

Georgia State University

**ScholarWorks @ Georgia State University**

---

World Languages and Cultures Theses

Department of World Languages and Cultures

---

5-7-2016

**La enseñanza de la literatura en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: "Crónica de una muerte anunciada" de Gabriel García Márquez**

Ingrid Abisambra

Follow this and additional works at: [https://scholarworks.gsu.edu/mcl\\_theses](https://scholarworks.gsu.edu/mcl_theses)

---

**Recommended Citation**

Abisambra, Ingrid, "La enseñanza de la literatura en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: "Crónica de una muerte anunciada" de Gabriel García Márquez." Thesis, Georgia State University, 2016. doi: <https://doi.org/10.57709/8511675>

This Thesis is brought to you for free and open access by the Department of World Languages and Cultures at ScholarWorks @ Georgia State University. It has been accepted for inclusion in World Languages and Cultures Theses by an authorized administrator of ScholarWorks @ Georgia State University. For more information, please contact [scholarworks@gsu.edu](mailto:scholarworks@gsu.edu).

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN UN AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

DIDÁCTICA: “CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA” DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

by

INGRID ABISAMBRA

Under the Direction of Victoria Rodrigo, PhD

#### ABSTRACT

Within the communicative approach in teaching, we have the development of the four communicative skills of language: listening, writing, reading and speaking. Literature has never been seen as an integrating tool of these skills, however, recently there have been several attempts to give literature the importance it deserves. In the present work we will see how literature is not on one side of real life, but it is an integral part of it. It is language's most creative and original expression with a legitimate place in a foreign language classroom, where the student can be faced, through the language it models, with the culture it represents. Teachers of Spanish as a Second Language, in their role as guides in the reading process, can extract from literature different linguistic and cultural skills that will benefit students, not only in their academic life, but also at a professional and social level.

INDEX WORDS: lectura, comprensión lectora, lecturas graduadas, literatura auténtica, didáctica

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN UN AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.  
DIDÁCTICA: “CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA” DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

by

INGRID ABISAMBRA

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of

Master of Art

in the College of Arts and Sciences

Georgia State University

2016

Copyright by  
Ingrid Abisambra Miccheli  
2016

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN UN AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

DIDÁCTICA: "CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA" DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

by

INGRID ABISAMBRA

Committee Chair: Victoria Rodrigo

Committee: William J. Nicholls II

Peter Swanson

Electronic Version Approved:

Office of Graduate Studies

College of Arts and Sciences

Georgia State University

May 2016

**DEDICATION**

This thesis is dedicated to my husband, for his endless love, support and encouragement.

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

It is with immense gratitude that I acknowledge the guidance and support of my Professor, Dr. Victoria Rodrigo, in the completion of this master thesis. Her helpful comments and recommendations made me learn a lot. I also thank her for her guidance and the time she has invested in me throughout the two years of my course.

I would also like to thank Dr. Peter Swanson, for being part of the Thesis Committee, and for having made possible this master opportunity for me from the beginning.

## TABLE OF CONTENTS

<b>ACKNOWLEDGEMENTS .....</b>	<b>v</b>
<b>LIST OF TABLES.....</b>	<b>ii</b>
<b>LIST OF FIGURES.....</b>	<b>iii</b>
<b>1 INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2 JUSTIFICACIÓN DEL USO DEL TEXTO LITERARIO EN CLASE.....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Literatura y cultura.....</b>	<b>10</b>
<b>3 MATERIAL DE LECTURA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL .....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Material auténtico.....</b>	<b>15</b>
3.1.1 La poesía .....	16
3.1.2 La novela y el cuento.....	17
3.1.3 El teatro.....	19
3.1.4 El ensayo .....	20
3.1.5 Los cómics .....	20
3.1.6 Literatura traducida .....	20
<b>3.2 Material no auténtico.....</b>	<b>22</b>
<b>4 CÓMO TRATAR LA LITERATURA EN CLASE .....</b>	<b>25</b>
<b>4.1 Selección del texto .....</b>	<b>25</b>
<b>4.2 El papel del profesor.....</b>	<b>29</b>
<b>4.3 Tipos de actividades .....</b>	<b>31</b>
4.3.1 Actividades de pre-lectura .....	31
4.3.2 Actividades durante la lectura .....	32



4.3.3	Actividades de post-lectura .....	34
4.4	El uso del diccionario .....	35
<b>5</b>	<b>DIDÁCTICA: ACTIVIDADES DE LECTURA PARA “CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA” .....</b>	<b>37</b>
5.1	Introducción a la novela .....	37
5.2	Objetivos y estructura del curso .....	38
5.3	Actividades.....	39
<b>6</b>	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>57</b>
	<b>LISTA DE REFERENCIAS .....</b>	<b>59</b>
	<b>APÉNDICE A .....</b>	<b>62</b>
	<b>APÉNDICE B.....</b>	<b>63</b>
	<b>APÉNDICE C.....</b>	<b>64</b>

## LIST OF TABLES

<b>Tabla 1 Cuestionario – Pre-lectura .....</b>	<b>43</b>
<b>Tabla 2 Actividad Cierto o Falso .....</b>	<b>44</b>
<b>Tabla 3 Cuestionario – Palabras Descriptivas .....</b>	<b>46</b>
<b>Tabla 4 Frases parafraseadas .....</b>	<b>47</b>
<b>Tabla 5 Lectura en casa.....</b>	<b>49</b>
<b>Tabla 6 Diagrama de flujo.....</b>	<b>51</b>
<b>Tabla 7 Diagrama de estrella .....</b>	<b>52</b>
<b>Tabla 8 Expresiones idiomáticas .....</b>	<b>54</b>
<b>Tabla 9 Tarjeta postal .....</b>	<b>56</b>

**LIST OF FIGURES**

<b>Figura 1 Esquema problemas del alumno .....</b>	<b>5</b>
<b>Figura 2 Representación gráfica de la competencia comunicativa.....</b>	<b>8</b>
<b>Figura 3 Portada .....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUCCIÓN

*“Cuando varias personas leen el mismo libro, ¿leen realmente lo mismo?” – Michael Ende*

En este trabajo vamos a revisar cómo podemos utilizar la literatura en clase ELE como última etapa del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. En esta introducción empezaremos revisando el desarrollo de su uso en clase a través de los años. Aunque la literatura se enseña como parte del desarrollo de la habilidad lectora, nosotros ampliamos esta visión de tal manera que la literatura es considerada una expresión artística de una cultura, por lo tanto, veremos cómo su enseñanza abarca más allá de una lectura ya sea intensiva o extensiva, e incluye variables culturales que llevan al estudiante de lengua a verse envuelto en el contexto cultural de la lengua meta.

La enseñanza de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) es una ciencia que ha pasado por varias etapas de desarrollo. Durante este proceso, el uso de la literatura en clase también ha sufrido cambios. Según García (2007), si tomamos los años 50 como punto de partida, nos encontramos con un modelo *gramatical* en el cual la literatura tiene un papel predominante. Sin embargo, en este modelo la enseñanza se basaba en la traducción y en la memorización. A los estudiantes se les incentivaba a imitar modelos de lengua elevada.

Este enfoque cambia en los años 60 y 70 con la introducción del modelo que conocemos como *estructural*. Sus proponentes pretendían romper con el anterior y por lo tanto el enfoque pasó a las estructuras lingüísticas y al vocabulario, suprimiendo así la literatura.

Según Lee y VanPatten (2003), en general, entre los años 50 y 70, se habla de *audiolingüismo*. Aquí nos encontramos con la expectativa de un uso correcto de la lengua, descripciones exhaustivas de estructuras gramaticales y baja tolerancia al error al considerarse promotores de malos hábitos. En los años 70 se incluyeron aspectos sociales, siempre girando alrededor de elementos lingüísticos, y a estos

programas de cambio apenas parcial se les denominó *nocional-funcionales*. En ellos se siguió excluyendo el uso de la literatura en clase. Hasta este punto, el modelo de enseñanza sigue un patrón claro de enseñanza-aprendizaje o profesor-estudiante, donde la única figura activa es la del profesor, más como un agente autoritario que transmite conocimientos de manera céntrica y no interactiva.

Solo en los años 80 con el modelo *comunicativo* vemos un cambio mucho más revolucionario. Aquí, la lengua hablada toma protagonismo y la lingüística aplicada comienza a aceptar aportaciones de otras ciencias, como por ejemplo de la psicolingüística y de la sociolingüística. Este modelo también rechaza la literatura ya que tiene un enfoque utilitario de la lengua. A la literatura se le ve como una expresión de lengua estática. En el aula ELE, Moyano López (2008) dice que se encuentran pocos manuales que incluyan muestras de literatura, y en todo caso solo lo hacen en forma de fragmentos o poemas breves, incluyéndose solo a los escritores o poetas más representativos de la literatura española del siglo XX. Dentro de los autores, estos manuales incluyeron a nombres como Federico García Lorca, Pablo Neruda, Antonio Machado, etc. Martín Peris (citado en Moyano López, 2008) dice que esta tendencia de ubicar fragmentos literarios al final de las unidades “parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que este no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender” (p. 77).

Es en los años 90 cuando vemos por fin un cambio de perspectiva y la literatura se comienza a ver de nuevo en la enseñanza de L2. Sin embargo, es en el inglés en donde vemos los primeros intentos de utilizar la literatura como potenciadora del aprendizaje. En español, los textos didácticos siguen incluyendo textos literarios, en su mayoría extractos, como un apéndice al final de una lección gramatical o de una unidad (García, 2007).

Chaves Tesser y Reseigh Long (2000) afirman que por primera vez en décadas, la *Modern Language Association of America*, los boletines de la ADE, de la ADFL y PMLA, así como ACTFL y los *Foreign Language Annals*, dedican más tiempo y espacio a temas como la enseñanza y la literatura. Moyano

López (2008) parece concordar al decir que “en los últimos años ha aumentado considerablemente la cantidad y la calidad de las propuestas didácticas para explotar los textos literarios en el aula de español, sin embargo la mayoría de manuales que se publican actualmente siguen sin darle a la literatura la importancia que se merece” (p.78).

Aunque tenemos un enfoque comunicativo en la enseñanza de una L2, la literatura se sigue viendo como un lenguaje sofisticado, complejo y, en muchas ocasiones, demasiado avanzado para los estudiantes de ELE. Además, los manuales didácticos siguen si tener un componente fuerte de lectura. En el presente trabajo veremos cómo la literatura, al ser una expresión original y efectiva del lenguaje, es un canal ideal para transmitir información al estudiante, incluyendo vocabulario, gramática y elementos culturales, entre otras cosas.

Empezaremos haciendo una revisión de diferentes aspectos teóricos del uso del texto literario en clase, incluyendo la justificación de su uso y los diferentes tipos de materiales que existen (auténticos y no auténticos), así como la manera de seleccionar y utilizar los textos en una clase de ELE. Aunque haremos una revisión de los géneros literarios existentes, el enfoque de este trabajo es en el uso de la novela como herramienta para adquirir lengua.

En la última parte del trabajo presentaremos una propuesta didáctica para un curso de ELE avanzado, usando la obra *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez (1981). Esta propuesta consiste en la presentación de una serie de ejemplos que pueden utilizarse con una obra de este tipo, y que como explicaremos más adelante, podrán ser adaptados según el programa a implementar.

## **2 JUSTIFICACIÓN DEL USO DEL TEXTO LITERARIO EN CLASE**

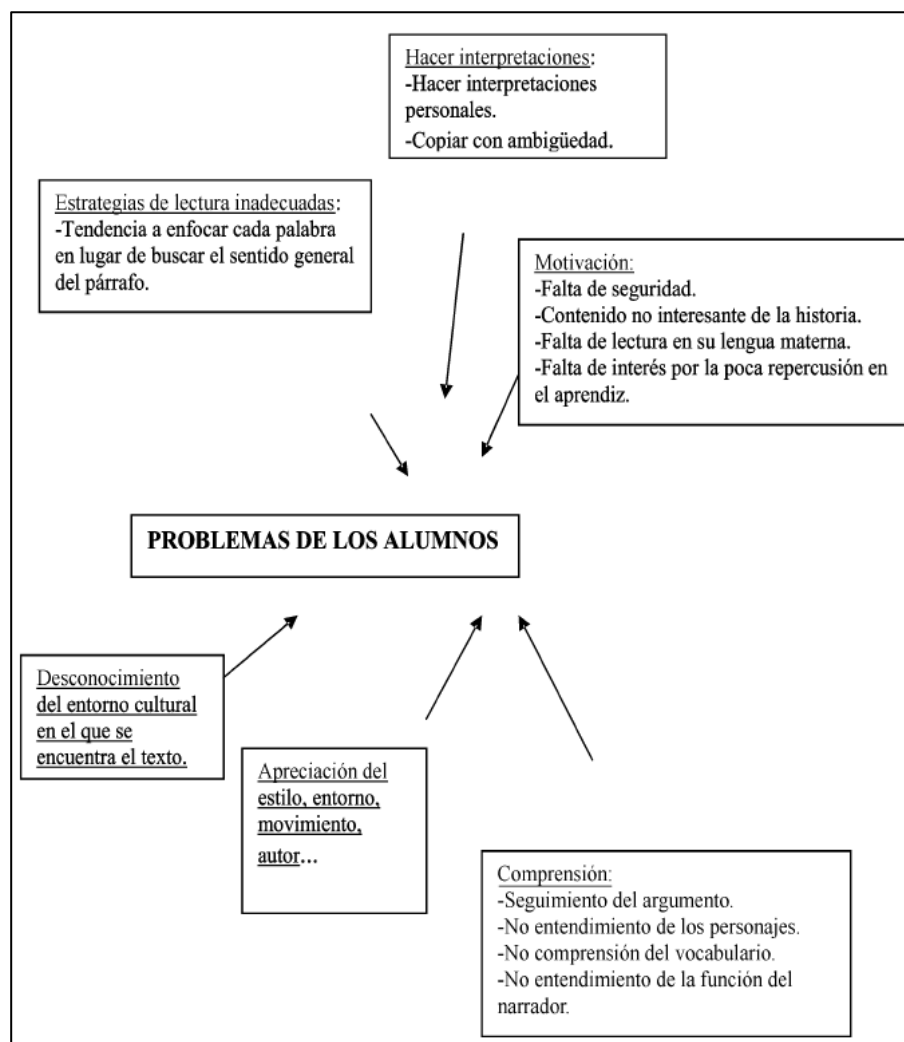
Actualmente, nos encontramos con argumentos a favor y en contra del uso de la literatura en clase. La reticencia sobre su inclusión se deriva en gran parte de los siguientes factores (McKay, 1982):

- 1) La noción de que la literatura es demasiado compleja para poder usarse como plataforma de enseñanza de la gramática de un lengua.
- 2) La literatura no ayudará al estudiante a obtener sus objetivos profesionales y/o académicos.
- 3) Refleja aspectos culturales demasiado regionales o específicos para poder ser conceptualmente entendidos por los estudiantes .

