencias didácticas, estructurándolos en aquellos que pueden ser catalogados como conocimientos, procedimientos, actitudes y estrategias, y ordenados de acuerdo a las cuatro capacidades (identificar, comprender, interpretar, valorar y crear) que hemos identificado como integrantes de la CLit:

Cuadro 4.1. Competencia literaria en las secuencias didácticas: conocimientos

CONTENIDOS DE COMPETENCIA LITERARIA		SECUENCIA DIDÁCTICA						
CONOCIMIENTOS		1	2	3	4	5	6	7
IDENTIFICAR	Rasgos del lenguaje literario		x	x			x	x
	Géneros textuales y discursivos. Géneros literarios		x	x	x		x	x
	Recursos estilísticos. Figuras literarias		x		x		x	x
	Personajes, lugares y tiempos literarios	x	x	x	x	x	x	x
COMPRENDER	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	x	x	x	x	x	x	x
	Conocimientos enciclopédicos (referencias)	x		x	x	x	x	
INTERPRETAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	x		x	x	x	x	x
	Conocimientos pragmáticos		x		x		x	
	Conocimientos socioculturales	x		x	x	x	x	x
	Conocimientos históricos	x		x	x		x	
	Convenciones				x		x	x
VALORAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	x	x	x	x	x	x	
	Conocimientos socioculturales	x			x		x	
	Conocimientos ideológicos y filosóficos			x	x		x	
	Experiencias previas de lectura	x	x		x	x		x
CREAR	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	x	x	x	x	x		x
	Conocimientos literarios en L2/LE, LM y literatura universal	x	x		x	x		x

Cuadro 4.2. Competencia literaria en las secuencias didácticas: procedimientos

CONTENIDOS DE COMPETENCIA LITERARIA		SECUENCIA DIDÁCTICA						
PROCEDIMIENTOS		1	2	3	4	5	6	7
IDENTIFICAR	Reconocimiento de los rasgos propios del lenguaje literario en L2/LE	x	x	x			x	
	Reconocimiento de las características de los géneros literarios		x	x	x	x	x	
COMPRENDER	Descodificación del texto a nivel lingüístico	x	x	x	x	x	x	
	Descodificación de las referencias del texto		x			x		
INTERPRETAR	Lectura participativa del texto		x	x	x	x		
	Completar los espacios de significado abierto en el texto				x	x		
	Situarse en el punto de vista del autor y los personajes	x	x	x	x	x	x	
	Extraer las ideas principales del texto	x	x	x	x	x		x
VALORAR	Establecer relaciones entre el momento en que se escribe el texto y la actualidad	x	x	x		x	x	x
	Apreciación estética del texto		x	x		x	x	x
CREAR	Inspirarse en los textos: forma, temas, trama, personajes, etc.		x			x	x	x

Cuadro 4.3. Competencia literaria en las secuencias didácticas: actitudes

CONTENIDOS DE COMPETENCIA LITERARIA		SECUENCIA DIDÁCTICA						
ACTITUDES		1	2	3	4	5	6	7
IDENTIFICAR	Apreciación de los aspectos literarios	x	x	x		x	x	x
	Apertura a la diferente tipología textual en L2/LE	x	x	x	x		x	x
COMPRENDER	Perder el miedo a los textos literarios	x	x		x	x	x	x
	Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico de la L2/LE y de la cultura de la L2/LE	x	x	x	x	x	x	
INTERPRETAR	Apertura al mundo literario	x	x	x	x	x	x	x
	Interacción con el texto	x	x	x		x		
	Apertura a la lógica de lo ficticio		x	x	x	x		
VALORAR	Vinculación texto-realidad	x	x	x	x	x	x	
	Vinculación personal con el texto		x	x	x	x	x	
	Identificación con los personajes y temas		x		x	x	x	
	Predisposición para generar hábitos lectores	x	x	x	x	x	x	
	Relación lectura-placer	x	x	x	x	x	x	x
	Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes	x	x	x	x	x	x	x
	Relacionar la literatura en la L2/LE con la literatura en LM	x				x	x	x
CREAR	Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje	x	x			x	x	
	Interés por la creación de textos literarios propios		x		x	x	x	x

Cuadro 4.4. Competencia literaria en las secuencias didácticas: estrategias

CONTENIDOS DE COMPETENCIA LITERARIA		SECUENCIA DIDÁCTICA						
ESTRATEGIAS		1	2	3	4	5	6	7
IDENTIFICAR	Comparar un TL en la L2/LE con uno en LM					x		x
	Clasificar el texto en una tipología y comprobar el resultado con otras fuentes (profesor, compañeros, internet, etc.)		x	x	x			
COMPRENDER	Estrategias generales de comprensión lectora	x	x	x	x	x		
	Aplicar diferentes modos de lectura dependiendo del género literario y la extensión del texto		x	x			x	x
	Uso del diccionario para el léxico desconocido	x	x	x	x		x	
	Traducir el texto o partes del mismo a la LM					x		
	Buscar información sobre las referencias enciclopédicas del texto y ponerlas en relación con los conocimientos previos en LM					x		
	Leer resúmenes previos y conocer el argumento/tema de la obra			x			x	
	Resumir el argumento de la obra o fragmento	x	x	x			x	
	Leer lecturas adaptadas al nivel en la L2/LE				x	x		
INTERPRETAR	Crear expectativas de lectura y comprobarlas		x	x	x	x		
	Anotar y subrayar en el texto: ideas principales, reflexiones, pasajes especialmente significativos, etc.			x				x
	Comprobar la interpretación personal con la de otros (profesor, compañeros, internet, etc.)		x	x	x			
VALORAR	Leer otros textos del autor y otros textos contemporáneos para ponerlos en relación					x	x	x
	Poner en relación el texto con otros en la LM					x		
	Poner en relación el texto con otras manifestaciones artísticas	x	x	x	x	x	x	x
	Reflexionar sobre la relación del texto con la propia experiencia personal		x		x		x	
	Creación de una biblioteca individual, conforme a los gustos y criterios personales		x	x	x	x		
	Recrear los textos: representaciones, lecturas en voz alta, etc.	x	x				x	x
CREAR	Estrategias generales de expresión escrita		x	x			x	x
	Escribir en LM y luego traducir							x
	Seguir o imitar modelos		x		x		x	
	Anotar ideas que posteriormente puedan generar una creación literaria		x	x				

Con el fin de ayudar a un desarrollo global de la CLit de los estudiantes, las actividades que proponemos integradas en las secuencias didácticas irán dirigidas a la mejora de uno o varios de estos aspectos. Al inicio de cada una de las secuencias didácticas proporcionamos una ficha en la que se especifican los contenidos orientados a la mejora de la CLit que se trabajan de manera concreta en cada unidad y especificamos qué exponentes son objeto de trabajo en cada una de las actividades.

4.1.3.2. Contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia lingüística y de otras competencias

Para elaborar las actividades que componen nuestra propuesta didáctica con textos clásicos en español para los niveles iniciales de ELE no hemos seleccionado previamente contenidos de otras competencias distintas a la competencia literaria, sino que estos han ido apareciendo durante el proceso de creación de los ejercicios. De esta manera, los nuevos contenidos o bien se han integrado según era conveniente para la mejor realización de las actividades orientadas a cubrir los contenidos de desarrollo de la CLit o bien se ha aprovechado una actividad cuya finalidad principal era el desarrollo de la CLit para introducir la práctica lingüística o conocimientos culturales y así enriquecer el entrenamiento del estudiante.

En el proceso de incorporación de estos contenidos referentes a otras competencias hemos vigilado que fueran coherentes y apropiados para el nivel del alumno meta, teniendo en cuenta principalmente los siguientes documentos de referencia:

- a) Para los contenidos de carácter lingüístico hemos seguido como guía los inventarios del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006a), concretamente los inventarios de *Gramática*, *Nociones generales* y *Nociones específicas* para los niveles A1-A2.
- b) Para los contenidos de carácter histórico-literario y pluricultural, los inventarios de *Referentes culturales* y *Saberes y comportamientos socioculturales* en sus tres fases de aproximación, profundización y consolidación, así como la relación de procedimientos que integra el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*; inventarios todos presentes en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006a).
- c) Para los contenidos de desarrollo de competencia lectora, las directrices enunciadas en el *MCER* (Consejo de Europa, 2002).

No obstante, hemos adaptado un punto de vista crítico y flexible hacia los contenidos recogidos en estos documentos, según hemos explicado a lo largo de nuestra argumentación, puesto que defendemos la idea de que los contenidos para la clase de ELE dependen del tipo de grupo al que nos dirijamos y que estos siempre están subordinados al contexto didáctico concreto en el que ejercemos la docencia. Concretamente, hemos ampliado los contenidos de carácter histórico-literario recogidos en el *PCIC*, por resultar limitados para nuestro interés particular según hemos visto en el capítulo 2 (v. ep. 2.1.1.1). Unido a esto, a pesar de que hemos acotado la propuesta didáctica al espacio temporal de los siglos XVI y XVII en España, el alcance de los contenidos es mayor puesto que ponemos en relación los textos con otros contemporáneos españoles y también con obras literarias de la LM de los estudiantes y de la literatura universal.

4.1.4. Fundamentos metodológicos

Nuestra propuesta didáctica de trabajo con textos literarios del Siglo de Oro en español para los niveles A1-A2 se fundamenta en la metodología comunicativa para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras, específicamente en su desarrollo a través del enfoque por tareas (Nunan, 1989; Zanón y Estaire, 1990;

Hernández Blasco y Zanón, 1990; Zanón, 1990; Zanón, coord., 1999)⁴. Consideramos que el trabajo por tareas es aconsejable para los niveles iniciales llevando a cabo actividades significativas para el alumnado y aprovechando sus necesidades como grupo humano, convirtiéndolos en ejes del aprendizaje (Fernández, 2001). Además de esto, el aprendizaje por tareas es especialmente sensible hacia la elección de temas de interés para los alumnos, haciendo que estos se acoplen a sus conocimientos previos del mundo y esquemas mentales, con el consecuente beneficio y provecho didáctico (Lorenzo, 2006: 72).

Para cada secuencia didáctica se propone una tarea o acción, que da título a la unidad, según detallamos a continuación:

Secuencia didáctica 1. Elaborar una ruta por el Madrid de las Letras.

Secuencia didáctica 2. Describir el amor de Calisto y Melibea.

Secuencia didáctica 3. Contar lo que sucedió en el Nuevo Mundo.

Secuencia didáctica 4. Crear una biblioteca personal.

Secuencia didáctica 5. Escribir motivos y consejos para leer el *Quijote*.

Secuencia didáctica 6. Representar una escena de teatro barroco.

Secuencia didáctica 7. Escribir un poema en español.

Estas acciones mantienen los rasgos que enuncia Zanón (1990: 22) como características de una tarea de clase:

- a) son representativas de los procesos de comunicación de la vida real;
- b) son identificables como unidad de actividad en el aula;
- c) están dirigidas intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje (en nuestro caso, además, hacia el desarrollo de la CLit de los estudiantes);
- d) están diseñadas con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Las secuencias didácticas son, por lo tanto, independientes entre sí y pueden funcionar de manera autónoma. No obstante, son susceptibles de ser englobadas en una tarea final o proyecto como puede ser la realización de un mural físico o blog sobre el período del Siglo de Oro español.

Asumimos esta forma de trabajo desde un punto de vista flexible, considerando que otras metodologías nos pueden ofrecer técnicas y recursos muy rentables para la clase, según hemos recogido en el cuadro 1.9 del capítulo 1. Hacemos nuestros también, si bien aplicados a la enseñanza de segundas lenguas/lenguas extranjeras, los principales principios teóricos de la educación literaria, que hemos reseñado igualmente en el capítulo 1 (v. ep. 1.3.3). Recordamos asimismo la importancia del papel del profesor como creador crítico de materiales (Kumaravadivelu, 1994, 2003 y 2012b) y su responsabilidad en seguir incorporando todo lo nuevo que los docentes vamos aprendiendo en didáctica de lenguas (Martín Peris, 2015).

⁴ Habida cuenta de que la reflexión teórica sobre el modelo metodológico empleado no constituye un eje clave para nuestra tesis doctoral, remitimos a las referencias bibliográficas que reseñamos para una descripción exhaustiva de los principios de la enseñanza-aprendizaje mediante tareas y los problemas inherentes a su empleo.

4.1.4.1. Integración de destrezas

Uno de los pilares de la apuesta didáctica que presentamos es la integración de destrezas (orales y escritas) mediante el trabajo con textos literarios en la clase de ELE, aunando la mejora de diferentes competencias, en la línea del discurso de Sáez Martínez (2010: 60):

Se trataría de un ir y venir de la lectura a la escritura, de lo escrito a lo oral. Por supuesto, sería una labor integrada en los objetivos del curso: leer, escribir, hablar, interactuar, aprender sobre cultura, es decir, un trabajo que conectara las capacidades de recepción y producción. Lograr, en suma, una interrelación de saberes, conocimientos, vivencias culturales y de integrar los saberes que componen la competencia lingüística y literaria. En definitiva, integrar competencias como un *continuum*.

Las actividades sugeridas van por ende más allá de la comprensión lectora individual del texto e implican que el alumno active las diferentes destrezas de manera combinada, teniendo en cuenta también las destrezas de mediación e interacción referidas en el *MCER* (Consejo de Europa: 2002). Se ha incorporado, por lo tanto:

- a) la lectura de los textos (comprensión lectora);
- b) el intercambio de opiniones e impresiones por parejas o en grupos (expresión e interacción oral);
- c) el visionado de vídeos y ejercicios de escucha con canciones (comprensión auditiva);
- d) la creación de textos, anotar palabras, etc. (expresión escrita);
- e) el debate de temas, los comentarios, aclaraciones e interpretaciones con ayuda del profesor y de otros compañeros (mediación oral).

4.1.4.2. Contextualizaciones históricas

Creemos que la recepción descontextualizada de cualquier texto puede llevar a equívocos en la construcción de significado⁵. No en vano, la enseñanza comunicativa de segundas lenguas/lenguas extranjeras aboga por que cualquier texto aparezca contextualizado en la medida de lo posible para su empleo en el aula. Consideramos que

⁵ Nikolaus Harnoncourt, en su impecable defensa de las interpretaciones musicales históricas (recogida en *La música como discurso sonoro*. Madrid: Acantilado, 2009), sostiene que reducir la música a lo bello es aplanarla. En lo que él considera un proceso de infantilización iniciado con la Revolución francesa que llega hasta su tiempo —escribió a mediados del siglo pasado— el público e incluso los intérpretes han llegado al error de confundir el arte musical con algo que concierne simplemente al ámbito estético, olvidando el trasfondo cultural en el que se creó una determinada obra. Las mismas ideas son, en nuestra opinión, aplicables a la literatura. Dentro de un contexto de aprendizaje significativo, necesitamos de conocimientos previos o contextualizaciones —aunque sean mínimas— para disfrutar al máximo del texto literario; en otros casos será el texto literario es el que nos ayude a entender su contexto histórico, artístico o social. Hay que enseñar a los alumnos que, una vez superado el primer nivel del texto o su comprensión formal, es necesaria una comprensión del contexto en el que apareció. De igual manera, el texto literario se nos presenta en muchas ocasiones como una fuente de información para investigar el momento en el que se originó, pero no hay que caer en la trampa de reducir la literatura a este aspecto. El texto literario no puede confundirse con el documento histórico, aunque compartan rasgos, y los alumnos deben aprender a no leer como historia lo que es literatura.

el mismo principio se debe aplicar a los textos literarios⁶. Además, cuando hablamos de fragmentos de textos —como en el supuesto que nos ocupa— las contextualizaciones son aún más importantes para facilitar la comprensión (Fernández Astiaso, 1997: 308).

Lo que queda por determinar es el grado de profundización al que queremos llegar con los conocimientos culturales e históricos que implica la contextualización de los textos. A este respecto, en el caso de los textos literarios del pasado aplicados a la enseñanza de ELE en sus niveles iniciales, es complicado determinar hasta qué punto tenemos que ofrecer información acerca del contexto histórico-literario para que sea útil para el propósito didáctico que nos hemos marcado. El criterio general que hemos seguido para nuestra propuesta es ofrecer referencias y datos sobre el contexto histórico de la obra o sobre la biografía del autor en la medida que esto permita a los alumnos extranjeros de nivel A1-A2 en español un mejor acceso al texto literario, pero sin la intención de convertir las actividades en un curso de historia de la literatura. Esto se traduce en proporcionar a los aprendientes algunos conocimientos históricos y socioculturales que les permitan comprender mejor el texto, siguiendo la idea de Colomer Martínez (2005: 96): «la necesidad de saber “más” para poder entender “mejor” es algo propio de cualquier proceso de comprensión, incluida la lectura».

4.1.4.3. Dosificación del texto literario

A lo largo de nuestra argumentación hemos reiterado que la propuesta didáctica que defendemos no se encamina a un curso específico de literatura, sino a la integración de los TL en los cursos generales de español como una muestra textual más. Debemos proceder, por tanto, de la misma manera que haríamos con otros materiales, es decir, preparando el TL y dosificándolo para el nivel de enseñanza al que va dirigido. Si podemos utilizar el texto completo nos encontraremos con una situación óptima, pero en la mayoría de las ocasiones esto no es posible. Con un fin didáctico y buscando la accesibilidad, como hemos explicado en la presentación de nuestro corpus (v. ep. 3.2.8), hemos sometido los textos a las modificaciones o fragmentaciones necesarias intentando que esto afecte lo menos posible al original. En este punto puede abrirse el debate sobre si al ofrecer al estudiante solamente fragmentos de una obra estamos desvirtuando su valor artístico en pro de conceder mayor importancia a los aspectos que nos interesan para su explotación en la clase. No cabe duda de que para comprender mejor el significado de un texto literario y llegar a una correcta interpretación del mismo es deseable leer la obra en su conjunto. Llevada esta idea a su máxima consecuencia, tendríamos que leer no solo todo el conjunto de la obra de un autor, sino también todas sus obras y las obras que han influido en sus obras para llegar al conocimiento del texto y, aun así, tampoco accederíamos a su completo significado. Mediante la lectura de fragmentos, creamos una experiencia artística y una lectura diferentes, pero no por ello

⁶ Además de tratarse de un elemento constitutivo de la competencia literaria (Mendoza Fillola, 2010), los conocimientos históricos —aunque sean mínimos— son imprescindibles para una lectura crítica del texto. «No podemos vaciar la crítica literaria de todo contenido histórico, separando la noción de ‘Literatura’ de la noción de ‘Historia’ y suspirar luego por la rectificación de tan grave divorcio» afirma Claudio Guillén en su ensayo *Entre lo uno y lo diverso* (1985: 363). Si bien nuestro propósito didáctico no va dirigido a desarrollar en los aprendientes sus competencias de crítica literaria, como se entiende de un modo general, una de nuestras metas en el desarrollo de la CLit de los estudiantes es el entrenamiento de su faceta como lectores críticos o inteligentes (v. ep. 1.2.4.3).

inferiores y mucho menos desechables⁷. Hay una parte en la lectura de la obra que rellena nuestra imaginación o que aludonamos con otras ayudas (reproducciones o recreaciones del cómo fue). La condición con la que nos encontramos en la clase de los principiantes en español es que ellos no pueden leer una obra completa en nuestra lengua, por carecer del suficiente conocimiento lingüístico, pero consideramos que no debe ser un obstáculo para que accedan a las partes que sí pueden. En cualquier caso, este procedimiento de adaptación de los materiales auténticos es algo que ya se viene haciendo con el resto de producciones textuales que se le presentan al estudiante, y que se acepta de manera generalizada.

4.1.4.4. Tipología de actividades

Para la creación de los ejercicios se han considerado de modo general los criterios enunciados por Antúnez *et al.* (1992). De esta manera, las actividades didácticas sobre las que se construyen las unidades:

- a) son coherentes y desarrollan las capacidades que aparecen en los objetivos marcados;
- b) son significativas en cuanto al aprendizaje;
- c) son adecuadas para el nivel del grupo.

De acuerdo con esto, y con el fin de que las secuencias didácticas sean entretenidas y motivadoras para los estudiantes, hemos diseñado actividades de una tipología variada. Teniendo siempre en cuenta el enfoque comunicativo, la integración de destrezas y la necesidad de desarrollar actividades para la expresión e interacción oral (Pinilla Gómez, 2004; Alonso, 2012: vol. 2, 92 y sigs.), se incluyen ejercicios tanto de respuesta abierta como de respuesta cerrada y se combinan actividades que se realizan de manera individual con otras que requieren agrupamientos en parejas, en pequeños grupos o que se llevan a cabo por toda la clase de manera plenaria. Uno de los principales puntos de partida para la confección de las actividades ha sido considerar la experiencia personal del estudiante, conscientes asimismo de que cada alumno seguirá su propio ritmo de asimilación y aprendizaje. De esta manera, son varios los momentos en los que durante los ejercicios se le pregunta por lo que ya conoce y se le pide que ponga en relación sus conocimientos y vivencias con los nuevos contenidos, con la literatura en su LM y con la universal como base para el desarrollo de su CLit.

Enumeramos a continuación algunos de los tipos de actividades que hemos utilizado en las unidades didácticas:

- preguntas sobre la opinión, gustos y preferencias acerca de temas;
- preguntas de interpretación;
- preguntas de comprensión sobre el texto;

⁷ Lo mismo ocurre con otras manifestaciones artísticas, como puede ser un cuadro. Podemos fijarnos en el detalle, pero debemos contemplar el lienzo íntegro para realizar la lectura completa. Pero esto no es menoscabo para la opción de disfrutar de los detalles y, más aún, que haya ocasiones en las que solo tengamos la posibilidad de acceder únicamente a una parte de la obra artística. Cualquier amante del arte no se negará a subir la cuesta de la Acrópolis para visitar el Partenón en Grecia porque esté incompleto y también accederá a viajar al Museo Británico de Londres para deleitarse con los frisos que allí conservan. La experiencia sería más completa si pudiéramos verlos juntos, pero los caprichos de la historia no nos lo permiten.

- recordar léxico conocido a través de conceptos;
- completar huecos con palabras que se ofrecen;
- comentar imágenes;
- relacionar imágenes con los textos a los que se corresponden;
- anticipar una historia;
- ejercicios de verdadero o falso;
- clasificar información;
- preguntas tipo test con elección múltiple;
- relacionar resúmenes de los párrafos con los textos a los que se corresponden;
- relacionar títulos con los textos a los que se corresponden;
- emparejar textos;
- resumir el texto en una palabra o frase esencial;
- escribir el resumen de un texto;
- reconstruir un texto desordenado;
- crear un debate sobre el texto;
- ejercicios de imitación, siguiendo un modelo⁸.

4.1.4.5. Materiales

Las secuencias didácticas que presentamos constituyen todo el material necesario para poner en práctica nuestra propuesta didáctica. Están listas para ser impresas y empleadas en clase. Como medios auxiliares, se precisa de un dispositivo conectado a internet y altavoces para poder visionar el material audiovisual, para el que nos hemos valido de vídeos y grabaciones disponibles en Youtube (<https://www.youtube.com>). Las imágenes han sido descargadas desde el *Banco de imágenes y sonidos* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁹ y otros sitios web, principalmente <https://commons.wikimedia.org>.

El material de base para la confección de la propuesta didáctica es el corpus de textos literarios clásicos españoles para los niveles A1-A2 presentado en el capítulo 3. En los cuadros que preceden a las secuencias didácticas se especifican los textos empleados, indicando su signatura dentro del corpus (v. tabla 3.3). Junto a la signatura aparece la marca (f) cuando solo se ha utilizado uno o varios fragmentos del TL recogido en el corpus. Además de los textos allí recogidos, hemos empleado otros textos complementarios disponibles en las siguientes fuentes:

⁸ Es preciso recordar que recurrir a los escritores del pasado como vehículo para la formación ha sido entendido, ya desde la cultura grecolatina, en términos de imitación. De acuerdo con esto, los *antiqui* funcionan como modelos que los aprendientes deben emular, tanto a nivel epistemológico como en su faceta estilística, formal o de expresión lingüística. La literatura del Siglo de Oro español, sobre la que vamos a construir nuestra propuesta didáctica, fue creada en sí misma como imitación retórica de los modelos clásicos (López Grigera, 2013). Esto tiene que ver, en el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, con la idolatría que hacia los textos canónicos siente el método gramática-traducción, donde se persigue que se copien los patrones lingüísticos de los literatos y pensadores de más renombre. Según hemos ido recordando en varios momentos de nuestra exposición, el objetivo global de nuestra selección difiere de este, aunque no por ello descartamos el empleo de la *imitatio*, combinada con otras técnicas, como una herramienta rentable para el desarrollo de distintas competencias. Empleamos esta técnica, por ejemplo, en la actividad 5 de la secuencia didáctica 2, en el que los alumnos tienen que imitar una frase de Melibeo. Pero siempre tenemos que ser conscientes, insistimos, de que el texto literario clásico no puede operar en la clase en todos los casos como ejemplo de uso lingüístico actual.

⁹ Se trata de una iniciativa llevada a cabo a través del Instituto de Tecnologías Educativas, y de acceso público a través de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web>.

Secuencia didáctica 1

Texto sobre el Siglo de Oro

Fuente: Wikipedia [recurso electrónico]. Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Siglo_de_Oro>.

Viñetas de Mafalda

Fuente: Quino, *Mafalda, I*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2013 (viñetas aparecidas por primera vez de marzo a diciembre de 1965 en los diarios *El Mundo* de Buenos Aires y *Córdoba* de Córdoba, Argentina).

Secuencia didáctica 4

Texto adaptado del *Lazarillo*

Fuente: *El Lazarillo de Tormes*, adaptado por J. Horrillo Calvo. Madrid: Edelsa, 1996, pp. 19-20.

Secuencia didáctica 5

Texto adaptado del *Quijote*

Fuente: Miguel de Cervantes, *El Quijote I*, adaptado por Grupo Anaya S.A. Madrid: Anaya, 2002, p. 42.

Secuencia didáctica 6

Resultados de la encuesta de hábitos y prácticas culturales en España

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015* [recurso electrónico]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/ehc/2014-2015/Encuesta_de_Habitos_y_Practicas_Culturales_2014-2015.pdf>.

Secuencia didáctica 7

Rima 21 de Gustavo Adolfo Bécquer

Fuente: Gustavo Adolfo Bécquer, *Rimas*, edición crítica a cargo de Luis Caparrós Esperante [recurso electrónico]. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/rimas/rimas/rima21.htm>>.

Titular de *El País*

Fuente: Noticia publicada el 13.10.2016 en la versión digital de *El País* [recurso electrónico]. Disponible en: <http://cultura.elpais.com/cultura/2016/10/13/actualidad/1476344926_683109.html>.

Poema *Ida y vuelta* de Amalia Bautista

Fuente: Amalia Bautista, *Tres deseos* [Poesía reunida]. Sevilla: Renacimiento, 2006, p. 184.

Poema *Dos veces* de Marwan

Fuente: Marwan, *Todos mis futuros son contigo*. Barcelona: Planeta, 2015, p. 32.

Poema *Las nubes* de José Hierro

Fuente: José Hierro, *Poemas*. Madrid: Visor, 2012, pp. 224-225.

4.1.5. Esquema de secuenciación

Para la secuenciación interna de las actividades didácticas con textos literarios clásicos hemos adoptado el esquema de pre, durante y poslectura, que es el generalmente aceptado para el trabajo con TL (Molina Pérez y García Viñó, 1998b; Woodward, 2001; etc.). Profundizando en este patrón consideramos, de acuerdo con Morales y Zayas (2001: 40-43), que las actividades didácticas que se realizan antes, durante y después de la lectura se corresponden con tres fases de aproximación al texto literario (contextualización, explotación y consolidación), según el cuadro que sigue:

Cuadro 4.5. *Fases de aproximación al texto literario (Morales y Zayas, 2001: 40-43)*

Contextualización (antes de la lectura)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Activación del conocimiento temático y lingüístico previo 2. Reconocimiento de un posicionamiento cultural propio 3. Reconocimiento de un posicionamiento personal: aplicación previa
Explotación (durante la lectura)
<ol style="list-style-type: none"> 4. Lectura comprensiva <ul style="list-style-type: none"> Presentación guiada del texto: hipótesis lectoras Problemas lingüísticos: trabajo con el diccionario Lectura intensiva: revisión de las hipótesis previas 5. Lectura crítica <ul style="list-style-type: none"> Descripción analítica de la estructura del texto Identificación objetiva del tema 6. Interpretación <ul style="list-style-type: none"> Aproximación subjetiva al tema: lectura personal Valoración del fenómeno artístico-comunicativo
Consolidación (después de la lectura)
<ol style="list-style-type: none"> 7. Aplicación <ul style="list-style-type: none"> Creación de un texto respuesta (texto propio) Corrección Exposición pública 8. Valoración personal

Queremos resaltar la importancia de la primera fase de prelectura o contextualización para el correcto desarrollo del resto de la unidad, ya que con ella se consigue activar los conocimientos previos de los alumnos preparándolos para la lectura, lo que configura una técnica que tiene una alta eficacia didáctica, puesto que facilita en gran medida la comprensión del texto (Hernández Blasco, 1991; Mendoza Fillola, 1998b). En cualquier caso, consideramos que los elementos y procedimientos presentes en cada una de las fases son permeables y afectan al conjunto de la unidad didáctica, por lo que no hemos dudado, por ejemplo, en realizar una contextualización o nueva activación de conocimientos del alumnado para un ejercicio en la fase de explotación o consolidación cuando lo hemos visto necesario.

4.1.6. Evaluación

Como elemento indispensable para medir el alcance de la acción pedagógica de nuestra propuesta, proponemos una evaluación integrada en el conjunto de las tareas y coherente con el enfoque metodológico que aplicamos. Se aplica una evaluación que cumple una función formativa y tiene una proyección sumativa o de análisis de resultados que afecta no solo a los aprendizajes de los alumnos, sino que también nos sirve de instrumento para ajustar los objetivos, el método y los materiales didácticos (Ballester Roca, 2015: 195).

No obstante, queremos aclarar que la CLit puede ser considerada como un valor inmaterial para el estudiante cuyos beneficios no pueden ser siempre mesurables en términos cuantitativos (Argüelles, 2003).

Considerando que la evaluación debe ser una herramienta formativa y de ayuda para que el estudiante reflexione sobre su papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente para el desarrollo de su CLit individual, hemos optado por el empleo de la autoevaluación; mediante ella, el discente puede comprobar su progreso, desvinculando de este modo la evaluación de la presión externa que puede significar una prueba de conocimientos tradicional. Según este planteamiento, al final de cada secuencia didáctica (actividad 10) se incluye un test con cinco preguntas sobre contenidos esenciales. En el supuesto de que sean varias las secuencias didácticas que se empleen, los test de autoevaluación también sirven como evaluación procesual.

Esta autoevaluación puede completarse con un análisis de necesidades o conocimientos de los alumnos, previo a la aplicación de la secuencia didáctica, completando de este modo tres momentos de evaluación: inicial, procesual y final (Prado Aragonés, 2004). Este es el caso del cuestionario de conocimientos e intereses que hemos utilizado en nuestra puesta en práctica (v. ep. 4.2.5).

4.1.7. Temporalización y programación

Cada secuencia didáctica cubre aproximadamente 150-180 minutos de clase. Pueden ser desarrolladas en una o varias sesiones. Todas las actividades están pensadas para realizarse en la clase, aunque algunas, además, pueden ser encargadas como tareas para casa. La lectura de los TL, en cualquiera de los casos, siempre es guiada y con ayuda del profesor. El carácter autónomo de cada secuencia permite que puedan ser programadas de modo flexible, adaptándose a la situación didáctica concreta en la que se quieran acomodar. Efectivamente, en nuestra puesta en práctica las secuencias didácticas se han aplicado en sesiones independientes como parte de programas intensivos en un contexto de inmersión lingüística.

4.1.8. Secuencias didácticas

Presentamos a continuación las siete secuencias didácticas que han sido preparadas con material del corpus de TL del Siglo de Oro español accesibles para los niveles A1-A2 de ELE, presentado en el capítulo 3. Todas las secuencias han sido puestas en práctica con estudiantes extranjeros de nivel inicial, según se describe en la segunda parte del presente capítulo.

4.1.8.1. Secuencia didáctica 1. Planeamos una ruta por el Madrid de las Letras

TEXTOS EMPLEADOS	ACTIVIDAD
VID-032 POE-112 QUI.2-037 (f) LAZ-006 (f)	4
POE-033 (f) POE-102 QUI.1-052 (f) QUI.1-035 (f)	5
VID-030 POE-270 QUI.2-143	6, 7
POE-235 POE-158 POE-166 (f)	8

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA	1, 2, 3
ACTIVIDADES DE LECTURA	4, 5, 6, 8
ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA	7, 9, 10

CONOCIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Rasgos del lenguaje literario	
	Géneros textuales y discursivos. Géneros literarios	
	Recursos estilísticos. Figuras literarias	
	Personajes, lugares, tiempos literarios	2, 3, 9
COMPRENDER	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	4, 5, 6, 7
	Conocimientos enciclopédicos (referencias)	1, 2, 3, 6, 8
INTERPRETAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	6, 8, 9
	Conocimientos pragmáticos	
	Conocimientos socioculturales	2, 7
	Conocimientos históricos	1, 2
	Convenciones	
VALORAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	6, 8, 9
	Conocimientos socioculturales	7
	Conocimientos ideológicos y filosóficos	
	Experiencias previas de lectura	7
CREAR	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	4, 5
	Conocimientos literarios en L2/LE, LM y literatura universal	2

PROCEDIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Reconocimiento de los rasgos propios del lenguaje literario en L2/LE	4, 5
	Reconocimiento de las características de los géneros literarios	
COMPRENDER	Descodificación del texto a nivel lingüístico	4, 5, 6, 7
	Descodificación de las referencias del texto	
INTERPRETAR	Lectura participativa del texto	
	Completar los espacios de significado abierto en el texto	
	Situarse en el punto de vista del autor y los personajes	6, 8
	Extraer las ideas principales del texto	6, 8
VALORAR	Establecer relaciones entre el momento en que se escribe el texto y la actualidad	7, 9
	Apreciación estética del texto	
CREAR	Inspirarse en los textos: forma, temas, trama, personajes, etc.	

ACTITUDES		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Apreciación de los aspectos literarios	7
	Apertura a la diferente tipología textual en L2/LE	4, 5, 6, 8
COMPRENDER	Perder el miedo a los textos literarios	4, 5, 7
	Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico de la L2/LE y de la cultura de la L2/LE	4, 5
INTERPRETAR	Apertura al mundo literario	6, 8
	Interacción con el texto	7
	Apertura a la lógica de lo ficticio	
VALORAR	Vinculación texto-realidad	7, 8, 9
	Vinculación personal con el texto	
	Identificación con los personajes y temas	
	Predisposición para generar hábitos lectores	7, 8
	Relación lectura placer	7
	Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes	2, 7
	Relacionar la literatura en la L2/LE con la literatura en LM	2
CREAR	Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje	7
	Interés por la creación de textos literarios propios	

	ESTRATEGIAS	ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Comparar un texto literario en la L2/LE con uno en LM	
	Clasificar el texto en una tipología y comprobar el resultado con otras fuentes (profesor, compañeros, internet, etc.)	
COMPRENDER	Estrategias generales de comprensión lectora	4, 6, 10
	Aplicar diferentes modos de lectura dependiendo del género literario y la extensión del texto	
	Uso del diccionario para el léxico desconocido	7
	Traducir el texto o partes del mismo a la LM	
	Buscar información sobre las referencias enciclopédicas del texto y ponerlas en relación con los conocimientos previos en LM	
	Leer resúmenes previos y conocer el argumento/tema de la obra	
	Resumir el argumento de la obra o de un fragmento	6
	Leer lecturas adaptadas al nivel en la L2/LE	
INTERPRETAR	Crear expectativas de lectura y comprobarlas	
	Anotar y subrayar en el texto: ideas principales, reflexiones, pasajes especialmente significativos, etc.	
	Comprobar la interpretación personal con la de otros (profesor, compañeros, internet, etc.)	
VALORAR	Leer otros textos del autor y otros textos contemporáneos para ponerlos en relación	
	Poner en relación el texto con otros en la LM	
	Poner en relación el texto con otras manifestaciones artísticas	7
	Reflexionar sobre la relación del texto con la propia experiencia personal	
	Creación de una biblioteca individual, conforme a los gustos y criterios personales	
	Recrear los textos: representaciones, lecturas en voz alta, etc.	7
CREAR	Estrategias generales de expresión escrita	
	Escribir en LM y luego traducir	
	Seguir o imitar modelos	
	Anotar ideas que posteriormente puedan generar una creación literaria	

PLANEAMOS UNA RUTA POR EL MADRID DE LAS LETRAS

1. HECHOS HISTÓRICOS

a) ¿Qué sabes de la historia de España? ¿Puedes decir cuándo sucedieron los siguientes hechos históricos? ¿Conoces otros?

Reconquista	1492
Transición española	1936 - 1939
Pérdida de las últimas colonias en América	1975 - 1978
Descubrimiento de América	siglos XVI - XIX
Guerra Civil española	1898
Imperio español	Primera década del siglo XXI
Burbuja inmobiliaria	722 - 1492

b) De las siguientes palabras, ¿cuál relacionas con cada uno de los acontecimientos históricos? ¿Por qué? ¿Se te ocurren más palabras?

crisis esperanza arma mentir
vencer aventura éxito famoso gloria

- *La burbuja inmobiliaria causó una crisis económica en España.*

2. EL SIGLO DE ORO ESPAÑOL

- a) ¿Sabes lo que es el Siglo de Oro español? ¿A qué etapa histórica hace referencia? Lee el siguiente texto para tener más información:

El Siglo de Oro español fue un período de florecimiento del arte y la literatura en España, que coincidió con el auge político y posterior declive de la dinastía de los Austrias o Habsburgo españoles. El Siglo de Oro no supone fechas precisas y generalmente se considera que duró más de un siglo. Su inicio no sería antes de 1492, con el fin de la Reconquista, los viajes de Cristóbal Colón al Nuevo Mundo, y la publicación de la *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija. [...] El último gran escritor, Pedro Calderón de la Barca, falleció en 1681, y su muerte es generalmente considerada como el fin del Siglo de Oro español de las artes y las letras.

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Siglo_de_Oro

- b) Busca en el texto un sinónimo para *éxito* y otro para *crisis*.
- c) ¿Existe un Siglo de Oro o etapa dorada en tu país? Explica lo que sabes a tus compañeros.
- d) Observa las imágenes de la página siguiente, ¿cuántas puedes identificar? ¿Encuentras alguna relacionada con las palabras del cuadro?

Barroco	Las Meninas	El Greco	Madrid
Velázquez	Quijote	Renacimiento	

- e) Vamos a ver los tráileres de varias películas ambientadas en el Siglo de Oro. ¿Cuál te interesa más? ¿Por qué?