Pero estas son solo algunas de las razones, por ejemplo, Mendoza (citado en López Prats, 2009) habla de la rentabilidad, es decir, que “algunos programas educativos no han considerado rentable el estudio de la literatura en sus manuales de L2” (p.29). Sell (2005) dice que algunos profesores no consideran la literatura como un ejemplo de *vida real*, que la literatura es un concepto abstracto y remoto para los estudiantes, tanto desde el punto de vista histórico, como el geográfico, el social, el cultural o el lingüístico. Asimismo, Sell menciona que hasta recientemente, críticos de la literatura la veían como un arte en vía de extinción debido a la saliente influencia de la era digital, sin embargo, Sell argumenta que es posible que los libros digitales replacen aquellos impresos en papel, pero es un cambio de formato, más que una muerte del texto en sí.

Desde el punto de vista del estudiante, Torrecillas (2007) resume en el siguiente esquema (Figura 1) las dificultades con las cuales este se puede encontrar. Estas variables son: el uso de estrategias inadecuadas (ejemplo: el intentar conocer el significado de cada palabra en vez del significado general); el hacer interpretaciones (por ejemplo, el hacer interpretaciones personales); la motivación (aquí se incluyen elementos como la falta de seguridad, la falta de interés, etc); el desconocimiento del entorno cultural del texto; la falta de apreciación por los factores concernientes con el mismo autor (por ejemplo, el movimiento al cual pertenece, su estilo, etc.), y la comprensión (la falta de entendimiento, el desconocimiento del vocabulario, etc.). Sin embargo, ella argumenta en su estudio que el papel del profesor es precisamente el de evitar que el estudiante se sienta confundido ante la tarea de leer un

texto literario, y añade que debe adelantarse a y prevenir dichas dificultades. Torrecillas añade que la predisposición del alumno ante los estímulos del profesor, a través de sus presentaciones y actividades, debe ser el enfoque fundamental para abordar un texto.



**Figura 1 Esquema problemas del alumno  
(Torrecillas, 2007, p. 253)**

En cuanto a sus defensores, Albaladejo (citado en Moyano López, 2008) nos da las siguientes razones al hablarnos de lo imprescindible del texto literario en clase:



- 1) Carácter universal de los temas literarios: temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc. Esto tiene implicaciones culturales ya que estos temas no son enfrentados de igual manera en todas partes, lo cual puede tratarse con actividades de pre-lectura.
- 2) La literatura es material auténtico: el propósito de la lectura es su disfrute y para ello los textos auténticos aportan la mayor satisfacción. Para su complejidad lingüística, también tenemos que usar actividades adecuadas.
- 3) Valor cultural de la literatura: a través de la literatura se transmite a los estudiantes “los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta” (p.82)
- 4) Riqueza lingüística que aportan los textos literarios: este tipo de input tiene “estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que no encontramos en la lengua oral” (p.83).
- 5) Poder potenciador de la literatura para involucrar personalmente al lector: según Albaladejo (2007):

En el tema de la *autenticidad*, Albaladejo (2007) nos dice que si bien el carácter auténtico de un texto puede conllevar una mayor dificultad lingüística que puede llegar a considerarse un obstáculo en clase, también podemos interpretarlo de una manera diferente y presentar la literatura como una muestra auténtica de “diferentes usos y formas lingüísticas, así como las convenciones del texto escrito de una forma natural.... Por otra parte, la dificultad lingüística inicial puede superarse mediante una elección apropiada del texto por parte del profesor y el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción y entendimiento de las nuevas formas” (p. 6). Ahondaré en el concepto de la autenticidad y de la elección del texto en el capítulo 3.

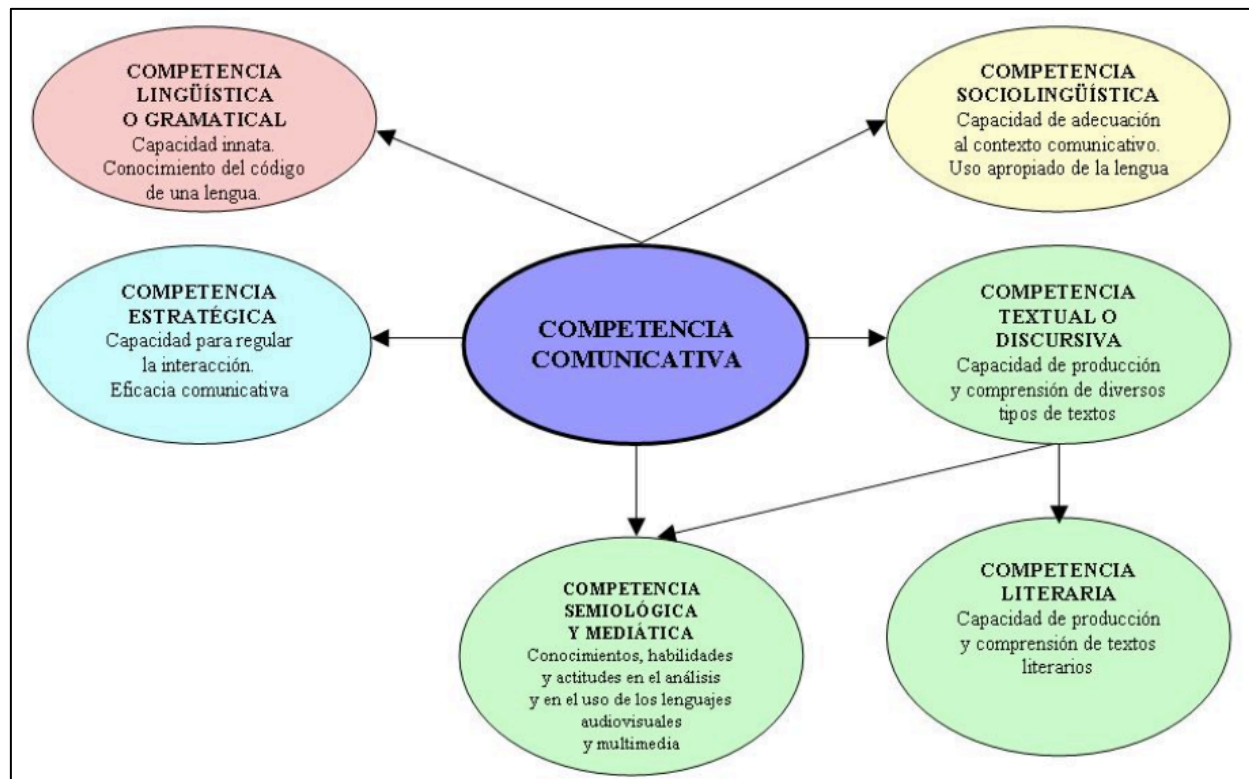
En cuanto a la comunicación como objetivo de aprendizaje de una LE, no es suficiente conocer una lengua y su sistema lingüístico, también hay que saber utilizarla en su contexto social (Hymes, citado en Lomas, 2006). Enseñar y aprender los conceptos gramaticales no garantiza una comunicación eficiente

ni coherente, debemos también desarrollar nuestra capacidad comunicativa a través de las destrezas expresivas y comprensivas. Lomas (2006) nos habla de unas sub-competencias comunicativas existentes:

- 1) La competencia lingüística o gramatical
- 2) La competencia sociolingüística
- 3) La competencia discursiva o textual
- 4) La competencia estratégica

A esta lista Lomas añade dos más: “la competencia literaria (entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria) y la competencia semiológica o mediática (entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos iconoverbales de los medios de comunicación de masa de Internet” (p.27). Este modelo lo vemos mejor reflejado en el siguiente recuadro (figura 2).

La adición de la competencia literaria es significativa porque demuestra el importante papel que juega la literatura en el contexto comunicativo de la enseñanza actual, un modelo que no incluye destrezas aisladas sino que las ve como un conjunto de conocimientos y de habilidades que se van aprendiendo tanto en clase como en situaciones cotidianas y sociales interactivas. Estos conocimientos y habilidades sociales incluyen los conocimientos literarios y lo que se pretende es integrar estas competencias como en un continuum, en donde el aprendizaje lingüístico interrelaciona todas las destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar) a través de diferentes actividades integradoras (Sáez, 2010), de las cuales la literatura es una de ellas.



**Figura 2 Representación gráfica de la competencia comunicativa (Lomas, 2006)**

Torrecillas (2007), al hablar de la competencia comunicativa, añade una sub-categoría más: la competencia intercultural. Este es uno de los aspectos más importantes de la literatura en clase, y es su capacidad de transmitir cultura. Es este conocimiento cultural el que nos permite utilizar el lenguaje que hemos aprendido de una manera más coherente. Torrecillas explica que en el momento en que ocurre la comunicación, “hay que considerar varios aspectos tan elementales como: si una estructura es formalmente posible en una lengua, si es factible, si una frase o expresión es adecuada en el momento en que se produce o si la frase se hace realmente o no (un enunciado puede ser gramaticalmente correcto, factible y apropiado pero no se usa, por ejemplo: ¡albricias! Me he pillado el dedo” (p.242). Ahondaré más en el aspecto cultural en el siguiente apartado (2.1. Literatura y cultura).

Los defensores de la literatura en clase de L2 también hablan del factor afectivo (Albaladejo, 2007; McKay, 1982; Lazar, Parkinson y Thomas citados en Sell 2005; Agustín Llach, 2007; Day y Bamford, 1998). Una actitud positiva hacia la lectura de textos literarios influye en la motivación del estudiante, y esta a su vez influye en su capacidad lectora, la cual puede llegar a afectar positivamente los objetivos profesionales y académicos del estudiante (McKay). Bird (citado en Albaladejo) dice al respecto de la motivación, ligada a la lectura de textos auténticos, que con su uso “los alumnos no sólo adquieren una mayor motivación, sino que puede observarse un aumento de su confianza y destreza lingüística” (p.7). Duff y Maley (citados en Sell) dicen sobre este punto:

*Motivating material: literature is more likely to engage with and motivate a learner than artificial teaching input because it is generated by some genuine impulse on the part of the writer and deals with subjects and themes which may be of interest to the learner. (p.87).*

Según otros autores como Rodrigo (2013) y Day y Bamford (1998), esta motivación también puede ocurrir con la literatura graduada, como veremos más adelante en la sección Material no auténtico (Capítulo 3).

Por último, no debemos olvidar que la literatura se considera como un excelente mecanismo para mejorar la competencia lectora en sí. McKay (1982) nos dice que es precisamente esta capacidad la que hace de la literatura un instrumento que contribuye a los objetivos académicos y/o profesionales del estudiante. Chaves Tesser y Reseigh Long (2000) argumentan que esta capacidad lectora se verá afectada por la motivación que tenga el estudiante, por sus experiencias previas y por su desempeño en las actividades realizadas en clase. Dentro de las experiencias previas, podemos incluir la actitud que tenga el estudiante hacia la lectura en su L1. Según Rodrigo (2013), se ha demostrado que “*aquellos que*

*leen más, leen mejor*" (p. 154) y que por lo tanto la lectura es un instrumento invaluable para mejorar dicha competencia.

Day y Bamford (1998) hablan de la lectura como un proceso cognitivo y sobre esto, Krashen (2004) argumenta que la lectura influye en el desarrollo cognitivo y aporta bastante evidencia empírica que muestra que aquellos estudiantes que leen más, leen más rápido, comprenden más y adquieren lengua de forma incidental. Rodrigo (2011) dice de la lectura extensiva como herramienta para la adquisición de lengua: "La investigación tanto en primera (L1) como en segundas lenguas mantiene que la lectura, cuando se realiza en su modalidad holística, es decir, cuando se lee en grandes cantidades y se comprende, se convierte en una poderosa herramienta en la adquisición de una lengua" (p. 1). Krashen (2010) presenta evidencia de estudios que demuestran que con la lectura el alumno adquiere vocabulario y gramática. En el campo de la adquisición de una segunda lengua, específicamente el español, Krashen menciona los siguientes estudios: Stokes, J, S. Krashen y Kartchner, J, 1998, en donde se demostró que estudiantes universitarios de español como LE adquirieron el uso del subjuntivo a través de la lectura voluntaria, y no como causa directa de la cantidad dedicada al estudio en sí o del tiempo transcurrido en un país hispanohablante. El segundo estudio relacionado con el español es el conducido por Rodrigo, Krashen y Gribbons, 2004, en donde se demuestra a través de un grupo de estudiantes universitarios de cuarto semestre de español, que la adquisición de vocabulario y gramática fue más fuerte en el grupo que formaba parte de un programa de lectura voluntaria, comparado con un grupo tradicional de instrucción directa.

## **2.1 Literatura y cultura**

Lo primero es preguntarnos a qué nos referimos cuando hablamos de *cultura*. Para ello, Torrecillas (2007) propone unos puntos sobre los cuales reflexionar a la hora de abordar un texto en clase y explotarlo desde el punto de vista cultural (p.252):

- 1) Objetos o productos que existen en una sociedad y no en otra.

- 2) Refranes, expresiones, frases hechas...que implican alguna connotación cultural.
- 3) Estructura social, roles y relaciones personales.
- 4) Costumbres, rituales, tradiciones, fiestas...
- 5) Creencias, supersticiones y valores morales.
- 6) Perspectiva política, histórica y económica.
- 7) Referencias a instituciones (de cualquier tipo).
- 8) Tabúes e ideas no expresadas directamente.
- 9) Significados metafóricos y connotativos.
- 10) Humor.
- 11) Nivel de representatividad cultural del texto (se refiere a la sociedad, o se refiere solo a un grupo o es absolutamente individual).
- 12) Género: qué nivel de representación cultural de un determinado momento transmite el texto.
- 13) El estatus de la lengua escrita en las diferentes culturas se expresa de manera distinta.

Es decir, que podemos entender por *cultura* todas aquellas manifestaciones de un pueblo (incluyendo sus expresiones artísticas, sus estructuras sociales, sus creencias religiosas, su humor, etc.), y en donde el autor de un texto literario interpreta estas manifestaciones de una manera personal.

Con lo anterior en mente, podemos decir que la literatura le ofrece al estudiante la posibilidad de adentrarse en una cultura diferente a la suya, la cultura del país del cual están aprendiendo su idioma (Lazar citado en Agustín Llach, 2007). Esto también puede ocurrir con otros textos como las revistas, los periódicos, los boletines, etc., pero de una manera diferente. Aunque es verdad que algunos textos literarios pueden ser regionales y presentar elementos dialectales, esto también es una fuente de enriquecimiento para el estudiante. Por ejemplo, el estudiante puede individuar el contexto y determinar por qué el autor ha usado un lenguaje determinado. Según Estévez (citado en López Prats, 2009): “*el alumno*

*que aprende el español como L2 conocerá los diferentes grupos sociales o las diversas variaciones regionales que componen nuestra cultura”* (p.60). De esta manera, la literatura es un canal ideal para desarrollar la conciencia del lenguaje en uso (McKay, 1982). McKay dice que la pregunta es si esta conciencia cultural es beneficiosa para el estudiante o no y concluye que la literatura promueve una mayor tolerancia hacia las culturas que son diferentes de las del estudiante e incluso del profesor. Añade que aunque el estudiante se vea ante obstáculos culturales, el esfuerzo para llegar a entender esa cultura es un esfuerzo que vale la pena.

Desde hace varios años que se habla de incluir la cultura en el *curriculum* de la enseñanza de una L2 y se sugiere que el mejor canal para poder hacerlo es a través de la literatura: *“Through literature, students can develop a full range of linguistic and cognitive skills, cultural knowledge and sensitivity”* (Henning citado en Shanahan, 1993, p.164). Shanahan dice que, desafortunadamente, hasta ese momento el tema cultural se veía más bien como un tema utilitario, por ejemplo con fines profesionales o turísticos, en vez de un acercamiento verdaderamente cultural.

Hoy en día, los investigadores continúan creyendo que la cultura debe ser parte de la enseñanza de una L2. Para Parkinson y Thomas (citados en Sell, 2005), es el primero de los diez beneficios que ofrece la literatura: *“Cultural enrichment: Reading literature promotes cultural understanding and awareness”* (p.87). Sell argumenta que en una era en la cual el multiculturalismo es parte de la vida cotidiana de los países occidentales, y que palabras como *interculturalismo* y *transculturalismo* circulan libremente, no es sorprendente que la mayor defensa de la enseñanza cultural a través de la literatura en clase, sea precisamente la de crear una conciencia de la diversidad cultural, étnica, religiosa, racial, etc., así como sensibilizar a los estudiantes, contrastando perspectivas, conceptos y visiones del mundo. Por lo tanto, el leer literatura da a los estudiantes una verdadera competencia cultural que les permitirá una mejor socialización en los países de los cuales se aprende la lengua, y una participación más eficiente. Sell pasa a preguntarse cuál cultura es la que debe enseñarse (dentro de la enseñanza del inglés como

segunda lengua) y concluye que se deben incorporar todas las variedades, incluyendo aquellas de las antiguas colonias británicas que usan el inglés como primera o segunda lengua. Pensamos que esta conclusión se puede transferir fácilmente a la enseñanza del español como L2 y que son las culturas de todos los países de habla hispana las que deben ser presentadas en clase. Según Sitman y Lerner (1994), el español latinoamericano está apareciendo cada vez más en textos académicos y manuales de estudio en clase ELE. Nos dan dos ejemplos de estos textos: *Intercambio 1 y 2* y *Ven 1, 2 y 3*.

El mundo latinoamericano está compuesto por una gran variedad de dialectos y subculturas (So-  
ler citado en Sitman y Lerner, 1994) y es por eso que:

*La literatura como recurso se vuelve todavía más útil pues, dadas las circunstancias, el profesor de ELE se convierte tanto en un mediador idiomático como cultural, y no solamente de un país, sino que se desempeña como una suerte de “embajador” del mundo hispanoamericano en general (p.228).*

Gómez (citado en López Prats, 2009) sostiene que no se deben presentar las variedades del español desde un punto de vista inferior o superior, sino presentar las características de cada cual, como variaciones igualmente válidas:

*Al hablar de español de América y de español de España, estamos reconociendo que existe diferencia entre ambas variedades del español estándar. Esta distinción tiene como función identificar ambas variedades, es decir, reconocer la diversidad de matices, pero no el establecer una categorización o tipificación que signifique otorgar un status de superioridad de una variedad respecto a la otra, tentación en la que muchos caen, pecando de “puristas”, y que no es más que*



*una actitud etnocentrista a nivel lingüístico que proviene, sin embargo, de un nivel mayor, que involucra distintas esferas” (p.56).*

Cuando seleccionemos textos, podremos escoger de una gran selección de temas, estilos, dialectos y variedades regionales. Así, el estudiante se ve expuesto a distintos registros y particularidades idiosincráticas que mezclan lo hispano con lo indígena. De esta manera, argumentan Sitman y Lerner, el docente podrá contribuir a la disipación del concepto de homogeneidad del mundo hispanohablante.

Una consecuencia positiva del uso de la literatura en clase con fines culturales, y de la lectura en general, es que puede estimular la imaginación y creatividad del estudiante, motivándolo incluso a crear sus propios textos (Sitman y Lerner 1994, Abisambra y Ugarte 2015). Porter Ladousse (2001) insiste en este punto al afirmar que los docentes no deben considerar el aprendizaje de una lengua como algo demasiado serio como para no tener tiempo que perder en promover la creatividad de los estudiantes.

Reconocer el valor cultural de la literatura nos permite verla como una manera de representar el mundo hispanohablante en la clase de ELE con todas sus variedades, para que el estudiante aprenda a hacer un uso del lenguaje que sea tanto eficiente como coherente, que pueda manejarse en un entorno social de manera adecuada y que desarrolle tolerancia hacia las diferencias. Esto le permitirá integrarse en la cultura del país de la lengua que se estudia, ya sea con fines turísticos, académicos, sociales u otros.

### **3 MATERIAL DE LECTURA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

En líneas generales, los textos literarios pueden clasificarse como auténticos y no auténticos. En este capítulo haremos una revisión de los diferentes tipos de textos disponibles en cada categoría, incluyendo su definición, la manera en la que pueden leerse, los géneros literarios que tenemos a nuestra disposición y su uso en una clase ELE. Nos concentraremos primero en los materiales auténticos y pasaremos luego a aquellos no auténticos.

### 3.1 Material auténtico

Aunque existen múltiples definiciones de lo que se considera un texto auténtico, para efectos de este trabajo seguiremos la definición más común, sencilla y aceptada de Collie y Slater (1987): material auténtico es aquel que no está escrito con fines pedagógicos. La ventaja de trabajar con este tipo de textos en clase ELE, es que muestran una realidad de una lengua como el español, con todas sus variaciones “geográficas (diatópicas), socioculturales (diatráticas), y las marcadas por la situación del hablante (diafásicas). Aunque es conveniente que en los primeros periodos de aprendizaje un alumno extranjero aprenda la variedad estándar de nuestra lengua” (López Prats, 2009, p.36). Según Colli y Slater, una vez que el estudiante haya superado el nivel de “supervivencia”, la literatura se convierte en un complemento muy valioso ya que esta hace que el estudiante le haga frente a un texto pensado para hablantes nativos. De esta manera, se adquiere un conocimiento más profundo acerca del uso de la lengua escrita, incluyendo sus variedades, sus formas y convenciones. Por lo tanto, es casi automática la carga cultural de la literatura.

Según López Prats, en la actualidad son los textos auténticos los que se utilizan en una clase que utiliza métodos comunicativos de enseñanza de lengua.

La manera de trabajar estos textos puede variar de manera considerable, dependiendo también del género que se utilice. Brevemente, leemos de cuatro maneras (Day y Bamford 1998): de manera extensiva, de manera intensiva, *scanning* (se busca información exacta) y *skimming* (se lee por la idea general). Se entiende por lectura extensiva una lectura que se hace en grandes cantidades, por contenido y por placer, mientras que una lectura intensiva es analítica y en detalle. Por ejemplo, un texto breve como un cuento, un poema, un acto de una obra teatral, son aptos para una lectura intensiva, mientras que una novela, debido a su extensión, el tipo de lectura que se realiza es extensiva. Esto no quiere decir que no podamos incorporar actividades intensivas cuando leamos una novela, pero generalmente no se presta para tareas como una segunda lectura.

En una lectura intensiva se pueden trabajar en detalle las estructuras gramaticales, el vocabulario, la comprensión de pasajes específicos. Se puede profundizar de una manera pormenorizada. Con frecuencia, este es el tipo de lectura que ocurre en una aula ELE (López Prats).

En cuanto a la lectura extensiva, esta conlleva una serie de ventajas, como vemos aquí detallados por Lerner (citado en López Prats, p.39):

- Impulsa la fluidez en la lectura
- Reduce el temor a los textos más extensos
- El alumno puede leer a su ritmo y sin presión
- Incentiva el placer por la lectura

López Prats argumenta que en la literatura de lengua española existen una gran cantidad de obras que pueden utilizarse en clase. Dentro de un contexto auténtico estas obras pueden ser tanto clásicas como contemporáneas y de diversos géneros. A continuación vemos una descripción de los mismos.

### **3.1.1 La poesía**

El género lírico se presta muy bien para una clase de L2 por su brevedad. También pueden usarse fragmentos, pero estos deben ser escogidos correctamente para que puedan ser comprensibles. Si se usan fragmentos, uno de los papeles del profesor es aportar el contexto y datos que sean imprescindibles. El mayor obstáculo que vemos con la poesía es que se le considera excesivamente compleja para la mayoría de los estudiantes (López Prats, 2009). Esto deriva también del hecho de que ya en la L1 del alumno, la poesía es frecuentemente considerada difícil de comprender y este factor afectivo se transfiere a la L2.

Según Aldrich (citado en López Prats, 2009), las dos principales dificultades que se perciben en la poesía como género literario en clase de L2 son las siguientes:

- 1) Las dificultades léxicas y sintácticas: sobre este punto, Aldrich considera que estas dificultades son abordables, gracias en parte a la brevedad de los textos. Sin embargo, la complejidad lingüística del poema tiende a generar un rechazo académico.
- 2) El vocabulario en el género lírico puede ser poco familiar para el estudiante: Aldrich supera este problema en sus clases presentando los poemas como “ejercicios a superar” (p.42). El docente utiliza estrategias para mejorar la comprensión como por ejemplo la enseñanza de las metáforas. Aunque las metáforas son parte de las figuras literarias que por su complejidad pueden dificultar la lectura, al aprender a reconocerlas e interpretarlas, ayudan al estudiante a entender lo que el poeta ha querido transmitir.

Agustín Llach (2007) aboga por el uso de la poesía en clase ya que su brevedad le permite trabajarla en una sola sesión. Además, argumenta que su utilidad deriva precisamente de la desviación lingüística que presenta y que los docentes deben saber explotar esta originalidad del lenguaje. De esta manera se crea en el alumno una conciencia literaria aún mayor. Según Iriarte Vañó (s.f.), a nivel lingüístico la poesía puede servir para trabajar la fijación de estructuras gramaticales, la pronunciación (a través de los elementos sonoros y rítmicos), las metáforas y demás figuras poéticas.

### **3.1.2 La novela y el cuento**

La diferencia principal entre el cuento y la novela es la longitud. El cuento se caracteriza por su brevedad. Debido a esta brevedad, los personajes son más esquemáticos y la trama se suele presentar de una manera más sencilla. Estas características hacen que el cuento sea un género muy trabajado en clase de L2, sobre todo porque da la posibilidad de una segunda lectura (López Prats, 2009).

La novela, al ser más extensa, no se presta para una segunda lectura. Su extensión la convierte en un género más complejo, con más detalles, más descripciones, con personajes más complejos. Las interacciones entre los personajes son más intrincadas y el lector debe preocuparse no solo por sus ac-

ciones, sino también por sus sentimiento, “sus ideas, sus móviles, sus vacilaciones y temores” (López Prats, 2009, p.44).

Generalmente, la novela no presenta una única trama, sino que tiene un número indefinido de sub-tramas que el lector tiene que poder identificar. Al mismo tiempo, se utilizan muchas técnicas que pueden llegar a confundir como por ejemplo el *flashback*, la narración puede no ser cronológica, puede haber diferentes puntos de vista y diferentes narradores.

Sin embargo, la extensión de una novela no debe ahuyentarla de la clase, ya que si su total inclusión no es posible en un determinado *curriculum*, sí se pueden extraer fragmentos, propiamente seleccionados. Además, su inclusión podría motivar al alumno al leer la obra completa fuera de clase. En el caso de una clase de ELE, los fragmentos dan al docente la oportunidad de seleccionar textos representativos de varios países hispanos, despertando así el interés por la diversidad cultural.

En conclusión, según Lazar (citado en López Prats, 2009, p.45):

*Una buena novela o relato corto puede enganchar especialmente en la medida en que implica a los alumnos en el desenmarañamiento de la trama. Esta implicación puede ser más absorbente para los estudiantes que las pseudo-narrativas que frecuentemente se encuentran en los libros de texto.*

Dentro de este género también tenemos los libros infantiles. Su uso en una clase de L2 tiene varias ventajas, como señalado por Day y Bamford (1998): su lenguaje es relativamente fácil, el diseño es atractivo, el tamaño de las letras es grande y tienen ilustraciones llamativas. Además, el hecho de que son relatos cortos favorecen su lectura en pocos minutos. El lenguaje es coloquial pero las ilustraciones apoyan el texto, ayudando la comprensión. Otra ventaja es su relativo bajo costo. Una desventaja puede ser el hecho de que a algunos adultos no les apetece leer literatura infantil, no la encuentran “a su altu-

ra” y por lo tanto no es fuente de motivación. Sin embargo, Day y Bamford argumenta que es común que los adultos encuentren cierto tipo de placer al visitar literatura de su infancia.

### **3.1.3 El teatro**

Según López Prats (2009), el género teatral es ideal en el ámbito didáctico de ELE pues su estructura se acerca a aquella del diálogo y lo recomienda sobre todo en los niveles iniciales. Sugiere que en estos niveles se escojan fragmentos o actos cortos y sencillos que representen la vida cotidiana y añade que “las acotaciones del texto ayudarán al alumno a aumentar la comprensión lectora” (p.45). Con acotaciones, López Prats se refiere a las indicaciones del dramaturgo acerca de los detalles de la representación, como por ejemplo la decoración, las expresiones, los gestos, los estados de ánimo, el vestuario de los personajes, las salidas y las entradas, etc.

Dentro de un registro coloquial, propone trabajar en niveles superiores con la obra teatral “Bajarse al moro” de José Luis Alonso de Santos. El registro puede dificultar la comprensión pero representa un ejemplo vivo de la sociedad española. Al estudiante se le debe explicar, a través de actividades, el tipo de diálogo que incluye, cuáles personajes y por qué hacen uso de él (por ejemplo su edad, su estatus social, etc.) .