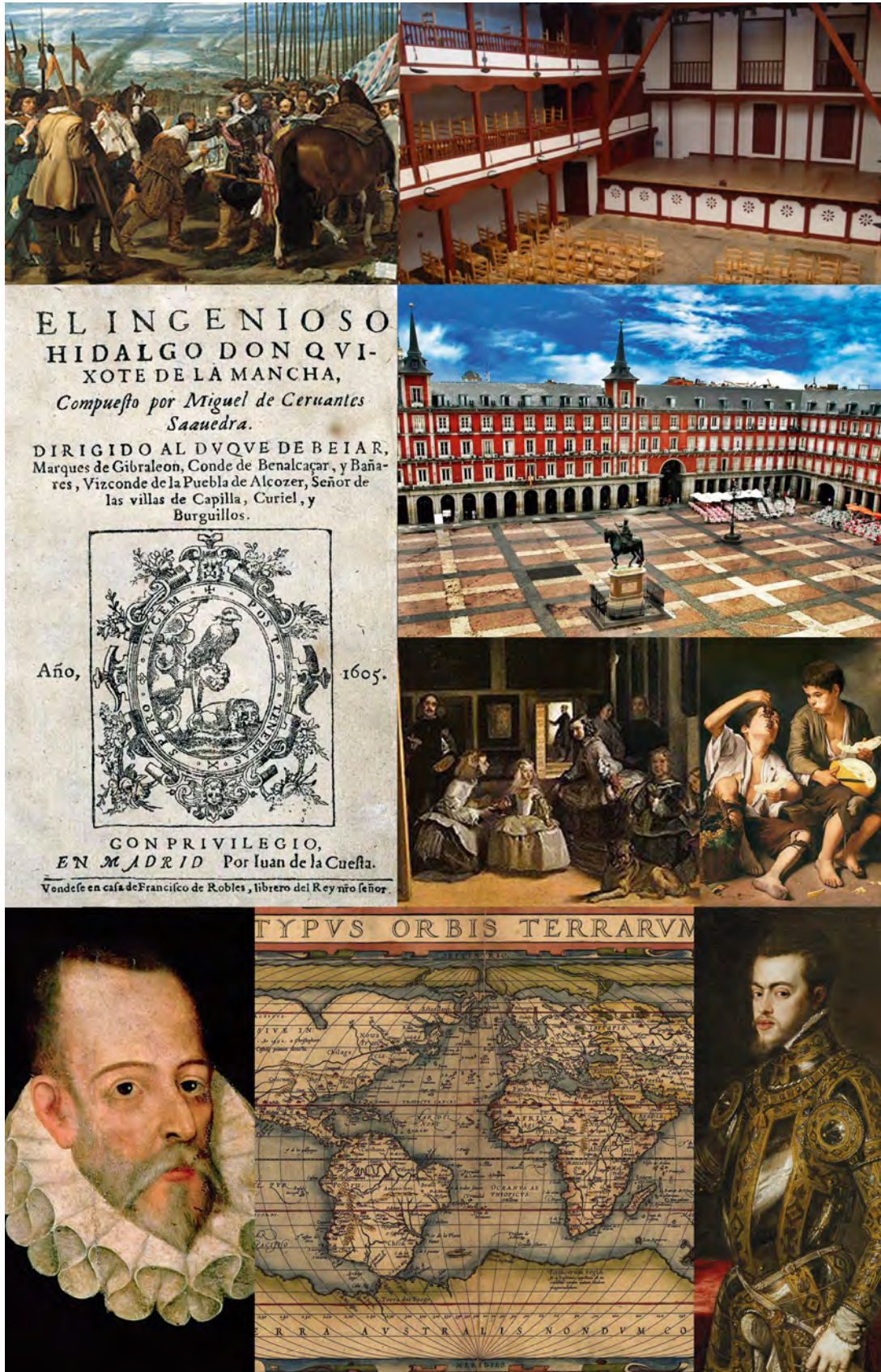
ALATRISTE: <https://www.youtube.com/watch?v=BoXmoIMhbcc>

LOPE: <https://www.youtube.com/watch?v=R6GrKntif2E>

TERESA: <https://www.youtube.com/watch?v=RcGIAp4pU1g>

- f) Después de ver las imágenes y los vídeos, piensa en palabras para definir el Siglo de Oro español.
- g) ¿Qué diferencias ves entre la España del Siglo de Oro y la actual? ¿Qué cosas piensas que no han cambiado? Escribe tres diferencias y tres cosas similares.

- En la España del Siglo de Oro, las personas vestían... y ahora...



3. EL MADRID DE LOS AUSTRIAS

El rey Felipe II, de la dinastía Habsburgo, estableció la corte en Madrid en el año 1561, que desde entonces es la capital de España.



Actualmente, se conoce como Madrid de los Austrias a la zona más antigua de la ciudad, donde están muchas de sus atracciones turísticas, por ejemplo la Plaza Mayor. Esta área representa aproximadamente un cuarto de la superficie total que tenía la villa de Madrid en el siglo XVII. No hay unos límites exactos, pero más o menos, podemos decir que para los turistas limita al norte con los alrededores de la calle Arenal, al sur con la Carrera de San Francisco, al este con la calle Bailén y al oeste con la calle Toledo y la Puerta del Sol.

- a) En un mapa de Madrid marca la zona del Madrid de los Austrias.
- b) ¿Qué monumentos conoces de Madrid? ¿Cuáles quieres visitar? ¿Cuántos están en el Madrid de los Austrias? ¿En qué barrios están los otros?



4. ESPAÑOL ANTIGUO Y ESPAÑOL MODERNO

El español que se hablaba en el Siglo de Oro tiene algunas diferencias con el actual. Con ayuda de un compañero, ¿puedes escribir los siguientes textos en su forma moderna?



Lee las palabras dos veces y ponlas en relación con otras que ya conoces. Fíjate bien en el contexto en el que aparecen.

*Otra vez vi aquesto mismo
tan clara y distintamente
como ahora lo estoy viendo,
y fue sueño.*

*Los amores que matan a mí,
días ha que no los vi.*

¿Qué carro es este, qué lleváis en él y qué banderas son aquestas?

Y vínose a vivir a la ciudad y alquiló una casilla [...].

Yo, al principio de su entrada [...] habíale miedo, viendo el color y mal gesto que tenía.

5. EL VOSEO

Los españoles del Siglo de Oro usaban *vos* y *vuestra merced* como formas de tratamiento para la segunda persona del singular:

	SIGLO DE ORO	ACTUALIDAD
<i>Informal</i>	<i>vos amáis / vos coméis / vos salís</i>	<i>tú amas / tú comes / tú sales</i>
<i>Formal</i>	<i>vuestra merced</i>	<i>usted</i>

a) Cambia a su forma actual estos fragmentos de textos del Siglo de Oro:

Si me amáis yo no lo sé	Decid, dulce amor, decid, ¿qué mandáis hacer de mí?
¿Qué es lo que vuestra merced quiere hacer en este tan remoto lugar?	¿Tan nueva sois en el mundo, que no lo sabéis vos?

b) La forma de tratamiento *vos* ha evolucionado (*vos amás, vos comés, vos partís*) y se usa actualmente en lugar de *tú* en varios países hispanohablantes. ¿Sabes en qué países?


c) *Mafalda* es uno de los cómics más famosos en Argentina, país en el que se usa el voseo. Identifica las formas voseantes y escríbelas utilizando *tú* imaginando que los personajes son españoles.





6. CERVANTES, SOR JUANA INÉS Y CALDERÓN

Lee las biografías de tres escritores del Siglo de Oro español: Miguel de Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz y Calderón de la Barca.

a) En los textos faltan algunas palabras. Elígelas de los cuadros y completa las biografías.

	<p style="text-align: center;">escritor autor literatura novela</p> <p>Miguel de Cervantes (1547-1616) nació en Alcalá de Henares (Madrid). Es el _____ más importante de las letras españolas. Su obra maestra es el <i>Quijote</i>, un libro sobre un hombre que se vuelve loco y se cree caballero andante, que es una de las _____ más famosas de la _____ universal. También es _____ de las <i>Novelas ejemplares</i>, de varias obras de teatro y de poesía.</p>
--	--

	<p style="text-align: center;">tema lírica poetisa poema</p> <p>La _____ mexicana Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) mezcla en su obra _____ el mundo religioso con el cotidiano, con _____ como el amor. Algunos críticos ven en sus _____ una actitud feminista.</p>
---	--

	<p style="text-align: center;">dramaturgo barroco teatro</p> <p>Calderón de la Barca (1600-1681) es el último gran _____ del Siglo de Oro en España. Sus obras de _____ son muy características del estilo _____. Hablan de temas filosóficos. Una de las más conocidas es <i>La vida es sueño</i> donde se trata del mundo de la realidad y la ficción.</p>
---	---

b) Según la información que has leído, ¿puedes decir qué texto escribió cada uno?

<p>A</p> <p>¿Qué es la vida? Una ilusión, una sombra, una ficción, y el mayor bien es pequeño; que toda la vida es sueño, y los sueños, sueños son.</p>	<p>B</p> <p>Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis. [...] Con el favor y el desdén tenéis condición igual Quejándoos si os tratan mal, burlándoos si os quieren bien. [...] Queredlas cual las hacéis, o hacedlas cual las buscáis.</p>
<p>C</p> <p>Yace aquí el hidalgo fuerte que a tanto extremo llegó de valiente, que se advierte que la muerte no triunfó de su vida con su muerte. Tuvo a todo el mundo en poco, [...] que acreditó su ventura morir cuerdo y vivir loco.</p>	

c) Subraya las formas o palabras que piensas que son antiguas. ¿Has encontrado muchas? Poned en común las respuestas de toda la clase.

d) ¿Entiendes el significado de los textos? Resume cada uno en una sola frase.

7. CLÁSICOS MODERNOS

En este videoclip los protagonistas son Miguel de Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz y Calderón de la Barca.



<https://m.youtube.com/watch?v=YwMzEi2EWew>

- a) En el vídeo los actores recitan versiones más largas de los textos que has leído en el ejercicio anterior. ¿Qué palabras del siguiente cuadro puedes reconocer en la letra de la canción? ¿Cuáles no están en el vídeo? Con ayuda de tu profesor o de un diccionario, busca una traducción a tu lengua para las que no conoces.

felicidad doncella corte desdicha amigo ofender
cerveza culpar despertador borracho loco coche

- b) Presta atención a las entrevistas al principio y al final de la canción.

- ¿Qué les gusta a los jóvenes? ¿Qué opinas tú?
- ¿Qué piensa la actriz sobre los clásicos? ¿Estás de acuerdo?
- ¿Cómo ha sido tu experiencia con los clásicos literarios en tu propia lengua?

8. ESCRITORES DEL SIGLO DE ORO



Garcilaso de la Vega era militar y escribía poemas de amor mientras luchaba en la guerra. Viajó a Nápoles y, desde allí, trajo las modas poéticas italianas a España.



Lope de Vega se casó dos veces, tuvo varias amantes y diecisiete hijos conocidos. Escribió más de mil comedias de teatro. Al final de su vida, se hizo sacerdote.



Luis de Góngora tenía la nariz grande. Francisco de Quevedo era cojo. Como eran enemigos, en sus poemas se burlaban uno del otro.



Dicen que, durante sus éxtasis, Santa Teresa de Jesús se levantaba en el aire. Hoy podemos ver la reliquia de su dedo en Ávila.

Lee algunas curiosidades sobre otros autores literarios del Siglo de Oro.

a) ¿Quién crees que tuvo una vida más interesante? ¿Sobre qué autor literario quieres saber más o leer un libro suyo? ¿Por qué?

b) De los escritores del Siglo de Oro que ya conoces, piensa quién escribió estos poemas. ¿Por qué? ¿Cuál te gusta más? ¿Qué título le pones? Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

A

Érase un hombre a una nariz pegado,
érase una nariz superlativa.

[...]

Érase un elefante boca arriba,
un Ovidio Nasón mal narizado.

[...]

Érase una pirámide de Egipto,
las doce tribus de narices era.

Érase un naricísimo infinito.

B

Escrito está en mi alma vuestro gesto,
y cuando yo escribir de vos deseo:
vos sola lo escribisteis; yo lo leo
[...].

Por vos nací, por vos tengo la vida,
por vos he de morir, y por vos muero.

C

*Vivo sin vivir en mí
y tan alta vida espero
que muero porque no muero.*

Vivo ya fuera de mí,
después que muero de amor,
porque vivo en el Señor,
que me quiso para sí;
cuando el corazón le di
puso en mí este letrero:
«*Que muero porque no muero*».

9. UNA RUTA POR EL BARRIO DE LAS LETRAS DE MADRID

En el Barrio de las Letras de Madrid vivieron autores como Miguel de Cervantes, Lope de Vega o Quevedo. En esta zona estaban los teatros o corrales de comedias más importantes del siglo XVII. También se piensa que los restos de Cervantes descansan en una iglesia del barrio.

- a) La calle de las Huertas del barrio de las Letras está decorada con textos de autores literarios en el suelo. Puedes ver algunas fotos aquí. ¿Qué autores reconoces? ¿Puedes entender algunas palabras?

http://www.educa.madrid.org/web/cie.madrid/web_rl/huertas.html

- b) En parejas, elegid un par de lugares del Madrid de las Letras que queréis visitar o una actividad que queréis hacer. Con las sugerencias de toda la clase planead una ruta.

Este vídeo puede daros algunas ideas para la ruta:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ap2uFK0qDLQ>

También podéis utilizar la información disponible en:

<http://www.esmadrid.com/barrios-de-madrid/barrio-letras>

10. COMPRUEBA LO QUE HAS APRENDIDO

1. El Siglo de Oro español coincide con...

- a) Los siglos XVI y XVII
- b) El siglo XXI
- c) El siglo XVII

2. La capital de España durante el Siglo de Oro fue...

- a) Madrid
- b) Valladolid
- c) Madrid y Valladolid

3. El español que se hablaba en España durante el Siglo de Oro...

- a) es muy diferente al actual y no se puede comprender nada
- b) tiene algunas diferencias con el actual
- c) es igual que el que se habla hoy en Argentina

4. ¿Qué frase es correcta?

- a) Cervantes escribió el *Quijote* y *La vida es sueño*
- b) Calderón escribió *La vida es sueño* y las *Novelas ejemplares*
- c) Cervantes escribió el *Quijote* y Calderón escribió *La vida es sueño*

5. Durante el Siglo de Oro los autores...

- a) escriben de política y religión
- b) escriben comedias de teatro y poemas de amor
- c) escriben sobre temas variados

1	a	2	c	3	b	4	c	5	c
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Respuestas

4.1.8.2. Secuencia didáctica 2. Describimos el amor de Calisto y Melibea

TEXTOS EMPLEADOS	ACTIVIDADES
CEL-003	5
CEL-004 CEL-008 (f) CEL-032 CEL-034 (f) CEL-052	6
CEL-043 (f) CEL-048 (f) CEL-051 CEL-056 CEL-058 CEL-059 (f)	7

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA	1, 2, 3, 4
ACTIVIDADES DE LECTURA	5, 6, 7
ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA	8, 9, 10

CONOCIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Rasgos del lenguaje literario	5, 6, 7
	Géneros textuales y discursivos. Géneros literarios	2, 3
	Recursos estilísticos. Figuras literarias	5, 6, 7
	Personajes, lugares, tiempos literarios	4
COMPRENDER	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	2, 4, 5, 7
	Conocimientos enciclopédicos (referencias)	
INTERPRETAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	
	Conocimientos pragmáticos	9
	Conocimientos socioculturales	
	Conocimientos históricos	
	Convenciones	
VALORAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	3
	Conocimientos socioculturales	
	Conocimientos ideológicos y filosóficos	
	Experiencias previas de lectura	1
CREAR	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	2, 4, 5, 8
	Conocimientos literarios en L2/LE, LM y literatura universal	2, 4, 8

PROCEDIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Reconocimiento de los rasgos propios del lenguaje literario en L2/LE	5, 6, 7
	Reconocimiento de las características de los géneros literarios	2
COMPRENDER	Descodificación del texto a nivel lingüístico	5, 7
	Descodificación de las referencias del texto	6
INTERPRETAR	Lectura participativa del texto	3, 5, 9
	Completar los espacios de significado abierto en el texto	
	Situarse en el punto de vista del autor y los personajes	5, 6
	Extraer las ideas principales del texto	7
VALORAR	Establecer relaciones entre el momento en que se escribe el texto y la actualidad	5, 9
	Apreciación estética del texto	1, 5, 7
CREAR	Inspirarse en los textos: forma, temas, trama, personajes, etc.	5

ACTITUDES		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Apreciación de los aspectos literarios	5, 7
	Apertura a la diferente tipología textual en L2/LE	5, 7
COMPRENDER	Perder el miedo a los textos literarios	7
	Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico de la L2/LE y de la cultura de la L2/LE	8
INTERPRETAR	Apertura al mundo literario	6, 7
	Interacción con el texto	5
	Apertura a la lógica de lo ficticio	7, 9
VALORAR	Vinculación texto-realidad	9
	Vinculación personal con el texto	1, 5, 6, 9
	Identificación con los personajes y temas	5
	Predisposición para generar hábitos lectores	7
	Relación lectura placer	1
	Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes	2, 4, 6
	Relacionar la literatura en la L2/LE con la literatura en LM	
CREAR	Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje	5, 6, 7, 9
	Interés por la creación de textos literarios propios	5, 6, 9

ESTRATEGIAS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Comparar un texto literario en la L2/LE con uno en LM	
	Clasificar el texto en una tipología y comprobar el resultado con otras fuentes (profesor, compañeros, internet, etc.)	2
COMPRENDER	Estrategias generales de comprensión lectora	7, 10
	Aplicar diferentes modos de lectura dependiendo del género literario y la extensión del texto	7
	Uso del diccionario para el léxico desconocido	7
	Traducir el texto o partes del mismo a la LM	
	Buscar información sobre las referencias enciclopédicas del texto y ponerlas en relación con los conocimientos previos en LM	
	Leer resúmenes previos y conocer el argumento/tema de la obra	
	Resumir el argumento de la obra o de un fragmento	7
	Leer lecturas adaptadas al nivel en la L2/LE	
INTERPRETAR	Crear expectativas de lectura y comprobarlas	3
	Anotar y subrayar en el texto: ideas principales, reflexiones, pasajes especialmente significativos, etc.	
	Comprobar la interpretación personal con la de otros (profesor, compañeros, internet, etc.)	6
VALORAR	Leer otros textos del autor y otros textos contemporáneos para ponerlos en relación	
	Poner en relación el texto con otros en la LM	
	Poner en relación el texto con otras manifestaciones artísticas	4, 6
	Reflexionar sobre la relación del texto con la propia experiencia personal	5, 6
	Creación de una biblioteca individual, conforme a los gustos y criterios personales	2
	Recrear los textos: representaciones, lecturas en voz alta, etc.	6
CREAR	Estrategias generales de expresión escrita	6
	Escribir en LM y luego traducir	
	Seguir o imitar modelos	5
	Anotar ideas que posteriormente puedan generar una creación literaria	6, 9

DESCRIBIMOS EL AMOR DE CALISTO Y MELIBEA

1. HISTORIAS TRISTES Y ALEGRES

Cuando lees un libro, ves un espectáculo, una película o serie de televisión...

- a) ¿Qué prefieres? ¿Te gustan más las historias serias o las divertidas? ¿Las tristes o las alegres? ¿Por qué?



- *A mí me gustan las historias alegres, porque olvido mis problemas...*
- *Prefiero las historias tristes y serias porque son más interesantes...*
- *No me gustan los libros con final triste. ¡Prefiero los finales alegres!*

- b) Piensa en palabras que relacionas con *triste* y palabras que relacionas con *alegre*:

TRISTE

ALEGRE

2. TRAGEDIA Y COMEDIA

La tragedia y la comedia son dos géneros literarios.

a) Completa las definiciones con los siguientes adjetivos. Presta atención al género (masculino / femenino) y al número (singular / plural):

graciosos violenta triste alegre divertidas

◆ Una tragedia es un episodio fatal de la vida de personas importantes, que termina de forma _____ y con la muerte _____ de uno o varios protagonistas.

◆ Una comedia es una historia con momentos ridículos y situaciones _____. Los personajes son _____. Tiene final _____ y feliz.

b) Piensa en libros, obras de teatro y películas que conoces. ¿Son una tragedia o una comedia? Si no estás seguro, puedes clasificarlas en la casilla «Otros». Justifica tu elección con tu compañero.

- *Hamlet es una tragedia porque termina con la muerte del protagonista.*
- *¿Conoces The Dinner Game? Es una comedia francesa ¡Los personajes son muy divertidos!*

TRAGEDIAS	COMEDIAS	OTROS
<i>Hamlet</i>	<i>The Dinner Game</i>	

c) ¿Qué libros o películas de la lista tienes en casa? ¿Cuáles quieres tener? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

3. TRAGICOMEDIA DE CALISTO Y MELIBEA



La Celestina es un libro español escrito por Fernando de Rojas en los últimos años del siglo XV. Trata de la historia de amor de Calisto y Melibea.

- ¿Te sorprende algo en el título de la portada?
- ¿Cómo te imaginas la historia?
- Piensa en la época, ¿cuáles pueden ser los problemas para una historia de amor?

4. CELESTINA

Observa estas ilustraciones del personaje de Celestina.



a) ¿Con qué palabras puedes describirla? Compara tus respuestas con las de tu compañero.

guapa / fea simpática / antipática joven / vieja buena / mala

- *Creo que Celestina es vieja y antipática.*
- *Pues a mí me parece buena...*

b) Lee la siguiente descripción de Celestina. ¿Has acertado con tus respuestas?

Celestina es el personaje principal del libro. Es una mujer vieja que utiliza la magia para enamorar a las personas. Calisto paga a Celestina para conseguir el amor de Melibea.

c) Una de las ilustraciones de Celestina es un cuadro del pintor español Pablo Picasso. ¿Sabes cuál?

5. CALISTO ENAMORADO

Fíjate en esta frase de Calisto:

«¿Yo? Melibeo soy, y a Melibea adoro, y en Melibea creo, y a Melibea amo»

a) Siguiendo el modelo de Calisto, completa las frases siguientes:

- ¿_____? Melibeo es, y a Melibea adora, y en Melibea cree, y a Melibea ama.
- ¿Tú? Melibeo _____, y a Melibea adoras, y en Melibea _____, y a Melibea amas.
- ¿Ellas? _____ son y a Melibea _____, y en Melibea creen, y a Melibea _____.

b) ¿Te gusta cómo expresa el amor por Melibea? ¿Qué ves especial? Marca qué rasgos encuentras en su forma de expresarse.

- Repite algunas palabras.
- Inventa palabras nuevas.
- Utiliza palabras diferentes.
- Dice las cosas de manera más bonita.
- Exagera sus sentimientos.
- Dice las cosas de manera más fea.
- Es aburrido.
- Dice las cosas de manera más original.

c) Escribe la frase de Calisto, pero con el nombre de la persona que tú elijas. ¿Te suena bien? ¿Te suena mal?

6. FUEGO DE AMOR

Varios personajes de *La Celestina* dicen estas frases sobre el amor. Léelas en voz alta y de manera expresiva:

¡Ha, ha, ha! ¿Este es el fuego de Calisto?

Calisto arde en amores de Melibea.

El amor nunca se paga sino con puro amor.

¿Ya todos amamos? El mundo se va a perder.

¿Locura es amar y yo soy loco y sin seso?

Nadando por este fuego de tu deseo toda mi vida.

- ¿Ven todas el amor de manera positiva? Compara tus respuestas con las de tus compañeros.
- En muchas frases el amor aparece identificado con el fuego. ¿Por qué se parece el amor al fuego?



Se llama **metáfora** a utilizar una palabra por otra con la que tiene una relación.

c) Escuchamos la canción *Fuego de amor* de la cantante latina Jaci Velásquez.



<https://www.youtube.com/watch?v=SaCJegVUCSE>

d) Rellena los huecos de la letra de la canción mientras la escuchas.

Hay un lugar,
un faro de _____,
justo en el _____
de tu inmensidad.
_____ que puedes pisar
cuando en el alma hay tempestad,
_____ que arrasa
con toda adversidad.
Luz que alumbra toda _____,
viento que desgarrar la ansiedad,
alas que te llevan a _____,
luz divina guía de tu andar.

_____ de amor
que _____ encender,
con tu resplandor
se fue la soledad.
No dejes que muera mi paz,
escucha el _____
de este corazón,
que busca la llama de ese _____.
(Luz que alumbra toda...)
Hay un _____ en ti
para vivir.
Abre ya las _____ de tu corazón.

puertas oscuridad volar amor fuego
lugar silencio luz mar quiero tierra



e) ¿Con qué otras cosas identificas el amor? Piensa en maneras poéticas para decir te amo.

- *Eres mi...*

- *Soy tu...*

7. LA HISTORIA DE CALISTO Y MELIBEA

a) Lee los siguientes textos. Con la ayuda de uno o varios compañeros, decide qué texto piensas que se corresponde con cada escena.



No te preocupes si no conoces todas las palabras. Lo importante es entender el sentido general. Busca en el diccionario solo las palabras que piensas que son más importantes para entender el texto.

A	B
<p>—Ninguna cosa, a los hombres que quieren hacerla, es imposible. —Dime cómo. —Yo lo tengo pensado, yo te lo diré: por entre las puertas de tu casa. —¿Cuándo? —Esta noche. —Gloriosa me serás si lo ordenas. Di a qué hora. —A las doce. —Pues ve, mi señora, mi leal amiga, y habla con aquel señor [...]. —Adiós, que viene hacia acá tu madre.</p>	<p>¡Oh, gentes que venís a mi dolor! ¡Oh, amigos y señores, ayudadme a sentir mi pena! ¡Oh, mi hija y bien todo! [...] ¡Oh, duro corazón de padre! ¿Cómo no te quebras de dolor, que ya quedas sin tu amada heredera? ¿Para quién edifique torres? ¿Para quién adquiriré honras? ¿Para quién planté árboles? [...] ¡Oh, mundo, mundo! [...] Me pareces un laberinto de errores [...], falsa alegría, verdadero dolor. [...] Haces mal a todos [...]. ¡Oh, amor, amor! ¡Que no pensé que tenías fuerza ni poder de matar [...]! ¿Quién te dio tanto poder?</p>
C	D
<p>Y así, contentarle he en la muerte, pues no tuve tiempo en la vida. ¡Oh, mi amor y señor Calisto! Espérame, ya voy.</p>	<p>—Es tu sierva, es tu cautiva, es la que más tu vida que la suya estima. ¡Oh, mi señor! [...] —¡Oh, angélica imagen! ¡Oh, preciosa perla, ante quien el mundo es feo! ¡Oh, mi señora y mi gloria! En mis brazos te tengo y no lo creo.</p>
E	F
<p>—Ta, ta, señora Celestina, ábrenos. —¿Quién llama? —Abre, que son tus hijos. —No tengo yo hijos. —Ábrenos a Pármeno y Sempronio, que nos venimos acá almorzar contigo. —¡Oh, locos traviesos! Entrad, entrad. ¿Cómo venís a tal hora, que ya amanece? ¿Qué habéis hecho? ¿Qué os ha pasado?</p>	<p>—¡Oh, mi señor y mi bien muerto! [...] —¡Oh, desconsolada de mí! ¿Qué es esto? [...] ¡Mi bien y mi placer todo es ido en humo! ¡Mi alegría es perdida! [...] ¡No es tiempo de yo vivir!</p>



Pármemo y Sempronio van a casa de Celestina para cobrar



Melibeia se mata saltando desde una torre



El padre de Melibeia llora la muerte de su hija



Celestina habla con Melibeia para planear su cita con Calisto



Calisto cae desde una escalera. Lo ven muerto Tristán y Melibeia



Calisto y Melibeia se aman

- b) Ordena las escenas, imagina cómo es la historia de *La Celestina* y, con toda la información que ya tienes, escribe el argumento de la obra.

Calisto es un joven que está enamorado de Melibeia...

- c) Han aparecido personajes nuevos: Pármemo, Sempronio y Tristán ¿Quiénes piensas que son?
- d) Encuentra en los textos rasgos literarios como los que vimos en el ejercicio 5 y subráyalos. Elige las frases que te parecen más bellas.

8. SER UNA CELESTINA

La Celestina es un libro muy famoso en España. Como sabes, la profesión de Celestina es unir a las personas en encuentros amorosos. Hoy la palabra *celestina/o* es un sustantivo común que significa una mujer u hombre que organiza citas entre dos personas o que ayuda a sus amigos para encontrar pareja.

- a) ¿Qué palabras existen en tu lengua para esta profesión?
- b) ¿Existe en tu lengua alguna palabra que hace referencia al nombre de un personaje literario? ¿Cuál?

9. METÁFORA DE AMOR

- a) La metáfora es propia del lenguaje literario, pero también la utilizamos en el lenguaje común. Escribe tres metáforas que usas en tu vida cotidiana:

¡Qué calor hace en esta habitación! ¡Es un horno!

Metáfora 1: _____.

Metáfora 2: _____.

Metáfora 3: _____.

- b) Ahora que conoces mejor la historia de amor de Calisto y Melibea. Piensa en una metáfora para definirla. Entre toda la clase tenéis que elegir con qué metáfora estáis todos de acuerdo.

- *Creo que los amores de Calisto y Melibea son un laberinto.*

- *A mí me parece que son más una tormenta.*

10. COMPRUEBA LO QUE HAS APRENDIDO

1. La tragedia y la comedia son...

- a) obras de teatro
- b) géneros literarios
- c) películas alegres y divertidas

2. *La Celestina* se escribió en...

- a) el siglo X
- b) el siglo XV
- c) el siglo XIX

3. En el libro *La Celestina* se cuenta la historia...

- a) de los amores de Calisto y Melibea
- b) de los amores de Celestina
- c) de los amores de Calisto y Celestina

4. De las siguientes frases, señala cuál es una metáfora:

- a) eres un tigre comiendo
- b) mi habitación es la más grande del apartamento
- c) tengo mucho calor

5. «Ana es una celestina» significa:

- a) que Ana es vieja y fea
- b) que Ana busca novio a sus amigas
- c) que a Ana le gusta el dinero

1	b	2	b	3	c	4	a	5	b
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Respuestas

4.1.8.3. Secuencia didáctica 3. Contamos lo que sucedió en el Nuevo Mundo

TEXTOS EMPLEADOS	ACTIVIDAD
BRE-001	6
BRE-003 (f) BRE-005 (f) BRE-007 (f) BRE-016 (f) BRE-017 (f)	7

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA	1, 2, 3, 4, 5
ACTIVIDADES DE LECTURA	6, 7
ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA	8, 9, 10

CONOCIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Rasgos del lenguaje literario	7
	Géneros textuales y discursivos. Géneros literarios	5, 7
	Recursos estilísticos. Figuras literarias	
	Personajes, lugares, tiempos literarios	2, 3
COMPRENDER	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	4, 6
	Conocimientos enciclopédicos (referencias)	2, 3
INTERPRETAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	2, 3, 8, 9
	Conocimientos pragmáticos	
	Conocimientos socioculturales	1, 2, 4
	Conocimientos históricos	1, 2, 3, 7, 8, 9
	Convenciones	
VALORAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	2, 3, 5
	Conocimientos socioculturales	2
	Conocimientos ideológicos y filosóficos	2, 8
	Experiencias previas de lectura	
CREAR	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	
	Conocimientos literarios en L2/LE, LM y literatura universal	

PROCEDIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Reconocimiento de los rasgos propios del lenguaje literario en L2/LE	7
	Reconocimiento de las características de los géneros literarios	5
COMPRENDER	Descodificación del texto a nivel lingüístico	7
	Descodificación de las referencias del texto	
INTERPRETAR	Lectura participativa del texto	6, 7
	Completar los espacios de significado abierto en el texto	
	Situarse en el punto de vista del autor y los personajes	7
	Extraer las ideas principales del texto	6, 7
VALORAR	Establecer relaciones entre el momento en que se escribe el texto y la actualidad	4
	Apreciación estética del texto	7
CREAR	Inspirarse en los textos: forma, temas, trama, personajes, etc.	

ACTITUDES		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Apreciación de los aspectos literarios	7
	Apertura a la diferente tipología textual en L2/LE	7, 9
COMPRENDER	Perder el miedo a los textos literarios	
	Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico de la L2/LE y de la cultura de la L2/LE	6
INTERPRETAR	Apertura al mundo literario	5
	Interacción con el texto	7
	Apertura a la lógica de lo ficticio	7
VALORAR	Vinculación texto-realidad	7, 8, 9
	Vinculación personal con el texto	5, 9
	Identificación con los personajes y temas	
	Predisposición para generar hábitos lectores	5
	Relación lectura placer	5
	Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes	7, 8, 9
	Relacionar la literatura en la L2/LE con la literatura en LM	
CREAR	Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje	
	Interés por la creación de textos literarios propios	

ESTRATEGIAS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Comparar un texto literario en la L2/LE con uno en LM	
	Clasificar el texto en una tipología y comprobar el resultado con otras fuentes (profesor, compañeros, internet, etc.)	5, 6
COMPRENDER	Estrategias generales de comprensión lectora	7, 10
	Aplicar diferentes modos de lectura dependiendo del género literario y la extensión del texto	7
	Uso del diccionario para el léxico desconocido	7
	Traducir el texto o partes del mismo a la LM	
	Buscar información sobre las referencias enciclopédicas del texto y ponerlas en relación con los conocimientos previos en LM	
	Leer resúmenes previos y conocer el argumento/tema de la obra	6
	Resumir el argumento de la obra o de un fragmento	5
	Leer lecturas adaptadas al nivel en la L2/LE	
INTERPRETAR	Crear expectativas de lectura y comprobarlas	5, 6
	Anotar y subrayar en el texto: ideas principales, reflexiones, pasajes especialmente significativos, etc.	7
	Comprobar la interpretación personal con la de otros (profesor, compañeros, internet, etc.)	6, 7, 8, 9
VALORAR	Leer otros textos del autor y otros textos contemporáneos para ponerlos en relación	
	Poner en relación el texto con otros en la LM	
	Poner en relación el texto con otras manifestaciones artísticas	5, 7, 8, 9
	Reflexionar sobre la relación del texto con la propia experiencia personal	
	Creación de una biblioteca individual, conforme a los gustos y criterios personales	5
	Recrear los textos: representaciones, lecturas en voz alta, etc.	
CREAR	Estrategias generales de expresión escrita	9
	Escribir en LM y luego traducir	
	Seguir o imitar modelos	
	Anotar ideas que posteriormente puedan generar una creación literaria	9

CONTAMOS LO QUE SUCEDIÓ EN EL NUEVO MUNDO

1. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

El español es la segunda lengua del mundo en número de hablantes nativos (casi 500 millones). El español se habla en muchos países, sobre todo de América Central y América del Sur. ¿Sabes por qué?

	V	F
Porque las películas españolas gustan mucho en América	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque esa parte del continente americano fue española	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No se sabe por qué y es un misterio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque los españoles colonizaron esos países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2. EL NUEVO CONTINENTE

a) Lee el siguiente texto y completa los verbos que faltan:

Cristóbal Colón _____ a la isla de Guanahani el 12 de octubre de 1492. Esta fecha se conoce como el Descubrimiento de América. Después _____ tres viajes más al Nuevo Continente. Así _____ la conquista de los españoles. No se sabe seguro dónde _____ Cristóbal Colón, pero la mayoría de los historiadores piensan que _____ en Génova (Italia).

nacer

hacer

ser

llegar

comenzar



b) ¿Te parece bien la expresión «descubrimiento de América»? ¿Crees que es mejor otra? ¿Te gusta alguna de las del cuadro? ¿Cuál? ¿Por qué?

Colonización de América Conquista de América
Encuentro de culturas

c) El día 12 de octubre se celebra el Día de la Hispanidad en la mayoría de países hispanohablantes. Esta fiesta se llama de diferentes maneras en los distintos países. ¿Cuál te gusta más? Compara tu opinión con la de tus compañeros.

Día de la Fiesta Nacional

Día del Pilar

Día del Descubrimiento

Día de la Raza

Día de la Identidad y Diversidad Cultural

Día de Colón (*Columbus Day*)

3. EL IMPERIO ESPAÑOL

El rey Felipe II (1525-1598) dijo: «En mi imperio nunca se pone el sol».

a) ¿Qué quiere decir esta frase?

*«En mi imperio nunca
se pone el sol»*



b) ¿Qué territorios piensas que formaban parte del Imperio español? ¿Se habla español en todos ellos? ¿Qué lengua se habla? ¿Por qué?

**Indonesia Filipinas Brasil Bélgica Guinea Ecuatorial
Alemania Marruecos Nueva Zelanda Kenia
Estados Unidos Italia Países Bajos**

c) ¿Qué otros grandes imperios de la historia de la humanidad conoces?
¿Existe hoy en día alguno?

4. PALABRAS DE ESPAÑA Y DE AMÉRICA

- a) Algunas palabras son diferentes en los distintos países hispanohablantes. Completa la siguiente tabla con las palabras del cuadro.

tapa coche alberca plata carro zumo jugo

ESPAÑA	ARGENTINA	MÉXICO
	<i>auto</i>	
<i>piscina</i>	<i>pileta</i>	
<i>dinero</i>		<i>dinero</i>
		<i>jugo</i>
	<i>picadita</i>	<i>antojito</i>

- b) En español hay varias palabras que tienen su origen en las lenguas amerindias. ¿Puedes señalar cuáles? Tradúcelas a tu lengua. ¿Se dicen de forma parecida?

tiburón cebolla tabaco libro
aguacate agua canoa barbacoa
champán tomate caballo

Las lenguas amerindias se siguen hablando hoy en los países de América.

Actualmente, el **quechua** es la lengua amerindia más hablada, con 7 millones de hablantes en Perú, Ecuador, Bolivia y Colombia.



5. UN LIBRO SOBRE LAS INDIAS

En 1552 se publicó un libro titulado *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* escrito por fray Bartolomé de las Casas.

- Compara la portada original y la portada de una edición moderna del libro. ¿Qué diferencias hay? ¿Qué cosas son iguales o parecidas?
- ¿Cuál de los dos prefieres tener tú en tu biblioteca personal? Piensa en un amigo o familiar al que puedes regalar cada libro.



Portada original. 1552



Portada edición Kindle. 2015

- ¿Sobre qué piensas que trata el libro? ¿Dónde se desarrolla? En parejas, escribid el argumento que imagináis.
- ¿Piensas que es una novela, una obra de teatro o un libro de poesía?