Al trabajar con niveles más avanzados, se pueden incluir diferentes registros como el coloquial, el estándar y el culto, lo cual permite trabajar la variedad lingüística. Según Iriarte Vañó (s.f.), este género se presta a nivel lingüístico para desarrollar el lenguaje coloquial, el diálogo y la entonación.

El género teatral también se presta para otras actividades comunicativas como ir al teatro con los alumnos o escenificar actos en clase. Su carácter activo facilita la atención en clase y la motivación. Este género también se presta para acercar al estudiante a la cultura de la lengua.

### **3.1.4 El ensayo**

El ensayo tiene la característica de presentar información acerca de una gran diversidad de materias. Según López Prats (2009): “*El ensayo es una obra en prosa que reflexiona sobre un objeto de estudio de un modo original, atractivo e ilustrativo. Tiene una estructura flexible y versa sobre una gran variedad de temas*” (p.46).

El ensayista utiliza diferentes técnicas para presentar la información: ejemplificaciones, argumentación, abstracción, anécdotas, deducción, inducción, etc. Esto lo convierte en un género interesante para utilizar en clase ya que se presta a la integración de otras destrezas. Los ensayos pueden, por ejemplo, ser debatidos en clase, mostrar diferentes aspectos culturales o creencias y el estudiante puede escribir sus reacciones también a manera de ensayo.

### **3.1.5 Los cómics**

Otro género a mencionar brevemente es el del cómic. Según Day y Bamford (1998), por su aparente simplicidad e ilustraciones que acompañan al texto, es un género que a primera vista es llamativo para usar en una clase de L2. Sin embargo, ellos señalan que esta simplicidad es, en efecto, solo aparente puesto que su comprensión está basada en un conocimiento previo o familiarización con los personajes y sus historias. Si se va a utilizar el cómic en clase de L2, el texto debe seleccionarse con cuidado, por ejemplo, las tiras del Hombre Araña, como mencionan Day y Bamford, podrían utilizarse para un nivel avanzado, pero para estudiantes iniciales, algo más apropiado y accesible sería Mickey Mouse.

### **3.1.6 Literatura traducida**

Gray (2005) dice que un tipo de literatura frecuentemente ignorada, pero de excelentes posibilidades, es la literatura traducida. Las siguientes son las ventajas que Gray menciona, en contraste con los textos que los docentes normalmente escogen:

- Los estudiantes son capaces de entender el *background* cultural del material usado.

- Según Day and Bamford (citados en Gray), los personajes, temas, tramas, valores, actitudes, opiniones y mucho del vocabulario son reconocibles, y por lo tanto intimidan menos, siempre y cuando los estudiantes conozcan el texto en lengua original.
- Investigaciones en la adquisición de una segunda lengua han mostrado que el material que se origina en la cultura y L1 del estudiante, incrementa la comprensión y retención de la L2. Gray menciona las investigaciones de Oller (2004), Chiharo, Sakurai y Oller (1989) y las de Floyd y Carroll (1987).
- También ha sido demostrado que cuando interactúan el conocimiento cultural implícito del texto y el conocimiento cultural del estudiante, esta interacción hace que el texto sea más fácil de leer y entender que un texto escrito de una manera sintáctica y retórica igual al texto original, pero de una cultura distante. Gray menciona la investigación de Floyd y Carroll (1984).
- Según Krashen (citado en Gray, 2005), la habilidad de leer bien es una habilidad que se transfiere de la L1 a la L2, aun cuando los sistemas de escritura son diferentes. Por lo tanto, el leer literatura traducida del L1 del alumno, actúa como puente entre su L1 y L2.

Sáez (2010) agradece la existencia de este tipo de literatura en clase argumentando que, dado que no podremos aprender cada idioma, la traducción nos da acceso a un sinfín de obras literarias. Sáez es consciente del problema de la pérdida de autenticidad durante el proceso de traducción, ya que *“los sentidos se pierden en el camino”* (p. 63), pero añade que *“el argumento de la autenticidad, no habría de ser sinónimo de adaptación como algo falso, puede ser una imitación que resulte auténtica”* (p.63). Sell (2005) parece concordar con lo anterior, al afirmar que la literatura traducida al idioma objeto de enseñanza proporciona conocimientos y competencias culturales útiles para que los estudiantes se desenvuelvan en diferentes contextos.



A la hora de diseñar actividades, Gray concluye que es importante tener en cuenta los siguientes criterios al seleccionar el texto traducido: debe ser ya conocido por los estudiantes en su L1 y la traducción debe ser fidedigna. De otra manera, se pierden las posibilidades pedagógicas de este tipo de literatura.

### **3.2 Material no auténtico**

A la hora de seleccionar el texto en clase hay otras opciones disponibles al docente y son los textos no auténticos, es decir, la literatura graduada. Según Albaladejo (2007), las opiniones al respecto del uso de este tipo de material varían pero en general hay una tendencia general hacia el uso del texto auténtico. Sin embargo, muchos otros autores abogan por su uso (Rodrigo, 2013; Day y Bamford, 1998, entre otros), sobre todo para los niveles iniciales, como una manera de introducir la literatura en clase de L2 ya que la literatura auténtica, por su complejidad lingüística, está fuera del alcance de estos niveles.

Este tipo de textos están escritos para el nivel lingüístico del alumno, lo cual es visto como una ventaja por algunos autores como Moyano López (2008). Específicamente para clases ELE, tenemos varias editoriales que publican este tipo de texto como por ejemplo Anaya, Difusión, Edelsa, EMC, Santillana, entre otras. Moyano López menciona además el Centro Virtual Cervantes con su colección llamada *Lecturas paso a paso*, la cual está organizada dentro de tres niveles: inicial, intermedio y avanzado.

Lerner (citado en López Prats, 2009, p. 39) enumera las siguientes características de la literatura graduada:

- En general, pertenecen al género detectivesco
- Suele haber ayudas para la lectura
- Predominio de la forma dialogada
- Al tratarse frecuentemente de series, determinados personajes se repiten
- La acción está situada en un contexto contemporáneo

- La lengua es simple (estructuras y vocabulario controlados)
- El registro es coloquial

Uno de los argumentos en contra de la lectura graduada es que pueden aburrir al estudiante, a menos de que estas lecturas no se complementen con otro tipo de actividades (Moyano López, 2008). Según Albaladejo (2007), estos textos carecen de valor estético y lingüístico, comparado con los textos auténticos, son atemporales (están diseñados solo con el fin de enseñar lengua) y no tienen un valor cultural, social o ideológico. Argumenta además, usando la teoría de Krashen del  $i + 1$ , que si el texto está demasiado adaptado al nivel del estudiante, no potenciará el desarrollo lingüístico. Albaladejo continúa diciendo que la narrativa, acompañada frecuentemente por numerosos dibujos explicativos “es tan explícita que no deja nada a la imaginación del lector. El alumno no tiene necesidad de intuir, deducir o razonar” (p.13). López Prats concluye que las lecturas graduadas pueden provocar que el estudiante se cree una idea equivocada de la lengua ya que el léxico y las estructuras están regulados. Además, que este tipo de lectura no necesariamente motiva el placer por la lectura, entre otras razones porque el género está muy limitado al detectivesco. Esta monotonía puede tener el efecto contrario: hacer perder el interés por la lectura ya que no se puede asumir que todos los alumnos aprecian este tipo de lecturas.

Day y Bamford (1998) consideran estas desventajas un mito de la lectura graduada y argumentan que los estudiantes las necesitan, sobre todo a niveles iniciales e intermedios, porque: “*for language learners, difficult language is the problem with authentic texts, simple language is sometimes considered the solution*” (p.57).

Dentro de la literatura graduada tenemos los textos simplificados, también conocidos como adaptados, es decir, aquellos que toman una obra original ya escrita y la simplifican. Esto puede hacerse de dos maneras: *adaptación*, en donde se cambia o se simplifica el argumento para adaptarlo a un nivel determinado; *abreviación*, en donde se mantiene el argumento pero se simplifica el léxico y las estructu-

ras gramaticales. En ambos casos se controla la lengua y su objetivo es el de favorecer la comprensión (Rodrigo, 2014).

Sáez (2010) argumenta que la calidad de estos textos depende de cómo hayan sido adaptados, y que una buena adaptación hace que el texto sea más accesible, ya sea modernizando la lengua, abreviando el desarrollo de la historia o superando dificultades lingüísticas. Sáez se pregunta si tiene sentido la adaptación de clásicos en ELE, si es legítimo hacerlo, o si es mejor conservar el texto original. No ofrece una respuesta conclusiva, pero sí añade que el problema con presentar un clásico en clase ELE es que requiere de numerosas anotaciones para hacer el texto accesible, pero que esta necesidad tiene la desventaja de interrumpir la lectura. Nos da el ejemplo del Quijote, “crisol didáctico para el encuentro de la lengua, la lectura y el discurso...pero que inevitablemente ha de pasar por anotaciones” (p.64).

Mckay (1982) rechaza la selección de textos simplificados en clase porque los considera homogeneizados y su información se diluye, además de que la simplificación de la sintaxis puede reducir la cohesión y la legibilidad.

Igualmente, Albaladejo (2007) argumenta en contra de la literatura adaptada. Según King (citado en Albaladejo), *“el material simplificado sirve unos objetivos informativos limitados, unos objetivos de estudio más limitados aún, y en absoluto unos fines culturales”* (p.13). King añade que lo que está fuera de cuestión es la simplificación de los clásicos, ya que le dan al alumno una visión distorsionada de la realidad de estos textos.

Como vemos, las opiniones son encontradas y en ocasiones dependen del nivel lingüístico del alumno. Sin embargo, algunos docentes prefieren utilizar este tipo de textos en niveles iniciales, cuando se considera que el texto auténtico es demasiado complejo y por la carencia de estos para los niveles iniciales.

## 4 CÓMO TRATAR LA LITERATURA EN CLASE

A continuación veremos unos aspectos prácticos del uso de la literatura en clase, entre ellos, cómo seleccionar un texto y cuál es el papel que debe jugar el docente para que la clase sea eficiente y motivadora, tanto para el estudiante como para el mismo docente. Veremos cuáles son los tipos de actividades que se pueden presentar en clase para explotar el texto literario de diferentes maneras. Por último, muy brevemente hablaremos del uso que puede tener el diccionario durante la lectura de textos, si es más un instrumento de ayuda o de perjuicio para el alumno.

Cómo vimos en el capítulo 1, uno de los argumentos en contra del uso de la literatura en clase de L2 es precisamente su complejidad lingüística. Sin embargo, esta dificultad se controla de dos maneras: primero, a través de la elección adecuada del texto y segundo, del tipo de actividades que se realizan con dicho texto. En los siguientes apartados vemos estos aspectos en detalle.

### 4.1 Selección del texto

El profesor de lengua se encuentra con un dilema a la hora de hacer su elección: ¿qué criterios utilizar? No creemos que exista una guía formal sino más bien recomendaciones hechas ya sea por profesores de lengua o investigadores, a través de sus experiencias y/o investigaciones. Por ejemplo, Porter Ladousse (2001) nos ofrece los siguientes criterios: primero, no hay que preocuparse por el texto en sí en cuanto al tipo de literatura, lo principal es la experiencia que se puede extraer de ese texto. Segundo, se asegura de que el texto le sea relevante al estudiante y por último, el texto debe poder ofrecer posibilidades metodológicas efectivas para su uso en clase. Porter Ladousse añade: *“There must be room first for recognition, something relevant to the learners’ own experience, then for response which is personal and individual, and thirdly for reaction, often by writing their own pieces, or by discussing or transforming the text”* (p. 32). La reacción al texto que menciona Porter Ladousse es de especial importancia porque es aquí donde vemos la integración de otras destrezas que ofrece la literatura.

Moyano López (2008) considera que la elección del texto es uno de los mayores problemas al cual se enfrentan los docentes. Primero que todo, al haber una gran cantidad de propuestas disponibles, segundo, el aprender a usarlas y adaptarlas para la clase y el tiempo que conlleva el diseño de las actividades. Sus criterios de selección se basan en los de Acquaroni, y son los siguientes:

- 1) Criterios pedagógicos: utilizar materiales auténticos y guiarnos por el interés de los alumnos. Para ello, el docente puede empezar una clase usando cuestionarios sobre los intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes. McKay (1982) también comenta la importancia de que el estudiante se sienta identificado con el tema del cual trata el texto. Acquaroni añade, en cuanto a la selección de textos en español: “sobre todo en el caso de situaciones de enseñanza de español fuera de España o de países hispanohablantes, la literatura puede cumplir muy eficazmente esta función de ser suministradora de input, para cumplir así ciertas carencias inevitables en el plano no solo lingüístico sino también sociocultural” (Moyano López, 2008, p.85)
- 2) Criterios lingüísticos: estos criterios se refieren a la selección de textos para trabajar un aspecto formal, funcional o sociocultural.
- 3) Criterios didácticos: Acquaroni se refiere a aquellos criterios que nos ayudan a explotar el texto en clase. Se habla de procesos cognitivos, emocionales o lingüísticos. Para explotar este criterio, hay que tener en cuenta la extensión del texto, los que sean más breves se pueden trabajar mejor (poemas, fragmentos de novela, un acto de una obra de teatro, etc.). El docente también puede elegir actividades que se puedan trabajar fuera de clase.
- 4) Criterios temáticos: con este criterio Acquaroni incluye la cultura en la elección del texto. Menciona que se pueden escoger textos que reflejen un determinado aspecto sociocultural y recomienda la elección de textos contemporáneos sobre los clásicos, para po-

der llevar a cabo actividades interculturales. Sin embargo, no descarta el seleccionar textos que hagan referencia a importantes hechos históricos.

Cabe destacar la importancia de seleccionar textos que sean del interés del estudiante, ya que motivan y por lo tanto afectan positivamente el aspecto afectivo del aprendizaje.

- 5) Otros criterios: aquí Acquaroni incluye criterios como la selección de “obras de referencia obligada” (p.85), así como los gustos del profesor, aunque en este punto menciona que es importante que el docente se mantenga al día con la oferta literaria.