6. COSAS «TAN NO CREÍBLES»

Este es el argumento de la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* de Fray Bartolomé de las Casas:

Todas las cosas [...] en las Indias, desde su maravilloso descubrimiento y del principio que a ellas fueron españoles para estar tiempo alguno, y después [...] hasta los días de ahora, han sido tan admirables y tan no creíbles [...] a quien no las vio que parecen haber [...] puesto silencio [...] a todas cuantas [...] en los siglos pasados se vieron y oyeron en el mundo. Entre estas, son las matanzas [...] de gentes inocentes y despoblaciones de pueblos, provincias y reinos [...].

- a) ¿Se parece el argumento al que habéis pensado en el ejercicio anterior?
- b) Busca en el texto palabras que signifiquen lo contrario de:

ruido

antes

final

culpable

- c) En el texto se dice «no creíble». ¿Puedes decir lo mismo con una sola palabra?
- d) El prefijo *in-* se utiliza en español para negar. Escribe los contrarios de estas palabras. ¿Conoces otras palabras con el prefijo *in-* / *im-*?

tranquilo

paciente

seguro

perfecto

justicia

- e) Existen otros prefijos en español para hacer negaciones. ¿Encuentras algún ejemplo en el texto?

7. LOS ESPAÑOLES EN AMÉRICA

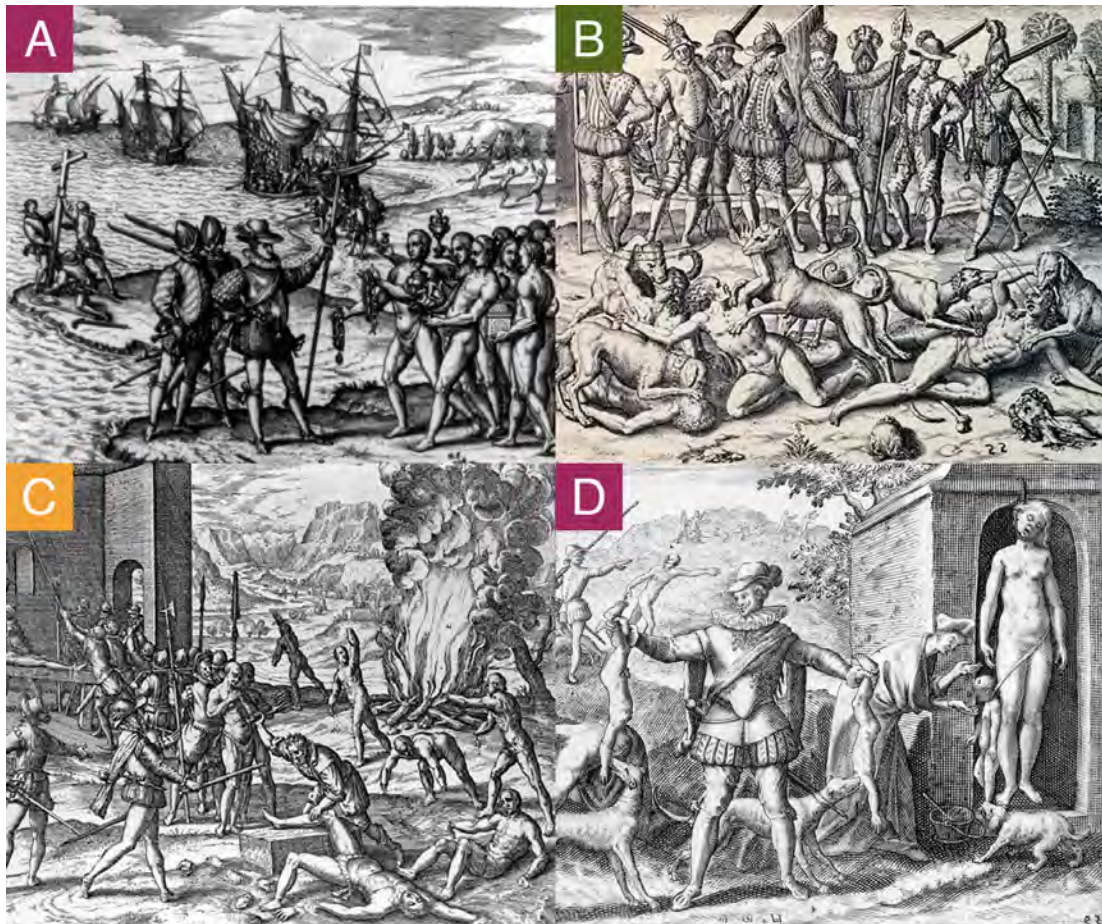
Fray Bartolomé de las Casas describe lo que hicieron los españoles en América y dice que lo vio con sus propios ojos.

- a) Lee los textos y entiende el significado general. Relaciónalos con las imágenes. Subraya las palabras que más te ayudan para establecer la relación.
- b) Vuelve a leerlos más detenidamente. Subraya las palabras que no conoces y anota su traducción con ayuda del profesor o búscalas en el diccionario.



Las ilustraciones te ayudan a comprender mejor un texto literario escrito en español.

A	B
<p>Fueron infinitas las gentes que yo vi quemar vivas [...] y atormentar por diversas y nuevas maneras de muertes y tormentos y hacer esclavos todos los que a vida tomaron.</p>	<p>Mató muchos indios ahorcándolos y quemándolos vivos y echándolos a perros bravos y cortándoles pies y manos y cabezas y lenguas, estando los indios de paz [...]. Dícese de él que ochocientos pueblos destruyó y abrasó en aquel reino de Jalisco [...].</p>
C	D
<p>En este reino, o en una provincia de la Nueva España, yendo cierto español con sus perros a caza [...] de conejos un día, no hallando qué cazar parecióle que tenían hambre los perros, y toma un muchacho chiquito a su madre y con un puñal córtale [...] los brazos y las piernas, dando a cada perro su parte, y después [...] échales todo el cuerpecito en el suelo a todos juntos.</p>	<p>Descubriéronse las Indias en el año de mil cuatrocientos noventa y dos. [...] Y la primera tierra donde entraron para [...] poblar fue la grande y felicísima isla Española, que tiene seiscientas leguas en torno. [...] Todas estas [...] infinitas gentes [...] crio Dios los más simples, sin maldades [...]. En estas ovejas mansas [...] entraron los españoles desde luego que las conocieron como lobos y tigres y leones cruelísimos de muchos días hambrientos.</p>



c) Fray Bartolomé de las Casas explica por qué se comportaban así los españoles. Piensa cómo termina el siguiente texto:

La causa porque han muerto y destruido tantas y tales y tan infinito número de ánimas los cristianos ha sido solamente...

- | | |
|--|---|
| 1) por tener por su fin último el oro. | 2) por no tener las enfermedades de los indios. |
| 3) para defenderse de los indios violentos, malos y crueles. | 4) por enseñarles la fe en Dios y hacer a los indios buenos cristianos. |

d) Después de leer los textos de fray Bartolomé de las Casas. ¿A qué género literario piensas que pertenece su libro? ¿Qué rasgos son literarios y cuáles históricos? ¿Dónde crees que está el límite entre literatura e historia?

8. LOS MAYAS

a) Vemos una escena de la película *Apocalypto* de Mel Gibson (2006).

Apocalypto es una película sobre la cultura maya dirigida por Mel Gibson en 2006. El título es una palabra griega que significa *descubrir*, haciendo referencia a la llegada de los españoles a América. La acción se sitúa justo antes de la entrada de los colonizadores. La película cuenta cómo un pueblo más civilizado captura a otros para hacer sacrificios.



https://www.youtube.com/watch?v=_YEIghn2GXk

b) Desde el punto de vista de *Apocalypto*, ¿qué palabras puedes usar para describir la cultura maya?

c) ¿Qué diferencias ves con las descripciones que fray Bartolomé de las Casas hace de los indios?

- *Bartolomé de las Casas opina que los indios eran... y los españoles...*

- *Para Mel Gibson, la cultura maya...*

9. CONTAMOS LO QUE SUCEDIÓ

Fray Bartolomé de las Casas aparece en la película *También la lluvia* (2011) de la directora española Icíar Bollaín.



<https://www.youtube.com/watch?v=vFozF1ATuBU>

a) Después de ver la presentación, ¿cuál piensas que es el argumento de la película?

- 1) Un equipo de cine español va a rodar una película sobre la conquista. Durante el rodaje hay una revuelta de los indígenas.
- 2) Unos historiadores españoles quieren conocer cuál fue la verdad y viajan a América. El gobierno de Bolivia se opone y empieza una guerra.
- 3) Unos periodistas españoles quieren grabar un reportaje sobre los indígenas americanos. Los indígenas no quieren y los atacan.

b) ¿Qué problemas piensas que hay hoy en día con los indígenas? ¿Piensas que se cometen injusticias? ¿Por qué motivo?

c) Con toda la información que tienes, ¿cuál es tu versión de lo ocurrido con la llegada de los españoles a América y la conquista? En parejas, contad lo que sucedió:

- Anota las ideas de lo que quieres decir.
- Elige un formato para tu texto. Puede ser:

- ◆ un mensaje en Facebook
- ◆ un mensaje en Twitter
- ◆ un titular o una noticia de prensa
- ◆ un texto breve para un libro de historia
- ◆ un minirrelato

10. COMPRUEBA LO QUE HAS APRENDIDO

1. En América Central y del Sur

- a) solo se habla español
- b) siempre se ha hablado español
- c) se habla español y otras lenguas

2. El Día de la Hispanidad se celebra

- a) el 12 de octubre
- b) en 1492
- c) un día diferente en cada país

3. La palabra *intranquilo* significa

- a) lo mismo que tranquilo
- b) muy tranquilo
- c) que no es tranquilo

4. Fray Bartolomé de las Casas...

- a) defendió a los indios
- b) defendió a los conquistadores españoles
- c) defendió a los indios y a los conquistadores españoles

5. Según fray Bartolomé de las Casas...

- a) los españoles querían oro y por eso mataban a los indios
- b) los españoles morían quemados vivos
- c) los indios mataban utilizando perros

1	c	2	a	3	c	4	a	5	a
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Respuestas

4.1.8.4. Secuencia didáctica 4. Diseñamos nuestra biblioteca personal

TEXTOS EMPLEADOS	ACTIVIDAD
LAZ-004	4
LAZ-012 LAZ-013 LAZ-021 LAZ-022 LAZ-041 (f) LAZ-043 (f)	5
LAZ-016	6
LAZ-010	7

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA	1, 2, 3
ACTIVIDADES DE LECTURA	4, 5, 6, 7
ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA	8, 9, 10

CONOCIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Rasgos del lenguaje literario	
	Géneros textuales y discursivos. Géneros literarios	1, 2, 9
	Recursos estilísticos. Figuras literarias	4
	Personajes, lugares, tiempos literarios	5
COMPRENDER	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	2, 5
	Conocimientos enciclopédicos (referencias)	3, 4
INTERPRETAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	1, 3
	Conocimientos pragmáticos	1
	Conocimientos socioculturales	1, 2, 3, 4
	Conocimientos históricos	8
	Convenciones	1, 3
VALORAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	1
	Conocimientos socioculturales	1
	Conocimientos ideológicos y filosóficos	1
	Experiencias previas de lectura	8
CREAR	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	2, 5
	Conocimientos literarios en L2/LE, LM y literatura universal	1, 4, 9

PROCEDIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Reconocimiento de los rasgos propios del lenguaje literario en L2/LE	
	Reconocimiento de las características de los géneros literarios	9
COMPRENDER	Descodificación del texto a nivel lingüístico	5
	Descodificación de las referencias del texto	
INTERPRETAR	Lectura participativa del texto	6
	Completar los espacios de significado abierto en el texto	6
	Situarse en el punto de vista del autor y los personajes	1
	Extraer las ideas principales del texto	5, 6
VALORAR	Establecer relaciones entre el momento en que se escribe el texto y la actualidad	
	Apreciación estética del texto	
CREAR	Inspirarse en los textos: forma, temas, trama, personajes, etc.	

ACTITUDES		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Apreciación de los aspectos literarios	
	Apertura a la diferente tipología textual en L2/LE	1
COMPRENDER	Perder el miedo a los textos literarios	5, 6, 8
	Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico de la L2/LE y de la cultura de la L2/LE	8
INTERPRETAR	Apertura al mundo literario	6, 8
	Interacción con el texto	
	Apertura a la lógica de lo ficticio	8, 9
VALORAR	Vinculación texto-realidad	1
	Vinculación personal con el texto	4, 6
	Identificación con los personajes y temas	6
	Predisposición para generar hábitos lectores	8, 9
	Relación lectura placer	8, 9
	Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes	8
	Relacionar la literatura en la L2/LE con la literatura en LM	
CREAR	Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje	
	Interés por la creación de textos literarios propios	7

ESTRATEGIAS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Comparar un texto literario en la L2/LE con uno en LM	
	Clasificar el texto en una tipología y comprobar el resultado con otras fuentes (profesor, compañeros, internet, etc.)	9
COMPRENDER	Estrategias generales de comprensión lectora	6, 10
	Aplicar diferentes modos de lectura dependiendo del género literario y la extensión del texto	
	Uso del diccionario para el léxico desconocido	5
	Traducir el texto o partes del mismo a la LM	
	Buscar información sobre las referencias enciclopédicas del texto y ponerlas en relación con los conocimientos previos en LM	
	Leer resúmenes previos y conocer el argumento/tema de la obra	
	Resumir el argumento de la obra o de un fragmento	
	Leer lecturas adaptadas al nivel en la L2/LE	7
INTERPRETAR	Crear expectativas de lectura y comprobarlas	5, 8
	Anotar y subrayar en el texto: ideas principales, reflexiones, pasajes especialmente significativos, etc.	
	Comprobar la interpretación personal con la de otros (profesor, compañeros, internet, etc.)	5, 6
VALORAR	Leer otros textos del autor y otros textos contemporáneos para ponerlos en relación	
	Poner en relación el texto con otros en la LM	
	Poner en relación el texto con otras manifestaciones artísticas	8
	Reflexionar sobre la relación del texto con la propia experiencia personal	6
	Creación de una biblioteca individual, conforme a los gustos y criterios personales	9
	Recrear los textos: representaciones, lecturas en voz alta, etc.	
CREAR	Estrategias generales de expresión escrita	
	Escribir en LM y luego traducir	
	Seguir o imitar modelos	7
	Anotar ideas que posteriormente puedan generar una creación literaria	

DISEÑAMOS NUESTRA BIBLIOTECA PERSONAL

1. ANÓNIMO

a) ¿Conoces la palabra *anónimo*? ¿Qué quiere decir?

b) Muchos mensajes pueden ser anónimos o sus autores se ocultan con otro nombre. ¿Cuál piensas que es la causa por la que la persona que escribe los siguientes textos no quiere dar a conocer su identidad?



un número de teléfono en la servilleta de un bar

porque tiene un hermano que trabaja en el establecimiento

una queja sobre un profesor de la escuela

porque todavía estudia allí

una carta de amor

porque desea conocer al camarero, pero quiere esperar a su llamada

una opinión mala sobre un hotel

porque es el vecino de la persona amada

c) ¿Se te ocurren otros mensajes anónimos? ¿Por qué causas? ¿Has escrito tú alguna vez un mensaje anónimo? ¿Por qué?

d) Hay obras literarias que también son anónimas. ¿Recuerdas alguna en tu lengua o de la literatura universal? ¿Por qué crees que no conocemos a sus autores?

3. PÍCAROS

- a) ¿Has escuchado la palabra *pícaro*? ¿Sabes cómo se traduce en tu lengua? Busca su significado en el diccionario o en tu móvil.
- b) ¿Piensas que los españoles son pícaros? ¿Por qué?



El *Lazarillo* es una novela española del siglo XVI. Está escrita en primera persona y en forma de carta autobiográfica. Es un texto anónimo, porque no conocemos el autor real. Narra la vida de Lázaro de Tormes, un joven pícaro que sirve a varios amos, buscando mejorar en su vida.



La **novela picaresca** es un género literario que tuvo mucha fama durante el Siglo de Oro español (siglos XVI y XVII). Se relata en primera persona la vida de un pícaro.

4. LÁZARO DE TORMES

a) ¿Lee el fragmento en el que Lázaro explica el origen de su sobrenombre:

A mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tomé el sobrenombre; y fue de esta manera [...].

b) ¿Conoces otros personajes literarios con sobrenombre?

c) ¿Tienes un sobrenombre? ¿Y tus compañeros de clase? ¿Y el profesor? Comentad los existentes y cread unos nuevos.



El río Tormes pasa por la ciudad de Salamanca. Es afluente del río Duero, uno de los más importantes de España.

d) ¿Qué otros ríos españoles conoces? ¿Sabes por qué ciudades pasan?

e) ¿Cuáles son los ríos más importantes de tu país?

5. EL CIEGO, EL CLÉRIGO Y EL HIDALGO

Los tres primeros años a los que acompaña Lázaro durante su vida son un ciego, un clérigo y un hidalgo.

a) ¿Qué imagen crees que representa a cada uno de ellos?

b) ¿Cómo imaginas la vida de Lázaro con ellos?



ciego

una persona que no puede ver

clérigo

un miembro de la iglesia

hidalgo

«hijo de algo»
una persona noble y rica

c) Lee las siguientes frases de Lázaro sobre cómo era su vida...



Si no entiendes todas las palabras, no te preocupes. Apunta las palabras que no conoces y búscalas en el diccionario o pregunta al profesor.

◆ con el ciego:

Con todo lo que [...] tenía, [...] tan avariento [...] hombre no vi; tanto, que me mataba a mí de hambre [...].

Él traía el pan y todas las otras cosas en un fardel [...], que [...] se cerraba con [...] su candado y llave [...].

◆ con el clérigo:

Y en toda la casa no había ninguna cosa de comer. Solamente había [...] cebollas, y tras la llave, en una cámara en lo alto de la casa. De estas tenía yo de ración una para cada cuatro días [...].

Dábame todos los huesos [...], y dábamelos en el plato, diciendo:

—[...] Para ti es el mundo. Mejor vida tienes que el Papa.

◆ con el hidalgo:

—Tú, mozo, ¿has comido?

—No, señor —dije yo—, que aún no eran [...] las ocho cuando con vuestra merced encontré.

—[...] Hágote saber que hasta la noche me estoy así. [...] Después cenaremos.

—Señor, no bebo vino.

—Agua es —me respondió—. Bien puedes beber.

Entonces tomé el jarro y bebí, no mucho, porque de sed no era mi congoja.

d) ¿Qué tema tienen en común todas las experiencias de Lázaro? ¿Está toda la clase de acuerdo?

- e) Subraya en los textos las palabras que hacen referencia a alimentos. Piensa en otras palabras que conoces en español para hablar de comida. ¿Conoces las palabras para hablar de tus comidas favoritas? Si no, pregunta al profesor y anótalas.
- f) Ahora, busca al menos cinco verbos en los textos y completa la siguiente tabla, conjugándolos en la misma persona que la forma que has encontrado:

PRESENTE	IMPERFECTO	INDEFINIDO
<i>tiene</i>	<i>tenía</i>	<i>tuvo</i>
<i>veo</i>	<i>veía</i>	<i>vi</i>

6. ENGAÑOS

Lázaro y el ciego acuerdan comer un racimo de uvas de una en una, pero esto es lo que sucede:



—Lázaro, engañado me has. Juraré yo a Dios que has tú comido las uvas tres a tres.

—No comí —dije yo—; mas ¿por qué sospecháis eso?

Respondió el [...] ciego:

—¿Sabes en qué veo que las comiste tres a tres? En que comía yo dos a dos y callabas.

A lo cual yo no respondí.

a) Lee con atención el texto y contesta verdadero o falso.

	V	F
Lázaro quería comer más uvas que el ciego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El ciego quería comer menos uvas que Lázaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El ciego comía las uvas de tres en tres, engañando a Lázaro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lázaro comía las uvas de una en una	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) En el español de la época del *Lazarillo*, el orden de las palabras era a veces diferente que el de nuestros días. Busca en el texto frases con un orden extraño y subráyalas. ¿Piensas que esas diferencias hacen más difícil la lectura de los textos? ¿Cómo se escriben en español actual?

c) ¿Alguna vez te has comportado como un pícaro y has engañado a alguien? Cuéntaselo a la clase.

7. BURLAS

a) Lee este otro episodio en el que el ciego se burla de Lázaro:

Salimos de Salamanca, y, llegando al puente, está a la entrada de él un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandóme [...] cerca del animal, y, allí puesto, me dijo:

—Lázaro, llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro de él.

Yo simplemente llegué, creyendo ser así. Y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, [...] diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y díjome:

—Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.

Y rio mucho la burla.

Parecióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: «Verdad dice este [...]».

b) Después de esta burla y otras muchas similares, Lázaro quiere vengarse del ciego. ¿Imaginas cómo? En grupos, continuad la historia con vuestras propias palabras.

Visto esto y las malas burlas que el ciego burlaba de mí...

c) Votad en clase cuál es el texto que más os ha gustado.

d) Lee cuál fue la venganza de Lázaro en una versión del texto adaptada para estudiantes extranjeros. ¿Se parece algo a los finales que habéis escrito?



Durante el día no dejó de llover, así que nos metimos debajo de unos portales. Al llegar la noche, como no paraba de llover, me dijo el ciego:

—Lázaro, esta lluvia no para. Vámonos al mesón [...].

Para ir allí teníamos que pasar un arroyo. Con la lluvia llevaba mucha agua. Yo le dije:

—El arroyo es muy ancho. Voy a buscar un sitio más estrecho para poder pasar y no mojarnos.

Le pareció muy bien el consejo y dijo:

—Eres listo. Por eso te quiero bien. Llévame hasta ese lugar para pasar. Ahora es invierno y no hay que mojarse los pies.

Era la ocasión deseada. Le saqué de los portales y le llevé enfrente de un pilar que estaba en la plaza y le dije:

—Este es el paso más estrecho del arroyo. Como llovía fuerte y tenía prisa, se lo creyó y dijo:

—Ponme en buen sitio y salta tú.

Yo le coloqué exactamente enfrente del pilar, salté al otro lado, me puse detrás y dije:

—¡Vamos, salte!

[...] El pobre ciego dio un gran salto y fue a dar con la cabeza en el poste de piedra. Enseguida cayó hacia atrás medio muerto y con la cabeza abierta.

8. EL MUNDO DEL LAZARILLO

Vemos un vídeo del tráiler en inglés de la serie de dibujos animados *El Lazarillo de Tormes*.



<https://www.youtube.com/watch?v=3gHF1hXWT64>

- a) ¿Reconoces algunos de los textos del *Lazarillo* que has leído? ¿Te gusta la traducción al inglés?
- b) Fíjate en detalles como la ropa, los lugares, las personas... ¿Qué diferencias ves con la época actual? Escribe al menos tres diferencias:

- En la época del Lazarillo las calles estaban más oscuras que hoy porque no había luz eléctrica.

Diferencia 1:

Diferencia 2:

Diferencia 3:

- c) ¿Hay alguna escena que te gustaría ver cómo continúa? ¿Cuál?

9. UNA BIBLIOTECA PERSONAL

El *Lazarillo* fue libro muy popular y, a partir de él, aparece un género que se llama *novela picaresca*.

a) ¿Qué otros géneros de novela conoces?

b) Hay géneros de novela que se llaman con nombres de colores. ¿Qué nombre crees que corresponden a las siguientes definiciones?

- Una novela que cuenta una historia de amor y que generalmente tiene un final feliz.

- Una novela que cuenta una historia policíaca o de investigación. Retrata el mundo del crimen y personajes violentos.

novela rosa
novela azul
novela verde
novela blanca
novela negra
novela amarilla

c) El resto de tipos novelas de la tabla de la pregunta anterior no existen, pero imagina sus descripciones.

d) Piensa en los libros que tienes en casa en tu biblioteca personal. ¿Tienes muchas novelas? ¿Cuáles son tus favoritas? ¿De qué género son? Anotad las respuestas de la clase en la pizarra y comprobad cuál es el género mejor valorado.

e) Los libros que leemos dicen mucho de nuestra personalidad. ¿Cómo es para ti la biblioteca perfecta? Individualmente, piensa en un listado de libros para...

- ▶ aprender español.
- ▶ aprender cultura e historia de España.
- ▶ llevarte a la playa.
- ▶ leer un día de lluvia.
- ▶ leer mientras viajas en metro o en autobús.

10. COMPRUEBA LO QUE HAS APRENDIDO

1. El *Lazarillo* es...

- a) una novela española del siglo XVI
- b) una novela anónima del siglo XX
- c) una novela picaresca contemporánea

2. Lázaro de Tormes se llama así porque...

- a) vivió en Salamanca
- b) nació en un río
- c) es un pícaro

3. Con su amo ciego, Lázaro...

- a) aprendió mucho sobre la vida
- b) comía demasiado
- c) siempre le ayudaba

4. Son sinónimos de la palabra *egoísta*...

- a) fardel y mezquino
- b) mezquino y avariento
- c) avariento y mozo

5. Los personajes de las novelas picarescas...

- a) son inteligentes y engañan
- b) son románticos
- c) son ciegos y niños

1	a	2	b	3	a	4	b	5	a
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Respuestas

4.1.8.5. Secuencia didáctica 5. Escribimos motivos y consejos para leer el *Quijote*

TEXTOS EMPLEADOS	ACTIVIDAD
QUI.1-004 (f)	3
QUI.1-022 (f)	5
QUI.1-020	6
QUI.1-052 (f) QUI.2-072 (f)	7

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA	1, 2, 3, 4
ACTIVIDADES DE LECTURA	5, 6, 7
ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA	8, 9, 10

CONOCIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Rasgos del lenguaje literario	
	Géneros textuales y discursivos. Géneros literarios	
	Recursos estilísticos. Figuras literarias	
	Personajes, lugares, tiempos literarios	4
COMPRENDER	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	5
	Conocimientos enciclopédicos (referencias)	3, 7
INTERPRETAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	2, 8
	Conocimientos pragmáticos	
	Conocimientos socioculturales	2, 3
	Conocimientos históricos	
	Convenciones	
VALORAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	1, 2, 7, 8
	Conocimientos socioculturales	
	Conocimientos ideológicos y filosóficos	
	Experiencias previas de lectura	3
CREAR	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	5
	Conocimientos literarios en L2/LE, LM y literatura universal	1, 2, 3

PROCEDIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Reconocimiento de los rasgos propios del lenguaje literario en L2/LE	
	Reconocimiento de las características de los géneros literarios	8
COMPRENDER	Descodificación del texto a nivel lingüístico	5
	Descodificación de las referencias del texto	3, 7
INTERPRETAR	Lectura participativa del texto	3
	Completar los espacios de significado abierto en el texto	3
	Situarse en el punto de vista del autor y los personajes	3, 5
	Extraer las ideas principales del texto	6
VALORAR	Establecer relaciones entre el momento en que se escribe el texto y la actualidad	8
	Apreciación estética del texto	6
CREAR	Inspirarse en los textos: forma, temas, trama, personajes, etc.	3

ACTITUDES		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Apreciación de los aspectos literarios	8
	Apertura a la diferente tipología textual en L2/LE	
COMPRENDER	Perder el miedo a los textos literarios	3, 6, 8
	Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico de la L2/LE y de la cultura de la L2/LE	3, 5
INTERPRETAR	Apertura al mundo literario	4, 5, 7, 8
	Interacción con el texto	3
	Apertura a la lógica de lo ficticio	3, 4, 5
VALORAR	Vinculación texto-realidad	5
	Vinculación personal con el texto	5, 8
	Identificación con los personajes y temas	5
	Predisposición para generar hábitos lectores	7, 8, 9
	Relación lectura placer	6, 7, 9
	Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes	6
	Relacionar la literatura en la L2/LE con la literatura en LM	3
CREAR	Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje	3
	Interés por la creación de textos literarios propios	3

ESTRATEGIAS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Comparar un texto literario en la L2/LE con uno en LM	3
	Clasificar el texto en una tipología y comprobar el resultado con otras fuentes (profesor, compañeros, internet, etc.)	
COMPRENDER	Estrategias generales de comprensión lectora	5, 7, 9, 10
	Aplicar diferentes modos de lectura dependiendo del género literario y la extensión del texto	
	Uso del diccionario para el léxico desconocido	
	Traducir el texto o partes del mismo a la LM	3
	Buscar información sobre las referencias enciclopédicas del texto y ponerlas en relación con los conocimientos previos en LM	7
	Leer resúmenes previos y conocer el argumento/tema de la obra	
	Resumir el argumento de la obra o de un fragmento	
	Leer lecturas adaptadas al nivel en la L2/LE	6
INTERPRETAR	Crear expectativas de lectura y comprobarlas	3, 6
	Anotar y subrayar en el texto: ideas principales, reflexiones, pasajes especialmente significativos, etc.	
	Comprobar la interpretación personal con la de otros (profesor, compañeros, internet, etc.)	
VALORAR	Leer otros textos del autor y otros textos contemporáneos para ponerlos en relación	8
	Poner en relación el texto con otros en la LM	3
	Poner en relación el texto con otras manifestaciones artísticas	4, 8
	Reflexionar sobre la relación del texto con la propia experiencia personal	
	Creación de una biblioteca individual, conforme a los gustos y criterios personales	9
	Recrear los textos: representaciones, lecturas en voz alta, etc.	
CREAR	Estrategias generales de expresión escrita	
	Escribir en LM y luego traducir	
	Seguir o imitar modelos	
	Anotar ideas que posteriormente puedan generar una creación literaria	

ESCRIBIMOS MOTIVOS Y CONSEJOS PARA LEER EL QUIJOTE

1. ESCRITORES UNIVERSALES

Todos estos escritores tienen fama universal.

a) ¿Piensas que hay que incluir alguno más? Di lo que sabes de cada uno de ellos: nacionalidad, siglo en el que vivieron, libros que escribieron, etc. Si no sabes nada, puedes consultar en internet.



Dante...



Dostoyevski...



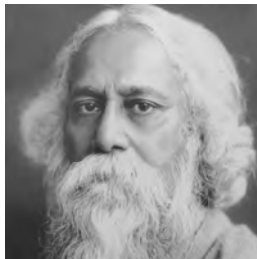
Goethe...



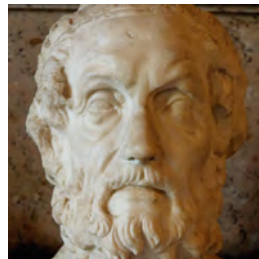
Cervantes era español y escribió el *Quijote* a principios del siglo XVI.



Julio Verne...



Tagore...



Homero...



Shakespeare...

b) ¿Cuál es el escritor más importante de la literatura en tu lengua?

2. MIGUEL DE CERVANTES

¿Qué más sabes sobre Miguel de Cervantes?

a) Lee las siguientes frases y di si son verdaderas o falsas:

	V	F
Cervantes nació en Sevilla, pero vivió en Madrid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cervantes participó en la guerra y perdió la movilidad de un brazo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cervantes estuvo en prisión durante 10 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El <i>Quijote</i> es el único libro que escribió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cervantes murió muy joven, antes de cumplir 30 años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El 23 de abril se celebra el Día del Libro en España en homenaje a Cervantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Escucha las palabras de Cervantes y vuelve a contestar las preguntas del ejercicio anterior. ¿Cuántas has acertado?



<https://www.youtube.com/watch?v=s1Mt5mpEzsg>

3. EN UN LUGAR DE LA MANCHA...

El *Quijote* comienza así:

«**En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme...»**

- a) ¿Puedes traducir la frase a tu lengua? ¿Existe en tu literatura una frase que todo el mundo conoce? ¿Cuál?
- b) ¿Sabes dónde está La Mancha? ¿Qué conoces de esta región española?
- c) Continúa la historia de don Quijote usando al menos tres de las siguientes palabras. Si no sabes el significado, pregunta al profesor:

caballero andante	encantador	valiente
libro	aventura	dama
loco	vestir	famoso
		caballo
		peligro



Cervantes escribió la primera parte del *Quijote* en 1605 y la segunda parte en 1615. En la primera parte, don Quijote busca sus aventuras. En la segunda parte, ya es un personaje famoso y otros personajes crean falsas aventuras para reírse de él.

4. DON QUIJOTE, SANCHO PANZA Y OTROS PERSONAJES

a) ¿Qué personaje del *Quijote* se corresponde con cada descripción?



Sancho Panza



Dulcinea



El ama y la sobrina



Don Quijote

Viven en la misma casa que don Quijote y se preocupan por él. Con ayuda de los vecinos, queman los libros de don Quijote por ser la causa de su locura.

Es el personaje principal de la novela. Su nombre verdadero es Alonso Quijano. Se vuelve loco porque lee muchos libros de caballería. Piensa que es un caballero andante y quiere buscar aventuras.

Es la amada de don Quijote. Su nombre real es Aldonza Lorenzo. Don Quijote piensa que es una elegante dama cortesana, con un nombre bello, pero en realidad es una simple joven de pueblo.

Es un sencillo hombre de pueblo. Don Quijote le convence para salir con él a buscar aventuras y ser su escudero. Le promete que va a ser gobernador de una isla.

b) Subraya los verbos que aparecen en las descripciones de los personajes.
Escribe las formas en pretérito perfecto e indefinido:

viven

han vivido

vivieron

5. ¿GIGANTES O MOLINOS?

Don Quijote ve la realidad desde el punto de vista de un caballero andante medieval.

a) Lee el siguiente texto. Sin consultar el diccionario y viendo el contexto, ¿que piensas que significan las palabras *legua* y *vuestra merced*?

—[...] Ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más [...] gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas [...].

—¿Qué gigantes? —dijo Sancho Panza.

—Aquellos que allí ves —respondió su amo—, de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

—Mire vuestra merced —respondió Sancho— que aquellos [...] no son gigantes, sino molinos de viento [...].

b) Relaciona las imágenes reales con las que son fantasías de don Quijote:



castillo



dama o cortesana



molinos de viento



venta
(casa en el camino)



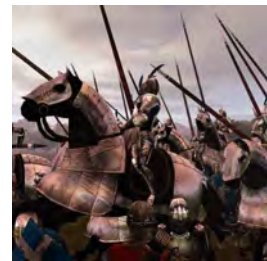
campesina



gigantes



ovejas



ejército

c) Completa las siguientes frases usando *un/una/unos/unas* y la palabra correspondiente:

Don Quijote ve gigantes, pero en realidad son unos molinos

- Sancho y don Quijote buscan un lugar para dormir. Sancho ve _____ y don Quijote cree que es _____.
- Dulcinea es _____ pero para don Quijote es _____ hermosa.
- Cuando don Quijote se encuentra con _____ quiere luchar contra ellas porque cree que son _____.
- _____ se ríen de don Quijote porque él les habla como a _____.

d) ¿Alguna vez has cambiado la realidad como tú quieres? ¿Cuándo? ¿Para qué? Piensa si fue así ante estas situaciones:

un viaje desastroso
un novio o novia que no te quería
un examen con un resultado malo
unos kilos de más

6. EL SABIO FRESTÓN

Cuando don Quijote vuelve a su casa después de su primera salida para buscar aventuras, su familia y vecinos han quemado sus libros y han levantado un muro para esconder la biblioteca. El ama y la sobrina engañan a don Quijote y le dicen que un encantador se ha llevado los libros y la biblioteca.



Para conocer mejor el argumento de un libro en español puedes ver películas basadas en el libro, leer libros adaptados para extranjeros o traducciones a tu lengua. Sin embargo, tienes que tener en cuenta que a veces no son totalmente fieles al original.

a) Vemos el vídeo del episodio (hasta 2:30):



<https://www.youtube.com/watch?v=-T7x-WZfMzI>

- b) Lee los siguientes textos. El texto A es el texto original escrito por Cervantes. El texto B es una adaptación para estudiantes extranjeros. Subraya las palabras que no conoces y pregunta al profesor.

TEXTO A (Original escrito por Cervantes)

De allí a dos días, se levantó don Quijote, y lo primero que hizo fue ir a ver sus libros [...]. Preguntó a su ama que hacia qué parte estaba el aposento de sus libros.

El ama [...] le dijo:

—¿Qué aposento o qué nada busca vuestra merced? Ya no hay aposento ni libros en esta casa, porque todo se lo llevó el mismo diablo.

—No era diablo —replicó la sobrina—, sino un encantador que vino sobre una nube una noche, [...] entró en el aposento, y no sé lo que se hizo dentro, que [...] salió volando por el tejado y dejó la casa llena de humo [...]. Al tiempo del partirse aquel mal viejo dijo en altas voces que por enemistad secreta que tenía al dueño de aquellos libros y aposento dejaba hecho el daño en aquella casa [...]. Dijo también que se llamaba «el sabio Muñatón».

—«Frestón» [...] —dijo don Quijote.

—No sé —respondió el ama— si se llamaba «Frestón» o «Fritón», solo sé que acabó en tón su nombre.

—Así es —dijo don Quijote—, que ese es un sabio encantador, gran enemigo mío.

TEXTO B (Adaptado para estudiantes de español)

Don Quijote se levantó a los pocos días. Lo primero que hizo fue ir a ver sus libros. Como no encontraba la biblioteca, andaba de un lado a otro buscándola. Entonces le preguntó a la criada por ella.

La criada le dijo:

—¿Qué busca vuestra merced? Ya no hay biblioteca ni libros en toda la casa. Todo se lo llevó el diablo.

—No era diablo, sino un encantador que vino una noche sobre una nube —dijo la sobrina.

—Será —dijo don Quijote— el sabio Frestón o Fritón. Es gran enemigo mío y no quiere que yo sea un famoso caballero.

—No sé —respondió la criada— si se llamaba Frestón o Fritón; solo sé que su nombre acabó en tón.

—Así es —dijo don Quijote—, ese es un sabio encantador, gran enemigo mío.

- c) Vuelve a leer los textos y subraya las partes que te parecen más importantes para entender lo que ocurre.

d) ¿Qué texto te gusta más? ¿Cuál te parece más difícil?

e) Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

	V	F
Don Quijote quiere regalar sus libros a Frestón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Don Quijote no cree lo que dicen la sobrina y el ama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Don Quijote dice que conoce a Frestón	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La verdad es que Frestón ha robado los libros de don Quijote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. AMADÍS DE GAULA Y MERLÍN

a) Lee los siguientes fragmentos del *Quijote* y anota todo lo que no entiendes.

El famoso Amadís de Gaula fue uno de los más perfectos caballeros andantes. No he dicho bien fue uno: fue el solo, el primero, el único, el señor de todos cuantos hubo en su tiempo en el mundo. [...] Quiero imitar a Amadís [...].

Junto a ella venía una figura [...] y puesta en pie esta muerte viva [...], comenzó a decir de esta manera:

—Yo soy Merlín, aquel que las historias dicen que tuve por mi padre al diablo [...].

b) Completa con pretérito perfecto o indefinido las explicaciones sobre Amadís de Gaula y Merlín

querer ser tener quemar

Amadís de Gaula es el protagonista de la novela de caballerías que más éxito _____ en el siglo XVI. _____ uno de los libros que la familia y vecinos de don Quijote _____. Con el *Quijote*, Cervantes _____ burlarse de los lectores de este género literario.



Los cuatro libros del virtuoso caballero Amadís de Gaula: Compidos.



vivir ser inspirar lanzar

Merlín _____ un famoso mago que supuestamente _____ en los tiempos del rey Arturo. _____ a muchos magos de la literatura universal. Hace pocos años, la cadena británica BBC _____ una serie de televisión en la que se cuentan historias de su juventud.

c) ¿Te interesa leer historias o ver películas sobre Merlín o Amadís de Gaula?
¿Por qué?

8. UN NOBEL SOBRE EL QUIJOTE

Mario Vargas Llosa es un escritor peruano. Es el autor de varias comedias, novelas policíacas, históricas y políticas. Se hizo famoso en la década de los 60 con libros como *La ciudad y los perros* (1963) y *La casa verde* (1966). Actualmente, sigue escribiendo novelas además de crítica literaria y artículos periodísticos. Ganó el Premio Nobel de Literatura en 2010.



En la entrevista del vídeo, Mario Vargas Llosa explica cuál es su experiencia con el *Quijote* y qué opina sobre la novela de Cervantes.



<https://www.youtube.com/watch?v=Q7YUNEX97JA>

- a) ¿Le gustó a Vargas Llosa el *Quijote* la primera vez que lo leyó? ¿Por qué?
- b) ¿Qué cambió su opinión sobre el *Quijote*?

- c) ¿Qué piensa Vargas Llosa sobre el *Quijote* ahora? ¿Qué relación cree que tiene con la literatura moderna?
- d) ¿Qué dice sobre los personajes de don Quijote y Sancho Panza? ¿Cómo los describe?
- e) ¿Qué es lo que más admira Vargas Llosa del *Quijote*? ¿Qué es lo que le parece más moderno del *Quijote*?

9. RAZONES Y CONSEJOS

Aunque muchos no lo han leído completo, casi todos los españoles tienen un *Quijote* en casa.

a) ¿Tienes un libro del *Quijote* en tu casa? ¿Cuál prefieres tener? ¿Por qué?

un *Quijote* original en español
 una traducción del *Quijote* a mi lengua
 un *Quijote* adaptado para extranjeros
 un *Quijote* para niños
 una edición del *Quijote* para coleccionistas



- b) ¿Te gustaría leer más episodios o conocer más sobre el *Quijote*? ¿Por qué? Escribe las razones.
- c) Individualmente, piensa en las dificultades que tienes cuando lees un texto literario en español.
- d) Pon en común tus dificultades con las de un compañero.
- e) En parejas, elaborad un listado de consejos para un estudiante extranjero que quiere leer el *Quijote*.
- f) Poned en común las respuestas de toda la clase y acordad un listado de 5 razones y 5 consejos para leer el *Quijote* y entender mejor el texto, las referencias históricas o culturales y el argumento.

10. COMPRUEBA LO QUE HAS APRENDIDO

1. Miguel de Cervantes...

- a) es un escritor medieval español que nació en Alcalá de Henares y escribió el *Quijote*
- b) es un escritor español que nació en Alcalá de Henares y escribió el *Quijote*
- c) es un escritor español que nació en Sevilla y escribió el *Quijote* en el siglo XVI

2. Los protagonistas del *Quijote* son...

- a) Don Quijote y Sancho Panza
- b) Don Quijote y el mago Merlín
- c) Don Quijote y Frestón

3. Don Quijote...

- a) cree que es un caballero andante
- b) cree que es un gigante
- c) cree que es un encantador

4. La amada de don Quijote...

- a) se llama Aldonza Lorenzo y es una dama cortesana
- b) para él se llama Dulcinea y es una bella dama cortesana
- c) se llama Dulcinea y quemó los libros de don Quijote

5. El *Quijote* tiene una gran importancia universal...

- a) por su modernidad
- b) porque Cervantes era amigo del rey de España
- c) porque en ella sale el mago Merlín

1	b	2	a	3	a	4	b	5	a
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Respuestas

4.1.8.6. Secuencia didáctica 6. Representamos una escena de teatro

TEXTOS EMPLEADOS	ACTIVIDAD
VID-030 (f) FUE-027 BUR-002	6
VID-030	7

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA	1, 2, 3, 4, 5
ACTIVIDADES DE LECTURA	6, 7
ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA	8, 9, 10

CONOCIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Rasgos del lenguaje literario	7
	Géneros textuales y discursivos. Géneros literarios	4
	Recursos estilísticos. Figuras literarias	7
	Personajes, lugares, tiempos literarios	4, 6
COMPRENDER	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	7
	Conocimientos enciclopédicos (referencias)	
INTERPRETAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	2, 3
	Conocimientos pragmáticos	8
	Conocimientos socioculturales	1, 2, 3, 8
	Conocimientos históricos	2, 3
	Convenciones	4, 8
VALORAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	2, 3
	Conocimientos socioculturales	1, 2, 3
	Conocimientos ideológicos y filosóficos	4, 7
	Experiencias previas de lectura	
CREAR	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	
	Conocimientos literarios en L2/LE, LM y literatura universal	

PROCEDIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Reconocimiento de los rasgos propios del lenguaje literario en L2/LE	7
	Reconocimiento de las características de los géneros literarios	7
COMPRENDER	Descodificación del texto a nivel lingüístico	7
	Descodificación de las referencias del texto	
INTERPRETAR	Lectura participativa del texto	
	Completar los espacios de significado abierto en el texto	
	Situarse en el punto de vista del autor y los personajes	7, 8
	Extraer las ideas principales del texto	
VALORAR	Establecer relaciones entre el momento en que se escribe el texto y la actualidad	2, 8
	Apreciación estética del texto	6, 7
CREAR	Inspirarse en los textos: forma, temas, trama, personajes, etc.	9

ACTITUDES		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Apreciación de los aspectos literarios	6, 7
	Apertura a la diferente tipología textual en L2/LE	1, 6, 7
COMPRENDER	Perder el miedo a los textos literarios	6, 7
	Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico de la L2/LE y de la cultura de la L2/LE	8
INTERPRETAR	Apertura al mundo literario	4, 7, 8
	Interacción con el texto	
	Apertura a la lógica de lo ficticio	
VALORAR	Vinculación texto-realidad	7, 8
	Vinculación personal con el texto	7
	Identificación con los personajes y temas	7
	Predisposición para generar hábitos lectores	1, 3
	Relación lectura placer	1, 3
	Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes	2, 3, 5, 8
	Relacionar la literatura en la L2/LE con la literatura en LM	3
CREAR	Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje	7, 9
	Interés por la creación de textos literarios propios	9

ESTRATEGIAS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Comparar un texto literario en la L2/LE con uno en LM	
	Clasificar el texto en una tipología y comprobar el resultado con otras fuentes (profesor, compañeros, internet, etc.)	
COMPRENDER	Estrategias generales de comprensión lectora	10
	Aplicar diferentes modos de lectura dependiendo del género literario y la extensión del texto	6
	Uso del diccionario para el léxico desconocido	4
	Traducir el texto o partes del mismo a la LM	
	Buscar información sobre las referencias enciclopédicas del texto y ponerlas en relación con los conocimientos previos en LM	
	Leer resúmenes previos y conocer el argumento/tema de la obra	5
	Resumir el argumento de la obra o de un fragmento	5, 6
	Leer lecturas adaptadas al nivel en la L2/LE	
INTERPRETAR	Crear expectativas de lectura y comprobarlas	
	Anotar y subrayar en el texto: ideas principales, reflexiones, pasajes especialmente significativos, etc.	
	Comprobar la interpretación personal con la de otros (profesor, compañeros, internet, etc.)	
VALORAR	Leer otros textos del autor y otros textos contemporáneos para ponerlos en relación	7
	Poner en relación el texto con otros en la LM	
	Poner en relación el texto con otras manifestaciones artísticas	7, 8
	Reflexionar sobre la relación del texto con la propia experiencia personal	7
	Creación de una biblioteca individual, conforme a los gustos y criterios personales	
	Recrear los textos: representaciones, lecturas en voz alta, etc.	6, 7
CREAR	Estrategias generales de expresión escrita	9
	Escribir en LM y luego traducir	
	Seguir o imitar modelos	9
	Anotar ideas que posteriormente puedan generar una creación literaria	

REPRESENTAMOS UNA ESCENA DE TEATRO

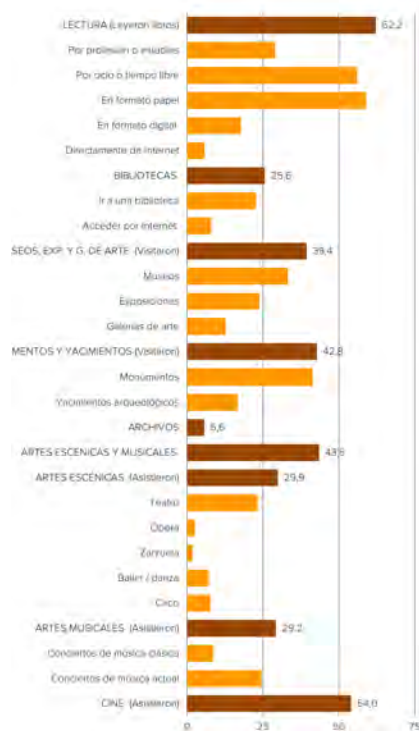
1. HÁBITOS CULTURALES

a) ¿Qué actividades culturales te gusta hacer en tu tiempo libre?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| escuchar música | leer libros |
| ir al cine | ir al teatro |
| ir al circo | ver un espectáculo de danza |
| visitar un museo o galería | acudir a una biblioteca |

b) Poned en común las respuestas de la clase. ¿Cuáles son las actividades más populares? ¿Cuáles son las que gustan menos?

c) Lee los resultados de la siguiente encuesta sobre hábitos culturales de los españoles. ¿Coinciden las respuestas con las de tu clase? ¿Piensas que los resultados sobre las personas de tu país son similares?



Actividades culturales más frecuentes según los resultados de la encuesta

Los resultados de la encuesta indican que las actividades culturales más frecuentes, en términos anuales, son escuchar música, leer e ir al cine, con tasas del 87,2 %, el 62,2 % y el 54 %, respectivamente. Estas actividades son seguidas en intensidad por la asistencia a espectáculos en directo, 43,5 %, destacando entre ellos los conciertos de música actual, 24,5 % y el teatro, 23,2 %. Con menor frecuencia se encuentran la asistencia a conciertos de música clásica, 8,6 %, espectáculos de circo, 7,7 %, ballet o danza, 7 %, ópera, 2,6 %, o zarzuela, 1,8 %. Cada año, un 41,4 % de la población investigada visita monumentos, un 16,6 %, yacimientos arqueológicos, en conjunto el 42,8 %. Por lo que respecta a la asistencia a museos, exposiciones o galerías de arte, las tasas anuales se sitúan en el 39,4 % de la población analizada. El 25,6 % de la población acude cada año a una biblioteca o accede virtualmente a ella.

http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/ehc/2014-2015/Encuesta_de_Habitos_y_Practicas_Culturales_2014-2015.pdf

2. CORRAL DE COMEDIAS

Durante el Siglo de Oro el teatro era el espectáculo más popular. Las obras se representaban en los corrales de comedias.

- a) Visualiza el vídeo sobre el corral de comedias de Almagro y di si las frases son verdaderas o falsas:



<https://www.youtube.com/watch?v=WzYDqqmpUU0&t>

	V	F
Al corral de comedias de Almagro se accede desde la Plaza Mayor del pueblo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El corral de comedias de Almagro ya no se utiliza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el corral de comedias de Almagro hay espacio para 500 personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los expertos saben que se construyó en el siglo XVIII, durante el reinado de Felipe V	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Mira cómo era un corral de comedias del Siglo de Oro. Compáralo con un teatro actual. ¿Qué diferencias hay? ¿Qué sigue igual?

Escribid en parejas tres diferencias y tres cosas que siguen igual.



Presta atención a:

las sillas

el techo

la iluminación

el escenario

la estructura

c) De los teatros que has visitado o que conoces, ¿cuál es el que más te gusta? ¿Qué otros espacios escénicos quieres conocer?

3. LA COMPAÑÍA NACIONAL DE TEATRO CLÁSICO

Durante el Siglo de Oro, en Madrid había varios corrales de comedias. Los más conocidos eran el de la Pacheca, el de Cruz y el del Príncipe. Todos estaban situados en la zona que hoy se conoce como Madrid de las Letras. En el lugar donde estaba el antiguo corral de comedias del Príncipe hoy está el Teatro Español, en la Plaza de Santa Ana.

En la calle Príncipe también está el Teatro de la Comedia, donde tiene su sede la Compañía Nacional de Teatro Clásico, que representa obras clásicas del Siglo de Oro para el público actual.

- Visita la página web de la Compañía Nacional de Teatro Clásico
<http://teatroclasico.mcu.es/>
- Busca información, imágenes y vídeos sobre una obra de Lope de Vega, otra de Calderón y otra de Tirso de Molina. ¿Cuál te interesa más? ¿Por qué? Poned en común las opiniones de la clase.
- ¿Existe en tu país una compañía de teatro similar?



COMPañÍA NACIONAL DE
TEATRO CLÁSICO
Directora | Helena Pimenta

INICIO | LA COMPAÑÍA | PROGRAMACIÓN | EDUCACIÓN | PUBLICACIONES | PRENSA | INFORMACIÓN | ÚNETE | CONTACTO



EL PERRO DEL HORTELANO
de Lope de Vega

Versión **Álvaro Tato**
Dirección **Helena Pimenta**

EN GIRA
La Coruña / Murcia / Sevilla
Logroño / Valencia / Pamplona
Palma de Mallorca / Almagro

4. LOS PERSONAJES

Estos son algunos de los personajes que suelen aparecer en las obras del teatro barroco del Siglo de Oro español.



el caballero o el galán
la dama
la criada
el criado
los nobles
el padre
el rey

a) Completa las descripciones con las palabras en su forma correcta. ¿Qué personaje se corresponde con cada descripción?

Personajes _____ y de familia importante como duques, marqueses o condes. Pueden _____ intenciones buenas o malas. A veces _____ enamorados de la misma dama que el caballero y compiten con él.	rico estar tener
_____ el poder y busca la justicia. _____ los problemas y con su intervención el final es _____ y feliz.	representar solucionar justo
Acompañan a sus señores y les _____ para conseguir lo que quieren. Son _____, hacen chistes y, a diferencia del resto de _____, utilizan un lenguaje popular.	ayudar personaje gracioso
Es uno de los _____. Es noble, joven y _____. Está _____ de una dama y normalmente sus amores son el centro de la acción o una parte muy importante. _____ su honor y su honra.	enamorado protagonista guapo defender
Es rica, _____ y hermosa. _____ es protagonista. Junto a ella, suele aparecer la figura de su _____, que vigila por su honra.	padre bella también

b) Uno de los temas esenciales del teatro barroco español es la *honra*. Busca la palabra en el diccionario y anota su significado.

c) Para referirse a un tipo de obra de teatro, en el Siglo de Oro se utilizaba la expresión *comedias de capa y espada*. ¿Imaginas por qué?

5. EL ARGUMENTO

- a) Lee los argumentos de tres obras del teatro barroco español y busca un título para cada una:

ARGUMENTO DE _____

Un pueblo de Córdoba está gobernado por el comendador Fernán Gómez, que es una persona cruel. Laurencia, una joven del pueblo, quiere casarse con el joven Frondoso. Un día, Laurencia se encuentra con el comendador en el bosque y él se la quiere llevar con él. Frondoso defiende a su amada y el comendador se enfada. El día de la boda de Frondoso y Laurencia, el comendador aparece, se lleva Laurencia a su palacio y envía a Frondoso a la cárcel. El pueblo entero, cansado de la crueldad del comendador, decide ir a su palacio y matarlo.

ARGUMENTO DE _____

Segismundo está encerrado en una torre, encadenado y vigilado por Clotaldo. Está encerrado porque un oráculo dijo a su padre, el rey Basilio de Polonia, que su hijo iba a ser un gobernante cruel y que le iba a tratar mal. El rey Basilio quiere probar a Segismundo. Le hace creer que es el nuevo rey, que ha estado dormido y que despierta en medio del palacio. Segismundo se comporta de manera cruel. Con esta experiencia, Basilio lo manda de nuevo a su torre y le hacen pensar que lo que ha vivido ha sido un sueño. Finalmente, el pueblo conoce de la existencia de Segismundo y lo quiere como rey. Lo liberan de su prisión. Ahora Segismundo actúa diferente: respeta a su padre y se comporta noblemente.

ARGUMENTO DE _____

Don Juan engaña en Nápoles a la duquesa Isabela disfrazado de su prometido, el duque Octavio. Consigue escapar ayudado por su tío don Pedro. Cuando llega a España, engaña a más mujeres entre ellas a doña Ana de Ulloa. Don Gonzalo de Ulloa, padre de doña Ana, descubre a don Juan y don Juan lo mata. La estatua viva del muerto don Gonzalo se aparece a don Juan y su criado. Invita a cenar a don Juan a una iglesia y allí lo mata como castigo.

b) Según los argumentos o resúmenes que has leído, piensa qué papel juega la *honra* en cada una de las obras.

c) ¿Qué imagen piensas que se corresponde a cada obra?



6. TRES TEXTOS DE TEATRO BARROCO

- a) Lee los siguientes textos. Subraya las palabras que no conoces para preguntarlas al profesor.
- b) Lee de nuevo los textos en voz alta y con expresividad. ¿Suenan mejor?
- c) En parejas, pensad a cuál de las tres obras del ejercicio anterior corresponden y poned el nombre a los personajes.



El teatro está pensado para ser representado. Cuando leemos teatro, podemos imaginar la puesta en escena.

Duquesa Isabela Segismundo Laurencia Don Juan Frondoso

A

PERSONAJE 1: ¿Qué es la vida? Un frenesí.
 ¿Qué es la vida? Una ilusión,
 una sombra, una ficción,
 y el mayor bien es pequeño;
 que toda la vida es sueño,
 y los sueños, sueños son.

PERSONAJE 1: Pero decidme, mi amor,
 ¿quién mató al comendador?

PERSONAJE 2: Fuente Ovejuna, mi bien.

PERSONAJE 1: ¿Quién le mató?

PERSONAJE 2: ¡Dasme espanto!
 Pues Fuente Ovejuna fue.

PERSONAJE 1: Y yo, ¿con qué te maté?

PERSONAJE 2: ¿Con qué? Con quererme tanto.

B

C

PERSONAJE 1: ¿Quién es?
 PERSONAJE 2: Un hombre soy
 que ha gozado de ti.

PERSONAJE 1: ¿No eres el duque?

PERSONAJE 2: ¿Yo? No.

PERSONAJE 1: Pues di quién eres.

PERSONAJE 2: Un hombre.

PERSONAJE 1: ¿Tu nombre?

PERSONAJE 2: No tengo nombre.

PERSONAJE 1: Este traidor me engañó.
 ¡Gente, criados!

d) Estos son los títulos originales de las obras. ¿Se parecen a los vuestros?
¿Tienes que cambiar el nombre de los personajes?

A	<p><i>La vida es sueño</i> de Calderón de la Barca, estrenada en 1635</p>
B	<p><i>Fuente Ovejuna</i> de Lope de Vega, escrita hacia 1613</p>
C	<p><i>El burlador de Sevilla</i> de Tirso de Molina, escrita entre 1612 y 1625</p>

7. EL MONÓLOGO DE SEGISMUNDO

- a) Escucha el monólogo completo de Segismundo interpretado por un actor profesional. ¿Entiendes alguna frase o palabra más? Anótalas. Subraya las palabras que son similares a otras en tu lengua u otra lengua que hablas.



<https://www.youtube.com/watch?v=SaDZqcRAG4I>

Pues estamos
 en un mundo singular,
 que el vivir solo es soñar;
 y la experiencia me enseña
 que el hombre que vive sueña
 lo que es hasta despertar.
 Sueña el rey que es rey
 [...].
 Sueña el rico en su riqueza
 [...];
 y en el mundo en conclusión,

todos sueñan lo que son,
 aunque ninguno lo entiende.
 Yo sueño que estoy aquí
 [...].
 ¿Qué es la vida? Un frenesí.
 ¿Qué es la vida? Una ilusión,
 una sombra, una ficción,
 y el mayor bien es pequeño;
 que toda la vida es sueño,
 y los sueños, sueños son.

- b) Para conseguir más expresividad, ¿cómo escribe Calderón? ¿Qué llama tu atención en el texto?

c) ¿Qué relación encuentras entre el monólogo de Segismundo y estas frases?

Ser o no ser, esa es la cuestión...

Hamlet (aprox. 1600), William Shakespeare

*¿Nunca has tenido la sensación de no saber
si estás despierto o soñando?*

*Es el mundo que te han puesto sobre los ojos
para cegarte de la verdad*

The Matrix, 1999, Andy Wachowski

d) ¿Has tenido alguna vez la sensación de estar soñando despierto? ¿Fue agradable o desagradable? Cuenta tu experiencia a la clase.

e) ¿Piensas que *La vida es sueño* es una comedia de capa y espada? ¿Por qué?

En teatro, **monólogo** es cuando habla un personaje consigo mismo o dirigiéndose al público.



8. EL MITO DE DON JUAN

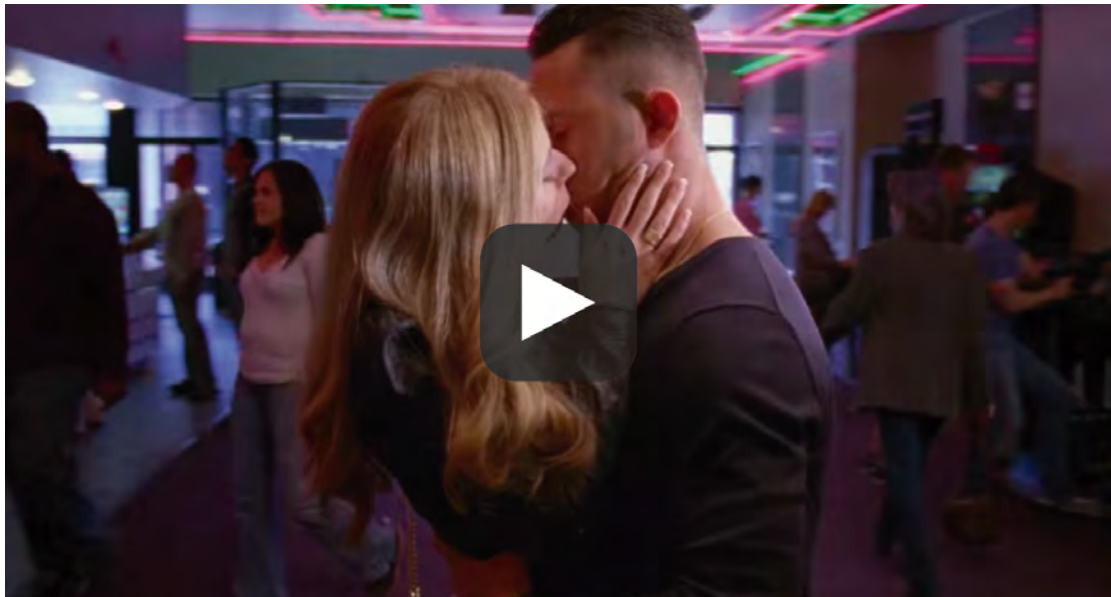
¿Conoces la expresión «ser un donjuán»? Si piensas en el protagonista de *El burlador de Sevilla*, ¿qué crees que significa?

a) El mito de don Juan se mantiene también en el cine. Un ejemplo es la película estadounidense *Don Jon* (2013). Mira el vídeo de presentación y piensa palabras para definir al protagonista:

Creo que el protagonista de Don Jon es...

En mi opinión...

A mí me parece...



<https://www.youtube.com/watch?v=4qhKxQSfCy0>

9. UNA ESCENA DE TEATRO BARROCO

a) En parejas o grupos, escribid una escena de teatro imitando al del Siglo de Oro. Si quieres trabajar individualmente, puedes escribir un monólogo.

b) Tenéis que pensar en:

LOS TEMAS	LOS PERSONAJES	EL ESPACIO
<i>amor</i> <i>engaño</i> <i>muerte</i> <i>honra</i>	<i>dama</i> <i>caballero</i> <i>criado</i> <i>noble</i>	<i>palacio</i> <i>corte</i> <i>calles de Madrid</i>

c) Representad las escenas en la clase y votad cuál os ha gustado más.

10. COMPRUEBA LO QUE HAS APRENDIDO

1. En España, durante el Siglo de Oro...

- a) el teatro era solo para el rey y su corte
- b) nadie iba al teatro
- c) la gente iba al teatro

2. Un corral de comedias...

- a) es un teatro del Siglo de Oro
- b) es un museo de arte de Almagro
- c) es un grupo de gente que hace teatro

3. La Compañía Nacional de Teatro Clásico...

- a) se fundó en el Siglo de Oro
- b) representa obras de teatro del Siglo de Oro
- c) hace películas sobre el Siglo de Oro

4. En el teatro barroco español...

- a) Hay damas y caballeros y los temas son el amor y la honra
- b) Siempre aparece el personaje del rey que se enamora
- c) La acción siempre es en ciudades españolas

5. Ser un donjuán significa...

- a) un hombre con mucho dinero y éxito
- b) un hombre que cuida su cuerpo y hace deporte
- c) un hombre que enamora a las mujeres

1	c	2	a	3	b	4	a	5	c
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Respuestas

4.1.8.7. Secuencia didáctica 7. Creamos un poema en español

TEXTOS EMPLEADOS	ACTIVIDAD
POE-012 POE-055 POE-232 (f) POE-236 POE-255 (f) POE-261 (f)	6
POE-216	7

ACTIVIDADES PARA ANTES DE LA LECTURA	1, 2, 3, 4, 5
ACTIVIDADES DE LECTURA	6, 7
ACTIVIDADES PARA DESPUÉS DE LA LECTURA	8, 9, 10

CONOCIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Rasgos del lenguaje literario	5, 6, 7
	Géneros textuales y discursivos. Géneros literarios	5
	Recursos estilísticos. Figuras literarias	6
	Personajes, lugares, tiempos literarios	6
COMPRENDER	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	1, 2, 3
	Conocimientos enciclopédicos (referencias)	6
INTERPRETAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	5, 6
	Conocimientos pragmáticos	
	Conocimientos socioculturales	2
	Conocimientos históricos	
	Convenciones	5, 6, 7
VALORAR	Conocimientos literarios: relaciones obra-autor, obra-sociedad, texto-contexto, intertextualidad, etc.	
	Conocimientos socioculturales	
	Conocimientos ideológicos y filosóficos	
	Experiencias previas de lectura	9
CREAR	Conocimientos lingüísticos en L2/LE: gramática y léxico	9
	Conocimientos literarios en L2/LE, LM y literatura universal	7, 8, 9

PROCEDIMIENTOS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Reconocimiento de los rasgos propios del lenguaje literario en L2/LE	
	Reconocimiento de las características de los géneros literarios	
COMPRENDER	Descodificación del texto a nivel lingüístico	
	Descodificación de las referencias del texto	
INTERPRETAR	Lectura participativa del texto	
	Completar los espacios de significado abierto en el texto	
	Situarse en el punto de vista del autor y los personajes	
	Extraer las ideas principales del texto	7
VALORAR	Establecer relaciones entre el momento en que se escribe el texto y la actualidad	5, 6
	Apreciación estética del texto	8
CREAR	Inspirarse en los textos: forma, temas, trama, personajes, etc.	9

ACTITUDES		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Apreciación de los aspectos literarios	6, 8
	Apertura a la diferente tipología textual en L2/LE	6
COMPRENDER	Perder el miedo a los textos literarios	6, 9
	Concebir los textos literarios como fuente de conocimiento lingüístico de la L2/LE y de la cultura de la L2/LE	
INTERPRETAR	Apertura al mundo literario	6
	Interacción con el texto	
	Apertura a la lógica de lo ficticio	
VALORAR	Vinculación texto-realidad	
	Vinculación personal con el texto	
	Identificación con los personajes y temas	
	Predisposición para generar hábitos lectores	
	Relación lectura placer	6, 8
	Concepción de la literatura como una manifestación artística relacionada con otras artes	3, 4
	Relacionar la literatura en la L2/LE con la literatura en LM	9
CREAR	Valoración y curiosidad por el uso expresivo del lenguaje	
	Interés por la creación de textos literarios propios	9

ESTRATEGIAS		ACTIVIDAD
IDENTIFICAR	Comparar un texto literario en la L2/LE con uno en LM	9
	Clasificar el texto en una tipología y comprobar el resultado con otras fuentes (profesor, compañeros, internet, etc.)	
COMPRENDER	Estrategias generales de comprensión lectora	10
	Aplicar diferentes modos de lectura dependiendo del género literario y la extensión del texto	6
	Uso del diccionario para el léxico desconocido	
	Traducir el texto o partes del mismo a la LM	
	Buscar información sobre las referencias enciclopédicas del texto y ponerlas en relación con los conocimientos previos en LM	
	Leer resúmenes previos y conocer el argumento/tema de la obra	
	Resumir el argumento de la obra o de un fragmento	
	Leer lecturas adaptadas al nivel en la L2/LE	
INTERPRETAR	Crear expectativas de lectura y comprobarlas	
	Anotar y subrayar en el texto: ideas principales, reflexiones, pasajes especialmente significativos, etc.	6
	Comprobar la interpretación personal con la de otros (profesor, compañeros, internet, etc.)	
VALORAR	Leer otros textos del autor y otros textos contemporáneos para ponerlos en relación	6, 8
	Poner en relación el texto con otros en la LM	
	Poner en relación el texto con otras manifestaciones artísticas	3, 4, 5, 6
	Reflexionar sobre la relación del texto con la propia experiencia personal	
	Creación de una biblioteca individual, conforme a los gustos y criterios personales	
	Recrear los textos: representaciones, lecturas en voz alta, etc.	8
CREAR	Estrategias generales de expresión escrita	9
	Escribir en LM y luego traducir	9
	Seguir o imitar modelos	9
	Anotar ideas que posteriormente puedan generar una creación literaria	9

CREAMOS UN POEMA EN ESPAÑOL

1. PALABRAS

a) Piensa en la palabra que más te gusta en español. ¿Y en tu lengua? ¿Y en otras lenguas que hablas? Escríbelas:

Mi palabra favorita en español es _____.

Mi palabra favorita en mi lengua es _____.

Mi palabra favorita en _____ es _____.

b) Escribid las palabras de toda la clase en la pizarra, buscad las traducciones al español entre todos, con ayuda del profesor o con un diccionario.

c) ¿Qué palabras conoces relacionadas con cada palabra? ¿Qué conexiones hay entre ellas? Cread entre todos una red de palabras.

d) Anota las palabras que son nuevas para ti y su significado:

Lista de palabras nuevas en español

2. SONIDOS

- a) ¿Te gusta cómo suena la lengua española? ¿Es muy diferente a tu lengua? Explica las diferencias que encuentras.
- b) ¿Qué sonidos son más difíciles para ti en español? Pronuncia en voz alta las siguientes palabras:

Miguel
entregar
perro
bobo
vino
duende
miércoles
pero
garaje
sigue
bienvenido
murciélago



Puedes practicar todos los sonidos del español en esta página web
<http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html>

- c) Un *trabalenguas* es una frase corta con sonidos complicados repetidos, que también es difícil leer para los nativos. Lee los siguientes trabalenguas en español. ¿Cuál te parece más difícil? ¿Conoces algún trabalenguas en tu lengua?

El perro de Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha robado.

Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal,
 ¿cuántos tristes tigres tragan trigo en el trigal?

El cielo está enladrillado. ¿Quién lo desenladrillará?
 El desenladrillador que lo desenladrillare, buen desenladrillador será.

- d) Mira la siguiente escena cómica de la humorista británica Catherine Tate en la que una traductora *amateur* intenta traducir a varias lenguas diferentes. ¿Qué te parece?



<https://www.youtube.com/watch?v=Vc8tfioOKvU>

3. SENTIMIENTOS

a) ¿Cómo te sientes hoy?

Hoy me siento alegre, triste, fenomenal, contento...

- Usamos *ser* + adjetivo para definir y hablar de características que no cambian de las cosas y las personas:

Soy alemán, Elena es alta, etc.

- Usamos *estar* + adjetivo para describir estados de las cosas y las personas que pueden cambiar o son resultado de algo:

Estoy muy nervioso porque tengo un examen

Recuerda

Hay adjetivos que solo pueden ir con *ser*: capaz, sincero, importante, inteligente, etc.

Hay adjetivos que solo pueden ir con *estar*: cansado, enfadado, contento, enfermo, vacío



b) Completa las siguientes frases utilizando *ser* o *estar* en su forma adecuada:

- Esta mañana Antonio y Luisa _____ muy guapos.
- No me gusta nada tu hermana. _____ una persona aburrida.
- Cuando tengo problemas _____ preocupado todo el día.
- ¡Me siento fenomenal! ¡ _____ súper contenta!
- ¿ _____ loca? ¿Quieres viajar mañana a Nueva York?

c) ¿Qué sentimientos expresan o significan para ti estas obras de arte?



F

*¿Qué es poesía?, dices mientras
clavas en mi pupila tu pupila azul.
¡Qué es poesía! ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía... eres tú.*



4. MÚSICA Y POESÍA

EL PAÍS

Bob Dylan, premio Nobel de Literatura 2016

La Academia Sueca otorga el galardón al músico "por haber creado una nueva expresión poética dentro de la gran tradición americana de la canción"



- a) ¿Cómo te sentiste al leer esta noticia? ¿Indiferente, sorprendido, alegre?
- b) ¿Piensas que las canciones son literatura? ¿Por qué?
- c) Bob Dylan es un cantautor norteamericano, ¿qué cantautores españoles conoces?

5. UNA CANCIÓN

a) Escucha la canción *Duele el corazón* de Enrique Iglesias.



YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=xFutjZEBTXs>

b) Rellena los huecos de la letra con las palabras que faltan.

Solo en tu boca,
 yo _____ acabar
 todos esos besos
 que te quiero dar.
 A mí no me _____
 que duermas con él,
 porque _____ que sueñas
 con poderme ver.
 Mujer qué vas a hacer,
 decídete pa' ver
 si te _____ o te vas,
 si no no me busques más.
 Si te vas, yo también me voy,
 si me das, yo también te doy
 mi _____,
 bailamos hasta las diez,
 hasta que duelan los pies.
 Si te vas, yo también me voy,
 Si me das, yo también te doy

mi amor,
 bailamos hasta las diez,
 hasta que duelan los pies.
 Con él te _____ el corazón
 y conmigo te _____ los pies.
 Con él te duele el corazón
 y conmigo te duelen los pies.
 Solo con un beso,
 yo te haría acabar
 ese sufrimiento
 que te _____ llorar.
 A mí no me importa
 Que vivas con él,
 porque sé que mueres
 con poderme ver.
 Mujer qué vas a hacer,
 decídete pa' ver
 si te quedas o te vas,
 si no no me busques más.

Si te vas, yo también me voy,
si me das, yo también te doy
mi amor,
_____ hasta las diez,
hasta que duelan los pies.
Si te vas, yo también me voy,
si me das, yo también te doy
mi amor,
_____ hasta las diez,
hasta que duelan los pies.
Con él te _____ el corazón
y conmigo te _____ los pies.
Con él te duele el corazón
y conmigo te duelen los pies.

*Quién es el que te quita el frío,
te vas conmigo, rumbeamos
con él lloras casi un río.
Tal vez te da _____ y tiene
poderío,
pero no te llena tu corazón sigue
vacío.
Pero conmigo rompe la carretera,
bandolera, si en tu ____ hay algo
que
no sirve
sácalo pa' fuera.
A ti nadie te frena, la super
guerrera,
yo sé que tú eres una fiera,
dale
sácalo pa' fuera.*

Si te vas...

c) Subraya las partes de la canción que te parecen más poéticas.

6. POEMAS DEL SIGLO DE ORO

- a) Lee los siguientes textos poéticos del Siglo de Oro. Algunos son de autores conocidos y otros pertenecen a la tradición popular.



Leyendo en voz alta y con expresividad entiendes mejor la musicalidad de un poema.

A	Llenos de lágrimas vivas tiene mis ojos amor, y el corazón de dolor.	B	Es hielo abrasador, es fuego helado, es herida que duele y no se siente, es un soñado bien, un mal presente, es un breve descanso muy cansado.
C	¿Por qué me besó Perico, por qué me besó el traidor? Dijo que en Francia se usaba y por eso me besaba; y también porque sanaba con el beso su dolor. ¿Por qué me besó Perico, por qué me besó el traidor?	D	En fin, te vas. ¡Ay de mí! Dudosamente lo pienso: pues si es verdad, no estoy viva, y si viva, no lo creo. [...] ¿Por qué me llevas el alma, dejándome el sentimiento?
E	A Dido fingió el troyano, mintió a Ariadna, Teseo, ofendió a Minos, Pasife y engañaba a Marte, Venus.	F	Madre, yo al oro me humillo, él es mi amante y mi amado, pues de puro enamorado de continuo anda amarillo, que, pues doblón o sencillo, hace todo cuanto quiero, <i>poderoso caballero</i> <i>es don Dinero.</i>

- b) Subraya en los textos las palabras, imágenes poéticas, comparaciones e ideas que son similares a las que aparecen en la letra de la canción de Enrique Iglesias. ¿Por qué piensas que existen estas semejanzas?
- c) ¿Sabes quiénes son los personajes que aparecen en algunos poemas?
- d) Uno de los poemas también habla de un tema diferente, ¿cuál es?

El Siglo de Oro (ss. XVI-XVII) es el período de mayor esplendor de las artes en España. En pintura destacan pintores como Velázquez, Murillo o El Greco. En literatura encontramos autores como Cervantes, Lope de Vega o Calderón de la Barca.

7. EL SONETO

El poeta Garcilaso de la Vega (s. XVI) trajo el soneto desde Italia a España. Durante el Siglo de Oro, el soneto fue una de las formas métricas favoritas de los poetas. En el siguiente soneto, Lope de Vega explica cómo se escribe un soneto:

- a) Completa el poema con los versos del cuadro. Fíjate bien en la rima y en el significado.

Un soneto me manda hacer Violante
que en mi vida me he visto en tanto aprieto;

.....
burla burlando van los tres delante.

Yo pensé que no hallara consonante,

.....
mas si me veo en el primer terceto,
no hay cosa en los cuartetos que me espante.

.....
y parece que entré con pie derecho,
pues fin con este verso le voy dando.

Ya estoy en el segundo, y aun sospecho

.....
contad si son catorce, y está hecho.

Por el primer terceto voy entrando,

y estoy a la mitad de otro cuarteto;

catorce versos dicen que es soneto;

que voy los trece versos acabando;

- b) En español, para la métrica de un poema es importante el número de sílabas. Con ayuda del profesor, elegid un verso y contad las sílabas que tiene. ¿Tienen todos los versos del poema de Lope el mismo número?