Frantzen (citado en Weber-Fève 2009) analiza la selección de textos por nivel, aunque en ocasiones no es la selección del texto en sí lo que va a determinar el nivel de dificultad en una clase, sino las actividades que se hagan con él. Para los niveles iniciales, Frantzen argumenta que las investigaciones han demostrado que la literatura auténtica, además de su reconocido valor de *input*, puede servir como un tipo de contexto significativo en el cual poder practicar y presentar estructuras y vocabulario. Para niveles intermedios, Frantzen subraya la habilidad que tiene la literatura para captar el interés de los estudiantes a entender estructuras narrativas, así como características lingüísticas. Para clases de gramática avanzada y de composición, Frantzen demuestra cómo los profesores pueden enriquecer las clases usando textos literarios con tópicos de interés para los estudiantes, que puedan ser usados tanto para discusiones en clase como para actividades de escritura.

Otro factor a tener en cuenta a la hora de seleccionar un texto es su legibilidad. En la actualidad, existen dos maneras de identificar la legibilidad o lecturabilidad de un texto: el método intuitivo y el método algorítmico (Crossley, Allen, & McNamara, 2012). Uno de los mayores enfoques ha sido aquel de identificar cuáles son aquellas variables que determinan el nivel de legibilidad de un texto, y con esto poder establecer niveles para estos. Los niveles son una guía para los profesores de lengua a la hora de escoger un texto que sea apropiado para sus estudiantes.

En el sistema intuitivo, Crossley et al. (2012) señalan que el autor del texto utiliza un proceso altamente subjetivo a la hora de redactarlo y está influenciado por sus creencias y experiencias personales, asimismo, se deja llevar por su instinto en vez de seguir unos parámetros sintácticos pre-determinados. Además de variables formales como el nivel de sofisticación de un texto, de su complejidad sintáctica y de la cohesión, Crossley, Yang y McNamara (2014) identifican las siguientes como variables importantes a considerar: competencia lingüística, competencia de lectura y conocimiento del mundo del lector (*background knowledge*). Esta última variable, que incluye el conocimiento cultural, es de gran importancia a la hora de asignar un texto a un estudiante, puesto que determina en gran parte si el lector tendrá que utilizar su capacidad de inferir para ayudar a la comprensión del texto.

El sistema algorítmico utiliza las siguientes dos variables para determinar el nivel de un texto: longitud de las oraciones y la frecuencia de las palabras (Rebekah, 2012). No incluye ningún otro elemento, ni objetivo ni subjetivo. En este método se destaca el Lexile, software desarrollado en los Estados Unidos por MetaMetrics, el cual ha alcanzado grandes niveles comerciales y se encuentra muy difundido en ese país como herramienta para escoger libros con propósitos académicos. El problema principal con este método es que es demasiado simplificado ya que se limita a la complejidad léxica y sintáctica, sin tener en cuenta aquellos factores subjetivos que afectan el proceso cognitivo de aprendizaje de una lengua (Rodrigo, 2014). McKay (1982) dice que este método no indica el nivel de complejidad de un texto en cuanto se refiere a la trama, a los personajes o a la dificultad cultural. Una solución que McKay ofrece es la de utilizar libros para jóvenes, ya que considera que su estructura y su argumento son más sencillos y sus características más fáciles de seguir.

De los dos métodos, según Crossley et al. (2012), el sistema intuitivo es el más utilizado en la actualidad y con mayor éxito en el campo de las lenguas extranjeras, también por las editoriales.

Cuando hablamos de legibilidad, debemos tener en cuenta la accesibilidad del texto, es decir, su dificultad lingüística, la cual no debe estar muy por encima del nivel de competencia del estudiante.

Krashen (citado en Albaladejo 2007) llama a esto “información de entrada comprensible (*comprehensible input*), aquella que está un poco por encima del nivel de comprensión del alumno” (p.9). Aquí se incluyen tanto el léxico como las estructuras sintácticas. El input, según Krashen, debe ser de  $i + 1$  para que pueda haber adquisición de lengua. Albaladejo añade que de todas maneras, el texto debe ser significativo para el estudiante y motivador, es decir, que la obra sea atractiva y divertida, que integre varias destrezas y que ofrezca varias maneras de ser explotado. Estos y otros criterios los vamos a ver en más detalle en la siguiente sección.

#### **4.2 El papel del profesor**

Una vez escogido el texto, el papel del profesor es el de guía y apoyo. La clase no se centra en el profesor y sus interpretaciones del texto, sino que son los estudiantes los que desarrollan su propia perspectiva. Para esto, el profesor debe aportar estrategias de lectura, actividades interactivas, tareas interpretativas, entre otras. Cuando el profesor se convierte en guía, los estudiantes, a través de sus propias discusiones, logran llegar a una interpretación y entendimiento del texto, y al mismo tiempo, logran aportar una retroalimentación adecuada. Lo que es de carácter fundamental es el enganche o vínculo que se crea entre el lector y el texto.

Según Collie y Slater (1987), el enfoque actual de cómo enseñar literatura en clase es el de promover un contexto comunicativo. Sin embargo, a la hora de la implementación suele suceder que los docentes vuelven a métodos tradicionales de enseñanza, donde el profesor es la figura céntrica que imparte información acerca del autor, del contexto de la obra, etc. La expectativa es que los estudiantes absorban toda esta información y la interioricen. A veces, las dificultades lingüísticas del texto conllevan a que el docente imparta largas explicaciones y que tenga que apoyarse en la traducción. En niveles avanzados, el docente utiliza el metalenguaje crítico, lo cual causa un distanciamiento entre el estudiante y sus propias reacciones al texto. Collie y Slater añaden que todos estos procesos pueden que promuevan un entendimiento detallado del texto, pero no acerca el estudiante al mismo y no promueve la in-



teracción comunicativa, además de que es muy posible de que la L2 no se llegue a usar demasiado durante la clase.

López Prats (2009) habla del papel del profesor argumentando que el mayor logro es aquel de fomentar la autonomía del estudiante. Menciona a los autores de *Profesores en Acción*, quienes argumentan que para potenciar dicha autonomía, el estudiante debe ser independiente, asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje, intercambiar sus experiencias, participar en las actividades, desarrollar la toma de conciencia idiomática y desarrollar la capacidad de evaluar procesos lingüísticos. Es la labor del docente, a través de las distintas actividades, desarrollar la autonomía en el alumno durante todo el proceso de aprendizaje.

Collie y Slater enumeran en su libro *Literature in the Language Classroom* (1987), los objetivos que deben tener los profesores en sus clases al desarrollar las diferentes actividades (p.8-10):

- 1) Mantener el interés y la participación, usando una variedad de actividades centradas en el estudiante.
- 2) Suplementar la página impresa: se refieren a integrar lenguaje y literatura a través de actividades que promuevan la integración de varias destrezas.
- 3) Aprovechar el conocimiento y las experiencias del grupo: Collie y Slater dicen que las actividades de pareja o de grupo ayudan a incrementar la confianza en sí mismos de los estudiantes con la lengua en estudio y a personalizar su contacto con ella.
- 4) Ayudar a los estudiantes a explorar sus propias respuestas a la literatura: estas actividades tienen como objetivo ayudar al estudiante a adquirir confianza en sí mismo y a aprender a expresar y a valorar sus reacciones y respuestas. Esto ayuda a desarrollar la autonomía, es decir, a que el estudiante se sienta más independiente y se interese en sus perspectivas, así como en aquellas de los demás.

- 5) Integrar lengua y literatura: el objetivo principal del sistema que presentan Collie y Slater es el de conseguir que el estudiante se beneficie de los textos literarios desde el punto de vista comunicativo. Las actividades que diseñe el docente deben conseguir que el estudiante mejore sus destrezas lingüísticas.

En últimas, como lo expresa Moyano López (2008), para que al docente se le facilite su trabajo, debe tener en cuenta los intereses de los alumnos y recordar que sus necesidades no suelen cambiar demasiado, por lo tanto el trabajo del docente se simplifica con cada clase, ya que puede aprovechar las mismas actividades, a veces solo con mínimos ajustes.

### **4.3 Tipos de actividades**

Según Moyano López (2008): *“la dificultad no radica en el texto sino en la actividad”* (p.86), por lo tanto, cualquier texto (o por lo menos, casi cualquier texto), puede ser utilizado para diferentes niveles adaptando las actividades de manera acorde. Resumimos a continuación una serie de actividades de las investigaciones de Collie y Slater, así como las de Moyano López (Moyano López se basa en Acquaroni y Albaladejo). Estimamos que estas actividades reflejan en general los esquemas de varios autores, según la revisión de literatura hecha hasta el momento.

#### **4.3.1 Actividades de pre-lectura**

En esta primera fase se contextualiza el texto para que el alumno se familiarice con él. El objetivo es el de motivar el alumno a la lectura despertando su interés y curiosidad y, muy importante, activar sus esquemas. También se presenta información o vocabulario necesario para la lectura. Las actividades que se proponen en esta fase son las siguientes:

- a) Esquemas: actividades en las que se pone en práctica la reflexión intercultural. Se le da al alumno esquemas del autor, la obra, los personajes, etc. Se puede añadir dar esquemas de otros autores representativos de la literatura española y latinoamericana para

que el estudiante haga comparaciones o para que compare con autores de su propio país.

- b) Portada y título del libro: estas actividades se usan para anticipar el tema y activar conocimientos previos. Los alumnos pueden hacer hipótesis que más adelante tendrán la oportunidad de confirmar. Collie y Slater dicen que es útil usar imágenes que ayuden a extraer respuestas de los estudiantes.
- c) Palabras y frases claves: el docente selecciona un número pequeño de palabras de la primera parte del texto, con el fin de que los estudiantes compartan ideas acerca de lo que las palabras tienen en común entre ellas. Pueden también imaginar una posible historia.
- d) Montaje biográfico: Collie y Slater afirman que algunos profesores prefieren hablar del autor antes que hablar del texto. Esto es posible así como también lo es hablar del autor al final de la lectura como actividades de seguimiento. En esta sección, se utilizan recursos como fotos, dibujos, fechas, carteles, etc. que contengan información relacionada con el autor. La actividad puede consistir en que los alumnos reconstruyan la biografía del autor usando la información dada.
- e) Poner en orden: esta actividad sirve para incentivar la curiosidad de los estudiantes. Se reparten una tarjetas con frases del comienzo del texto, los estudiantes las tienen que poner en orden, cambiando de silla. Luego, se pueden hacer actividades de inferencia: ¿qué creen que está pasando? ¿qué creen que ocurrirá?

#### **4.3.2 Actividades durante la lectura**

Acquaroni (citada en Moyano López 2008), llama a esta fase “Etapa de descubrimiento y comprensión”. Collie y Slater la llaman “Mantener el impulso” (*Maintaining Momentum*). Son actividades que se pueden utilizar en cualquier momento durante la lectura del texto. Si el texto es largo, como en

el caso de una novela, el docente deberá dividir el texto en secciones. Es aquí cuando es más eficiente una mezcla de lectura en casa y actividades en clase. Collie y Slater son de la opinión que la lectura de textos largos en clase no es un procedimiento que instile satisfacción en el estudiante, además de que no le deja al docente mucho tiempo para otras actividades. A esto hay que añadir el hecho de que diferentes estudiantes leen a ritmos distintos. Con base en esto, nos encontramos con la propuesta de las siguientes actividades:

- a) Lectura en casa con cuestionarios: debido a que el estudiante tendrá que leer grandes cantidades del texto en casa (si hablamos de lecturas largas como novelas), el docente puede guiar estas lecturas a través de cuestionarios que sean variados y que estén diseñados para trabajar los siguientes aspectos: la comprensión del texto, las dificultades lingüísticas, las ideas que expresa, los asuntos morales, etc. En clase se pueden intercambiar los cuestionarios y responder las preguntas ya sea en grupo o en parejas.
- b) Resúmenes: Collie y Slater proponen una serie de actividades que ayudan a que el estudiante mantenga una visión clara del texto en general, mientras avanza en la lectura. Ayuda a manejar los textos largos en secciones más manejables y a la memoria. Una de estas actividades consiste en pasarles un resumen para que ellos tengan que reducirlo aún más, a solo dos o tres frases. Luego, estas frases son leídas en clase para que el grupo consiga una idea más general del texto.
- c) Concursos: para mantener la clase activa, Moyano López sugiere crear concursos en clase. A los estudiantes se les da una serie de preguntas, dividiendo la clase en pequeños grupos. El concurso puede incluir tener que investigar algún aspecto.
- d) Material audiovisual: este material es muy útil cuando el estudiante tiene que navegar su camino a través de un texto largo y complejo. Se pueden hacer diagramas y colgarlos en las paredes del aula, se pueden hacer representaciones gráficas, o incluso, utilizar

canciones, adaptaciones de películas. Esto contribuye al desarrollo de actividades auditivas, lo cual a su vez, contribuye a la motivación del estudiante.

- e) Explotación de puntos cruciales: la mayor ventaja de estas actividades es que se pueden trabajar las cuatro destrezas. Se destacan los puntos principales para asegurarse de la comprensión, para promover opiniones y para estimular la expresión creativa. Por ejemplo, se puede incluir escrituras, donde el estudiante escribe la continuación de una sección, o un final diferente.

### **4.3.3 Actividades de post-lectura**

Esta es una fase de recapitulación, de expresión oral y escrita, de consolidación y de ampliación. Collie y Slater aseguran que varias de las actividades anteriores pueden ser utilizadas también durante esta fase. A continuación, presentamos un resumen de estas actividades utilizando la clasificación hecha por Moyano López (p.89):

- a) Actividades para estimular el debate: se busca que el estudiante de su opinión acerca de diferentes temas, extraídos de la lectura. Esto se puede hacer en pequeños grupos en clase.
- b) Adaptación para otra audiencia: los estudiantes pueden reescribir alguna sección del texto, pensando en otra audiencia, por ejemplo, niños.
- c) Adaptaciones teatrales: en grupos pequeños, cada cual escoge una escena para representar en clase.
- d) Proyectos gemelos: usando el texto como base, realizar un proyecto que esté relacionado. Moyano da el ejemplo de “Como agua para chocolate” de Laura Esquivel, el alumno podría escribir una receta e inventarse una historia relacionada con ella.
- e) Comparar con otros textos: se busca que el estudiante compare dos textos diferentes, por ejemplo “Como agua para chocolate” y “Cien años de soledad” de Gabriel García

Márquez. Moyano añade que este tipo de actividades requiere una dedicación mayor en clase. Además, todos los alumnos deben haber leído ambos textos.

Hay un sinfín de actividades que el docente puede diseñar para estimular la lectura en clase. También existen varios recursos, incluyendo los digitales (por ejemplo [todoele.net](http://todoele.net)), a los cuales el docente puede recurrir para obtener ideas. Una de estas fuentes es sin duda el libro de Joanne Collie y Stephen Slater, *Literature in the Language Classroom* (1987), el cual ofrece una gran cantidad de actividades con aplicaciones detalladas.