Cuando contamos las sílabas de un poema y tenemos dos vocales juntas (la última de una sílaba y la primera de otra) se cuentan como una sola.

- c) Explica con tus propias palabras qué es un soneto. ¿Cuántos versos tiene? ¿Cómo están distribuidos?

8. POETAS ANTIGUOS Y NUEVOS

Estas son algunas de las características de la poesía Siglo de Oro.

LOS POETAS QUIEREN	LOS POETAS HABLAN DE TEMAS COMO...
<i>ser originales</i>	<i>el amor</i>
<i>buscar la sorpresa</i>	<i>el sentimiento religioso</i>
<i>hacer contrastes</i>	<i>la vida diaria</i>
<i>criticar la sociedad</i>	<i>la política</i>
PARA EXPRESARSE...	
<i>utilizan formas métricas fijas y con rima</i>	
<i>hacen alusiones a la mitología</i>	

- a) En la poesía de hoy, ¿piensas que hay similitudes con la del Siglo de Oro? ¿Quieren los poetas las mismas cosas? ¿Hablan de los mismos temas? ¿Se expresan igual?
- b) Lee los siguientes poemas contemporáneos, busca otros en internet y confirma tus respuestas.

Cuando nos dirigimos al amor
 todos vamos ardiendo.
 Llevamos amapolas en los labios
 y una chispa de fuego en la mirada.
 [...]

Cuando volvemos del amor [...]

[...]

regresamos muy pálidos, muy fríos.
 Con los ojos en blanco, más canas y la cifra
 de leucocitos por las nubes
 [...]

Pero seguimos yendo.

Ida y vuelta
 Amalia Bautista, nacida en 1962

Sé que la quiero porque cuando dice que
elija dos mujeres la elijo dos veces a ella.

«Dos veces»

Todos mis futuros son contigo, 2015

Marwan, nacido en 1979

Inútilmente interrogas.
Tus ojos miran al cielo.
Buscas, mirando a las nubes,
huellas que se llevó el viento.

[...]

Inútilmente interrogas
desde tus párpados ciegos.
¿Qué haces mirando a las nubes,
José Hierro?

«Las nubes»

Cuanto sé de mí, 1957

José Hierro (1922-2002)

c) ¿Qué poema te gusta más? Recítalo con expresividad y en voz alta.

9. TU POEMA EN ESPAÑOL

- a) Elige una parte de una canción o poema breve en tu lengua o en otra lengua que conozcas y escríbelo.
- b) Ahora haz una versión o adaptación en español. También puedes escribir un nuevo poema inspirándote en el original.
 - Utiliza el diccionario o traductor y pregunta a tu profesor.
 - Puedes hacer rima o verso libre.
 - Puedes resumir varios versos en uno, manteniendo las ideas o imágenes que más te gustan.
- c) Escribe tu poema y léelo en voz alta, expresando el sentimiento.
- d) Entre toda la clase votad cuál es el mejor poema.

10. COMPRUEBA LO QUE HAS APRENDIDO

1. En español...

- a) *vaca* y *baca* se pronuncian igual
- b) *casa* y *caza* se pronuncia igual
- c) se puede escribir *Miguel* o *Migel*

2. Ana es una persona muy alegre...

- a) y hoy siente triste
- b) pero hoy es triste
- c) pero hoy está triste

3. El Siglo de Oro español...

- a) es un tipo de poesía
- b) es un período histórico-literario
- c) ganó el premio Nobel

4. El soneto...

- a) Tiene 14 versos de 11 sílabas cada uno
- b) Lo inventó Lope de Vega
- c) Pasó de España a Italia

5. En la poesía...

- a) existen temas comunes y los autores se imitan o se inspiran en otros
- b) no importa la música
- c) siempre se habla de amor y de cosas bonitas

1	a	2	c	3	b	4	a	5	a
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Respuestas

4.2. PUESTA EN PRÁCTICA DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Dedicamos la segunda parte del capítulo 4 a la descripción de la puesta en práctica de las secuencias didácticas con textos literarios de los siglos XVI y XVII que hemos presentado en la primera parte de este capítulo. Para nosotros, el interés principal de esta acción práctica es comprobar la posibilidad de aplicación de estas unidades didácticas en el aula y obtener información con una finalidad descriptiva que nos permita valorar cuál es el grado de aceptación y de interés que los ejercicios con TL clásicos generan en el alumnado de ELE de niveles iniciales.

Queremos aclarar que la puesta en práctica de las secuencias didácticas que acometemos no tiene el carácter de estudio empírico de investigación educativa. Su alcance es limitado y solo pretendemos conocer si la realización de actividades comunicativas con TL originales del Siglo de Oro español correctamente seleccionados puede constituir un recurso didáctico útil y motivador para conseguir un desarrollo de las competencias literaria y comunicativa del alumnado de ELE de nivel A, tal y como hemos explicado a lo largo de nuestra argumentación.

Con este cometido en mente, nuestro planteamiento general ha sido introducir las secuencias didácticas con TL del Siglo de Oro en cursos generales de ELE no especializados en literatura ni en aspectos culturales. De acuerdo con esto, los alumnos no han decidido voluntariamente participar en las clases con textos literarios sino que estas se han acomodado como un elemento más en la programación de sus cursos intensivos de español.

4.2.1. Procedimiento

Las secuencias didácticas se han puesto en práctica en ocho sesiones individualizadas e independientes entre sí. Las sesiones se han integrado en la programación de los cursos intensivos de ELE de un centro de enseñanza no reglada en los que los discentes tomaban parte. En total, han participado en la puesta en práctica 51 alumnos de nivel A1-A2 y de perfiles muy diferentes (v. ep. 4.2.3), divididos en 8 grupos cada uno de entre 5 y 9 participantes.

Sin llegar a constituir una investigación por encuesta (Bisquerra Alzina, coord., 2004 [2014⁴: 233-257]), como técnicas de análisis para valorar la aceptación y el grado de interés de los participantes hacia el material se ha utilizado un cuestionario (entregado antes y después de la aplicación didáctica) y una puesta en común oral al final de la clase. En esta entrevista al grupo se utilizó tanto el español como el inglés para facilitar que los alumnos expresaran mejor su opinión.

Las clases se realizaron estando presente el profesor responsable del curso intensivo que seguía cada grupo, a excepción de la puesta en práctica con el grupo 4 en la que el profesor no pudo acudir. El profesor responsable del grupo ayudó a los alumnos a rellenar el cuestionario, particularmente a aquellos que entraron comenzada la sesión, y durante las actividades individuales si tenían dificultades. También le fue solicitado tomar fotografías con un dispositivo móvil para poder documentar gráficamente la experiencia (v. ep. 4.2.7).

En el siguiente cuadro resumimos cuáles consideramos que son las fortalezas y debilidades de nuestro procedimiento:

Cuadro 4.6. *Fortalezas y debilidades del procedimiento empleado para la puesta en práctica*

FORTALEZAS	DEBILIDADES
El hecho de coincidir la figura de creador de los materiales con la de profesor garantiza la correcta aplicación para conseguir los objetivos didácticos planteados	Tanto la creación de los materiales como la puesta en práctica y la recogida de los datos informativos se lleva a cabo por parte de una única persona
Variedad de la muestra de alumnos participantes en cuanto a sus nacionalidades, perfiles académicos, edad, etc.	Poca representatividad de la muestra de alumnos debido al limitado número de participantes
Posibilidad de aplicación independiente de cada una de las secuencias didácticas, lo que es señal de su flexibilidad para adaptarse a otros contextos didácticos	Como las secuencias didácticas se han aplicado de manera independiente entre sí, no existe un seguimiento global o a medio-largo plazo de la consecución de objetivos de desarrollo de Clit en los alumnos
El contexto de enseñanza no reglada en el que se lleva a cabo la puesta en práctica permite incorporar las secuencias didácticas sin afectar a la programación o currículo	Los resultados de la puesta en práctica pueden ser diferentes en contextos de enseñanza reglada condicionados por las exigencias de programación y currículo
La puesta en práctica se lleva a cabo en un contexto académico en el que los alumnos están de por sí motivados por la lengua y cultura españolas, puesto que han decidido participar voluntariamente en los cursos de español general	Las condiciones iniciales de motivación del alumnado en el contexto didáctico en el que se ha realizado la puesta en práctica no son siempre extrapolables directamente a otros contextos didácticos

4.2.2. Contexto didáctico

4.2.2.1. Descripción del centro Inhispania

La aplicación práctica de las secuencias didácticas se ha llevado a cabo en la escuela de español Inhispania (<<http://www.inhispania.com>>). Se trata de un centro privado con sede en Madrid dedicado exclusivamente a la enseñanza de ELE. Fue fundado en 2002 y es Centro Acreditado por el Instituto Cervantes desde el año 2008. La elección de este contexto didáctico particular se debe a que en él ejercemos las tareas de dirección y coordinación académica, con la consecuente facilidad para poder llevar a cabo la puesta en práctica sin condicionantes o limitaciones externas más allá de la propia programación de cursos del centro y disponibilidad de alumnos en los niveles de nuestro interés.

Perteneciente al contexto de enseñanza no reglada, el proyecto educativo de Inhispania se sitúa a caballo entre el turismo idiomático y la educación internacional, ofreciendo fundamentalmente programas de español en inmersión lingüística. Los alumnos pueden participar en diversas actividades socio-culturales organizadas por el centro. Los cursos se realizan en grupos reducidos con un máximo de 9 participantes. Inhispania recibió en el año 2016 un total de 1 236 alumnos internacionales¹⁰.

¹⁰ Teniendo en cuenta los datos del informe sectorial más reciente de la Federación Española de Asociaciones de Escuelas de Español para Extranjeros (FEDELE, 2017) en el año 2016 estudiaron español 97 578 alumnos en el conjunto de las 88 escuelas federadas de España.

Inhispania sigue un planteamiento metodológico basado en el enfoque comunicativo. El proyecto didáctico asumido en su plan de enseñanza parte de la idea de lengua como instrumento de comunicación no solo entre individuos, sino entre culturas, «y por ello no puede ser otra que aquella que favorezca la interacción comunicativa centrada en la acción de los aprendientes como miembros de una sociedad» (Palacios González, coord., 2007: 7). El alumno es reconocido como protagonista fundamental a partir de su motivación para lo que se hace necesario conseguir un aprendizaje con significado para él. Se persigue que los objetivos, los contenidos, las actividades y las tareas de clase formen parte de las necesidades del alumnado y puedan ponerse en relación con su mundo personal, al que las podrá integrar en un proceso constructivo y con sentido, considerando la experiencia que vive al descubrir un nuevo país y su cultura (Palacios González, coord., 2007: 8). De esta manera, y siguiendo las indicaciones del *MCER* (Consejo de Europa, 2002), se considera al alumno como el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje en su triple dimensión de agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Principios que encajan perfectamente con nuestra apuesta de desarrollo de la competencia literaria de los aprendientes de ELE mejorando al mismo tiempo su competencia comunicativa en español.

4.2.2.2. Programa de cursos

El *Programa de cursos 2016-2017* de Inhispania (Palacios González, coord., 2016) se fundamenta en las orientaciones del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006a). Este programa incluye cursos de ELE intensivos, extensivos y personalizados.

El material de base empleado en Inhispania para los cursos intensivos de los niveles que nos afectan (A1-A2), es el manual *Aula. Nueva Edición* (Difusión) combinado con los libros de *Gramática* (Anaya ELE) de Concha Moreno.

La duración de los niveles A1 y A2 es de 8 semanas en total (4 semanas por nivel) con una carga lectiva de 15 horas por semana (20 clases de 45 minutos cada una). Cada nivel está dividido en subniveles, que se corresponden con las semanas de curso. Así, para el nivel A1 hay cuatro subdivisiones (A1-I, A1-II, A1-III y A1-IV) y otras cuatro para el nivel A2 (A2-I, A2-II, A2-III y A2-IV).

4.2.2.3. Recursos

Las sesiones de clase fueron realizadas en un aula equipada con ordenador conectado a internet, proyector y equipo de audio. Los participantes podían utilizar la conexión wifi del centro en sus dispositivos móviles para hacer consultas durante la realización de los ejercicios.

Los estudiantes recibieron el material didáctico para la clase mediante fotocopias. En la puesta en práctica de la secuencia didáctica 6 se emplearon disfraces y accesorios para las representaciones teatrales de la tarea final. Asimismo, estas representaciones se grabaron en vídeo para su posterior publicación en el blog de la escuela <<http://www.inhispania.com/blogs/mi clase inhispania>>.

4.2.3. Perfil de los alumnos participantes

La puesta en práctica de las secuencias didácticas se ha realizado con estudiantes de niveles entre A1-IV y A2-IV, lo que supone entre 45 y 95 horas lectivas previas de formación en español según la programación del centro Inhispania (v. ep. 4.2.2.2).

Los alumnos participaban en programas intensivos de ELE de duración variable entre 1 y 32 semanas, con una carga lectiva semanal de 15 horas (20 clases de 45 minutos cada una). Algunos de ellos realizaban un módulo adicional de profundización de 7,5 horas semanales (10 clases de 45 minutos cada una) o tenían clases individuales de apoyo.

La mayor parte del alumnado no residía de manera permanente en Madrid, sino que su estancia estaba vinculada a la duración de su programa de inmersión lingüística. Eran originarios de 26 países y tenían edades comprendidas entre los 18 y los 63 años (siendo la media 28 años). Su formación académica era diversa, coexistiendo en los grupos alumnos con estudios de primaria con otros que habían completado estudios universitarios superiores en distintas disciplinas. Los alumnos ejercían diferentes profesiones o pertenecían a ámbitos laborales muy diversos. Todos ellos tenían conocimientos de inglés, bien como lengua materna bien como L2.

En la tabla siguiente reproducimos la información referente a los 51 alumnos con los que se pusieron en práctica las secuencias didácticas¹¹:

¹¹ Uno de los participantes del grupo 6 y otro del grupo 7 tuvieron que abandonar la sesión a la mitad, por lo que no han sido computados en este recuento y tampoco se han tenido en cuenta sus respuestas en los cuestionarios previos a la realización de las clases.

Tabla 4.1. Perfil de los alumnos participantes en la puesta en práctica

Alumno	Nivel	Horas ELE	Género	Edad	País de origen	Nivel de estudios. Disciplina	Profesión
001	A2	75	m.	24	Alemania	Universidad. Trabajo social	Trabajador social
002	A2	75	f.	23	China	Universidad	Estudiante
003	A2	75	m.	27	Serbia	Máster	Profesor de deporte
004	A2	75	f.	20	Turquía	Máster. <i>Marketing</i>	Comprador de moda
005	A2	75	f.	29	Suiza	Máster. Económicas	Director
006	A2	75	f.	27	Canadá	Universidad. Diseño	Diseñadora
007	A2	75	f.	28	Polonia	Universidad	Cómica
008	A2	75	f.	22	EE. UU.	Universidad	<i>Au pair</i>
009	A2	75	m.	32	EE. UU.	Universidad	Ingeniero informático
010	A1	40	m.	38	Irlanda	Universidad. Bioquímica	Informático
011	A1	40	m.	23	Bélgica	Secundaria	Profesor de buceo
012	A1	40	f.	18	EE. UU.	Secundaria	<i>Au pair</i>
013	A1	40	m.	24	Suiza	Primaria	Constructor
014	A1	40	m.	24	Francia	Universidad. Derecho	Estudiante
015	A1	40	m.	32	China	Universidad. Arquitectura	Arquitecto
016	A1	40	f.	20	Arabia Saudí	Universidad	Estudiante
017	A2	90	f.	25	Francia	Secundaria	Viajante
018	A2	90	m.	29	Francia	Máster	Abogado
019	A2	90	f.	32	Turquía	Universidad	Ingeniera textil
020	A2	90	f.	63	Australia	Universidad	Profesora jubilada
021	A2	90	f.	26	Taiwán	Universidad	Cocinera
022	A2	90	f.	24	China	Secundaria	Estudiante
023	A2	75	m.	28	Reino Unido	Universidad	Director de cine
024	A2	75	f.	26	Italia	Universidad	Supervisor
025	A2	75	f.	43	Japón	Universidad	Interiorista
026	A2	75	f.	21	China	Universidad	Estudiante
027	A2	75	m.	26	Australia	Universidad	Abogado
028	A2	80	m.	56	Países Bajos	Universidad	Informático (jubilado)
029	A2	80	f.	25	Corea del Sur	Universidad. Ciencias Políticas	Estudiante
030	A2	80	f.	21	China	Universidad	Estudiante
031	A2	80	m.	49	Sudáfrica	Universidad. Doctor	Profesor de inglés
032	A2	80	m.	28	EE. UU.	Universidad	Periodista
033	A2	80	f.	18	EE. UU.	Secundaria	<i>Au pair</i>
034	A1	55	m.	30	EE. UU.	Universidad	Productor de cine
035	A1	55	f.	24	Francia	Universidad	Enfermera
036	A1	55	m.	20	Turquía	Universidad	Estudiante
037	A1	55	m.	25	Costa de Marfil	Universidad	Sacerdote
038	A1	55	m.	27	Benín	Universidad	Sacerdote
039	A2	95	f.	18	Rusia	Universidad. Filosofía	Estudiante
040	A2	95	m.	20	Italia	Universidad. Ciencias Políticas	Estudiante
041	A2	95	m.	26	Austria	Secundaria	Ingeniero
042	A2	95	f.	24	Francia	Máster. Derecho	Estudiante
043	A2	95	f.	29	Estonia	Universidad	Psicóloga
044	A2	95	f.	26	Alemania	Universidad. ADE	Estudiante
045	A2	95	f.	32	Alemania	Universidad. ADE	Encargada de tienda
046	A2	95	f.	25	Alemania	Universidad. Biología	Estudiante
047	A2	95	f.	39	Japón	Máster	Psicóloga
048	A2	95	f.	36	Reino Unido	Universidad	Gerente deportivo
049	A2	95	f.	22	Suiza	Universidad. Derecho	Estudiante
050	A2	95	m.	40	Grecia	Máster. Económicas	Contable
051	A2	95	f.	22	Rusia	Universidad. Psicología	Mánager

4.2.4. Temporalización

La puesta en práctica de las secuencias didácticas se hizo del 26 de octubre de 2016 hasta el 26 de enero de 2017. Cada sesión tuvo una duración de 180 minutos, divididos en dos bloques de 90 minutos cada uno con una breve pausa de cinco minutos a la mitad. En la secuencia didáctica 6 se emplearon 45 minutos adicionales para la preparación de las caracterizaciones y la realización de las representaciones teatrales. En todas las sesiones, los primeros 10 minutos del tiempo de clase fueron para completar un cuestionario (v. ep. 4.2.5) y los 15 finales para volver a responderlo y realizar la puesta en común oral tras la aplicación didáctica.

En la tabla que sigue se puede leer la distribución por fechas de la puesta en práctica de las distintas secuencias didácticas, junto con la información del número de participantes en cada grupo de alumnos:

Tabla 4.2. Grupos, participantes, fechas y secuencias didácticas de la puesta en práctica

Grupo	Participantes	Fecha	Secuencia didáctica
Grupo 1	9	26/10/2016	Secuencia didáctica 4
Grupo 2	7	28/10/2016	Secuencia didáctica 2
Grupo 3	6	16/12/2016	Secuencia didáctica 1
Grupo 4	5	19/12/2016	Secuencia didáctica 1
Grupo 5	6	11/01/2017	Secuencia didáctica 3
Grupo 6	5	12/01/2017	Secuencia didáctica 7
Grupo 7	7	25/01/2017	Secuencia didáctica 6
Grupo 8	8	26/01/2017	Secuencia didáctica 5

4.2.5. Información recogida a través de las preguntas de respuesta cerrada del cuestionario

Antes y después de la realización de las clases se solicitó a los alumnos que rellenaran de manera anónima¹² un cuestionario para recabar información acerca de sus intereses literarios y de la utilidad que encontraban en el trabajo con literatura para la mejora de su nivel de español.

Para diferenciar las respuestas de antes y después de la clase se les dijo que emplearan cruces para marcar las primeras y círculos para las segundas. Las instrucciones para completar el cuestionario se ofrecieron en español y en inglés, para garantizar su correcta comprensión.

El cuestionario constaba de siete preguntas de respuesta cerrada, la última de ellas con la posibilidad de justificarla de manera abierta, además de un apartado de comentarios donde los estudiantes podían escribir libremente su opinión sobre cualquiera de los aspectos planteados en las preguntas¹³. Las opciones de respuesta para cada pregunta eran cinco (mucho, bastante, algo, poco y nada), con la excepción de la pregunta 3 en

¹² Los únicos datos personales solicitados a los alumnos fueron su edad, género, país de origen, profesión y formación académica.

¹³ En el epígrafe 4.2.6.1, proporcionamos las opiniones escritas por los participantes junto con los comentarios aparecidos en la puesta en común oral.

las que se les interrogaba sobre sus lecturas previas en español (v. ep. 4.2.5.3).
Reproducimos a continuación el modelo empleado:

CUESTIONARIO SOBRE INTERESES LITERARIOS

Nivel de español	Sexo	M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	Edad	Nacionalidad
Profesión	Nivel de estudios (especificar especialidad)				

1. ¿Cuánto te interesa la literatura contemporánea?

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
En tu lengua					
En español					
En otras lenguas					

2. ¿Cuánto te interesa la literatura clásica?

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
En tu lengua					
En español					
En otras lenguas					

3. ¿Has leído alguna vez un texto o fragmento de literatura española o hispanoamericana?

	Sí, el texto original escrito en español.	Sí, pero un texto adaptado	Sí, traducido a mi lengua	No	No me acuerdo
Literatura contemporánea					
Literatura clásica					

4. En general, ¿piensas que leer literatura en español es útil para mejorar tu nivel?

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Literatura contemporánea					
Literatura clásica					

5. ¿Qué piensas que puedes aprender o mejorar leyendo literatura clásica en español ?

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Conocimientos de literatura					
Conocimientos culturales					
Conocimientos de historia					
Gramática en español					
Vocabulario en español					
Comprensión lectora					
Expresión escrita					

6. ¿Cuánto te interesa?

	No conozco	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Cervantes						
Quijote						
Celestina						
Lazarillo						
Picaresca						
Imperio español						
Descubrimiento de América						
Poesía del Siglo de Oro						
Teatro barroco español						
Don Juan						

7. ¿Quieres trabajar con textos literarios en las clases de español?

	Mucho	Bastante	Algo	Poco	Nada
Literatura contemporánea					
Literatura clásica					

Explica por qué

8. Otros comentarios

4.2.5.1. Interés de los alumnos hacia la literatura

La primera cuestión que tenían que contestar los alumnos (pregunta 1 del cuestionario) estaba dirigida a conocer su grado de interés general hacia la literatura en su lengua materna (LM), en español (ELE) y en otras lenguas extranjeras (LE). En sus respuestas podían valorar de manera diferente la literatura contemporánea y la literatura clásica. Reflejamos los resultados en las siguientes tablas:

Tabla 4.3. *Interés de los alumnos hacia la literatura contemporánea*

Interés	En LM		En ELE		En otras LE	
Mucho	23	45 %	10	20 %	8	16 %
Bastante	13	25 %	11	22 %	15	29 %
Algo	8	16 %	11	22 %	8	16 %
Poco	6	12 %	17	33 %	9	18 %
Nada	1	2 %	2	4 %	11	22 %
Total	51	100 %	51	100 %	51	100 %

Tabla 4.4. *Interés de los alumnos hacia la literatura clásica*

Interés	En LM		En ELE		En otras LE	
Mucho	12	24 %	7	14 %	3	6 %
Bastante	17	33 %	8	16 %	8	16 %
Algo	11	22 %	14	27 %	13	25 %
Poco	6	12 %	13	25 %	9	18 %
Nada	5	10 %	9	18 %	18	35 %
Total	51	100 %	51	100 %	51	100 %

El 70 % de los estudiantes afirmaron tener mucho o bastante interés en la literatura contemporánea de su propia lengua, porcentaje que descendía al 42 % para el caso de la literatura en español y al 45 % para la literatura en otras lenguas extranjeras. Al hablar de literatura clásica, el porcentaje de alumnos que manifestaron estar mucho o bastante interesados en ella desciende al 57 % para los textos en lengua materna, 30 % para los textos literarios clásicos en español y 22 % para aquellos escritos en otras lenguas. Un 10 % de los alumnos manifestaron no tener ningún interés en la literatura clásica en su lengua, porcentaje que ascendía al 18 % para la literatura clásica escrita en español, y al 35 % para otras literaturas.

4.2.5.2. Interés de los alumnos hacia temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro español

Antes de comenzar la clase, en la pregunta 5 del cuestionario, los estudiantes tenían que responder acerca de cuál era su grado de interés hacia varios de los temas histórico-literarios relacionados con la etapa del Siglo de Oro español y contenidos en las secuencias didácticas. Además de las cinco opciones de respuesta para valorar su interés (mucho, bastante, algo, poco y nada), los estudiantes tenían la posibilidad de indicar que no conocían el tema. Los resultados son los siguientes:

Tabla 4.5. Interés de los alumnos hacia temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro español (antes de la realización de las secuencias didácticas)

Interés	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Mucho	10 20%	5 10%	2 4%	1 2%	2 4%	8 16%	9 18%	2 4%	2 4%	2 4%
Bastante	14 27%	15 29%	2 4%	3 6%	8 16%	11 22%	7 14%	2 4%	9 18%	15 29%
Algo	11 22%	16 31%	4 8%	2 4%	5 10%	7 14%	7 14%	5 10%	5 10%	9 18%
Poco	2 4%	4 8%	1 2%	2 4%	1 2%	5 10%	5 10%	5 10%	4 8%	3 6%
Nada	1 2%	0 0%	1 2%	2 4%	1 2%	0 0%	4 8%	4 8%	5 10%	1 2%
No conoce	13 25%	11 22%	41 80%	41 80%	34 67%	20 39%	18 36%	33 65%	26 51%	21 41%
Total	51 (100%)									

Nota:

T1: Cervantes
 T2: Quijote
 T3: Celestina
 T4: Lazarillo
 T5: Picaresca
 T6: Imperio español
 T7: Descubrimiento de América
 T8: Poesía Siglo de Oro
 T9: Teatro barroco
 T10: Don Juan

Según las respuestas registradas, antes de comenzar las sesiones de puesta en práctica de las unidades didácticas, el 80 % de los alumnos desconocían por completo *La Celestina* y el *Lazarillo*. Un 67 % nunca habían oído hablar de la picaresca como género literario, el 65 % no conocían lo que era la poesía del Siglo de Oro y un 51 % no sabían nada sobre el teatro barroco español antes de realizar las clases. Respondieron no tener conocimiento acerca del imperio español ni del descubrimiento de América un 39 % y un 36 % de los alumnos respectivamente. Un 41 % de los alumnos no reconocían el personaje de don Juan. Por lo que respecta a los casos de desconocimiento de la figura de Cervantes y el *Quijote*, los porcentajes descendieron al 25 % y el 22 % respectivamente.

Sin llegar en ningún caso a representar la mitad de los participantes, encontramos un grado de interés alto en los siguientes porcentajes: para Cervantes del 47 %, para el *Quijote* del 39 %, para el imperio español del 38 %, para don Juan del 33 %, para el descubrimiento de América del 32 %, para el teatro barroco español del 22 %, para la picaresca del 20 %, y para *La Celestina*, *Lazarillo* y la poesía del Siglo de Oro un 8 %. Contestaron estar algo interesados hacia Cervantes un 22 %, *Quijote* un 31 %, don Juan un 18 %, imperio español y el descubrimiento de América un 14 %, para la picaresca, el teatro barroco español y la poesía del Siglo de Oro un 10 %, para *La Celestina* un 8 % y hacia el *Lazarillo* un 4 %.

Como para nosotros tiene especial importancia conocer si mediante la exposición a actividades comunicativas creadas con TL clásicos aumenta el grado de interés, al finalizar la clase se pidió a los alumnos que volvieran a valorar su interés, particularmente sobre los temas tratados durante la sesión. En las siguientes tablas recogemos las variaciones en las respuestas y la distribución de los casos en los que se produjo un aumento de la disposición positiva de los alumnos hacia los temas:

Tabla 4.6. *Variación del interés de los alumnos hacia temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro español (después de la realización de las secuencias didácticas)*

Variación del interés hacia los temas históricos-literarios contenidos en la secuencia didáctica	Casos	
Se mantiene en niveles bajos (nada, poco)	1	2 %
Se mantiene en nivel medio (algo)	2	4 %
Se mantiene en niveles altos (bastante, mucho)	3	6 %
Aumenta	36	71 %
Disminuye	0	0 %
No contesta / Incoherencias	9	18 %
Total	51	100 %

Tabla 4.7. *Distribución de los casos de aumento de interés de los alumnos hacia temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro español (después de la realización de las secuencias didácticas)*

Aumento del interés hacia los temas históricos-literarios contenidos en la secuencia didáctica	Casos	
Pasa de un desconocimiento a un nivel bajo (nada, poco)	2	6 %
Pasa de un desconocimiento a un nivel medio (algo)	7	19 %
Pasa de un desconocimiento a un nivel alto (bastante, mucho)	13	36 %
Pasa de un nivel de interés bajo (nada, poco) a un nivel medio (algo)	0	0 %
Pasa de un nivel de interés bajo (nada, poco) a un nivel alto (bastante, mucho)	2	6 %
Pasa de un nivel de interés medio (algo) a un nivel alto (bastante, mucho)	9	25 %
Aumenta en un nivel alto (de bastante a mucho)	3	8 %
Total	36	100 %

Como se puede leer, tras la realización de las secuencias didácticas, el grado de interés hacia los temas presentes en la misma aumentó en el 71 % de los participantes. De este total de aumentos (registrado en 36 de los 51 participantes), se pasó de un desconocimiento sobre el tema a un interés de nivel alto en más de un tercio de las ocasiones (36 %, 13 alumnos) y a un nivel de interés medio en un 19 % de los casos de aumento (7 alumnos). El grado de interés no disminuyó en ninguno de los casos, aunque hay que precisar que 9 alumnos (18 % del total) no contestaron a la pregunta o lo hicieron de manera incoherente (p. ej. contestando que no conocían el tema cuando antes de la realización de la unidad didáctica habían respondido que sí o dando su respuesta sobre temas diferentes a los contenidos en la sesión).

4.2.5.3. Lecturas de literatura en español realizadas previamente por los alumnos

Con la pregunta 3 del cuestionario nos interesaba averiguar cuáles son las lecturas previas de los discentes tanto de textos contemporáneos como de textos clásicos en español. Asimismo, mediante qué tipo de edición (texto original, traducción a LM o lectura adaptada) se había producido el acceso al texto. A continuación detallamos los datos obtenidos:

Tabla 4.8. *Lecturas de literatura en español realizadas previamente por los alumnos*

Tipo de lectura	Textos contemporáneos		Textos clásicos	
Original	8	16 %	4	8 %
Traducción a LM	18	35 %	15	29 %
Adaptada	4	8 %	2	4 %
Ninguna	13	25 %	23	45 %
No recuerda	5	10 %	6	12 %
Más de un tipo	3	6 %	1	2 %
Total	51	100 %	51	100 %

Según vemos, a pesar de tratarse de alumnos de nivel A o inicial, afirmaron haber leído textos españoles o hispanoamericanos de literatura contemporánea en versión original un 16 % de los alumnos, en una traducción a su lengua el 35 % de los alumnos, en una versión adaptada para aprendientes extranjeros el 8 % y en más de un tipo de edición un 6 %. Por otra parte, un 25 % de los alumnos contestaron que nunca habían leído literatura contemporánea escrita en español y un 10 % no recordaban si lo habían hecho.

Por su lado, para la literatura clásica escrita en español, un 8 % habían leído textos originales, un 29 % textos traducidos a su lengua, un 4 % textos adaptados y un 2 % textos clásicos en varias versiones. Con anterioridad a la realización de la clase, el 45 % de los participantes no habían leído nunca un texto literario clásico en español y no recordaban haber efectuado una lectura un 12 %.

4.2.5.4. Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura para el aprendizaje del español

Una vez comprobado el grado de interés general hacia la literatura, particularmente en español, y cuáles eran las experiencias previas de lectura del alumnado de ELE, para nosotros tenía un especial interés indagar cuál era la percepción de los discentes sobre la utilidad de los textos literarios como medio para mejorar su nivel de español. De esta manera, con la pregunta 4 se buscaba conocer su opinión general distinguiendo nuevamente entre literatura contemporánea y literatura clásica. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 4.9. *Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura contemporánea y la literatura clásica en español para la mejora de su nivel en ELE*

	Literatura contemporánea		Literatura clásica	
Muy útil	19	37 %	10	20 %
Bastante útil	14	27 %	11	22 %
Algo útil	13	25 %	19	37 %
Poco útil	5	10 %	9	18 %
Nada útil	0	0 %	2	4 %
Total	51	100 %	51	100 %

Según se refleja en la tabla, antes de comenzar la sesión, un 37 % de los alumnos consideraban que la literatura contemporánea era muy útil para mejorar su nivel de español y un 27 % la veían bastante útil. Por su lado, un 25 % pensaban que era algo útil

y un 10 % poco útil. Ningún discente contestó que la literatura contemporánea no fuera útil para este cometido. En lo que se refiere a la literatura clásica, respondieron que era muy útil para mejorar su nivel de español un 20 % y bastante útil un 22 % de los alumnos. Un 37 % valoraban la literatura clásica como algo útil mientras que un 18 % respondieron que en su opinión era poco útil. Para un 4 % de los alumnos la literatura clásica era un medio inútil para aprender español.

Tras la sesión, volvimos a pedir a los participantes que contestaran de nuevo a la pregunta. Las respuestas para la literatura contemporánea se mantuvieron similares en líneas generales. Sin embargo, obtuvimos las siguientes variaciones en la valoración de la utilidad de la literatura clásica:

Tabla 4.10. *Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura clásica en español para la mejora de su nivel en ELE (antes y después de la realización de las secuencias didácticas)*

Utilidad	Antes de la secuencia didáctica		Después de la secuencia didáctica	
Muy útil	10	20 %	13	25 %
Bastante útil	11	22 %	20	39 %
Algo útil	19	37 %	10	20 %
Poco útil	9	18 %	6	12 %
Nada útil	2	4 %	0	0 %
No contesta	0	0 %	2	4 %
Total	51	100 %	51	100 %

Observamos que, después de la puesta en práctica de las unidades didácticas, un 25 % de los alumnos pensaban que la literatura clásica era muy útil para mejorar su español, un 39 % la consideraban bastante útil, el 20 % contestaron que era algo útil y para el 12 % era poco útil. Ningún aprendiente respondió que no fuera útil, si bien un 4 % no marcó ninguna respuesta.

Por consiguiente, después de haber trabajado en la clase con textos literarios clásicos del Siglo de Oro español, vemos que el número de aquellos que consideraban baja la utilidad de la literatura clásica descendió del 18 % (9 alumnos) al 12 % (6 alumnos), mientras que el porcentaje de los que concedieron un valor alto de utilidad a la literatura clásica como herramienta para mejorar su nivel de español (respondiendo muy útil o bastante útil) aumentó del 44 % (21 alumnos) al 64 % (33 alumnos).

4.2.5.5. Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura clásica para el aprendizaje del español (según aspectos parciales)

Con la pregunta 5 del cuestionario queríamos conocer en particular cuál era la utilidad que los participantes encontraban en la lectura de textos literarios clásicos para mejorar diferentes aspectos de su aprendizaje de ELE, vinculados tanto al desarrollo de su competencia literaria como a la competencia comunicativa en general, a saber: conocimientos de literatura, conocimientos culturales, conocimientos de historia, gramática, vocabulario, comprensión lectora y expresión escrita. Presentamos los resultados de sus respuestas a continuación:

Tabla 4.11. *Percepción de los alumnos sobre la utilidad de la literatura clásica para el aprendizaje de español (según aspectos parciales)*

	Lit	Cul	His	Gra	Voc	Lec	Esc
Muy útil	15 29 %	15 29 %	12 24 %	18 35 %	26 51 %	20 39 %	20 39 %
Bastante útil	17 33 %	24 47 %	19 37 %	12 24 %	11 22 %	12 24 %	11 22 %
Algo útil	12 24 %	7 14 %	12 24 %	16 31 %	11 22 %	14 27 %	14 27 %
Poco útil	7 14 %	3 6 %	5 10 %	3 6 %	2 4 %	5 10 %	3 6 %
Nada útil	0 0 %	1 2 %	2 4 %	1 2 %	1 2 %	0 0 %	2 4 %
No contesta	0 0 %	1 2 %	1 2 %	1 2 %	0 0 %	0 0 %	1 2 %
Total	51 (100 %)						

Nota:

Lit: Conocimientos de literatura Voc: Vocabulario en español

Cul: Conocimientos culturales Lec: Comprensión lectora

His: Conocimientos de historia Esc: Expresión escrita

Gra: Gramática en español

Un 29 % de los alumnos participantes contestaron que la literatura clásica en español era muy útil para adquirir o mejorar conocimientos de literatura, un 33 % la consideraban bastante útil, un 24 % algo útil y un 14 % poco útil. El mismo número de alumnos (un 29 % del total) respondieron que los textos literarios clásicos eran muy útiles para aprender conocimientos culturales, mientras que el 47 % dijeron que eran bastante útiles, el 14 % algo útiles, el 6 % poco útiles y el 2 % nada útiles. Respecto a los conocimientos de historia, el 24 % pensaban que la literatura clásica era un medio útil para llegar a ellos, el 37 % la valoraron como bastante útil, el 24 % dijeron que era útil, el 10 % poco útil y el 4 % nada útil.

Por lo que se refiere a la utilidad de la literatura clásica para aprender gramática en español, el 35 % de los alumnos respondieron que para ellos era muy útil, el 24 % bastante útil, el 31 % algo útil, el 6 % poco útil y nada útil el 2 %. Algo más de la mitad de los alumnos (el 51 %) pensaban que la literatura del pasado era muy útil para la adquisición de vocabulario, el 22 % contestaron que era bastante útil y otro porcentaje similar que era algo útil; resultaba poco útil para aprender léxico en la opinión del 4 % de los alumnos y el 2 % no encontraban ninguna utilidad en los textos literarios clásicos para este fin.

Para más de un tercio de los alumnos (el 39 %) la lectura de textos clásicos era una herramienta muy útil para mejorar la comprensión lectora, aspecto que resultaba bastante útil para el 24 % de los participantes, algo útil para el 27 % y poco útil para el 10 %. Por último, señalaron que en su opinión la literatura clásica servía para mejorar su expresión escrita en español un 39 % del alumnado, el 22 % respondieron que era bastante útil, el 27 % algo útil, el 6 % poco útil y el 2 % consideraba que no era útil.

4.2.5.6. Voluntad de los alumnos de trabajar con textos literarios en las clases de ELE

En la última pregunta cerrada que los alumnos debían completar en el cuestionario antes de realizar la clase (pregunta 7) se les interrogaba directamente sobre cuál era su deseo de trabajar con textos literarios en las clases de español, diferenciando la literatura contemporánea de la literatura clásica. Estas fueron sus respuestas:

Tabla 4.12. *Voluntad de los alumnos de trabajar con textos literarios en las clases de ELE (antes de la realización de las secuencias didácticas)*

Voluntad	TL contemporáneos		TL clásicos	
Mucho	15	29 %	10	20 %
Bastante	17	33 %	17	33 %
Algo	13	25 %	12	24 %
Poco	6	12 %	9	18 %
Nada	0	0 %	3	6 %
Total	51	100 %	51	100 %

Antes de comenzar la clase, un 29 % dijeron que les gustaría trabajar mucho con textos literarios contemporáneos, contestaron que bastante un 33 %, algo un 25 % y poco un 12 %. Ningún estudiante respondió que no querría tener textos literarios en sus clases de ELE. Sobre la literatura clásica las respuestas fueron mucho en un 20 % de los alumnos, bastante en un 33 %, algo en un 24 %, poco en el 18 % y nada en un 6 %.

Finalizada la clase, se pidió que respondieran de nuevo a esta pregunta, para poder valorar la variación en las respuestas. Obtuvimos estos resultados:

Tabla 4.13. *Voluntad de los alumnos de trabajar con textos literarios en las clases de ELE (después de la realización de las secuencias didácticas)*

Voluntad	TL contemporáneos		TL clásicos	
Mucho	19	37%	16	31%
Bastante	12	24%	13	25%
Algo	15	29%	16	31%
Poco	5	10%	5	10%
Nada	0	0%	1	2%
Total	51	100%	51	100%

Según vemos, tras su experiencia didáctica con textos literarios del Siglo de Oro español, un 37 % de los alumnos dijeron que les gustaría mucho tener más clases con literatura contemporánea, bastante un 24 %, algo un 29 % y poco el 10 %. El deseo de volver a leer y ejercitarse con textos literarios clásicos fue mucho en el 31 % de los alumnos, bastante en el 25 %, algo para el 31 %, poco para el 10 % y nada para el 2 %. En la tabla que sigue vemos cuál fue la variación de esta voluntad de los alumnos, detallando los casos en los que aumentó, disminuyó o se mantuvo después de tomar parte en la experiencia práctica:

Tabla 4.14. *Variación de la voluntad de los alumnos de trabajar con textos literarios en las clases de ELE (antes y después de la realización de las secuencias didácticas)*

Voluntad	TL contemporáneos		TL clásicos	
Aumenta	10	20%	20	39%
Disminuye	4	8%	3	6%
Se mantiene en «mucho»	14	27%	9	18%
Se mantiene en «bastante»	9	18%	9	18%
Se mantiene en «algo»	10	20%	7	14%
Se mantiene en «poco»	4	8%	3	6%
Total	51	100%	51	100%

En un 39 % de los participantes (20 alumnos) se constató un aumento de la voluntad para trabajar con textos literarios clásicos en las clases de español, lo que también afectó al deseo leer en el aula textos literarios contemporáneos (aumento en el 20 % de los alumnos). Se mantuvo en niveles altos (mucho y bastante) en un 36 % de los casos, en niveles medios (algo) en un 14 % de los casos y en niveles bajos (poco) en un 3 %. Disminuyó esta voluntad en un 6 % de los participantes (3 alumnos).

4.2.5.7. Conclusiones de los datos obtenidos a través de las preguntas de respuesta cerrada del cuestionario

Según las respuestas de los alumnos que hemos detallado en los epígrafes anteriores, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- 1) Antes de la clase, entre los alumnos existía un mayor interés hacia la literatura contemporánea que hacia la literatura clásica, sobre todo hacia los textos literarios en su propia lengua más que hacia los escritos en español o en otras lenguas. Casi un tercio de los alumnos (el 30 %) afirmaron estar muy o bastante interesados en la literatura clásica en español.
- 2) La mayoría de los alumnos (el 65 %) habían leído previamente textos de literatura española o hispanoamericana contemporáneos y un 43 % de los participantes habían acometido la lectura de textos clásicos. En los dos casos, principalmente había sido a través de traducciones a sus lenguas maternas. Más de la mitad (el 57 %) nunca había leído un texto clásico en español o no recordaba si lo había hecho.
- 3) Constatamos un desconocimiento general sobre temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro español. Los temas más conocidos eran Cervantes y *Quijote*, seguidos de otros de carácter histórico como el imperio español y el descubrimiento de América. Tras tomar parte en las clases de nuestra propuesta didáctica, en casi las tres cuartas partes de los alumnos (71 %) el interés hacia los temas histórico-literarios relacionados con el Siglo de Oro contenidos en la unidad didáctica con la que se ejercitaron aumentó o se mantuvo en niveles altos. Entre los casos de aumento, más de un tercio (36 %) pasaron del desconocimiento sobre el tema a tener un interés alto hacia él. Ningún alumno respondió que su interés había disminuido.
- 4) Una parte considerable del alumnado tenía la percepción previa de que la literatura (clásica y contemporánea) era en general útil para la mejora de su nivel de español. Después de haber trabajado en clase con textos literarios del Siglo de Oro español, mejoró notablemente esta valoración global para el caso de la literatura clásica y pasó del 42 % al 64 % el porcentaje de alumnos que respondieron que para ellos era muy o bastante útil.
- 5) Los alumnos participantes pensaban que la literatura clásica tenía una alta utilidad para la mejora de diferentes aspectos de su aprendizaje de español. Sobre todo valoraron positivamente su utilidad para adquirir conocimientos culturales y vocabulario (el 76 % y el 73 % respondieron que era muy útil o bastante útil respectivamente). En torno al 60 % de los participantes contestaron de manera

similar para el resto de aspectos (conocimientos de historia, gramática, vocabulario, comprensión lectora y expresión escrita) sobre los que se les preguntó.

- 6) Tras la experiencia de trabajo en el aula con textos literarios del Siglo de Oro, la gran mayoría de los alumnos afirmaron que querían volver a trabajar con literatura contemporánea (el 61 % respondió que mucho o bastante y el 29 % que algo) y con literatura clásica (el 56 % respondió que mucho o bastante y el 31 % que algo) en sus clases de ELE.

4.2.6. Información obtenida a través de los comentarios de los alumnos y la puesta en común final

4.2.6.1. Comentarios de los alumnos

Los alumnos disponían en el cuestionario de un campo para ofrecer respuestas abiertas que justificasen o explicaran por qué o por qué no querían trabajar con textos literarios en sus clases, además de un espacio para comentarios adicionales. Asimismo, al finalizar la clase se realizó una puesta en común (en español y en inglés) en la que se pidió a los estudiantes que expresaran sus opiniones e impresiones sobre la clase. Reproducimos a continuación estos comentarios, clasificados en positivos y negativos e indicando entre corchetes el alumno que los realiza identificado de acuerdo con el listado presentado en la tabla 4.1¹⁴.

Comentarios del grupo 1. Sesión del 26.10.2016. Nivel A2-II. Secuencia didáctica 4

Comentarios positivos	Comentarios negativos
Tengo novia española, la literatura es un método para entenderla mejor. Es una reflexión de la cultura del país [001]	Tengo dificultad para hablar español. Las palabras antiguas para más adelante mejor [005]
Creo que la literatura es una buena actividad porque es posible aprender cosas conectadas con el país, la gente y la cultura [001]	No tengo mucho interés en la literatura. Me interesa más la política, la economía y la situación mundial [005]
Podemos aprender español. Es difícil y me gusta[003]	No son cosas de hoy. Es muy difícil por la historia [006]
Me gusta porque puedo aprender español, vocabulario y cultura española [003]	Me gusta la cultura, pero no me gustan las palabras antiguas [007]
Quiero vivir en España. Quiero aprender la cultura [004]	Me gusta leer todos los libros, pero no me gustan los libros históricos y muy clásicos [007]
Me encanta la literatura en general y pienso que mejora todos los aspectos de aprender una lengua [006]	No quiero leer literatura clásica en español porque es más difícil para mí ahora y no me interesa [008]
	Tengo nivel bajo [008]

¹⁴ En la transcripción de los comentarios escritos hemos enmendado los errores de gramática y ortográficos. Ofrecemos las versiones en inglés junto con nuestra traducción al español cuando los comentarios se realizaron en esa lengua.

Comentarios del grupo 2. Sesión del 28.10.2016. Nivel A1-IV. Secuencia didáctica 2

Comentarios positivos	Comentarios negativos
Muy interesante clase de literatura en español [010] Es difícil hacerlo solo, con profesor está bien [011] Me gusta mucho leer [012] Muy interesante [013] Muy difícil, pero me gusta [014]	Literatura si es un texto largo es difícil [010] El estilo es complicado [011]

Comentarios del grupo 3. Sesión del 16.12.2016. Nivel A2-III. Secuencia didáctica 1

Comentarios positivos	Comentarios negativos
Me gusta este curso, fue muy interesante [017] Quiero descubrir los textos literarios para saber más de la cultura y de la historia [018] Quiero leer el <i>Quijote</i> [020] Con este conocimiento, mi estancia en Madrid es más relevante. <i>With this knowledge my stay in Madrid is more relevant</i> [020] Me ayuda para entender la vida de España [020]	Mucha información y poco tiempo. Mejor en dos sesiones [017] Creo que también es importante aprender palabras de todos los días [017] Me gustaría preparar antes el vocabulario. Pienso que hay que adaptar el nivel para algunos alumnos [018]

Comentarios del grupo 4. Sesión del 19.12.2016. Nivel A2-II. Secuencia didáctica 1

Comentarios positivos	Comentarios negativos
Me gusta leer un texto de un libro y entiendo más que cuando escucho solamente [024] Las clases así son más creativas y me gustan más porque mezcla historia y actualidad. Se puede aprender más del país [024] He leído el <i>Quijote</i> en italiano y es muy interesante. Me gustarían clases 50 % gramática y 50 % literatura [024] Quiero información gráfica sobre la cultura antigua occidental. Pienso que es muy útil [026] En español antiguo los reflexivos son más fáciles [027] Me gusta porque ponemos en práctica nuestros estudios. Es un poco más difícil porque es la primera vez que leo textos antiguos en español, pero está bien [027] Me gustan Quevedo y Góngora. Se insultan como los raperos de hoy [027]	Me gustan los vídeos, pero no hay cosas <i>day to day</i> [del día a día]. Depende de intereses personales. Para mí no es útil [023] Es difícil aprender literatura clásica cuando tengo poco vocabulario. Hay muchas palabras antiguas o que no utilizo. Bien para un día, pero no siempre [025] No conozco la historia de España [025]

Comentarios del grupo 5. Sesión del 11.01.2017. Nivel A2-II. Secuencia didáctica 3

Comentarios positivos	Comentarios negativos
<p>Creo que leer libros en español es necesario para aprender y mejorar mi nivel. Me ha encantado la clase [028]</p> <p>Para mí es una motivación. Espero volver a hacer algo así. ¡Las tres horas fueron muy cortas! [028]</p> <p>Es útil para aprender el idioma y la cultura española. La clase era interesante aunque creo que es difícil [029]</p> <p>Ha sido un <i>challenge</i> [reto] para mí. Para mí ha sido algo muy bueno. [029]</p> <p>Creo que la clase es muy interesante. Entiendo muchas palabras nuevas y conozco otra cultura [030]</p> <p>Muy buen enfoque para aprender la lengua. Lo he encontrado estimulante. La gramática y el vocabulario eran más fáciles de entender presentados en un contexto que comprendía. La clase ha hecho que quiera saber más [031]</p> <p>He aprendido un poco más sobre la historia de España. Me gusta la relación entre pasado y presente [032]</p> <p><i>Good point</i> [un acierto] las estrategias para leer [032]</p> <p>He aprendido mucho vocabulario durante la clase [033]</p>	<p>Quería expresar más mi opinión y no tenía las palabras para hacerlo [032]</p>

Comentarios del grupo 6. Sesión del 12.01.2017. Nivel A1-IV. Secuencia didáctica 7

Comentarios positivos	Comentarios negativos
<p>La literatura permite evaluar nuestra comprensión y estudiar vocabulario nuevo [035]</p> <p>La literatura ayuda a mejorar el nivel de español [036]</p> <p>Conocer un poco la literatura puede ayudar a comprender más pronto la lengua española [038]</p>	<p>Creo que para mi nivel el libro <i>Aula</i> es más adecuado para aprender. Pero según mejoro en español me gustaría usar gradualmente más literatura clásica y moderna para mi desarrollo [034]</p> <p>Prefiero textos más actuales, por ejemplo artículos de prensa [035]</p> <p>Aún necesito conocimientos básicos de gramática. Tengo que aprender el pretérito perfecto de indicativo y los tiempos de futuro. Confío mucho en la gramática, pero hasta ahora no pude hacer bastantes ejercicios para mejorarla [036]</p>

Comentarios del grupo 7. Sesión del 25.01.2017. Nivel A2-III. Secuencia didáctica 6

Comentarios positivos	Comentarios negativos
<p>La literatura clásica es divertida y me gusta como forma para expresar emociones [039]</p> <p>Pienso que es muy interesante e importante para aprender más de la cultura española. Me ha gustado mucho esta clase porque ahora conozco mejor que antes el teatro y la literatura de España y ha estado muy divertido [040]</p> <p>Me gustaría un taller de teatro como actividad de la escuela. Es una actividad útil para mejorar la expresión oral y divertida al mismo tiempo [040]</p> <p>No es fácil, pero me alegro [041]</p> <p>¡Divertido! No tan difícil. Parece difícil pero luego no lo es tanto [042]</p> <p>Divertido, diferente de la literatura contemporánea. Es interesante [043]</p> <p>Ahora me gusta la literatura clásica [044]</p> <p>Me gusta el <i>role play</i> y he aprendido que la literatura clásica es mejor [de lo] que yo pensé para aprender español [044]</p>	<p>Muy difícil, nuevas palabras y filosofía. Cuando leo los textos de literatura en el metro no entiendo nada [041]</p> <p>Necesito más tiempo para entender el significado [043]</p> <p>Un poquito difícil las palabras. Necesito más explicación. Más preparación de vocabulario para memorizar las palabras nuevas [044]</p>

Comentarios del grupo 8. Sesión del 26.01.2017. Nivel A2-III. Secuencia didáctica 5

Comentarios positivos	Comentarios negativos
<p>Me gusta como deberes para casa porque puedo leer y escuchar otra vez [047]</p> <p>Entiendo mucho más de lo que pensaba después de la clase de hoy. <i>I understand a lot more than I thought I would after the class today</i> [048]</p> <p>Ahora sé que puedo leer más [048]</p> <p>Estaría bien leer literatura clásica en clase y literatura contemporánea en casa [049]</p> <p>Para mí la literatura clásica es interesante en general [051]</p> <p>La clase ha sido muy buena para mí. Me gusta mezclar lectura con ejercicios de escucha [051]</p>	<p>El texto adaptado es más fácil y me gusta más [046]</p> <p>Prefiero leer en casa y hablar más en la clase. Necesito más tiempo para entender [047]</p> <p>Quiero leer literatura clásica, pero cuando mi nivel sea mejor [049]</p> <p>Creo que es difícil para mi nivel [050]</p>

En los comentarios favorables hallamos algunos de los ejes de motivación que hemos señalado en el capítulo 2 (v. ep. 2.2.4). Así, por ejemplo son varios los estudiantes que entienden el trabajo con textos literarios clásicos como un reto superable con la ayuda del profesor, lo cual supone un aliciente adicional para su aprendizaje al comprobar que comprenden más de lo que se esperaban. Los alumnos encuentran que los TL clásicos son una vía de acceso a la cultura y la historia y vinculan estos conocimientos con aspectos actuales y relevantes para ellos. Estos alumnos también comprueban que mediante la lectura aprenden nuevo vocabulario y mejoran en general varios aspectos de su competencia comunicativa en español.

Las reacciones adversas de los alumnos se resumen en la dificultad que ven en los textos literarios clásicos por el léxico que contienen, el estilo y los temas que tratan, que para ellos no conectan con el mundo actual. Aunque algunos de ellos afirman tener interés por la literatura, piensan que su nivel de español no es suficiente para enfrentarse a un TL clásico. Otros reconocen directamente que la literatura está fuera de sus intereses personales y que prefieren trabajar con otra tipología textual en las clases. En varios casos, los estudiantes declararon que necesitaban más tiempo para asimilar y comprender los textos, por lo que les hubiera gustado tener sesiones previas para la preparación del vocabulario o poder realizar la lectura de los fragmentos de manera individual en casa.

4.2.6.2. Valoración general de la sesión por parte de los alumnos

Al terminar la puesta en común, se solicitó a los participantes que puntuaran del 1 al 10 la sesión de clase, teniendo en cuenta al mismo tiempo el interés general que les había causado y su valor para ellos. Se les pidió que escribieran la nota en la esquina superior derecha del cuestionario. En la tabla que sigue, reproducimos estas valoraciones junto con el número asignado al perfil de cada alumno (v. tabla 4.1.):

Tabla 4.15. *Valoración general de las secuencias didácticas por parte de los alumnos*

001	7	012	7	023	4	034	5	045	9
002	9	013	10	024	8	035	8	046	8
003	8	014	8	025	6,5	036	8	047	6
004	8	015	8	026	7	037	7	048	6
005	7	016	10	027	8	038	7	049	5
006	5	017	8	028	8	039	8	050	8
007	3	018	8	029	10	040	10	051	9
008	2	019	8	030	10	041	7		
009	7	020	9	031	9	042	7		
010	10	021	8	032	7	043	8		
011	9	022	9	033	8	044	8		

Nota:

En la columna sombreada se indica el número del alumno según el listado de la tabla 4.1.

Como puede verse, la mayoría de los alumnos (32 de ellos) valoraron las secuencias didácticas con una alta puntuación (19 alumnos con calificación 8, 7 alumnos con calificación 9 y 6 alumnos con calificación 10). Solamente 6 alumnos dieron una nota de 5 puntos o inferior. Si calculamos la puntuación media, la valoración obtenida es de 7,59 sobre 10.

4.2.7. Documentación gráfica



Imagen 4.1. Grupo 1 durante una actividad en agrupamientos de tres



Imagen 4.2. Grupo 2 con el responsable de la puesta en práctica, Sergio Palacios (tercero por la derecha)



Imagen 4.3. Alumnos del grupo 3 durante una actividad de lectura individual



Imagen 4.4. Alumnos del grupo 4 planeando la ruta por el Madrid de los Austrias



Imagen 4.5. Grupo 5 en una actividad de lectura plenaria con Sergio Palacios en la pizarra



Imagen 4.6. Alumnos del grupo 6 resolviendo una actividad con ayuda de sus dispositivos móviles



Imagen 4.7. Grupo 7 caracterizado para las representaciones teatrales con Sergio Palacios en el centro



Imagen 4.8. Grupo 8 durante el visionado de un vídeo

4.2.8. Balance de la puesta en práctica

A la vista de todo lo expuesto, realizando un balance general, podemos afirmar que el resultado de la puesta en práctica de las secuencias didácticas con TL clásicos en español dirigidas a estudiantes de ELE de nivel A1-A2 fue muy positivo. Destacamos los siguientes aspectos:

- 1) La mayoría de los alumnos mostró una predisposición inicial positiva hacia el trabajo con textos literarios clásicos escritos en español, considerando que eran útiles para la mejora de aspectos relacionados tanto con su competencia literaria como con su competencia comunicativa en español.
- 2) Tras la puesta en práctica, en casi tres cuartas partes de los alumnos (71 %) se produjo un aumento del interés hacia los temas presentados en clase.
- 3) El 87 % del alumnado, después de la realización de las sesiones, declaró su voluntad de realizar clases similares empleando textos literarios clásicos. El grado de aceptación general de los materiales fue alto (valoración media de 7,59 sobre 10).
- 4) Las principales dificultades que percibieron los alumnos estaban relacionadas con el léxico presente en los textos. Consideramos que este inconveniente se hubiera paliado en el caso de haber realizado actividades previas de preparación de vocabulario. Para la realización de estos ejercicios se puede tener en cuenta el glosario del capítulo 3 (v. ep. 3.2.7.2). La dedicación de tiempo de clase para estas actividades preparatorias estaría justificada si se tiene previsto la aplicación de varias o todas las secuencias didácticas con un mismo grupo de alumnos.

CONCLUSIONES

Después de haber completado los objetivos que nos hemos marcado durante esta tesis doctoral, según hemos explicado en la introducción y en los diferentes capítulos, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- 1) Desde una perspectiva didáctica, la competencia literaria de los seres humanos es una habilidad que está vinculada con su competencia comunicativa. Esta competencia comprende conocimientos, procedimientos, actitudes y estrategias para identificar, comprender, interpretar, valorar y crear textos literarios. Además de su desarrollo en la educación del individuo en lengua materna, esta habilidad puede ser entrenada y mejorada en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras.
- 2) Para lograr este fin, en el contexto educativo actual, lo idóneo es que los objetivos didácticos y el sistema metodológico aplicado combinen los planteamientos del enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras con los de la educación literaria en lengua materna. Esto sin olvidar el papel relevante del profesor como preparador y adaptador de los objetivos, contenidos, materiales, etc., en función de las necesidades particulares de cada entorno educativo y grupo de estudiantes.
- 3) En el ámbito concreto de la enseñanza-aprendizaje de ELE, podemos constatar una preocupación teórica a nivel académico hacia el elemento literario que lleva a varios autores a defender la incorporación de los textos literarios en el aula. Los manuales y materiales de clase que integran textos literarios dirigen su explotación didáctica no solo a la práctica lingüística, sino también a elementos relacionados con el desarrollo de la competencia literaria del alumnado, asimilando así las aportaciones de la educación literaria y del enfoque comunicativo. A pesar de ello, en los niveles iniciales, la presencia de textos literarios es inferior a la de los niveles avanzados. Los textos literarios presentados a los estudiantes pertenecen principalmente a la literatura contemporánea o datada a partir del siglo XX, con lo que se ofrece una imagen sesgada del legado literario en español. Concretamente, pese a su importancia en el canon literario internacional, los textos literarios del Siglo de Oro español no son presentados a los estudiantes de ELE de manera generalizada y teniendo en cuenta sus particularidades.
- 4) Para facilitar el acceso a los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje de ELE, especialmente en los niveles iniciales, es preciso establecer unos criterios de selección y unas pautas de edición, con el fin de preparar correctamente el material y así garantizar su viabilidad didáctica al mismo tiempo que se respeta el rigor filológico. Estos criterios han de tener en cuenta tanto las características del texto literario (edad, género, etc.) como las de los estudiantes a los que van dirigidos.

- 5) Puesto que la situación descrita en el punto 4 puede venir dada por ideas equivocadas por parte del profesorado, que asume *a priori* la dificultad y falta de interés y utilidad de los textos literarios del Siglo Oro como material para la clase de ELE, hemos querido facilitar el acceso a los mismos proporcionando un corpus de 770 textos literarios de esta etapa, dirigidos a estudiantes de nivel A1-A2.

- 6) Mediante la puesta en práctica de una serie de unidades didácticas, confeccionadas a partir de textos literarios incluidos en el mencionado corpus y orientadas a la mejora de diferentes aspectos de la competencia literaria, hemos comprobado con alumnos adultos de ELE de niveles A1-A2 que la mayoría de ellos muestran interés hacia los textos literarios del Siglo de Oro y que su grado de aceptación de los materiales ha sido alto. El alumnado encuestado percibe la literatura en general y la clásica en particular como una vía útil para la mejora de su nivel en español y para el acceso a elementos culturales que ven importantes y significativos para su aprendizaje.

A tenor de todos estos razonamientos, como conclusión general aplicable al menos al contexto didáctico concreto y bajo los condicionantes en los que se ha realizado nuestra puesta en práctica, podemos defender que exponer de manera adecuada a los estudiantes de nivel inicial de ELE a textos literarios clásicos en español contribuye al desarrollo de su competencia literaria, al mismo tiempo que aumenta su interés y motivación hacia las culturas y tradiciones hispánicas, con los consecuentes beneficios para la mejora de su competencia comunicativa en nuestra lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Nota aclaratoria

En la bibliografía general no incluimos los trabajos cuya referencia completa se ha ofrecido en las notas a pie de página, por tratarse solo de ampliaciones que no se han utilizado de manera directa en la confección de nuestra tesis doctoral. Tampoco recogemos los manuales de ELE objeto de nuestro análisis (v. ep. 2.1.4.5) ni los materiales utilizados para las unidades didácticas, cuyas referencias completas se ofrecen en el apartado correspondiente (v. ep. 4.1.4.5). Los textos literarios reproducidos en el capítulo 2 cuando hablamos de los diferentes tipos de edición para la clase de ELE (v. eps. 2.2.6.3 y 2.2.6.4) y los utilizados para la preparación del corpus (capítulo 3) se facilitan al final de la bibliografía general en la parte dedicada a la bibliografía específica.

Manteniendo siempre un orden alfabético y cronológico, de cada autor se ofrecen primero sus obras como autor principal, luego aquellas en las que es coordinador, editor o director y por último sus trabajos en colaboración con otros autores.

Con la intención de ser lo más exactos posible a la hora de situar cronológicamente las distintas aportaciones, indicamos siempre las primeras ediciones y las versiones originales de las referencias bibliográficas consultadas.

El criterio general ha sido acudir a las traducciones al español y a las ediciones más recientes de los trabajos. Así, en las citas textuales, siempre que hemos localizado una traducción en español la hemos utilizado. En caso contrario, las traducciones que aparecen en el texto son nuestras y proporcionamos el texto original en nota. En la referencia al año incluimos el de la edición en su lengua original junto con el de la traducción entre corchetes, salvo las referencias al *MCER* (v. cap. 1, n. 74). De manera similar, cuando se cita desde una reedición, se hace referencia a la primera edición y la reedición empleada para las citas se muestra entre corchetes, indicando en volados su número. No aplicamos este criterio a las reimpresiones. En la bibliografía, en primer lugar aparecen las ediciones originales y entre corchetes las versiones traducidas al español, excepto en el caso del *MCER*.

Se ha optado por ofrecer los nombres de pila completos de los autores y no solo las iniciales (excepto en el caso de B. Kumaravivelu, que nunca lo ha revelado en sus publicaciones). Para los autores españoles hemos preferido, cuando ha sido posible, mantener los dos apellidos.

Para facilitar al lector el acceso a las referencias bibliográficas, proporcionamos los enlaces a las versiones digitalizadas de los artículos cuando son las que hemos consultado, aunque exista una versión en papel. Ante la imposibilidad de crear enlaces cortos o amigables en un texto impreso, cuando las URL de estos recursos electrónicos son demasiado extensas se ofrece el enlace al índice de la revista o del sitio web en el que se encuentra el documento. La disponibilidad en línea de estos recursos ha sido confirmada a fecha de febrero de 2017.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABISAMBRA, Ingrid y Victoria RODRIGO (2016): «La novela en un aula de español como lengua extranjera. [Unidad] Didáctica: “Crónica de una muerte anunciada” de Gabriel García Márquez» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 28. Disponible en: <<http://www.mecd.gov.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201628/redele201613avisambra.pdf?documentId=0901e72b8224542b>>.
- ACQUARONI, Rosana (1996): «Lecturas graduadas: algunas consideraciones para su incorporación en las actividades de clase», *Frecuencia L*, 1, pp. 18-20.
- (1997): «La experiencia de la poesía. Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE», *Frecuencia L*, 4, pp. 17-20.
- (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/8598>>.
- AGREDA COSO, Eduardo de (2016): *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/39967>>.
- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel (1980): *Competencia literaria y competencia lingüística*. Madrid: Gredos.
- AGUIRRE, Carmen *et al.* (2011): *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización. Nivel A2*. Madrid: Habla con eñe.
- *et al.* (2013): *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización. Nivel B*. Madrid: Habla con eñe.
- AGUIRRE, Joaquín María (1999): [Reseña de *El canon literario*] [recurso electrónico], *Espéculo*, 13. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/canon.html>>.
- AIXALÀ POZAS, Evelyn *et al.* (2009): *Clase de cine*. Barcelona: Difusión.
- ALARCÓN, María Luisa *et al.* (1991): «La gramática novelada» [recurso electrónico], en Salvador MONTESA PEYDRÓ y Antonio GARRIDO MORAGA (eds.): *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de la ASELE*. Málaga: ASELE, 1993, pp. 283-289. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0281.pdf>.
- ALBALADEJO GARCÍA, M.^a Dolores (2007a): «Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE» [recurso electrónico], en Enrique BALMASEDA MAESTU (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de La Rioja/ASELE, II, pp. 1089-1098. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/17/17_1089.pdf>.
- (2007b): «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica» [recurso electrónico], *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5. Disponible en: <<http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica>>.

- ALCARAZO LÓPEZ, Noelia y Nuria LÓPEZ FERNÁNDEZ (2014): «Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 26. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2014.html>>.
- ALDRICH, Mark C. (1999): «En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla» [recurso electrónico], en Mariano FRANCO *et al.* (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de la ASELE*, Universidad de Cádiz/ASELE, 2000, I, pp. 59-64. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0057.pdf>.
- ALONSO, Dámaso (1950): *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos, [ed. cit. 2008].
- ALONSO, Eduardo (2009): «Un *Quijote* a medida», *Posdata. Suplemento Cultural, Levante EMV*, 13 de febrero de 2019, pp. 1-2.
- ALONSO, Encina (2012): *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*, en 2 vols. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, Montse *et al.* (2001): «El cómic en el aula de ELE», *Frecuencia L*, 16, pp. 20-25.
- ALONSO, Rosario (1991): «El largo adiós al sueño eterno. La maldición de la lectura en clase», *Cable*, 7, pp. 28-32.
- ALONSO MORALES, M.^a del Carmen (2009): «La literatura en el aula de ELE. Experiencias prácticas», *Mosaico*, 23, pp. 23-30.
- ÁLVAREZ VALADÉS, Josefa (2003): «Un ejemplo de explotación didáctica de la poesía de Gloria Fuertes en la clase de E/LE», *Frecuencia L*, 23, pp. 26-33.
- (2005): «La mitología en los cuadros del Museo del Prado: taller de narración y descripción», *Frecuencia L*, 30, pp. 26-34.
- AMBASSA, Camille (2006): «Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en la clase de ELE» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 8. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/tercera.html>>.
- AMENÓS, José (1998): «Cine y literatura. Paralelismos y diferencias para el aula de E/LE», *Frecuencia L*, 7, pp. 25-31.
- ANADÓN PÉREZ, María José (2005a): «Historias de amor y desamor (propuestas prácticas para el nivel avanzado)», *Frecuencia L*, 29, pp. 20-22.
- (2005b): «Isabel Allende: Propuesta didáctica para un grupo superior/perfeccionamiento de español como lengua extranjera» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 3. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/primera.html>>.
- (2005c): «Pícaros: Propuesta didáctica para un curso de perfeccionamiento de español como lengua extranjera» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 4. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/segunda.html>>.

- ANDREU ANDRÉS, M.^a Ángeles y Miguel GARCÍA CASAS (1996): «Buscando a Cervantes. Una herramienta en la enseñanza del español a extranjeros» [recurso electrónico], en Ángela CELIS y José Ramón HEREDIA (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 473-479. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0471.pdf>.
- ANTEQUERA ALCALDE, Sara (2008): *Las canciones en el aula de ELE. Propuestas para el diseño de actividades didácticas*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de León/Fundación Universitaria Iberoamericana. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/ANTEQUERA_A.html>.
- ANTÚNEZ, Serafín *et al.* (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- ANULA REBOLLO, Alberto (2008): «Lecturas adaptadas a la enseñanza del español como L2: variables lingüísticas para la determinación del nivel de legibilidad» [recurso electrónico], en Susana PASTOR CESTEROS y Santiago ROCA MARÍN (eds.): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Alicante/ASELE, pp. 162-170. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0162.pdf>.
- ARELLANO, Ignacio (1991): «Edición crítica y anotación filológica en textos del Siglo de Oro. Notas muy sueltas», en Ignacio ARELLANO y Jesús CAÑEDO (eds.): *Crítica textual y anotación filológica en obras del Siglo de Oro. Actas del Seminario Internacional para la Edición y Anotación de Textos del Siglo de Oro*, 2. Madrid: Castalia, p 563-586.
- ARES ARES, María Álida (2004): *Análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ELE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Barcelona. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/ARES-A.html>>.
- ARES LÓPEZ, Daniel (2012): *La lectura de cómics para aprender español como lengua extranjera*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Daniel_Ares.html>.
- ARGÜELLES, Juan Domingo (2003): *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México D. F. / Barcelona: Paidós.
- ARGÜELLES ÁLVAREZ, Irina (1998): «La lectura en L2, ¿un medio o un fin?», *Frecuencia L*, 8, pp. 34-37.
- ARNOLD, Jane y H. Douglas BROWN (1999): «A map of the terrain», en Jane ARNOLD (ed.): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-24. [Traducción al español: «Mapa del terreno», en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000, pp. 19-41].
- ARTUÑEDO, Belén (1998): «Interacción lectura-escritura en la clase de E/LE: leer para escribir, escribir para leer», *Frecuencia L*, 9, pp. 6-9.
- y Teresa GONZÁLEZ (1999): «La creatividad en el desarrollo de la expresión escrita como destreza integrada», *Frecuencia L*, 11, pp. 3-9.

- ASHER, James J. (1977): *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, [ed. cit. 1986³].
- AUSTIN, John Langshaw (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford: The Clarendon Press. [Traducción al español: *Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós, 1971].
- AVENTÍN FONTANA, Alejandra (2004): *Del contexto al texto: el texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/AVENTIN_F.html>.
- (2005): «La construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario» [recurso electrónico], *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 29. Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>>.
- ÁVILA ROMERO, José Antonio (2013): *Las NNNT y la adquisición del componente cultural en la clase de ELE: la literatura como propuesta didáctica en eXeLearning*. Tesina de doctorado [recurso electrónico]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Antonio-Romero.html>>.
- AYUSO MARENTE, José Antonio y M.^a Aránzazu NÚÑEZ FERNÁNDEZ (2009): «Didáctica de la literatura y su relación con la competencia lingüística», *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 7, 1, pp. 29-46.
- BACHMAN, Lyle (1990): «Communicative Language Ability», en Lyle BACHMAN: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, pp. 81-110. [Traducción al español: «Habilidad lingüística comunicativa», en Miquel LLOBERA (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 105-127].
- y Adrian S. PALMER (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BADIH AKHRIF, Talal (2011): *Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Jaén/Fundación Universitaria Iberoamericana. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/badih.html>>.
- BADOS CIRIA, Concepción (2001a): *Textos literarios y ejercicios. Nivel Medio I*. Madrid: Anaya.
- (2001b): *Textos literarios y ejercicios. Nivel Medio II*. Madrid: Anaya.
- (2001c): *Textos literarios y ejercicios. Nivel Avanzado*. Madrid: Anaya.
- (2001d): *Textos literarios y ejercicios. Nivel Superior*. Madrid: Anaya.
- BALEA, Amalia y Pilar RAMOS (2007): *¡Viva la cultura! en España*. Madrid: Enclave-ELE.
- BALLESTER ROCA, Josep (1998): «Las teorías literarias y su aplicación didáctica», en Antonio MENDOZA FILLOLA (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori, pp. 297-322.
- (2015): *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BALMASEDA MAESTU, Enrique (2009): «La formación panhispánica del profesor de español» [recurso electrónico], en Agustín BARRIENTOS CLAVERO *et al.* (eds.): *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura/ASELE, I, pp. 239-254. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0239.pdf>.

- BAMIDELE OYEWÓ, Danuta (2010): *Competencia literaria, literatura hipertextual y microrrelatos en el aula de E/LE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/1-Trimestre/DanutaOyewo.html>>.
- BARALO, Marta (1994): «Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del español como lengua extranjera» [recurso electrónico], en Salvador MONTESA PEYDRÓ y Pedro GOMIS BLANCO (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional de la ASELE*. Málaga: ASELE, 1996, pp. 143-150. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0141.pdf>.
- (1995): «Adquisición y/o aprendizaje del español/LE» [recurso electrónico], en M. RUEDA *et al.* (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de León, 1996, pp. 63-68. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf>.
- (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- (2000): «La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa» [recurso electrónico], en M. Antonia MARTÍN ZORRAQUINO y Cristina DÍEZ PELEGRÍN (eds.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Zaragoza, 2001, pp. 165-174. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf>.
- (2014): «El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014*. Madrid: Instituto Cervantes/Boletín Oficial del Estado, pp. 313-329.
- (2015): «El valor del idioma como recurso turístico, económico y cultural», *Signos Universitarios. Revista de la Universidad del Salvador*, 51, pp. 35-61.
- BARRERAS GÓMEZ, Asunción (2007): «Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera» [recurso electrónico], en Enrique BALMASEDA MAESTU (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de La Rioja/ASELE, I, pp. 313-322. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0313.pdf>.
- BARROS, Rocío, Mar FREIRE y Ana María GONZÁLEZ (2006): *Curso de literatura. Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- BARROS GARCÍA, Pedro y M.^a Jesús BARROS GARCÍA (2009): «El profesor de E/LE: factores que influyen en su formación» [recurso electrónico], en Agustín BARRIENTOS CLAVERO *et al.* (eds.): *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura/ASELE, I, pp. 267-276. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0267.pdf>.
- BARTHES, Roland (1973): *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil. [Traducción al español: *El placer del texto y lección inaugural*. Madrid: Siglo XXI, 2007].
- BAS ALBERTOS, M.^a José (1997): «La aportación del micro-relato a la enseñanza de los tiempos de pasado del español» [recurso electrónico], en Francisco MORENO FERNÁNDEZ, María GIL BÜRMAN y Kira ALONSO (eds.): *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Alcalá, 1998, pp. 139-144. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0137.pdf>.