#### **4.4 El uso del diccionario**

La falta de vocabulario puede ser una fuente de frustración para el estudiante. Esto causa que durante la lectura los estudiantes acudan al diccionario permanentemente, e intenten entender cada palabra escrita, interrumpiendo el flujo normal de la lectura. En algunos casos, el uso del diccionario está permitido por el profesor, en otros solo el uso ya sea de un diccionario bilingüe o monolingüe y en otras ocasiones no está permitido en absoluto. En esta sección vamos a revisar brevemente este tema, ya que afecta al estudiante en su proceso de lectura.

Hilary Nesi y Paul Meara (1991) condujeron un estudio para examinar la relación entre los resultados obtenidos por estudiantes en pruebas de lectura y el uso que hacen del diccionario durante dichas pruebas. Nesi y Meare llegaron a las siguientes conclusiones:

- Los resultados de las pruebas no se ven afectados por el uso del diccionario
- Dependiendo de la materia, algunos estudiantes prefirieron no utilizar el diccionario, aun cuando lo tenían disponible
- Así usaran el diccionario o no, solo por tenerlo disponible los estudiantes demoraron más tiempo en terminar la prueba

Según Rodrigo (2013), durante la lectura extensiva se recomienda no utilizar el diccionario mientras se está leyendo, en cambio se permite que haya “vaguedad de entendimiento” (p.154). Añade que de haber demasiada palabras desconocidas, se recomienda cambiar de texto.

Otros autores como Chaves Tesser y Reseigh Long (2000), promueven la enseñanza del uso eficiente del diccionario como uno de los objetivos principales para una clase de lectura de L2. Otros lo utilizan activamente para actividades de lectura intensiva (Agustín Llach, 2007; Moyano López, 2008).

Sin olvidar que por más de que a los estudiantes se les prohíba o se les desanime el uso del diccionario, es casi imposible lograr que no lo hagan sobre todo con los diccionarios ampliamente disponibles en línea, como lo demostró un estudio llevado a cabo por Jin y Deifell (2013). En este estudio participaron 265 estudiantes de una universidad en los Estados Unidos, de los cuales 88 eran estudiantes de español como L2. El 53.8% de estos estudiantes de español reportaron usar *wordreference.com*, el 15% *Google* (de los cuales el 6.3% especificó *Google Translate*) y el 12.5% *Spandict.com*.

Por último, un resultado significativo fue el propósito del uso del diccionario. El 73.9% de 211 participantes reportó hacerlo para las actividades de lectura. De estos, el 73.3% busca el significado de palabras individuales, y el 14.9% busca el significado léxico y gramatical de frases completas.

Otro dato interesante de este estudio es la percepción de los estudiantes: de los estudiantes de español, el 82.7% tiene una percepción positiva del uso del diccionario, el 6.7% negativa y el 10.6% neutral.

Teniendo en cuenta esta información, se puede concluir que el uso del diccionario es inevitable, sin embargo su uso eficiente puede ser parte del aprendizaje de las estrategias de lectura. Hay que señalar que durante la lectura extensiva el diccionario puede ser una obstrucción más que una ayuda, y que por lo tanto su uso debería restringirse a la lectura intensiva.

## 5 DIDÁCTICA: ACTIVIDADES DE LECTURA PARA “CRÓNICA DE UNA MUERTE ANUNCIADA”

En esta sección presentaremos una gama de actividades que sirven como ejemplo para una clase de lectura en clase ELE. Las actividades pueden adaptarse al nivel de competencia de los estudiantes, aunque como veremos más adelante, el texto elegido es más apropiado para niveles avanzados.

Las actividades están divididas en siete sesiones, aunque también es posible alargar el número de sesiones, trabajando las actividades dentro de un curso de lengua, donde el uso de la literatura es parte del curso como herramienta pero no necesariamente su objetivo único.

### 5.1 Introducción a la novela

La literatura española e hispanoamericana ofrece una amplia gama de posibilidades literarias y de autores representativos. Dentro de la literatura hispanoamericana, hay escritores tan reconocidos como Isabel Allende, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Laura Esquivel, etc., de los cuales cualquier estudiante de español debe tener unos conocimientos mínimos.

La presente propuesta se basa en “Crónica de una muerte anunciada” de Gabriel García Márquez (1981), por los siguientes motivos:

- 1) Es representativa de la novela hispanoamericana del siglo XX.
- 2) Es representativa del boom de la novela de la época y del realismo mágico, estilo de alto reconocimiento literario.
- 3) Gabriel García Márquez es un autor importante de habla hispana, ganador del Premio Nobel.
- 4) La trama de la novela tiene un estilo periodístico/detectivesco que puede motivar al lector e incentivar a la lectura. La obra se basa en un suceso real ocurrido en 1951. García Márquez utiliza ese estilo para narrar los acontecimientos, los cuales se basan alrededor de un asesinato del cual todo un pueblo se enteró que sucedería, pero nadie lo impidió.



- 5) La novela se presta para una explotación cultural en clase puesto que representa a través de su lenguaje, de sus coloquialismos y de sus personajes a una región muy característica de Colombia: la Costa Atlántica. Se utiliza una versión original y auténtica, no adaptada ni simplificada para que sea altamente representativa de la lengua a tratar.
- 6) La novela es relativamente corta (137 páginas), pudiéndose trabajar ampliamente dentro de un programa de curso. Su lenguaje no es rebuscado, comparado con otros textos auténticos, aunque sí presenta varios regionalismos que pueden ser trabajados en clase.
- 7) Ofrece la posibilidad de ver una adaptación en película, que igualmente puede motivar al estudiante a leer la novela<sup>1</sup>.

## 5.2 Objetivos y estructura del curso

El objetivo de las actividades que presentaremos es el de familiarizar al estudiante con la novela latinoamericana, trabajar la interculturalidad e integrar las diferentes destrezas de la lengua: las comprensiones escritas y auditivas, y las expresiones escritas y orales.

La novela se leerá en casa de manera individual y las actividades se harán en clase, mayormente en equipo, para fomentar la cooperación y crear un ambiente positivo en el aula en donde el estudiante se sienta seguro para poder compartir sus ideas libremente. De esta manera se incentiva el placer por la lectura.

En cuanto a la estructura del curso, detallamos los siguientes aspectos:

- 1) Tiempo: la lectura y sus correspondientes actividades se realizarán en un total de siete sesiones. Cada sesión es de hora y cuarto de clase, dos veces por semana. Total: 8.15 horas, además del tiempo de lectura en casa.
- 2) Tratamiento: la lectura en casa es extensiva, sin hacer uso del diccionario. El tratamiento en clase es intensivo y se permite el uso de diccionarios.

---

<sup>1</sup> Largometraje homónimo dirigido por el director italiano, Francesco Rossi, y estrenado en 1989 (duración: 1h49min).

- 3) Materiales y recursos: libro, fotocopias, internet, película en DVD. Se incentiva el uso de la tecnología.
- 4) Nivel: los estudiantes son adultos. Las actividades que se presentan son para un nivel avanzado, a partir del nivel 3000.
- 5) Actividades: se realizarán ya sea de manera individual, en parejas, en grupos o como clase y se dividen en las tres etapas que vimos anteriormente (pre-lectura; durante la lectura y post-lectura). También es posible utilizar estas actividades en diferentes momentos, según la necesidad, como mencionan Collie y Slater (1987). Por ejemplo, la presentación del vocabulario es una actividad que se puede introducir durante la lectura y algunas actividades durante la lectura se pueden realizar al final.
- 6) Durante toda la clase se utiliza solamente el español.
- 7) Evaluación: la evaluación es continua porque está integrada al proceso de lectura. Se parte estableciendo los objetivos de la clase y la metodología debe ser flexible para adaptarse al nivel de los alumnos, a sus capacidades y a su ritmo de trabajo. El docente debe dejarle claro al alumno desde el principio cómo se le evaluará, y el docente también debe evaluarse a sí mismo al final del proceso (López Prats, 2009). En este trabajo no se desarrollarán las pautas de evaluación.

### **5.3 Actividades**

Cada estudiante puede escoger libremente entre el libro publicado por Vintage Español de Random House, versión Kindle, primera edición digital, octubre 2014 o la versión impresa "Debolsillo" de Random House, séptima edición, 2010. Las actividades están divididas en siete sesiones, correspondiendo con las cinco partes en las cuales está estructurado el libro, más una sesión de pre-lectura y otra de post-lectura. Antes de pasar a los ejemplos de actividades que se pueden hacer con este tipo de novela, hago una breve sinopsis de la trama.

SINOPSIS: La obra fue publicada en 1981, simultáneamente en España, Argentina, México y Colombia con un millón de ejemplares. Se basa en un suceso real, ocurrido en La Mojana (Colombia): el asesinato de Cayetano Gentile en 1951 cometido por los hermanos Chica. La novela trata entonces de un joven, Santiago Nasar, de origen árabe, a quien todo el pueblo sabe que lo van matar, menos él. Cuando Bayardo San Román se casa con Ángela Vicario, descubre en su noche de bodas que su novia no es virgen y la devuelve a su madre. Ángela acusa a Santiago de su deshonor y sus hermanos salen en su busca para vengar el agravio. Los hermanos se aseguran de que todo el pueblo se entere de sus intenciones ya que en realidad no quieren cometer el crimen, pero nadie lo impide.

En la vida real, los hermanos Víctor y Joaquín fueron aprehendidos y pasaron varios años en prisión. En la renombrada revista colombiana *Semana*, se publicó en el año 2013 un artículo en donde el verdadero Bayardo San Román (Miguel Reyes) cuenta su historia<sup>2</sup>.

## SESIÓN 1

### ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA

Todas las actividades en esta primera sesión tienen como objetivo activar esquemas, despertar el interés y la curiosidad, enseñar vocabulario para resolver algunas posibles dificultades léxicas (ej.: la palabra *crónica*), extraer sentimientos y pensamientos.

#### *Actividad 1: Interculturalidad (15 minutos)*

El objetivo de esta actividad es trabajar algunos aspectos culturales, en donde los estudiantes podrán comparar autores latinoamericanos con otros de sus países y debatir los diferentes estilos.

Se le presenta a los alumnos un esquema con cinco autores representativos de la literatura hispanoamericana del siglo XX y se les pregunta si conocen a alguno de ellos, si conocen algunas de sus novelas y si han leído alguno de sus libros. Luego se añade al esquema algunos de los títulos más importantes de estos autores. En grupos de cuatro, escogen cinco autores más de la literatura universal, inclu-

---

<sup>2</sup> Ver enlace: <http://www.semana.com/gente/articulo/la-verdadera-historia/88772-3>

yendo de su propio país. Se les pide que escojan a tres de sus favoritos entre estos y los hispanoamericanos y que expliquen su decisión a la clase.

*Actividad 2: Montaje biográfico (30 minutos)*

La clase se divide en tres grupos, a cada cual el profesor entrega diferente material relacionado con la vida del autor. Este material incluye fotografías, extractos de entrevistas, dibujos, objetos, fechas. Cada grupo prepara un póster con el material que tiene e intenta reconstruir la vida del autor. Cada grupo aportará información diferente a la clase.

*Actividad 3: Predicciones usando el título y la carátula del libro (15 minutos)*



**Figura 3 Portada**  
**(Fuente: [www.lbrerialoyola.com](http://www.lbrerialoyola.com))**

El profesor muestra la carátula del libro, proyectando la imagen en una pantalla para mejor visibilidad. El título se mantiene cubierto y se pregunta a los estudiantes que describan lo que ven. El profesor o los estudiantes pueden ir anotando sus comentarios. El profesor descubre el título y pide a los estudiantes que lo relacionen con la imagen, entonces se les pregunta qué pudo haber sucedido. Las notas se pueden guardar para poder compararlas al final.

Se analiza el título: ¿Por qué lleva ese título? ¿Qué es una *crónica* en el lenguaje periodístico? La novela se titula *crónica* al recoger hechos históricos en el orden en los cuales sucedieron, como lo haría un reporte periodístico (estilo que escogió el autor para escribir la novela), a pesar de que el relato no sigue un orden cronológico.

*Actividad 4: Comparar comienzos (20 minutos)*

El profesor muestra un corto video de Gabriel García Márquez en clase hablando de *Crónica de una muerte anunciada*<sup>3</sup>. Se le entrega a los estudiantes el primer párrafo de *Crónica de una muerte anunciada* y de *La metamorfosis* de Kafka. Se les pide que la lean en silencio ambos extractos y se comienza un debate del porqué García Márquez comparó ambos comienzos, si están de acuerdo o no. En el Apéndice A se presentan estos fragmentos.

*Actividad 5: Lectura en casa con cuestionarios (10 minutos)*

Se le pide a los estudiantes que en casa lean el primer capítulo. Se les entrega y explica el cuestionario que deben completar y traer a la siguiente sesión. El propósito de estos cuestionarios es el de estructurar la lectura en casa e identificar palabras claves de descripción. Abajo en la Tabla 1 tenemos un ejemplo de este cuestionario.

Para la lectura en casa, se le entrega a los estudiantes un esquema con todos los personajes que aparecerán en la novela. El objetivo es el de apoyar la lectura debido al gran número de nombres y personajes que aparecen en la novela. Ver Apéndice B.

---

<sup>3</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=...> Gabriel García Márquez

**Tabla 1 Cuestionario – Pre-lectura**

Lee el primer capítulo de <i>Crónica de una muerte anunciada</i> . Escribe algunas notas en cada sección para compartir en clase acerca de este personaje.	
	Santiago Nasar
Personalidad	
Apariencia	
Actitud hacia las mujeres	
Información acerca de sus padres	

SESIÓN 2

En las actividades que siguen en las siguientes sesiones nos enfocamos en mantener el interés, confirmar comprensión y mantener una visión global. El resumen que presento para cada capítulo es una ayuda para el profesor, no se le entrega al alumno ya que ellos deben hacer sus propios resúmenes para verificar comprensión.

## ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

Capítulo 1: Se introduce la historia y la trama se centra en lo que hace Santiago Nasar, protagonista de la historia. Se relata la llegada del obispo y se introducen temas que pertenecen al realismo mágico como los sueños premonitorios y la fuerza del destino. Santiago Nasar, un joven de veintiún años, es asesinado el día después de la boda de unos amigos. La novia, Ángela Vicario, no era virgen, por lo que el novio la devuelve a casa de sus padres. La noticia se propaga rápidamente por todo el pueblo. Todos saben que Santiago Nasar va a morir, pero nadie lo ayuda.

*Actividad 1: Revisión cuestionarios (10 minutos)*

Los estudiantes comparten en clase sus observaciones acerca de Santiago Nasar y se debate si están de acuerdo o no. Utilizan el cuestionario introducido en la Sesión 1 (Tabla 1).