- BAYARD, Pierre (2007): *Comment parler des livres que l'on n'a pas lu?* Paris: Les Éditions de Minuit. [Traducción al español: *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. Barcelona: Anagrama, 2008].
- BEAVER, Josep C. (1968): «A grammar of prosody», *College English*, XXIX, pp. 310-320. [En D. C. FREEMAN (ed.): *Linguistics and Literary Style*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970, pp. 427-447].
- BENETTI, Giovana, Mariarita CASELLATO y Gemma MESSORI (2003): *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.
- BENITO LOBO, José Antonio (2000): *Literatura para la vida. Grandes temas del hombre en la literatura española*. Madrid: Edinumen.
- BERLITZ, Maximilian D. [s. a.]: *Método-Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos. Parte española*. New York: Berlitz Publications.
- BERMEJO RUBIO, Isabel *et al.* (2011): «Qué significa ser un profesor competente de ELE» [Videocomunicación], en *Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES*. Instituto Cervantes, 2011. Disponible en: <http://comprofes.es/videocomunicaciones/qué-significa-ser-un-profesor-competente-de-ele>.
- BERNAL MARTÍN, María Jesús (2012): *La literatura en el aula de E/LE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Salamanca. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/MariaJesusBernal.html.
- BERNHARDT, Elizabeth B. (2011): *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York / London: Routledge.
- BERNS, Anke y Francisco ZAYAS MARTÍNEZ (2005): «DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos?», *Porta Linguarum*, 4, pp. 135-149.
- BERTOCHI, Daniela (1995): «La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, pp. 23-37.
- BERTONI DEL GUERCIO, Giuliana (1992): «L'ensenyament del text literari», en Teresa COLOMER (coord.): *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova, pp. 87-104.
- BIERWISCH, Manfred (1965): «Poetik und Linguistik», en H. KREUZER y R. GUNZENHÄUSER (eds.): *Mathematik und Dichtung*. Munchen: Nymphenburger Verlags Handlung, pp. 49-66. [Traducción al inglés: «Poetics and linguistics», en Donald C. FREEMAN (ed.): *Linguistics and Literary Style*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970, pp. 96-115].
- BISQUERRA ALZINA, Rafael (coord.) (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, [ed. cit. 2014⁴].
- BLANCO FUENTE, Elena (2005): *La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/BLANCO-F.html>.
- BLANCO IGLESIAS, Esther (2005): *La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/BLANCO_I.html.
- BLECUA, Alberto (2001): *Manual de crítica textual*. Madrid: Castalia.

- BLOOM, Harold (1994): *The Western Canon. The Books and the School of all Ages*. New York: Harcourt Brace & Co. [Traducción al español: *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama, 2009⁹].
- BOMBINI, Gustavo (1996): «Otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, pp. 7-14.
- (2008): «Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria», en Carlos LOMAS (coord.): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, 2008, pp. 135-147.
- BORDONS, Glòria y Ana DÍAZ-PLAJA (2006): «Las aportaciones de la teoría de la literatura a la enseñanza», en Glòria BORDONS y Ana DÍAZ-PLAJA (coords.): *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó, pp. 9-18.
- BOSQUE, Ignacio (1979): «En torno a la llamada “poética generativa”», *1616. Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 2, 1979, pp. 115-124.
- BOUCHIBA GHLAMALLAH, Zineb (2011): «Promover la lectura invitando a la cultura» [recurso electrónico], en Javier de SANTIAGO GUERVÓS *et al.* (eds.): *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE*, I, pp. 239-248. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0239.pdf.
- BREEN, Michael P. y Christopher N. CANDLIN (1980): «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», *Applied Linguistics*, 1, pp. 89-112. [Traducción al español: «Los elementos básicos de un currículo comunicativo en la enseñanza de la lengua» [recurso electrónico], en Pilar MELERO ABADÍA (rec.): *Antologías de textos de didáctica del español. Enfoque comunicativo*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/breen01.htm].
- BRONCKART, Jean Paul (1997): «Le texte comme lieu d’articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature», en Antonio MENDOZA FILLOLA, M. Celia ROMEA CASTRO y Francisco José CANTERO SERENA (coords.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL/Universidad de Barcelona, 1997, pp. 13-23.
- BRUMFIT, Christopher J. (1986): «Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language», en Christopher J. BRUMFIT y Ronald A. CARTER (eds.): *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986, pp. 184-190.
- (ed.) (1983): *Teaching Literature Overseas: Language-Based Approaches*. Oxford: Pergamon Press.
- y Keith JOHNSON (eds.) (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- y Ronald A. CARTER (eds.) (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BURKE, S. J. y Christopher J. BRUMFIT (1986): «Is Literature Language? or Is Language Literature?», en Christopher J. BRUMFIT y Ronald A. CARTER (eds.): *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986, pp. 42-59.
- BYRAM, Michael y Michael FLEMING (coords.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al español: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001].

- CABRALES, José Manuel y Guillermo HERNÁNDEZ (2009): *Literatura española y latinoamericana*, en 2 vols. Madrid: SGEL.
- CALVINO, Italo (1995): *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori. [Traducción al español: *¿Por qué leer los clásicos?* Madrid: Ediciones Siruela, 2009].
- CALVO RODRÍGUEZ, Miriam (2007): «La enseñanza de la pronunciación a través de la literatura» [recurso electrónico], en Enrique BALMASEDA MAESTU (ed.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2/LE. Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de La Rioja/ASELE, II, pp. 1099-1113. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1099.pdf.
- CANALE, Michael (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. RICHARDS y R. SCHMIDT: *Language and communication*. London: Longman, pp. 2-27. [Traducción al español: «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Miquel LLOBERA (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 63-81].
- y Merrill SWAIN (1980): «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Texting», *Applied Linguistics*, 1,1, pp. 1-47.
- CANO AGUILAR, Rafael (coord.) (2013): *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- CANTERO SERENA, Francisco José y Antonio MENDOZA FILLOLA (2003): «Conceptos básicos en Didáctica de la lengua y la literatura», en Antonio MENDOZA FILLOLA (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 2003, pp. 33-78.
- CÁRCAMO GARCÍA, Miriam Reyes (2013): *Ellas tienen la palabra. Poemas de escritoras para la interacción oral en la clase de ELE. Material complementario para los niveles B2, C1 y C2 del MCER*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Miriam-Reyes-Carcamo-Garcia.html>.
- CASQUERO, Francisco y Raquel ROMERO (2001): «Lecturas graduadas», en *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*. Embajada de España en Brasil: Consejería de Educación, pp. 77-81.
- CASSANY, Daniel (2006a): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2006b): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Marta LUNA y Glòria SANZ (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, [ed. cit. 2005¹⁰].
- CASTRO YAGÜE, Mercedes (2008): *Música y canciones en la clase de ELE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/CASTRO_Y.html.
- CELCE-MURCIA, Marianne, Zoltan DÖRNYEI y Sarah THURELL (1995): «Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications», *Issues of Applied Linguistics*, 6, 2, 5-35.
- CENOZ IRAGUI, Jasone (2004): «El concepto de competencia comunicativa», en Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (coords.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 449-465.
- CERNUDA, Luis (1957): «Gómez de la Serna y la generación poética de 1925», en *Estudios sobre poesía española contemporánea*. Madrid: Editorial Guadarrama. [En Derek HARRIS y Luis MARISTANY (ed.): *Luis Cernuda. Prosa I*. Madrid: Ediciones Siruela, 1994, vol. II., pp. 172-180].

- CERRILLO TORREMOCHA, Pedro César y Jaime GARCÍA PADRINO (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHAMORRO, César *et al.* (2010): *Todas las voces. Curso de cultura y civilización. B1*. Barcelona: Difusión.
- *et al.* (2012): *Todas las voces. Curso de cultura y civilización. A1-A2*. Barcelona: Difusión.
- CHENEGUI, Nastaran y Omid TABATABAEI (2014): «Lexical Inferencing: The Relationship between Number and Density of Lexical Items and L2 Learners' Reading Comprehension Achievement», *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 5, núm. 2, pp. 306-312.
- CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology. [Traducción al español: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970].
- COENEN, Lily (1992): «Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuur-onderwijs of nieuw content-nerbegrip?», *Spiegel*, 10, 2, pp. 55-78.
- COLLIE, Joanne y Stephen SLATER (1987): *Literature in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COLOMA MAESTRE, José (2002): «Animación a la lectura, animación a la interculturalidad» [recurso electrónico], en Manuel PÉREZ GUTIÉRREZ y José COLOMA MAESTRE (eds.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE*. Madrid: Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre, 2003, pp. 228-237. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0228.pdf.
- COLOMER MARTÍNEZ, Teresa (1991): «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9, pp. 21-31.
- (1995): «La adquisición de la competencia literaria», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, pp. 8-22.
- (1996a): «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación», en C. LOMAS (coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori, pp. 123-142.
- (1996b): «La evolución de la enseñanza literaria», en Daniel CASSANY *et al.*: *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Universidad de Zaragoza/Instituto de Ciencias de la Educación, 8, pp. 127-171.
- (2005): *Andar entre libros*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya/Ministerio de Educación Cultura y Deporte. [Original en inglés: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council for European Cooperation/Education Committee/Language Policy Division, 2001].
- COROMINES, Joan y José A. PASCUAL (2007): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- CORTÉS MORENO, Maximiano (2000): *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- COSERIU, Eugenio (1987): «Acercas del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura», en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Formación del Profesorado, pp. 13-32.
- COTS VICENTE, Montserrat (2006): «Crisis de las humanidades, crisis del canon», *Mil seiscientos dieciséis*, vol. XI, pp. 253-260.

- CRUZ PIÑOL, Mar (2006): «La literatura y su lugar en el aula de E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades», *Carabela*, 59, pp. 119-130.
- CUÉLLAR LÁZARO, Carmen (2002): «El profesor de lengua extranjera: mediador intercultural», *Frecuencia L*, 21, pp. 47-50.
- CULLER, Jonathan (1975): *Structuralist poetics*. London: Routledge and Kegan Paul. [Traducción al español: *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama, 1978].
- (1988): «The Humanities Tomorrow», en Jonathan CULLER: *Framing the sing. Criticism and its Institutions*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 41-56. [Traducción al español: «El futuro de las humanidades», en Enric SULLÀ (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 139-160].
- CURTIUS, Ernst Robert (1948): *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Bern: Francke AG Verlag. [Traducción al español: *Literatura europea y Edad Media latina*, en 2 vols. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1999⁶].
- DART LOZANO, Jeniba Jessiel (2015): *La motivación como variable afectiva en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua. Estudio empírico sobre el papel de la motivación en estudiantes universitarios norteamericanos de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- DI GIROLAMO, Costanzo (1978): *Critica della letterarietà*. Milano: Il Saggiatore. [Traducción al español: *Teoría crítica de la literatura*. Barcelona: Crítica, 2001].
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2006): «El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?», *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- DÍAZ LÓPEZ, Laura et al. (2013): *Curso de literatura española moderna*. Madrid: Edinumen.
- DÍAZ TRIVÍN, Jonatan (2008): *El arte invisible en acción. Los cómics en la clase de E/LE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/DIAZ_T.html.
- DIJK, Teun A. van (1972): *Some Aspects of Text Grammars*. The Hague: Mouton.
- (1977): «The Pragmatics of Literary Communication», en T. A. van DIJK: *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague: Mouton, pp. 243-263. [Traducción al español: «La pragmática de la comunicación literaria», en José Antonio MAYORAL (ed.): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, 1999², pp. 171-194].
- (1978): *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Utrecht: Het Spectrum. [Traducción al español: *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Madrid: Paidós, 1983].
- (1980): *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognitions and Interaction*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- (ed.) (1985): *Discourse and Literature*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing. [Traducción al español: *Discurso y literatura*. Madrid: Visor, 1999].
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José (1981): «Literatura y actos del lenguaje», *Anuario de letras*, 19, pp. 89-132. [Texto reproducido en José Antonio MAYORAL (ed.): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, 1999², pp. 83-121].
- DOMÍNGUEZ SURIA, Sinesio (2005): «El cómic como género literario», *La Página*, 59, pp. 3-17.

- DOTRAS BRAVO, Alexia (2009): «Dilema en la enseñanza del *Quijote*: edad de los destinatarios. Una primera aproximación a los niveles educativos de la lectura escolar del *Quijote*», *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 7, 1, pp. 63-81.
- (2013): «El canon literario de la literatura infantil y escolar», en Miguel Ángel GARRIDO GALLARDO (dir.): *La Biblioteca de Occidente en contexto hispánico. Actas del Congreso Internacional celebrado en Madrid-Logroño 17/22-06-13*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja, 2014, pp. 111-128.
- DUFF, Alan y Alan MALEY (1990): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- ECO, Umberto (1962): *Opera aperta*. Milano: Bompiani. [Traducción al español: *Obra abierta*. Barcelona: Ariel, 1967].
- (1979): *Lector in fabula*. Milano: Bompiani. [Traducción al español: *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen, 1981].
- EK, Jan A. van (1975): *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- (1986): *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- (1987): *Objectives for Foreign Language Learning. Volume II: Levels*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- y John TRIM (1991a): *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press. [Ed. rev. y corr. en Cambridge University Press, 1998].
- y John TRIM (1991b): *Waystage Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press. [Ed. rev. y corr. en Cambridge University Press, 1998].
- y John TRIM (1997): *Vantage Level*. Strasbourg: Council of Europe Press. [Ed. rev. y corr. en Cambridge University Press, 2001].
- ELLIS, Rod (1993): «Naturally Simplified Input, Comprehension and Second Language Adquisition», en M. L. TICKOO (ed.): *Simplification: Theory and Application*. Singapore: Seameo, pp. 53-68.
- (1994): *The Study of Second Language Adquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELORZA, Izaskun (1999): «En un lugar de la Mancha... Los usos de cuyo y su implicación para la didáctica de E/LE», *Frecuencia L*, 11, pp. 16-20.
- ENCINAR FÉLIX, M.^a Ángeles (2002): *Narrativa española del siglo XX. Diez autores*. Madrid: Edelsa.
- ENKVIST, Nils Erik (1985): «Text and Discourse Linguistics, Rhetoric, and Stylistics», en Teun A. van DIJK (ed.): *Discourse and Literature*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 11-38. [Traducción al español: «Lingüística, retórica y estilística del discurso y del texto», en *Discurso y literatura*. Madrid: Visor, 1999, pp. 21-52].
- ESCANDELL MONTIEL, Daniel (2011): *Literatura digital para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/escandell.html>>.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a Victoria (1993): *Introducción a la pragmática*. Madrid: Anthropos.
- ESCUDERO MARTÍNEZ, Carmen (1994): *Didáctica de la literatura*. Murcia: Compobell.
- ESCUDERO MEDINA, Consuelo (2006): «La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE», *Boletín ASELE*, 35, pp. 31-36.

- ESTAIRE, Sheila y Sonsoles FERNÁNDEZ (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque a la acción*. Madrid: Edinumen.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio (1996): *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.
- FEDERACIÓN DE ESCUELAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, FEDELE, (2017): *Español en España. Informe sectorial 2016* [recurso electrónico]. Disponible solo para las escuelas pertenecientes a FEDELE.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1991): «Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 7, pp. 14-20.
- (2001): «Introducción», en Sonsoles FERNÁNDEZ (coord.): *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen, pp. 13-38.
- FERNÁNDEZ ASTIASO, M.^a Antonia (1997): «Enseñanza de E/LE a través de textos literarios medievales y del Siglo de Oro español» [recurso electrónico], en Francisco MORENO FERNÁNDEZ, María GIL BÜRMAN y Kira ALONSO (eds.): *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Alcalá, 1998, pp. 305-308. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0303.pdf.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Alfonso (2005): «El texto literario en el aula de E/LE. El Quijote como referencia (I)» [recurso electrónico], en Alfredo ÁLVAREZ *et al.* (eds.): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Oviedo/ASELE, 2006, pp. 63-67. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0063.pdf
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Rosalía Belén (2011): «El Quijote, avatar del siglo XXI y otros...» [Videocomunicación], en *Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES*. Disponible en: <http://comprofes.es/videocomunicaciones>.
- (2012): «Celestina, Amélie, don Juan Tenorio, Javier Bardem... “Juntos pero no revueltos” en el aula de ELE» [recurso electrónico], en P. J. MOLINA MUÑOZ (ed.): *Actas de las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. Nicosia: Universidad de Chipre, pp. 106-112. Disponible en: http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/fernandez_lopez.pdf.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín (2008): «Los paisajes de la memoria», en Carlos LOMAS (coord.): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, pp. 83-100.
- FERNÁNDEZ PICHEL, Samuel (2006): *Taller de cuentacuentos. Fantaseando sobre la realidad. Aproximación a los materiales literarios a través de la enseñanza por tareas*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/FERNANDEZ-P.html>.
- FERNÁNDEZ-CUESTA VALCARCE, Gracia (2013): *El microrrelato: origen, características y evolución. Propuesta didáctica en el aula de L2. Aplicaciones prácticas en L1*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Málaga. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Gracias-FernandezC.html>.

- FERNÁNDEZ VÍTORES, David (2016): «El español y su expansión como lengua de comunicación internacional desde la creación del Instituto Cervantes», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid: Instituto Cervantes/Boletín Oficial del Estado, pp. 267-332.
- FISH, Stanley (1970): «Literature in the reader: Affective Stylistics», *New Literary History*, vol. 2, núm. 1, pp. 122-162. [Traducción al español: «Literatura en el lector: estilística “afectiva”», en Rainer WARNING (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid: Visor, 1989, pp. 111-131].
- (1980): *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard: Harvard University Press.
- FLETA GUILLÉN, María Teresa y Luisa GARCÍA BERMEJO (2010): «La magia de escribir cuentos para interaccionar en inglés», en Juana HERRERA CUBAS, Manuel ABRIL VILLALBA y Carmen A. PERDOMO LÓPEZ (coords.): *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas. Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. Universidad de La Laguna, pp. 365-375.
- FORTES PARDO, Natalia Montserrat (2010): *Los textos literarios en el aula de E/LE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Semestre/NataliaFortes.html>.
- FOUNTS, Jeannie (2005): *La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/FOUNTS.html>.
- FOWLER, Alastair (1979): «Genre and the literary canon», *New Literary History*, vol. 11, núm. 1, pp. 97-119. [Traducción al español: «Género y canon literario», en M. A. GARRIDO GALLARDO (comp.): *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/Libros, 1988, pp. 95-127].
- FRANTZEN, Diana (2002): «Rethinking foreign language literature: Towards an integration of literature and language at all levels», en V. M. SCOTT y H. TUCKER (eds.): *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 109-130.
- FREEMAN, Donald. C. (ed.) (1970): *Linguistics and Literary Style*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- FUENTES CHAVES, María del Mar (2012): *El español de América a través de la literatura en el aula de E/LE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Maria-del-Mar-Fuentes-Chaves.html>.
- GANCEDO RUIZ, Marta (2013): *La enseñanza de la ironía desde una perspectiva pragmática a partir de textos literarios y columnas personales en el aula de ELE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Santander: Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Marta-Ruiz-Gancedo.html>.
- GARCÍA DELGADO, José Luis, José Antonio ALONSO y Juan Carlos JIMÉNEZ (2007): *Economía del español. Una introducción*. Barcelona: Ariel / Madrid: Fundación Telefónica.
- José Antonio ALONSO y Juan Carlos JIMÉNEZ (2010): *Valor económico del español: una empresa multinacional*. Barcelona: Ariel / Madrid: Fundación Telefónica.

- GARCÍA GONZÁLEZ, Javier y María Luisa CORONADO GONZÁLEZ (1989): «¿Qué lengua enseñamos a nuestros alumnos extranjeros? Algunas peculiaridades del lenguaje femenino» [recurso electrónico], en *El español como lengua extranjera: aspectos generales. Reedición de las Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y Primer Congreso Nacional de la ASELE*. Málaga: ASELE, 1998, pp. 119-128. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0267.pdf.
- GARCÍA GUAL, Carlos (1996): «Apuntes y reflexiones sobre el canon», *Lateral*, 13, pp. 13-14.
- (1999): «El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos», en Antonio MUÑOZ MOLINA *et al.*: *La educación que queremos*. Madrid: Santillana, pp. 25-40.
- GARCÍA MANZANO, Consuelo (2002a): «Las muestras de lengua en los textos literarios: una propuesta didáctica para la función “hablar por teléfono”», *Cuadernos Cervantes*, 41, pp. 12-16.
- (2002b): «Humor y cortesía a través de la literatura», *Frecuencia L*, 21, pp. 20-23.
- GARCÍA MARTÍN, Ana María (2011): *La didáctica de la literatura en las clases de ELE. Propuesta de un curso de literatura renacentista y barroca para el nivel C-1*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/garcia_martin.html.
- GARCÍA MONTERO, Luis (1993): «¿Por qué no sirve para nada la poesía?», en Luis GARCÍA MONTERO y Antonio MUÑOZ MOLINA: *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión, pp. 7-41.
- GARCÍA NARANJO, Josefa (2000): «Explotación cultural de un relato», *Boletín ASELE*, 22, pp. 43-47.
- GARRIDO, Antonio y Salvador MONTESA (1990): «La literatura en la enseñanza del español para extranjeros», comunicación presentada durante las III Jornadas Internacionales de ELE celebradas en Las Navas del Marqués y reeditada en Lourdes MIQUEL y Neus SANS (coords.): «La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta» [recurso electrónico], *Antología de los Encuentros Internacionales del Español como Lengua Extranjera. Las Navas del Marqués. Monográficos marcoELE*, 11, 2010, pp. 384-396. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>.
- y Salvador MONTESA (1991): «Textos sobre España en un nivel avanzado. Ejemplos de explotación» [recurso electrónico], en Salvador MONTESA PEYDRÓ y Antonio GARRIDO MORAGA (eds.): *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de la ASELE*. Málaga: ASELE, 1993, pp. 93-101. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0091.pdf.
- y Salvador MONTESA (1992): «El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, pp. 22-26.
- GARRIDO GALLARDO, Miguel (dir.) (2013): *La Biblioteca de Occidente en contexto hispánico. Actas del congreso internacional celebrado en Madrid-Logroño 17/22-06-13*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- GATES, Henry Louis (1990): «The Master's Pieces: On Canon Formation and the African-American Tradition», *South Atlantic Quarterly*, 89, pp. 89-111. [Traducción al español: «Las obras del amo: sobre la formación del canon y la tradición afroamericana», en Enric SULLÀ (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 161-187].

- GAUGER, Hans-Martin (2013): «La conciencia lingüística en la Edad de Oro», en Rafael CANO AGUILAR (coord.): *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, pp. 681-699.
- GIL GUERRA, Carmen (2000): *Nexos. Actividades de cultura y civilización españolas*. Madrid: SGEL.
- GILROY, Marie y Brian PARKINSON (1996): «Teaching literature in a foreign language», *Language Teaching*, 29, pp. 213-255.
- GILROY-SCOTT, Neil (1983): «Introducción», en Christopher J. BRUMFIT (ed.): *Teaching Literature Overseas: Language-Based Approaches*. Oxford: Pergamon Press, 1983, pp. 1-5.
- GIRÓN ALCONCHEL, José Luis (2013): «Cambios gramaticales en los Siglos de Oro», en Rafael CANO AGUILAR (coord.): *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, pp. 879-893.
- GÓMEZ ÁLVAREZ, Alberto (2003): «El español coloquial en los textos literarios. Reflexión y actividad didáctica», *Cuadernos Cervantes*, 46, pp. 14-23.
- GÓMEZ SACRISTÁN, María Luisa (2006): «El tratamiento de la literatura en las secciones fijas del Centro Virtual Cervantes», *Carabela*, 59, pp. 109-118.
- GONZÁLEZ ARIZA, Fernando (2013): «Enseñando el canon occidental. Análisis y comparación de los programas de *Great Books* en las universidades norteamericanas», en Miguel Ángel GARRIDO GALLARDO (dir.): *La Biblioteca de Occidente en contexto hispánico. Actas del congreso internacional celebrado en Madrid-Logroño 17/22-06-13*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja, pp. 129-139.
- GONZÁLEZ DE GAMBIER, Emma (2002): *Diccionario de terminología literaria*. Madrid: Síntesis.
- GONZÁLEZ GARCÍA, María (2009): «Educación estética y desarrollo de la competencia lectora: la mirada interior ante la obra de arte», *Cartaphilus*, 6, pp. 87-99
- GOODMAN, Paul (1962): *Compulsory Mis-education*. New York: Vintage. [Traducción al español: *La deseducación obligatoria*. Barcelona: Fontanella, 1973].
- GRACIA, Jordi y Domingo RÓDENAS (2011): *Derrota y restitución de la modernidad 1939-2010. Historia de la literatura española*. Barcelona: Crítica, vol. 7.
- GREENHALGH, Michael (1978): *The Classical Tradition in Art*. London: Gerald Ducknorth & Co. [Traducción al español: *La tradición clásica en el arte*. Madrid: Hermann Blume, 1987].
- GRELLET, Françoise (1981): *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUILLÉN, Claudio (1985): *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich (1988): «“Phoenix from the Ashes” or From canon to classic», *New Literary History*, vol. 20, núm. 1, pp. 141-163. [Traducción al español: «“Cual Fénix de las cenizas” o del canon a lo clásico», en Enric SULLÀ (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 61-90].
- HALLE, Moris y Samuel Jay KEYSER (1966): «Chaucer and the study of prosody», *College English*, XXVIII, pp. 187-219. [En Donald C. FREEMAN (ed.): *Linguistics and Literary Style*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970, pp. 366-426].
- HALLIDAY, Michael (1973): *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.

- HARRIS, Wendell V. (1991): «Canonicity», *Publications of the Modern Language Association of America (PMLA)*, 102, 1, pp. 110-21. [Traducción al español: «La canonicidad», en Enric SULLÀ (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 37-60].
- HERNÁNDEZ, Rosario (1996): «La traducción pedagógica en la clase de E/LE» [recurso electrónico], en Ángela CELIS y José Ramón HEREDIA (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 249-256. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf.
- HERNÁNDEZ BLASCO, María José (1991): «Del pretexto al texto», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 7, pp. 8-13.
- y Javier ZANÓN (1990): «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 12-19.
- HERRERA CUBAS, Juana, Manuel ABRIL VILLALBA y Carmen A. PERDOMO LÓPEZ (coords.) (2010): *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas. Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. Universidad de La Laguna.
- HERRERA LÓPEZ, Borja (2013): *El microrrelato en la enseñanza de ELE: presencia actual y propuesta didáctica para niveles iniciales (A2-B1)*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Santander: Universidad de Cantabria. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Borja-Herrera.html>.
- HILL, Jennifer (1986): *Using Literature in Language Teaching*. London: MacMillan Publishers.
- HIRSH, David y Paul NATION (1992): «What vocabulary size is needed to read simplified texts for pleasure?», *Reading in a Foreign Language*, 8, 2, pp. 689-696.
- HOYOS HOYOS, Carmen (2006): «La expresión escrita en la clase de E/LE. Explotación didáctica de dos cartas del *Quijote*» [recurso electrónico], en Sara M. SAZ (ed.): *400 años de don Quijote: pasado y perspectivas de futuro. Actas del XL Congreso Internacional de la AEPE*. Madrid: AEPE, pp. 211-226. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_23.pdf.
- HOWATT, Anthony. P. R. (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HU, Hsueh-chao y Paul NATION (2000): «Unknown word density and reading comprehension», *Reading in a Foreign Language*, 13, 1, pp. 403-430.
- HYMES, Dell H. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. [Traducción al español: «Acerca de la competencia comunicativa», en Miquel LLOBERA (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 5-26].
- IHWE, Jens (1972a): *Linguistik in der Literaturwissenschaft. Zur Entwicklung einer modernen Theorie der Literaturwissenschaft*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag.
- (1972b): «On the foundations of a general theory of narrative structure», *Poetics*, 3, pp. 5-14.

- ILLICH, Ivan (1971): *Deschooling society*. New York: Harper & Row. [Traducción al español: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores, 1974].
- IMEDIO, Gregorio (1997): «Función y revalorización de la lectura en la clase de E/LE», *Frecuencia L*, 6, pp. 25-30.
- INSTITUTO CERVANTES (2006a): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, en 3 vols. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2006b): *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Plaza & Janés.
- (2010): «Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad de ELE», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Madrid: Instituto Cervantes/ Boletín Oficial del Estado, pp. 307-312.
- (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* [recurso electrónico]. Disponible en: <http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf>.
- (2015): «El español: una lengua viva. Informe 2015», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2015*. Madrid: Instituto Cervantes/Boletín Oficial del Estado, pp. 15-84.
- INSTITUTO DE TURISMO DE ESPAÑA (2008): «Turismo idiomático», *Estudios de productos turísticos*, 4. Madrid: Instituto de Turismo de España, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- IRIARTE ESGUERRA, Genoveva (1994): «Avram Noam Chomsky. Lingüística, política y responsabilidad» [recurso electrónico], *Thesaurus*, XLIX, 2, pp. 359-393. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/49/TH_49_002_133_0.pdf>.
- JAKOBSON, Roman (1960): «Linguistics and Poetics», en T. SEBEOK (ed.): *Style in Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1960, pp. 350-377. [Traducción al español: «La lingüística y la poética», en *Estilo del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1974, pp. 123-173].
- JARA BERENJENO, Violeta de la (2013): *Integración del cómic en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en la clase de ELE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Cádiz. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Violeta-de-la-Jara-Berenjeno.html>>
- JAURALDE POU, Pablo (1981): *Manual de investigación literaria*. Madrid: Gredos.
- (2001): «Lectura, crítica y edición actual de los clásicos: problemas ideológicos», *Studi Ispanici*, 4, pp. 13-25.
- (2007): «Editores, ortógrafos, lectores: los clásicos», en Inmaculada DELGADO COBOS y Alicia PUIGVERT OCAL (eds.): *Ex admiratione et amicitia. Homenaje a Ramón Santiago*. Madrid: Ediciones del Orto, II, pp. 647-677. Reeditado en: «La edición de los clásicos» [recurso electrónico], *Manuscrtao. Revista de manuscritos literarios e investigación*, 14. Disponible en: <<http://www.edobne.com/manuscrtao/la-edicion-de-los-clasicos>>.
- (dir.) (2003): *Poesía manuscrita. Manual de investigadores*. Madrid: Calambur.
- JULIÁN ENRÍQUEZ, Javier (2016a): «Análisis de la *Fábula de Polifemo y Galatea* (1612): La enseñanza de la poesía en el aula E/LE» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 28. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201628/2016redele281javierjulianenriquez.pdf?documentId=0901e72b81fb782d>>.

- (2016b): «Estudio de la poesía de Góngora desde una perspectiva pragmática y discursiva. Propuestas didácticas: *Fábula de Polifemo y Galatea* (1612) y *Soledades* (1613)» [recurso electrónico], *Publicaciones didácticas*, 70. Disponible en: <http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/070060/articulo-pdf>.
- KERMODE, Frank (1979): «Institutional control of interpretation», *Salmagundi*, 43, pp. 72-86. [Traducción al español: «El control institucional de la interpretación», en Enric SULLÀ (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 91-112].
- KLEIN, Wolfgang (1974): «Critical remarks on generative metrics», *Poetics*, 12, 29-48.
- KRASHEN, Stephen (1977): «The monitor model for second language performance», en M. BURT, H. DULAY y M. FINOCCHIARO (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents. [Traducción al español: «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas», en Juana MUÑOZ LICERAS (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 1991, pp. 143-152].
- (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London / New York: Longman.
- (2001): «Do teenagers like to read? Yes!», *Reading Today*, april-may, 2001, p. 16.
- y Tracy TERREL (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994): «The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching», *TESOL Quarterly*, 28, 1, pp. 27-48. [Traducción al español: «La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluientes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras» [recurso electrónico], en Pilar MELERO ABADÍA (rec.): *Antologías de textos de didáctica del español. Enfoque comunicativo*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm].
- (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT.: Yale University Press.
- (2012a): «La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu» [recurso electrónico], *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 14. Disponible en: <http://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu>.
- (2012b): *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. New York: Routledge.
- LAMBERT, Wallace E. (1990): «Issues in Foreign Language and Second Language Education», en *Proceedings of the First Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*. OBEMLA. [Traducción al español: «Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua», en Félix VILLALBA y Maite HERNÁNDEZ (2005): *La enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes: antología didáctica*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm].

- LANE FOX, Robin (2005): *The Classical World. An Epic History of Greece and Rome*. London: Penguin Books. [Traducción al español: *El mundo clásico. La epopeya de Grecia y Roma*. Madrid: Cátedra, 2007].
- LAPESA, Rafael (1981⁹): *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- LARROSA, Jorge (2008): «Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lenguaje y pluralidad», en Guillermo HOYOS VÁZQUEZ (ed.): *Filosofía de la educación*. Madrid, Trotta, pp. 277-292.
- LAUFER, Batia (1997): «The lexical plight in second language reading», en James COADY y Thomas HUCKIN (eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. New York: Cambridge University Press, pp. 20-34.
- LAZAR, Gillian (1993): *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1994): «Using literature at lower levels», *ELT Journal*, 48/2, pp. 115-124.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1980): «La literatura como fenómeno comunicativo», en Fernando LÁZARO CARRETER: *Estudios de lingüística*. Barcelona: Crítica, pp. 173-192.
- (ed.) (1974): *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- y Evaristo CORREA CALDERÓN (1974): *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- LERNER, Ivonne (1999): «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE» [recurso electrónico], en Mariano FRANCO *et al.* (eds.): *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Cádiz, 2000, I, 401-408. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf.
- (2002): «Hacia la comprensión lectora de textos literarios», *Frecuencia L*, 19, pp. 25-30.
- LIDA DE MALKIEL, María Rosa (1962): *La originalidad artística de La Celestina*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- LITTLEWOOD, William T. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al español: *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1996].
- (1986): «Literature in the School Foreign-Language Course», en Christopher J. BRUMFIT y Ronald A. CARTER (eds.) (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 177-183.
- LLOBERA, Miquel (1995): «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras», en Miquel LLOBERA (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 5-26.
- (coord.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LLOVET BARQUERO, Begoña (1994): «La sugestopedia en las clases de español» [recurso electrónico], *Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 63-77. [Recuperado en Lourdes MIQUEL y Neus SANS (eds.): *Expolingua 1994. Didáctica del español como lengua extranjera. Monográficos marcoELE*, 8, 2009, pp. 63-73]. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_llovet.pdf.
- LOMAS, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós, vols. I y II.
- (2006): «Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)», en M.^a Estrella GARCÍA GUTIÉRREZ (coord.): *La educación lingüística en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación y Ciencia, vol. 1, pp. 21-33.

- (coord.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- (coord.) (2008): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Andrés OSORO y Amparo TUSÓN (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LONG, Michael (1985): «Input and Second Language Acquisition Theory», en Susan M. GASS y Carolyn G. MADDEN (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 377-93.
- (1986): «A Feeling for Language: The multiple values of teaching literature», en Christopher J. BRUMFIT y Ronald A. CARTER (eds.) (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 42-59.
- LOPEZ BUENO, Begoña (2001): «Problemas específicos de la edición de textos poéticos: la ordenación del *corpus*», *Criticón*, 83, pp. 147-164.
- LÓPEZ DE ABIADA, José Manuel (1999): *Poemas memorables. Antología consultada y comentada (1939-1999)*. Madrid: Castalia.
- (2000): «De cánones literarios y antologías poéticas. Reflexiones sobre la última antología consultada», en Florencio SEVILLA y Carlos ALVAR (eds.): *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Madrid, 1998*. Madrid: Castalia, III, pp. 655-661.
- LÓPEZ ESTRADA, Francisco (1974): *Introducción a la literatura medieval española*. Madrid: Gredos.
- LÓPEZ FERRERO, Carmen y Ernesto MARTÍN PERIS (2013): *Textos y aprendizaje de lenguas. Elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL.
- LÓPEZ GRIGERA, Luisa (2013): «Historia textual: textos literarios (Siglo de Oro)», en Rafael CANO AGUILAR (coord.): *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, pp. 701-728.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (2013): «La actuación de las academias en la historia del idioma», en Rafael CANO AGUILAR (coord.): *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, pp. 919-940.
- LÓPEZ SÁEZ, Marta (2010): *Enseñanza de la literatura realista a alumnos extranjeros de nivel avanzado*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/2-Trimestre/MartaLopez.html>.
- LÓPEZ VALERO, Antonio y Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ (2000): «Repensando la competencia literaria: hacia una orientación axiológica», *Puertas a la lectura*, 9-10, pp. 89-94.
- LORENZO, Francisco (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- LOZANOV, Georgi (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.
- MAINER, José-Carlos (1998): «Sobre el canon de la literatura española del siglo XX», en Enric SULLÀ (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, pp. 271-299.
- (2010): *Modernidad y nacionalismo 1900-1939. Historia de la literatura española*. Barcelona: Crítica, vol. 6.
- MALEY, Alan (1989): «Down from the pedestal: literature as a resource», en Christopher J. BRUMFIT y Ronald A. CARTER (eds.): *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. London: McMillan, pp. 10-23.

- y Alan DUFF (1982): *Drama Techniques in Language Learning. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- y Sandra MOULDING (1985): *Poem into poem. Reading and writing poems with students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- y Alan DUFF (1989): *The Inward Ear. Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARÍN MARTÍNEZ, Juan María y Antonio REY HAZAS (1992): *Antología de la literatura española hasta el siglo XIX*. Madrid: SGEL.
- MARINS DE ANDRADE, Paulo Roberto (2010): «Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños», *Porta Linguarum*, 14, pp. 141-160.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (coord.) (2004): *Estudios de pragmatogramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍN, Ana Belén (1999): «El micro-relato literario, más allá de la comprensión lectora», *Frecuencia L*, 10, pp. 12-15.
- MARTÍN, Francisco José (2013): «Pensar en español (A propósito de un margen del canon occidental)», en Miguel Ángel GARRIDO GALLARDO (dir.): *La Biblioteca de Occidente en contexto hispánico. Actas del congreso internacional celebrado en Madrid-Logroño 17/22-06-13*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja, pp. 153-176.
- MARTÍN GORDILLO, Mariano (1996): «Los fines de la educación secundaria obligatoria», *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, pp. 4-12.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1991): «La didáctica de la comprensión auditiva» [recurso electrónico], reeditado en marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 2007. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/5/martin_comprensionauditiva.pdf.
- (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html>.
- (2000): «Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera», *Lenguaje y textos*, 16, pp. 101-129.
- (2015): «Entrevista a Martín Peris por Sergio Troitiño» [Audio en podcast], *LdeLengua 90*. Disponible en: <http://eledelengua.com/Podcasts/LdeLengua90.mp3>.
- *et al.* (2008): *Diccionario de términos clave de E/LE*. Madrid: SGEL.
- MARTÍN VEGAS, Rosa Ana (2003): «La recreación y/o actualización de los temas de la literatura clásica en las TIC» [recurso electrónico], en *Actas del II Congreso La educación en Internet e Internet en la educación*. CNICE. Disponible en: <http://congresos.cnice.mec.es/ceiie/area3/documentacion/comunicaciones/html/3comunicacion03.html>.
- (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ CANTÓN, Clara Isabel (2008): *La enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/MARTINEZ_C.html.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde (1999): «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», *Mosaico* 35, pp. 19-22.

- MASCATO REY, Rosario (2010): *Literatura en E/LE desde un enfoque comunicativo. «Ramón del Valle-Inclán (1886-1936) y su época»: una unidad didáctica*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/memoriaMaster/1-Trimestre/RosarioMascato.html>>.
- MATA, Juan (2008): *10 ideas clave: animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- MELERO ABADÍA, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- (2004): «De los programas funcionales a la enseñanza comunicativa», en Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (coords.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 689-714.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1993): «La selección de textos literarios en la enseñanza de ELE. Justificación didáctica», en José. M. BRUCART *et al.* (eds.): *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta única. Actes del I Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres*. Universidad Autónoma de Barcelona /ICE, 1994, pp. 126-133.
- (1998a): «El proceso de recepción lectora», en Antonio MENDOZA FILLOLA (coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad de Barcelona/ICE/Horsori, pp. 169-189.
- (1998b): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- (1999): «Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria», en Pedro César CERRILLO y Jaime GARCÍA PADRINO (coords.): *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-53.
- (2000): *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de las relaciones entre la literatura y las artes*. Universidad de Barcelona/Universidad de Santiago de Compostela.
- (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2002): «Las funciones del profesor de literatura: bases para la innovación», en Belén MUÑOZ LÓPEZ *et al.*: *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12. Universidad de Zaragoza/Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 109-140.
- (2004a): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- (2004b): «Los materiales didácticos en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 1. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817>.
- (2006): «Cervantes, editor del Quijote. Una secuencia didáctica para el aula: lectores en busca del primer editor del Quijote», *Multiárea. Revista de Didáctica*, 1. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 55-90.
- (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: ICE/Horsori.
- (2010): «La competencia literaria entre las competencias», *Lenguaje y textos*, 32, pp. 21-34.
- (coord.) (2002): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- (coord.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

- y Francisco José CANTERO SERENA (2003): «Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto», en Antonio MENDOZA FILLOLA (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, pp. 3-31.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1962): «Sevilla frente a Madrid: algunas precisiones sobre el español de América», en Diego CATALÁN (ed.): *Miscelánea Homenaje a André Martinet. Estructuralismo e Historia III*. Universidad de La Laguna, pp. 99-165.
- MIGNOLO, Walter (1991): «Canons a(nd)cross-cultural boundaries (or, whose canon are we talking about?)», *Poetics Today*, 12, 1, pp. 1-28. [Traducción al español: «Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o, de quién es el canon del que hablamos)», en Enric SULLÀ (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 237-270].
- MILLARES MARTÍN, Selena (1996a): «El texto literario y la enseñanza de la fonética», *Frecuencia L*, 1, pp. 44-47.
- (1996b): *Método de español para extranjeros. Nivel superior*. Madrid: Edinumen.
- (2000): *Rondas a las letras de Hispanoamérica*. Madrid: Edinumen.
- (2003): «Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua», *Frecuencia L*, 22, 40-45.
- y Hamish BINNS (2002): *Al son de los poetas*. Madrid: Edinumen.
- MINERA REYNA, Luz Emilia (2009): «El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes» [recurso electrónico], *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6, 58-73. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-6-2009>
- (2010): «El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas, motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 19. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2010/segunda.html>.
- MIQUEL, Lourdes y Neus SANS (1992): «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, pp. 15-22.
- MOLINA GÓMEZ, Susana y Jucelia FERREIRA LOEBENS (2009): «Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera» [recurso electrónico], en Agustín BARRIENTOS CLAVERO *et al.* (eds.): *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura/ASELE, II, pp. 669-680. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf.
- MOLINA MORALES, Guillermo (2012): *La poesía vanguardista en el aula de ELE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Guillermo-Molina.html.
- MOLINA PÉREZ, M.^a José y Mónica GARCÍA-VIÑÓ (1998a): «La lectura extensiva como apoyo del programa del curso en la clase de E/LE», *Frecuencia L*, 7, pp. 32-33.
- y Mónica GARCÍA-VIÑÓ (1998b): «Actividades para antes y después de la lectura de un texto narrativo», *Boletín ASELE*, 18, pp. 59-66.
- MOLL, Jaime (1990): «Aproximaciones a la sociología de la edición literaria», en Pablo JAURALDE, Dolores NOGUERA y Alfonso REY (eds.): *La edición de textos. Actas del I Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*. London: Tamesis, pp. 61-68.
- MONTES, Graciela (2001): *El corral de la infancia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- MONTOUSSÉ, Juan Luis (1997): «El uso de la novela como principio organizativo del curso de E/LE en niveles avanzados», *Frecuencia L*, 5, pp. 27-32.
- MORALES, José y Francisco ZAYAS (2001): *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Instituto San Fernando de la Lengua Española/ Universidad de Cádiz.
- MORENO, Víctor (2008): «Literatura para ser leída, imitada y transformada», en Carlos LOMAS (coord.): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, pp. 179-208.
- MORENO BÁEZ, Enrique (1968): *Nosotros y nuestros clásicos*. Madrid: Gredos.
- MUÑOS GUAL, René (1999): *Producción y edición de textos didácticos*. San José (Costa Rica): Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- MUÑOZ-BASOLS, Javier, Micaela MUÑOZ-CALVO y Jesús SUÁREZ GARCÍA (2014): «Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera», *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-1, pp. 1-14.
- MUÑOZ MOLINA, Antonio (1993a): «La disciplina de la imaginación», en Luis GARCÍA MONTERO y Antonio MUÑOZ MOLINA: *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión, pp. 43-60.
- (1993b): «Las hogueras sin fuego», en Luis GARCÍA MONTERO y Antonio MUÑOZ MOLINA: *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión, pp. 61-76.
- NARANJO PITA, María (1999a): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- (1999b): «Una invitación al poema para entrar en clase», *Frecuencia L*, 11, pp. 2832.
- NAVARRO DURÁN, Rosa (1996): *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona: Ariel.
- (2006): «¿Por qué adaptar a los clásicos?», *Revista TK*, núm. 18, pp. 17-26.
- NEIRA, Julio (2002): *La edición de textos: poesía española contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- NUNAN, David (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al español: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997].
- NÚÑEZ RAMOS, Rafael (1997): «Hacia una moderna pedagogía de la literatura. La educación literaria de ayer a hoy», en Antonio MENDOZA FILLOLA, M. Celia ROMEA CASTRO y Francisco José CANTERO SERENA (coords.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL/Universidad de Barcelona, pp. 781-786.
- (2005): «El texto literario en el aula de E/LE. El *Quijote* como referencia (II)» [recurso electrónico], en Alfredo ÁLVAREZ et al. (eds.): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Oviedo/ASELE, 2006, pp. 67-76. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0067.pdf>
- y Enrique del TESO (1996): *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- NÚÑEZ RUIZ, Gabriel (1994): *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Almería: Zéjel.
- (2001): *La educación literaria*. Madrid: Síntesis.

- NÚÑEZ SABARÍS, Xaquín (2005): *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española*. Memoria de investigación [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/NUNEZ-S.html>.
- OCASAR ARIZA, José Luis (1996): «El diálogo en la enseñanza del español durante el siglo XVI: el Vocabulario de Quatro Lenguas», *Frecuencia L*, 1, pp. 5-10.
- (1997): *Literatura española contemporánea*. Madrid: Edinumen.
- (2003): «Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas», *Boletín ASELE*, 28, pp. 17-31.
- (2004): «Textos literarios para la práctica de la cadencia», *Frecuencia L*, 27, pp. 22-24.
- OHMANN, Richard (1971): «Speech Acts and the Definition of Literature», *Philosophy and Rhetoric*, 4, 1971, pp. 1-19. [Traducción al español: «Los actos de habla y la definición de literatura», en José Antonio MAYORAL (ed.): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros, 1999², pp. 11-34].
- ORDINE, Nuccio (2013): *L'utilità dell'inutile*. Milano: Bompiani. [Traducción al español: *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado, 2013].
- ORDUNA, Germán (2000): *Ecdótica. Problemática de la edición de textos*. Kassel: Edition Reichenberger.
- OREJUDO, Antonio (2008): «El cadáver de la literatura y las momias que la enseñan», *Mercurio*, 98, p.11.
- OVIDO, José Miguel (2012): *Historia de la literatura hispanoamericana. 4. De Borges al presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- OW GONZÁLEZ, Maili (2004): *El tratamiento didáctico de las lecturas literarias en el primer nivel de enseñanza media en Chile: una propuesta de formación didáctica de la literatura*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- OYEWO, Dana (2010a): «Creación literaria en el espacio digital», *Boletín ASELE*, 43, pp. 13-19.
- (2010b): Secuencia didáctica «El drama del desencantado», *Boletín ASELE*, 43, pp. 23-27.
- PALACIOS GONZÁLEZ, Sergio (2011a): «El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de ELE» [Videocomunicación], en *Congreso Mundial de Profesores de Español COMPROFES*. Disponible en: <http://comprofes.es/videocomunicaciones>.
- (2011b): *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE)*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) [recurso electrónico]. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/7081>.
- (2012a): «Internet como apoyo para el trabajo con textos literarios en la clase de ELE» [recurso electrónico], en Carmen HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Antonio CARRASCO SANTANA y Eva ÁLVAREZ RAMOS (eds.): *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Actas del XXII Congreso Internacional de la ASELE*. Valladolid: ASELE/Universidad de Valladolid, pp. 701-708. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0068.pdf.
- (2012b): «Trabajar con el *Quijote* en los niveles iniciales de aprendizaje A1-A2» [recurso electrónico], en *Actas de las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. Nicosia: Universidad de Chipre, pp. 57-62. Disponible en: http://elechipre.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690330/palacio_gonzalez.pdf.

- (2015): «La literatura clásica: un elemento motivador para la enseñanza de ELE» [recurso electrónico], en Yuko MORIMOTO, María Victoria PAVÓN LUCERO y Rocío SANTAMARÍA MARTÍNEZ (eds.): *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional de la ASELE*. ASELE, pp. 1209-1215. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1209.pdf.
- (coord.) (2007): *Plan de enseñanza de Inhispania* [recurso electrónico]. Disponible bajo solicitud.
- (coord.) (2016): *Programa de cursos 2016-2017 de Inhispania* [recurso electrónico]. Disponible bajo solicitud.
- y Gallina KHIMICH (2011): «La literatura y el desarrollo de las competencias comunicativa, léxico-gramatical, literaria y cultural en la clase de español para extranjeros (E/LE). Propuesta didáctica dirigida a estudiantes rusos», *Cuadernos de Rusística Española*, 7, pp. 89-101.
- PALMA REAL, Gloria (2004): «Los tiempos del indicativo a través de la poesía», en Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (coord.): *Estudios de pragmatría para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, pp. 117-136.
- PASCUAL, José Antonio (1993): «La edición crítica de los textos del Siglo de Oro: de nuevo sobre su modernización gráfica» [recurso electrónico], en Manuel GARCÍA MARTÍN *et al.* (eds.): *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*. Universidad de Salamanca, I, 37-57. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/02/aiso_2_1_005.pdf.
- PASTOR CESTEROS, Susana (1993): «El cine en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera» [recurso electrónico], en Alfredo RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ (ed.): *Didáctica de lenguas y culturas. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidade da Coruña/Servizo de publicacións, pp. 343-348. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9238>.
- (1998): «Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera» [recurso electrónico], en Tomás JIMÉNEZ JULIÁ *et al.* (eds.): *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Santiago de Compostela/ASELE, 1999, pp. 255-260. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0258.pdf.
- (2003): «El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas» [recurso electrónico], *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 2, pp. 251-271. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1325355.pdf>.
- (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante/Servicio de Publicaciones.
- PAVEL, Thomas G. (1985): «Literary Narratives», en Teun A. van DIJK (ed.): *Discourse and Literature*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 85-103. [Traducción al español: «Narraciones literarias», en *Discurso y literatura*. Madrid: Visor, 1999, pp. 109-130].
- PAZ TORRES, Margarita (2014): *Didáctica de lo fantástico: el cuento como herramienta útil en el aula de ELE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://www.meecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Margarita-Paz-Torres.html>.

- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe (1996): «La literatura en la clase de español para extranjeros» [recurso electrónico], en Ángela CELIS y José Ramón HEREDIA (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de la ASELE*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 59-66. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0057.pdf.
- (2006): «El *Quijote* y sus antologías (1608-1905)», *Multiárea. Revista de Didáctica*, 1, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 91-110.
- PELLICER PALACÍN, Mariarosa (2002): *Luciérnagas*. Barcelona: Editorial Vis-a-Vía.
- PENNAC, Daniel (1992): *Comme un roman*. Paris: Éditions Gallimard. [Traducción al español: *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993].
- PEÑA, Alicia de la (1999): «Una propuesta para integrar nuestra literatura en la clase de E/LE», *Frecuencia L*, 10, pp. 22-24.
- PEÑATE RIVERO, Julio (1995): «Componer un cuento literario en clase: entre la autonomía y la interacción», *Boletín ASELE*, 13, pp. 17-22.
- PERAGÓN LÓPEZ, Clara Eugenia (2011a): *Análisis de materiales recientes para la enseñanza de la literatura española a extranjeros*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/ClaraPeragon.html>.
- (2011b): «Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura española a extranjeros: Literatura española y latinoamericana (2009)» [recurso electrónico], *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13. Disponible en: <http://marcoele.com/literatura-espanola-y-latinoamericana-2009>.
- PÉREZ CINO, Waldo (2006): «A vueltas con el canon», *Iberoamericana*, VI. 22, pp. 123-142.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar y Felipe ZAYAS (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ PRIEGO, Miguel Ángel (2011²): *La edición de textos*. Madrid: Síntesis.
- PETIT, Michèle (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- PETÖFI, Janos S. y Antonio GARCÍA BERRIO (1978): *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Alberto Corazón.
- PIERA, Carlos (2003): «Del verso español y los universales métricos», en Ricardo MAIRAL y Juan GIL (eds.): *En torno a los universales lingüísticos*. Madrid: Akal, pp. 265-303.
- (2012): «Ausencias del canon», en Carlos PIERA: *La moral del testigo*. Madrid: Antonio Machado Libros, pp. 57-66.
- PILKINGTON, Adrian (1994): «Against literary reading conventions», en Roger D. SELL y Peter VERDONK (eds): *Literature and the New Interdisciplinarity*. Amsterdam / Atlanta: Editions Rodopi, pp. 93-106.
- PINILLA GÓMEZ, Raquel (2004): «La expresión oral», en Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (coords.): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 879-895.
- (2005): «Facilitar el aprendizaje del léxico: características gramaticales de las palabras» [recurso electrónico], en M.^a Auxiliadora CASTILLO CARBALLO *et al.* (coords.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Sevilla/ASELE, pp. 662-667. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0660.pdf.
- PIQUERAS, Juan Vicente (2012): *Yo que tú. Manual de gramática y poesía*. Barcelona: Difusión.

- PLETT, Heinrich F. (1985): «Rhetoric», en Teun A. van DIJK (ed.): *Discourse and Literature*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, pp. 59-84. [Traducción al español: «Retórica», en *Discurso y literatura*. Madrid: Visor, 1999, pp. 79-107].
- POMPOSO, Lourdes y Eva MONTEAGUDO (2001): «El uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE: ventajas y desventajas», *Frecuencia L*, 16, pp. 13-15.
- POZUELO YVANCOS, José María (1988): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra, [ed. cit. 2010⁷].
- (1996): «Canon: ¿estética o pedagogía?», *Ínsula*, 600, pp. 3-4.
- (2002): «Canon y lectura», en Antonio MENDOZA FILLOLA (coord.): *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2002, pp. 283-307.
- (2003): «El hispanismo y el canon», *Boletín de la Fundación Federico García Lorca*, núm. 33-34, pp. 215-222.
- (2006): «Canon e historiografía literaria», *Mil seiscientos dieciséis*, vol. XI, pp. 17-28.
- (2009): «Razones para un canon hispánico», *SIGNA. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, nº 18, pp. 87-97.
- y Rosa María ARADRA SÁNCHEZ (2000): *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, [ed. cit. 2011²].
- PRIETO GRANDE, María (2007): «La dramatización: una técnica lúdica de aprendizaje», *Boletín ASELE*, 36, pp. 11-26.
- PRINCE, Gerald (1982): *Narratology. The Form and Functioning of Narrative*. Berlin / New York / Amsterdam: Mouton Publishers.
- PRIVAT, Jean Marie (2001): «Socio-lógicas de las didácticas de la lectura», *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, p. 54.
- PROVENCIO GARRIGÓS, Herminia (2005): «El texto literario. Propuestas de explotación didáctica en el aula de E/LE con las TIC», *Frecuencia L*, 28, pp. 33-41.
- PUCHTA, Herbert, Mario RINVOLUCRI y María Carmen FONSECA-MORA (2012): *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- PUEYO, Susana y Ana Belén RUIZ-BAZÁN (1999): «¡Échale cuento... al pasado!», *Frecuencia L*, 12, pp. 11-15.
- PUIG, Kénia (2002): «La literatura en la clase de E/LE, una perspectiva Vygotskyana», *Frecuencia L*, 19, pp. 31-34.
- QUESADA MARCO, Sebastián (1987): *Curso de civilización española*. Madrid: SGEL, [ed. cit. 1993].
- QUINTANA, Emilio (1991): «Literatura y enseñanza de E/LE» [recurso electrónico], en Salvador MONTESA PEYDRÓ y Antonio GARRIDO MORAGA (eds.): *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de la ASELE*. Málaga: ASELE, 1993, pp. 89-92. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf.
- QUIRÓS, Mariano y Annita ÁLVAREZ (1997): «Poesía, música e imagen. La cultura española a través de destrezas orales y escritas», *Frecuencia L*, 6, pp. 34-36.
- RAMONEDA, Arturo (1988): *Antología de la literatura española del siglo XX*. Madrid: SGEL.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, en 2 vols. Madrid: Espasa.
- (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- (2014): *Diccionario de la lengua española (DLE)*, 23.^a ed. Madrid: Espasa.
- REGUEIRO SALGADO, Begoña (2013): «Bécquer en las aulas del siglo XXI. Una lectura para la formación de ciudadanos conscientes» [recurso electrónico], *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, pp. 259-273. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42394/40333>.
- (2014): «Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI», en Sagrario LÓPEZ POZA y Nieves PENA SUEIRO (eds.): *Humanidades digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. Universidade da Coruña/SIELAE, pp. 383-393.
- REVILLA CASTAÑO, Irene (coord.) (2007): *Leer, imaginar, crear: literatura para la clase de español lengua extranjera*. Rabat: Ministerio de Educación y Ciencia/Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos.
- REY HAZAS, Antonio (2006): «Los clásicos en la enseñanza del español: el caso del Quijote», *Multidírea. Revista de Didáctica*, 1, Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 111-128.
- REYZÁBAL, M.^a Victoria y Pedro TENORIO (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla, [ed. cit. 2004⁴].
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP. [Traducción al español: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003].
- RICO, Francisco (2004): «Nota al texto», en Francisco RICO (ed.): Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española/Alfaguara, pp. LXXVII-CI.
- RIENDA, José (2010): *Nociones elementales de didáctica de la literatura*. Salobreña-Granada: Alhulia.
- RIFFATERRE, Michael (1978): *Semiotics of Poetry*. Bloomington & London: Indiana University Press.
- RINCÓN RÍOS, Francisco (1993): «La enseñanza de la literatura en la última década», en Carlos LOMAS y Andrés OSORO (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, pp. 223-233.
- ROBINSON, Lillian S. (1983): «Treasure Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon», *Tulsa Studies in Women's Literature*, 2:1, pp. 83-98. [Traducción al español: «Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario», en Enric SULLÀ (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 115-137].
- ROBLES POVEDA, María Magdalena (2006): *Drama y teatro. La representación de una pieza teatral en la clase de E.L.E. «El Generalito», de Jorge Díaz*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/ROBLES_P.html.
- RODRIGUES, Denis (1996): «La otra vertiente de la historia de la enseñanza del E/LE», *Frecuencia L*, 2, pp. 42-44.
- (1999): «Presencia y función de la literatura en la enseñanza del E/LE en Francia», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 10, pp. 31-37.
- RODRÍGUEZ-MOÑINO, Antonio (1968): *Construcción crítica y realidad histórica en la poesía española de los siglos XVI y XVII*. Madrid: Castalia.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio (1995): «La educación literaria en la pubertad», *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 72, pp. 16-22.

- RODRÍGUEZ MARTOS, Carlos (2006): *Poesía y cantautores: una propuesta de historia de la literatura española*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Salamanca. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1-Semestre/RODRIGUEZ_M.html.
- RODRÍGUEZ PONCE, María Isabel (2005): «La cultura antigua española y el desarrollo de las destrezas comunicativas en la clase de español LE» [recurso electrónico], en *FIAPE. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro*. Toledo. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Comunicaciones/2005_ESP_05_41Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80e4d5c3.
- ROMERO, Felipe (2007): «Canon literario en la escuela: formatos, actores y origen», *Trama & Texturas*, núm. 3, pp. 91-99.
- RONAT, Mitsou (1977): *Noam Chomsky, dialogues avec Mitsou Ronat*. Paris: Flammarion. [Traducción al español: *Conversaciones con Chomsky*. Barcelona: Granica, 1978].
- ROVIRA GILI, Gemma (2014): *El subjuntivo en los niveles iniciales. ¿Una alternativa al MCER?* Memoria de investigación [recurso electrónico]. Universidad de La Rioja. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2014/memorias-master/Rovira-Gili.html>.
- ROZAS BRAVO, José Luis (2006): «El comentario de textos literarios en el aula de E/LE: una propuesta de trabajo», *Cuadernos Cervantes*, 63, pp. 38-44.
- RUIZ CASANOVA, José Francisco (1996): «De formación», *Lateral*, 13, p. 15.
- RUIZ LOZANO, Victoria (1996): «Explotación del vocabulario de lecturas graduadas», *Boletín ASELE*, 15, pp. 55-60.
- RUIZ MARTÍNEZ, Ana María (2006): «La enseñanza de las locuciones a través del *Quijote*» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 8. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/tercera.html>.
- RUIZ RAMÓN, Francisco (1966): *Historia del teatro español (desde sus orígenes hasta 1900)*. Madrid: Alianza, [ed. cit. Madrid: Cátedra 19887].
- RUSSO, Graciela (2008): *Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula de ELE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008/memoriaMaster/2-Semestre/RUSSO.html>.
- SÁEZ MARTÍNEZ, Begoña (2010): «Texto y literatura en la enseñanza de ELE» [recurso electrónico], en Javier de SANTIAGO GUERVÓS et al. (eds.): *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE*, 2011, I pp. 57-66. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf.
- SAGÁSTEGUI, Carla (2009): «El cómic en literatura», *Memoria gráfica*, 2, pp. 8-12.
- SAN MATEO VALDEHÍTA, Alicia (2001): «Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE», *Frecuencia L*, pp. 17-22.
- (2005): *Una lectura graduada para estudiantes de ELE de nivel avanzado*. Memoria de investigación [recurso electrónico]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SAN-MATEO-UCM.html>.
- SÁNCHEZ-PRieto BORJA, Pedro (1998): *Cómo editar los textos medievales. Criterios para su presentación gráfica*. Madrid: Arco/Libros.

- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (2003a): «Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto», en Antonio MENDOZA FILLOLA (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, pp. 289-317.
- (2003b): «De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos», en Antonio MENDOZA FILLOLA (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, pp. 319-348.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (2002a): «La lengua española, hoy», en Jesús SÁNCHEZ LOBATO, Isabel SANTOS GARGALLO y Raquel PINILLA GÓMEZ: *Asedio a la enseñanza del español*. Madrid: SGEL, pp. 29-44.
- (2002b): «Modelos de uso de lengua en la literatura española actual», en Jesús SÁNCHEZ LOBATO, Isabel SANTOS GARGALLO y Raquel PINILLA GÓMEZ: *Asedio a la enseñanza del español*. Madrid: SGEL, pp. 107-119.
- SÁNCHEZ MENDIETA, Nieves (1998): «Utilización de fragmentos del Quijote en la clase de composición y conversación», *Cuadernos Cervantes*, 20, pp. 60-64.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- (dir.) (2003): *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: SGEL.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío (2000): «Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de E/LE», *Frecuencia L*, 15, pp. 21-26.
- (2008): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TEISIS%20COMPLETA%20CD.pdf>.
- SANTIAGO ALONSO, Gemma María (2002): «Cómo activar en el estudiante el deseo de escribir», *Boletín ASELE*, 26, pp. 35-40.
- SANTOLARIA, Cristina (1996): «Los textos teatrales como apoyo a la enseñanza del español coloquial», *Frecuencia L*, 3, pp. 21-23.
- SANTOS GARGALLO, Alfonso e Isabel SANTOS GARGALLO (2008): *De cine* [DVD]. Madrid: SGEL.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1994): «Los últimos años de la enseñanza del español (LE) en España. Un compromiso con el futuro» [recurso electrónico], en Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE*. Madrid: ASELE, pp. 97-108. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0097.pdf.
- (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, [ed. cit. 2004²].
- (2002a): «Pasado, presente y futuro de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua o como lengua extranjera», en Jesús SÁNCHEZ LOBATO, Isabel SANTOS GARGALLO y Raquel PINILLA GÓMEZ: *Asedio a la enseñanza del español*. Madrid: SGEL, pp. 59-72.
- (2002b): «Algunos aspectos léxicos del lenguaje de un sector juvenil: *Historias del Kronen*, de J. A. Mañas», en Jesús SÁNCHEZ LOBATO, Isabel SANTOS GARGALLO y Raquel PINILLA GÓMEZ: *Asedio a la enseñanza del español*. Madrid: SGEL, pp. 129-149.
- (2007): «El poliedro de la metodología del español (L2/LE): reflexiones dirigidas a un profesor novel», *Mosaico*, 20, pp. 29-31.

- *et al.* (1998): *Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE. Publicaciones periódicas españolas (1983-1997)*, Anexo a la revista *Carabela*, 43. Madrid: SGEL.
- y Alfonso SANTOS GARGALLO (2001): *De cine. Cuaderno de actividades*. Madrid: SGEL.
- SANZ MARCO, Carlos (2006): «Adaptaciones escolares de *Don Quijote de la Mancha*: Criterios y modalidades» [recurso electrónico], en Sara M. SAZ (ed.): *400 años de don Quijote: pasado y perspectivas de futuro. Actas del XL Congreso Internacional de la AEPE*. Madrid: AEPE, pp. 197-209. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_22.pdf.
- SANZ PASTOR, Marta (2000): «La literatura en el aula de E/LE», *Frecuencia L*, 12, pp. 24-27.
- (2006a): «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela*, 59, pp. 5-23.
- (2006b): «La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura» [recurso electrónico], reeditado en Lourdes MIQUEL y Neus SANS (eds.): *Expolingua 2006. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Monográficos MarcoEle*, 10, 2010, pp. 129-138. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf.
- y Marta HIGUERAS GARCÍA (2005): «Una propuesta didáctica a través del *Quijote*» [recurso electrónico], en Alfredo ÁLVAREZ *et al.* (eds.): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Oviedo/ASELE, 2006, pp. 817-824. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0817.pdf.
- SANZ TORDESILLAS, Ana (2005): *Español a través de contenidos culturales. La edad de plata de la cultura española*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/TORDESILLAS-S.html>.
- SCHMIDT, Siegfried J. (1980): *Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft, Bd. 1, Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur*, Braunschweig und Wiesbaden, Hamburg: Buske. [Traducción al español: *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*. Madrid: Taurus, 1990].
- SCHWARZT, Lía (1996): «Siglos de Oro: cánones, repertorios, catálogos de autores», *Ínsula*, 600, pp. 9-12.
- SEARLE, John (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al español: *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980].
- SCOVEL, Thomas (1978): «Review of *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*», *TESOL Quarterly*, 13, pp. 255-266.
- SILES ARTÉS, José y Jesús SÁNCHEZ MAZA (1996): *Curso de lectura, conversación y redacción. Nivel intermedio*. Madrid: SGEL.
- y Jesús SÁNCHEZ MAZA (1997): *Curso de lectura, conversación y redacción. Nivel elemental*. Madrid: SGEL.
- y Jesús SÁNCHEZ MAZA (2000): *Curso de lectura, conversación y redacción. Nivel superior*. Madrid: SGEL.
- SIMENSEN, Aud Marit (1987): «Adapted readers: How are they adapted?», *Reading in a Foreign Language*, 4, 1: 41-57.

- SITMAN, Rosalie e Yvonne LERNER (1994): «Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera» [recurso electrónico], en Salvador MONTESA PEYDRÓ y Pedro GOMIS BLANCO (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional de la ASELE*. Málaga: ASELE, 1996, pp. 227-233. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf>.
- SLAGTER, Peter J. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- SOLÉ, Isabel (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2014): «Entrevista a Dolores Soler-Espiauba», *Boletín ASELE*, 51, pp. 41-45.
- SOUTO RUMBO, Ismael (2008): «La adquisición de la competencia literaria: explotación didáctica de un cuento de Bernardo Atxaga» [recurso electrónico], *Revista redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 12. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_07Souto.pdf?documentId=0901e72b80de14e6>.
- SPITZER, Leo (1961): *Lingüística e historia literaria*. Madrid: Gredos.
- SPOLSKY, Bernard (1989): «Communicative competence, language proficiency, and beyond», *Applied Linguistics*, 10/2, 1989, pp. 138-56. [Traducción al español: «Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua», en Miquel LLOBERA (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 129-142].
- STEINER, George (1997): *Errata: An Examined Life*. London: Weidenfeld & Nicolson. [Traducción al español: *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela, 1998].
- STEMBERT, Rudolf (1999): «Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE», en Lourdes MIQUEL y Neus SANS (coords.): *Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 247-265.
- STUBBS, Michael (1983): *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford / Blackwell / Chicago: University of Chicago Press. [Traducción al español: *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza, 1987].
- SUÁREZ ROBAINA, Juana Rosa (2010): «¿Adivinas, cuartetos, trabalenguas?... La literatura tradicional en el aula de ELE: sugerencias didácticas», en Juana HERRERA CUBAS, Manuel ABRIL VILLALBA y Carmen A. PERDOMO LÓPEZ (coords.): *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas. Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. Universidad de La Laguna, pp. 409-421.
- SULLÀ, Enric (1998): «El debate sobre el canon literario», en Enric SULLÀ (comp.): *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, pp. 11-34.
- SUN, Su-Ching (2010): «La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses» [recurso electrónico], en Miguel SALAS DÍAZ, Susana HEIKEL y Gerardo HERNÁNDEZ ROA (eds.): *El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas. Actas del XLV Congreso Internacional de la AEPE*. Madrid: AEPE, 2011, pp. 241-251. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_22.pdf>.
- TALAMINOS CANTILLO, Alejandro (2017): *Nuestro Quijote, nuestro español*. Zafra, Badajoz: Edición de autor/Imprenta Rayego.

- THOMAS, Jean-Jacques (1978): «Théorie générative et poétique littéraire», *Langages*, 51, pp. 7-53. [Traducción al español: «Teoría generativa y poética literaria», en *Poética generativa*. Buenos Aires: Hachette, 1989, pp. 10-83].
- TIANA FERRER, Alejandro (2004): «Ediciones infantiles y lectura escolar del *Quijote*. Una mirada histórica», *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 207-220.
- TORRALBA CANALES, Carlos (2011): *Programación para un curso de historia de la literatura: «El romanticismo Español», para estudiantes de ELE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Universidad de Granada. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/torralba.html>>.
- UBACH MEDINA, Antonio (1997): «La literatura contemporánea en la clase de español» [recurso electrónico], en Francisco MORENO FERNÁNDEZ, María GIL BÜRMAN y Kira ALONSO (eds.): *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*. Universidad de Alcalá, 1998, pp. 823-831. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0821.pdf>.
- VEGA DÍEZ, Marta de (2013): *Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera: análisis de corpus y reflexión didáctica*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <<http://eprints.ucm.es/24037>>.
- VÉLEZ-SAINZ, Julio (2006): *El Parnaso español: canon, mecenazgo y propaganda en la poesía del Siglo de Oro*. Madrid: Visor.
- VELLEGAL, Ana M.^a (2004a): «WWW S.O.S. E/LE. Recursos literarios», *Frecuencia L*, 26, pp. 41-43.
- (2004b): «WWW S.O.S. E/LE. Recursos literarios», *Frecuencia L*, 27, pp. 38-42.
- VERGARA LEGARRA, Nora (2006): *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/VERGARA.html>>.
- VIDAL CERECEDA, M.^a Cristina (2014): *Cultura y competencia sociocultural en la clase de ELE: una propuesta a través de la poesía del siglo XX (Salinas, Gil de Biedma y García Montero)*. Memoria de máster [recurso electrónico]. Santander: Universidad de Cantabria. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Maria-Cristina-Vidal-Cereceda.html>>.
- VILLARRUBIA ZÚÑIGA, Marisol (2006): «La enseñanza de la ironía en el aula E/LE a través de algunas intervenciones de Sancho en el *Quijote*» [recurso electrónico], en Sara M. SAZ (ed.): *400 años de don Quijote: pasado y perspectivas de futuro. Actas del XL Congreso Internacional de la AEPE*. Madrid: AEPE, pp. 251-262. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_26.pdf>.
- WARNING, Rainer (ed.) (1989): *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- WIDDOWSON, Henry G. (1975): *Stylistics and the teaching of literature*. Harlow: Longman.
- (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- (1984): *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.

- (1989): «Knowledge of Language and Ability for Use», *Applied Linguistics*, 10, 2, pp. 128-137. [Traducción al español: «Conocimiento de lengua y habilidad para usarla», en Miquel LLOBERA (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 83-90].
- (1990): *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (1992): «Innovation in Teaching Development», *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, vol. 13, pp. 260-275.
- WILKINS, David A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1997): *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al español: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press, 1999].
- WITTE, Theo, Gert RIJLAARSDAM, Dick SCHRAM (2012): «An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education», *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 12, pp. 1-33.
- WOODWARD, Tessa (2001): *Planning lessons and courses*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al español: *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press, 2002].
- ZAMBRANO, María (1939): *Pensamiento y poesía en la vida española*. México: La Casa de España en México, [ed. cit. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004].
- ZAMORA VICENTE, Alonso (2015): *La Real Academia Española*. Madrid: Real Academia Española/Fundación María Cristina Masaveu Peterson.
- ZANÓN, Javier (1988): «Psicolingüística y didáctica de las lenguas (I). Del aprendizaje a la adquisición de la segunda lengua», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2, pp. 47-53.
- (1989): «Psicolingüística y didáctica de las lenguas (II). Comunicación y discurso en la segunda lengua», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 3, pp. 22-33.
- (1990): «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras», *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, pp. 19-28.
- (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- y Sheila ESTAIRE (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- ZAYAS MARTÍNEZ, Francisco (2002): *La literatura en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Aplicación sistemática de la literatura en los niveles iniciales de adquisición*. Tesis doctoral [recurso electrónico]. Universidad de Cádiz. Disponible en: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/14722>.
- ZINGANO, Marco (2008): «*Paideia*, virtud intelectual y virtud moral en la Antigüedad», en Guillermo HOYOS VÁZQUEZ (ed.): *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta, pp. 55-75.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA (TEXTOS LITERARIOS EMPLEADOS)

- Antología de la poesía del Siglo de Oro*, edición escolar de David LÓPEZ DEL CASTILLO. Madrid: Castalia Didáctica, 2010.
- Antología de la poesía española del Siglo de Oro. Siglos XVI–XVII*, edición de Pablo JAURALDE POU y guía de lectura de Mercedes SÁNCHEZ SÁNCHEZ. Madrid: Espasa, 2010.
- CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro: *La vida es sueño*, edición de Fausta ANTONUCCI. Barcelona: Crítica, 2008.
- *La vida es sueño*, edición de Ana SUÁREZ MIRAMÓN. Madrid: Anaya, 1985, [ed. cit. 2001].
- El cancionero español de tipo tradicional*, edición de José María ALÍN. Madrid: Taurus, 1968.
- Cantar de Mio Cid*, edición de texto antiguo de Ramón MENÉNDEZ PIDAL y versión modernizada de Alfonso REYES. Madrid: Espasa Calpe, 1976, [ed. cit. 1994¹³].
- *El Cantar de Mio Cid*, versión adaptada de Carlos ROMERO DUEÑAS. Madrid: Edelsa, 1996, [ed. cit. 2001].
- *Cantar del Mio Cid* [recurso electrónico], versión modernizada de M.^a del Carmen GUTIÉRREZ AJA y Timoteo RIAÑO RODRÍGUEZ, 2007. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/texto-modernizado-del-cantar-de-mio-cid--0>>.
- *Poema del Cid*, versión modernizada de Francisco LÓPEZ ESTRADA. Madrid: Castalia, 2007.
- CASAS, Fray Bartolomé de las: *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, edición, prólogo y notas de José Miguel MARTÍNEZ y estudio preliminar de John H. ELLIOT. Madrid: Real Academia Española / Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2013.
- CERVANTES, Miguel de: *Don Quijote de la Mancha*, edición de Francisco RICO. Barcelona: Crítica, 1998.
- CRUZ, Sor Juana Inés de la: *Poesía lírica*, edición de José Carlos GONZÁLEZ BOIXO. Madrid: Cátedra, 1992, [ed. cit. 2014].
- Lazarillo de Tormes*, edición escolar de Ángel BASANTA. Madrid: Anaya, 1985, [ed. cit. 2000].
- *Lazarillo de Tormes*, edición, estudio y notas de Francisco RICO. Madrid: Real Academia Española / Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.
- MOLINA, Tirso de [atribuida a]: *El burlador de Sevilla*, edición de Alfredo RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ. Madrid: Cátedra, 1989, [ed. cit. 2007].
- MONTEMAYOR, Jorge de: *Los siete libros de la Diana*, edición de Francisco LÓPEZ ESTRADA. Madrid: Espasa-Calpe, 1954, [ed. cit. 1970⁵].
- Nuevo corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV–XVII)*, en 2 vols., edición de Margit FRENK ALATORRE. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- QUEVEDO, Francisco de: *El Buscón*, edición de Pablo JAURALDE POU. Madrid: Castalia, 1990.

ROJAS, Fernando de: *La Celestina*, edición escolar de Francisca DOMINGO DEL CAMPO. Madrid: Anaya, 1986, [ed. cit. 2001].

— *La Celestina*, edición y estudio de Francisco J. LOBERA, Guillermo SERÉS, Paloma DÍAZ-MAS, Carlos MOTA, Íñigo RUIZ ARZÁLLUZ y Francisco RICO. Madrid: Real Academia Española / Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.

VEGA, Garcilaso de la: *Obras completas con comentario*, edición de Elías L. RIVERS. Madrid: Castalia, 1964, [ed. cit. 2001].

— *Poesías castellanas completas*, edición de Elías L. RIVERS. Madrid: Castalia, 1986, [ed. cit. 1992].

VEGA, Lope de: *Fuente Ovejuna*, edición escolar de Juan José AMATE BLANCO. Madrid: Anaya, 1985, [ed. cit. 2001].

— *Fuente Ovejuna*, edición de Juan María MARÍN. Madrid: Cátedra, 1994.