*Actividad 2: Resumir el resumen (25 minutos)*

El propósito de esta actividad es que los estudiantes extraigan los puntos clave del capítulo. Se practica la destreza escrita y oral.

Se divide la clase en tres grupos. Cada grupo escribe un resumen del primer capítulo con un determinado número de palabras, por ejemplo 100. Luego, se intercambian los textos y cada grupo vuelve a resumir a la mitad, es decir 50 palabras. Luego se los vuelven a intercambiar y se resume una vez más, a 25 palabras. Al final, se leen y se comparan las versiones finales.

*Actividad 3: Verdadero o falso (10 minutos)*

Esta actividad tiene como fin comprobar la comprensión de frases, ideas o pasajes complejos. Se extraen algunas frases parafraseadas de la novela y se pide a los estudiantes, de manera individual o en parejas, que decidan si son ciertas o falsas. Un ejemplo de esta actividad lo vemos abajo:

**Tabla 2 Actividad Cierto o Falso**

Después de haber leído el primer capítulo, decide si las siguientes frases son Ciertas o Falsas.		
	Cierto	Falso
1. La mamá de Santiago sabe interpretar los sueños, siempre y cuando la persona se los cuente sin haber comido antes		
2. Victoria Guzmán quiere que su hija Divina Flor se case con Santiago		
3. El obispo se bajó del buque y comió sopa de cresta de gallo con la gente del pueblo		
4.		
5.		

*Actividad 4: Vocabulario clave (15 minutos)*

Para trabajar el léxico, el docente extra unas palabras claves y pregunta al estudiante si pueden entender su significado por el contexto. Se incluyen palabras típicamente colombianas ya que es posible que no aparezcan en los diccionarios o que nos las hayan escuchado antes, y palabras de baja frecuencia. Luego, el profesor utiliza un sitio en línea para confirmar el significado, en el cual aparecen todas las palabras necesarias, con sus definiciones en texto y en audio<sup>4</sup>. Al ser presentado en formato audio, el estudiante practica la destreza auditiva y el docente puede esconder la pantalla si quiere para evitar que lean el texto.

Ejemplos de algunas de estas palabras, con sus correspondientes definiciones<sup>5</sup>:

1. Funda: lo que cubre una almohada
2. Buque: barco, generalmente de grandes proporciones
3. Rebato: “Las campanas sonaban a rebato”, sonando la alarma, advirtiendo un suceso o acontecimiento)
4. Acezantes: jadeos, respiros trabajosos y dificultosos que hace una persona o animal por cansancio
5. Fastos: esplendores, pompas y lujos empleados para llamar la atención.

*Actividad 5: Contexto sociohistórico (10 minutos)*

Esta actividad sirve para explotar elementos culturales y consiste en dos partes. Se divide la clase en dos, se les explica que la mitad debe investigar (de manera individual y por internet) acerca del realismo mágico como movimiento literario. Deben incluir la siguiente información: fechas de mayor auge, autores representativos y sus obras, características. Deben escribir en casa una corta descripción y se compartirá en clase en la siguiente sesión. La otra mitad debe investigar acerca de los varios topónimos que aparecerán en la obra y que el docente les dará: el Caribe, Cartagena de Indias, Riohacha y

---

<sup>4</sup> Vocabulario en audio :<https://quizlet.com/2576381/vocabulario>

<sup>5</sup> Vocabulario por capítulos: <https://quizlet.com/15286629/vocabulario-i-del-capitulo-1-de-cronica-de-una-muerte-anunciada-flash-cards/>



Casanare (Colombia) y Pernambuco (Brasil). Igualmente, deben escribir una pequeña descripción y compartir en clase.

*Actividad 6: Lectura en casa con cuestionarios (5 minutos)*

Se pide a los estudiantes que lean el capítulo 2 y se les entrega el siguiente cuestionario, el cual tiene como objetivo practicar palabras descriptivas y promueve la destreza oral en clase al compartir:

**Tabla 3 Cuestionario – Palabras Descriptivas**

Leer el capítulo 2 del libro y decidir cuáles de las características mencionadas en el recuadro de abajo, corresponden con la personalidad y/o apariencia de **Bayardo San Román**. Utilizar el diccionario de ser necesario para verificar el significado de las palabras.

Encantador	Bebedor	Guapo
Elegante	Rico	Forastero
Derrochador	Arrogante	
Agresivo	Mujeriego	Pobre

SESIÓN 3

Capítulo 2: Los protagonistas son los novios: Bayardo San Román y Ángela Vicario. Bayardo San Román llega al pueblo en un buque con todas sus cosas. Se narran las reacciones que suscita en el pueblo la llegada de un extranjero. Una noche en el cine dio a entender que era ingeniero de trenes y habló de construir uno hasta el interior. Era atractivo y muy rico, y decidió casarse con Ángela Vicario en cuan-

to la vio. La boda es el suceso principal, seguido por la devolución de la novia al descubrirse la pérdida de su virginidad, y la humillación de Ángela y su familia ante el hecho. Los gemelos, hermanos de la novia, indagan para ajusticiar al culpable de la deshonra y ella acusa a Santiago Nasar.

*Actividad 1: Revisión cuestionarios (15 minutos)*

Los estudiantes comparten en clase sus observaciones acerca de Bayardo San Román a partir del cuestionario de la sesión anterior (Tabla 3) y se debate si están de acuerdo o no. Los estudiantes deben dar ejemplos extraídos de este capítulo para sustentar su opinión. Uno de los objetivos de esta actividad es lingüístico: desarrollo de léxico.

*Actividad 2: Parafrasear (20 minutos)*

El objetivo es el de asegurar comprensión. Se pide a los estudiantes que parafraseen algunas frases complejas o expresiones idiomáticas que el docente ha extraído de este capítulo. Esta actividad desarrolla la destreza escrita y la capacidad analítica e inductiva del estudiante. Abajo vemos unos ejemplos de algunas de estas frases:

**Tabla 4 Frases parafraseadas**

<b>Frases extraídas del libro</b>	<b>Parafrasea con tus propias palabras</b>
Bayardo San Román no era un hombre de conocer a primera vista.	
Parece que también está nadando en oro	
Tenía una manera de hablar que más bien le servía para ocultar qué decir.	

Otra variedad de esta actividad es que el profesor dé el significado de la frase y el estudiante tenga que emparejarla con la frase del libro. Esta opción es más fácil para el estudiante y más práctica para el profesor, evitando de esta manera que tenga que corregir todas las opciones que dan los alumnos.

*Actividad 3: Comparación de resúmenes (15 minutos)*

Con esta actividad se verifica la comprensión y se mantiene una visión global del relato. El docente divide la clase en tres grupos. Cada cual debe resumir los hechos que corresponden a los preparativos de la boda, la fiesta (o parranda) y las celebraciones posteriores. Luego, se comparten los resúmenes de cada grupo, se comparan y cada grupo decide cuál prefiere y el porqué. Se les da unos criterios de decisión, por ejemplo: relevancia de las partes incluidas, la facilidad de comprensión del resumen, qué tan conciso es, el estilo en cómo se ha escrito. Esta actividad no solo sirve para asegurarse de la comprensión del texto, sino también para enfocarse en elementos estilísticos de escritura, así como la habilidad de extraer puntos clave.

*Actividad 4: actividad lingüística – el imperfecto del subjuntivo (15 minutos)*

Esta actividad es un ejemplo de cómo trabajar estructuras gramaticales. El docente extrae algunas frases en imperfecto del subjuntivo que aparecen en este capítulo y pide a los estudiantes que expliquen en sus propias palabras lo que significan. Un ejemplo es la siguiente frase (p.57): *“sentía como si por fin me hubiera quitado de encima la condena de muerte”*. El docente pide a los estudiantes que de manera individual escriban un párrafo sobre su propia vida, usando esta forma verbal. Los estudiantes comparten en voz alta lo que han escrito para que de esta manera el profesor pueda corregir en ese momento la estructura gramatical.

*Actividad 5: Lectura en casa con cuestionario (5 minutos)*

Se pide a los estudiantes que lean el capítulo 3 para la siguiente sesión. Se les entrega un cuestionario acerca de los hermanos Vicario. Esta actividad busca analizar la ética, los valores y los sentimientos que se mencionan en la novela: el honor, el miedo, la venganza, la virginidad, etc. En el cuestionario deben señalar el comportamiento de los hermanos Vicario y dar ejemplos extraídos del capítulo. Abajo un ejemplo de cómo sería el producto final de este cuestionario, una vez rellenado por los estudiantes. Si el

texto extraído representa a los dos hermanos, deben duplicarlo en cada columna, si identifican el sentimiento con solo uno de los hermanos, deben escoger la columna apropiada.

**Tabla 5 Lectura en casa**

Tipo de comportamiento	Pablo Vicario	Pedro Vicario
1. Dudas	La realidad parecía ser que los hermanos vicario no hicieron nada de lo que convenía para matar a Santiago Nasar...sino que hicieron mucho más de lo que era imaginable para que alguien les impidiera matarlo. (p. 60)	La realidad parecía ser que los hermanos vicario no hicieron nada de lo que convenía para matar a Santiago Nasar...sino que hicieron mucho más de lo que era imaginable para que alguien les impidiera matarlo. (p. 60)
2. Reputación	Tenían tan bien fundada su reputación de gente buena, que nadie les hizo caso. (p.63)	Tenían tan bien fundada su reputación de gente buena, que nadie les hizo caso. (p.63)
3. Fatalidad	Esto no tiene remedio-le dijo-: es como si ya nos hubiera sucedido. (p.73)	
4. Honor		
5.		

*Actividad 6: Inferencias (5 minutos)*

Se pide a los estudiantes que especulen acerca de lo que va a suceder en el siguiente capítulo.

Esta actividad desarrolla estrategias de lectura y se puede realizar al final de cada una de las sesiones del presente programa.

**SESIÓN 4**

Capítulo 3: El eje principal lo constituyen los hermanos Vicario. Se narran las circunstancias y detalles previos al asesinato. Hay un despliegue de testimonios y se describe a los protagonistas. Los gemelos Vicario anuncian por todo el pueblo que buscan a Santiago Nasar para matarlo. La noticia corre de boca en boca, pero nadie trata de impedir el crimen.

*Actividad 1: Revisión lectura en casa – Hermanos Vicario (20 minutos)*

Esta actividad se puede realizar en grupos de tres. Se comparan los textos extraídos de la sesión anterior (Tabla 5) y se discute el comportamiento de los hermanos y sus motivaciones.

*Actividad 2: Pensamiento abstracto e Interculturalidad (20 minutos)*

El propósito de esta actividad es la de analizar el lenguaje abstracto y desarrollar la capacidad crítica del texto literario. Esta actividad se basa en su mayoría en una propuesta de la Guía de Lectura de Santillana Educación<sup>6</sup>. Se pide a los estudiantes que expliquen el código de honor que se menciona en este capítulo, a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué personajes justifican el asesinato por ese código de honor?
- ¿Qué consecuencias acarrea este ultraje?
- ¿Por qué se consideran inocentes los hermanos Vicario?
- ¿Responden los hechos narrados a la máxima de honor “honor ultrajado-venganza necesaria” en la que se basaban numerosas obras del teatro barroco español?

Se pide a los estudiantes que debatan si en sus propios países existe o existió un código de honor parecido y que detallen las diferencias. También pueden dar ejemplos de otras culturas que conozcan.

*Actividad 3: Poner en orden cronológico (25 minutos)*

A cada estudiante se le da un fragmento extraído por el docente de este capítulo. Los estudiantes ponen sus asientos en fila o en un círculo y van acomodándose en orden cronológico, leyendo en voz alta sus partes. Se pueden incluir fragmentos de capítulos anteriores.

---

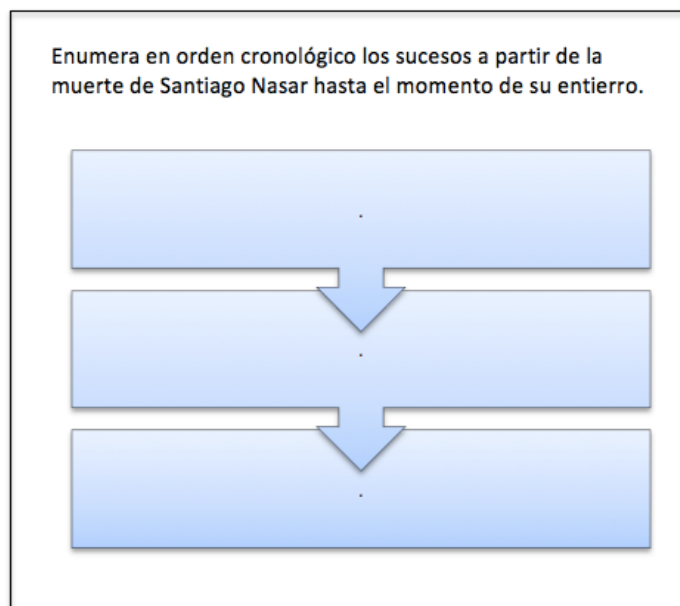
<sup>6</sup> Guías de Lectura – Santillana Educación S.L. <http://www.Lecturas/Cronica de una muerte anunciada>

Esta actividad sirve para mantener un concepto global de la obra en mente, a medida en la que se va avanzando en la lectura. Sirve para ayudar con la complejidad cronológica de la novela debido a que esta no sigue una línea temporal cronológica.

*Actividad 4: Lectura en casa con resumen (10 minutos)*

Los estudiantes deben leer el capítulo 4 en casa y enumerar en orden cronológico los sucesos a partir de la muerte de Santiago Nasar hasta el momento de su entierro. Se les entrega el siguiente diagrama de flujo con un número fijo de recuadros para limitar los sucesos:

**Tabla 6 Diagrama de flujo**



SESIÓN 5

Capítulo 4: Santiago es enterrado y el padre Amador conduce la autopsia. Así descubre que Santiago sufría de una hepatitis mal curada y que de todas maneras moriría pronto (fatalismo). Los herma-

nos Vicario son encerrados en el calabozo. Ángela y su madre se marchan del pueblo y se instalan en una aldea remota. Allí se da cuenta de que se ha enamorado de Bayardo San Román y comienza a escribirle cartas, sin nunca recibir respuesta durante diecisiete años. Finalmente, él vuelve con ella.

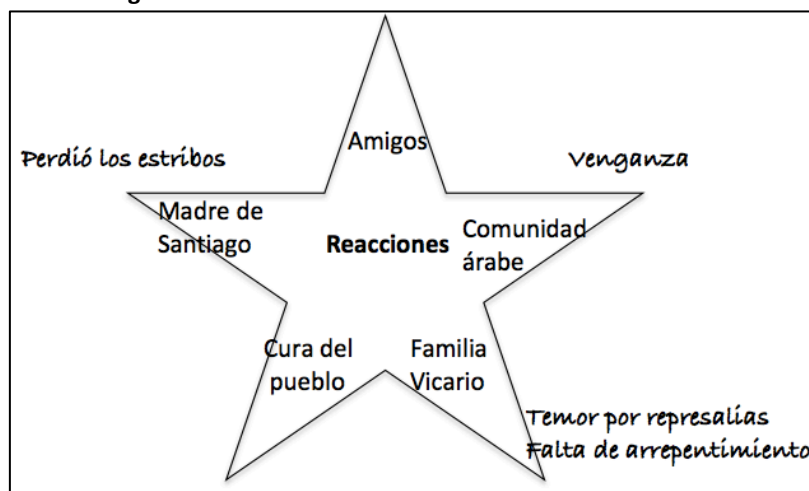
*Actividad 1: Revisión resumen hecho en casa (15 minutos)*

En parejas, los estudiantes se intercambian sus diagramas de flujo (Tabla 6) y se comparan. Discuten entre ellos las diferencias encontradas.

*Actividad 2: Diagrama de estrella (25 minutos)*

Se divide la clase en grupos de a cinco y a cada grupo se le da un encabezado. El grupo tiene que encontrar en este capítulo palabras o expresiones que pertenezcan a su encabezado. Luego, en la pizarra o en una estrella previamente hecha por el docente y pegada a la pared, se ponen en cada punta las palabras o frases encontradas por cada grupo. Una persona de cada grupo explica sus respuestas. El objetivo de esta actividad es parcialmente lingüístico al buscar palabras y expresiones adecuadas (vocabulario), y en parte literario ya que busca expresiones que ha encontrado el autor para describir diferentes aspectos. Los encabezados de este capítulo pueden ser alrededor de las reacciones de diferentes personajes a la muerte de Santiago Nasar. Abajo un ejemplo de cómo quedaría este diagrama:

**Tabla 7 Diagrama de estrella**



*Actividad 2: Descripciones (15 minutos)*

Se le pide a los estudiantes que hagan una serie de descripciones usando frases y palabras extraídas de la novela. Ejemplo:

Describe cómo evolucionó el personaje de Ángela Vicario. Extrae aquellas palabras que la describan mejor, incluyendo su personalidad y su apariencia. Describe cómo evolucionó su relación con Bayardo San Román. Debate con un compañero si dijo la verdad o no al acusar a Santiago Nasar.

El estudiante encontrará palabras como: tonta, lúcida, imperiosa, maestra de su albedrío, etc.

Esta actividad es parcialmente lingüística al trabajar las descripciones. También trabaja estrategias de lectura al mantener en mente la historia global y a nivel literario analiza las palabras o expresiones usadas por el autor para describir a sus personajes. Trabaja también el aspecto cultural al debatir las reacciones de una comunidad y la de sus sub-comunidades e individuos.

*Actividad 3: Posibles eslabones (15 minutos)*

Esta actividad es otro ejemplo de cómo trabajar aspectos lingüísticos, como el Pluscuamperfecto de Subjuntivo. Se les pide a los estudiantes que piensen y compartan oralmente las posibles situaciones que hubieran ocurrido si...:

- ...alguien le hubiera avisado a Santiago Nasar de que lo iban a matar.
- ...no hubiera llegado el obispo al pueblo
- ...si Ángela Vicario no hubiera dicho ningún nombre
- ...la suerte de los hermanos Vicario si los árabes hubieran reaccionado violentamente

*Actividad 3: Lectura en casa (5 minutos)*

Se pide a los estudiantes que lean el capítulo 5 de la novela, pero que antes de hacerlo, escriban su propio final en un párrafo. Esta actividad desarrolla la destreza escrita y promueve la creatividad y motivación.



## SESIÓN 6

Capítulo 5: Este capítulo es cronológicamente anterior al cuarto y narra el desarrollo del crimen. Se describe también el estado de ánimo de la familia, la parte judicial y de nuevo se toca el tema de la fatalidad. El día del crimen, Santiago, después de ver al obispo, entra en la casa de su novia, Flora Miguel. Allí recibe la noticia de que los gemelos lo buscan para matarlo. Aturdido, trata de volver a su casa, pero los gemelos lo atacan y muere ante la puerta ya que su madre la cierra unos instantes antes de que él logre entrar, pensando que ya lo había hecho. La gente del pueblo se vio muy afectada por el crimen durante años.

### *Actividad 1: Revisión de los finales (20 minutos)*

Se leen y se comparan los posibles finales escritos por algunos alumnos. Luego, se comparan con el final de la novela. También se pueden comparar las notas de la actividad de pre-lectura 6 (Sesión 1 – Predicciones). Se debate si las predicciones fueron acertadas o no.

### *Actividad 2: Expresiones idiomáticas – Interculturalidad (15 minutos)*

En este capítulo aparecen varias expresiones idiomáticas. Se pide al estudiante que las explique con sus propias palabras. Esta actividad se puede realizar en parejas y luego se comparten las respuestas con el resto de la clase, y se puede realizar de forma oral, sin escribir las explicaciones. El objetivo es asegurar comprensión y un acercamiento cultural de las expresiones regionales de la zona. Ejemplos de estas expresiones son las siguientes:

**Tabla 8 Expresiones idiomáticas**

<b>Expresiones</b>	<b>Explicación</b>
Nos dijo el milagro pero no el santo. (p. 115)	
Nos miraban como si lleváramos la cara pintada. (p.118)	
El corazón se le estaba saliendo por la boca. (p. 120)	

Por eso Flora Miguel, que ya no se cocinaba en dos aguas, se mantenía como una rosa. (p.127)	
Parecía un pajarito mojado. (p. 131)	

Se puede pedir a los estudiantes que den algún ejemplo de expresiones típicas en sus países.

### *Actividad 3: Reportaje (30 minutos)*

Se divide la clase en grupos de 4 o 5 personas y cada grupo tiene que escribir un reportaje para un periódico, escribiendo los hechos del crimen en sí, en lenguaje periodístico. Además, tienen que físicamente crear la página del periódico. Para ello, el docente trae a la clase varios periódicos y los estudiantes deben hacer recortes de fotos o cualquier información que quieran para crear la página. Se busca que sea una actividad creativa y motivadora.

### *Actividad 4: Película en casa (10 minutos)*

Se pide a los estudiantes que vean la película en casa, antes de la siguiente y última sesión. Se habla en clase del director y de los actores de la película.

## SESIÓN 7

### ACTIVIDADES DE POST-LECTURA

En las actividades que siguen se explotan puntos cruciales, se fomenta el pensamiento crítico y la creatividad y se busca una mayor incorporación de las destrezas auditiva y de escritura.

### *Actividad 1: Análisis crítico (20 minutos)*

Con el fin de evaluar la novela y de ahondar en el factor afectivo de los estudiantes, se les pregunta si les ha gustado, si se han identificado con algún personaje, cuál es su personaje preferido y cuál les ha gustado menos y el porqué. También se les pide que den su opinión acerca del autor, su estilo de

escritura, si les ha parecido fácil o difícil de entender, si les gustaría leer más libros por el mismo autor o más libros del mismo género o estilo.

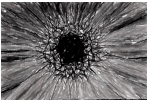
*Actividad 2: Análisis de los temas de la novela – Interculturalidad (15 minutos)*

Se puede utilizar de nuevo el diagrama estrella, dándole a cada punta un título para que cada grupo lo debata. Se extraen los temas principales de la novela, por ejemplo: la fatalidad/el destino, el amor y el matrimonio, el papel de la mujer y del hombre en esa sociedad, los agüeros/las premoniciones, el forastero (los árabes, San Román). Se debate si en sus países estos conceptos son percibidos de la misma manera o cómo difieren.

*Actividad 3: La novela en una tarjeta postal (10 minutos)*

En no más de 25 palabras, cada estudiante escribe de manera individual la esencia de la novela en una tarjeta postal, como si se la fueran a describir a un amigo. Un ejemplo de esto lo vemos abajo:

**Tabla 9 Tarjeta postal**

TARJETA		POSTAL
<p><i>La novela habla de un crimen inevitable, a pesar de que sus autores hicieron muchos esfuerzos por ser detenidos, nadie lo hizo....</i></p>		<p><i>Gabriel García Márquez</i> <i>Crónica de una muerte anunciada</i></p>

*Actividad 3: Acusadores y acusado (15 minutos)*

La clase se divide en dos. Una mitad representa a Santiago Nasar y a quienes lo defienden como inocente, mientras que la otra mitad representa a los hermanos Vicario y a quienes lo acusan. Cada grupo prepara preguntas, acusaciones y defensas. Después de un periodo de preparación, los grupos se

ponen en fila, cada uno en frente del otro, en parejas, y empiezan las acusaciones y las defensas. El docente aplaude una vez después de un par de minutos y los estudiantes de la defensa se mueven un puesto y vuelven a empezar con la persona que ahora tienen al frente. Se puede repetir unas tres o cuatro veces, dependiendo del tiempo.

Ejemplos de estas acusaciones y defensas serían:

Grupo 1: acusaciones

Santiago era mujeriego

Se creía poderoso por ser rico

Era arrogante

...

Grupo 2: defensas

Solo tuvo una novia en toda su vida

Era muy trabajador

No se tomaba nada demasiado en serio

...

*Actividad 4: Libro y película (15 minutos)*

Durante la última parte de clase, se comparan la novela con la película. Se debate qué tan fiel es la película al libro original, la calidad de la misma, si los personajes se los imaginaban de esa manera, cuál los sorprendió más, a qué actores hubieran utilizando de haber estado a cargo del casting, etc. Se les pregunta si les ha gustado más la película o la novela y el porqué.

## 6 CONCLUSIONES

En este trabajo se pretendía demostrar que la literatura, como una de las manifestaciones de la lengua, tiene un lugar legítimo en la enseñanza del español como lengua extranjera, y que las dificultades léxicas que pueda presentar, no ameritan dejar la literatura de lado. En cambio, estas dificultades pueden trabajarse de diferentes maneras, empezando por la adecuada selección de los textos, el papel del profesor como guía en clase y del diseño de actividades.

Como hemos visto, uno de los problemas principales con los cuales se encuentran los estudiantes a la hora de enfrentarse a un texto literario es el vocabulario. Sin embargo, la investigación ha demostrado que una lectura extensiva en casa, en donde el vocabulario se aprende de manera incidental, combinado con un tratamiento intensivo en clase, produce los mejores resultados.

Las actividades que se diseñen deben tener un carácter comunicativo, que acentúe la interactividad entre el texto, el lector, el autor y el profesor. Además, deben contribuir al desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua y del acercamiento cultural del alumno con la sociedad representante de la lengua meta. Así mismo, hemos visto cómo a través de la literatura el estudiante aprende a pensar críticamente, a extrapolar y a inferir.

Aunque gran parte de la comprensión de un texto dependerá del conocimiento previo que traiga el alumno a clase, así como de su nivel afectivo, hemos visto que el profesor tiene a su disposición herramientas que ayudan al estudiante a desarrollar estrategias de lectura que le sirvan durante el proceso.

En el análisis de las actividades, usando como base la novela de Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*, hemos visto una aplicación práctica de estas actividades y en el Apéndice C, se ha desarrollado un ejemplo completo de cómo sería una clase enfocada en la lectura de dicho texto.

Para finalizar, es importante resaltar el factor socio-afectivo que la literatura puede traer a una clase de ELE. No solo el estudiante se verá motivado y obtendrá un sentido de satisfacción al terminar una obra, sino que es muy posible que aumente su placer por la lectura, que sea consciente del enriquecimiento personal que se puede obtener a través de ella y de la posibilidad de descubrir culturas diferentes, sobre todo cuando no se tiene la posibilidad de viajar físicamente.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Abisambra, I. y Ugarte, A. (2015). *Materiales de Lectura Extensiva creados por estudiantes iniciales para lectores de niveles superiores* (manuscrito no publicado). Georgia State University, Atlanta.
- Agustín Llach, P. (2007). Teaching language through literature: The Waste Land in the ESL Classroom. *Odisea* (8), 7-17.
- Albaladejo García, D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE* (5).
- Arias Montesinos, S. (2010). Recursos TIC en la clase de lengua y literatura. *Eduinnova* (26), 137-141.
- Barnes-Karol, G. (2003). Teaching Literature to the Undergraduate Foreign Language Major: a Framework for a Methods Course. *ADFL Bulletin* , 34 (2), 20-27.
- Chaves Tesser, C., y Reseigh Long, D. (2000). The Teaching of Spanish Literature: A Necessary Partnership between the Language and Literature Sections of Traditional Departments. *Foreign Language Annals* , 33 (6), 605-612.
- Collie, J., y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. (Thornbury, S.) Nueva York, USA: Cambridge University Press.
- Crossley, S., Allen, D., y McNamara, D. (2012). Text simplification and comprehensible input: a case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 6 (1), 89-108.
- Crossley, S., Yang, H., y McNamara, D. (2014). What's so simple about simplified texts? A computational and psycholinguistic investigation of text comprehension and text processing. *Reading in a Foreign Language* , 26 (1), 92-113.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. (J. Richards, Ed.) Nueva York, USA: Cambridge University Press.
- Gray, R. (2005). Using translated first language literature in the second language classroom. *TESLJournal*, XI (12).
- Iriarte Vañó, M. D. (s.f). *La literatura en el aula de ELE*. Recuperado mayo 12, 2015, de Universidad de Montreal: <http://www.cre.umontreal.ca/cedeleg/documents/lliteraturaenelauladeELE.pdf>
- Jin, L., & Deifell, E. (2013). Foreign Language Learners' Use and Perception of Online Dictionaries: A Survey Study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* , 9 (4), 515-533.
- Kile, C. (2007, abril). *El reto del vocabulario y el leer literatura infantil y juvenil para superarlo*. Recuperado mayo 11, 2015, de Scholarworks: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/790/CherylKile-Thesis-v3.pdf?sequence=1>
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading*. Portsmouth, USA: Heinemann.

Krashen, S. (2010). Does the Power of reading Apply to All Languages?. *Language Magazine*, 9 (9), 24-27.

Lee, J. F., y VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.

Lomas, C. (2006). Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse. *En La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*. Recuperado mayo 10, 2015, de Educarm: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.1.lomas.pdf>

López Prats, E. (2009, febrero). *El Texto literario en el aula de español como lengua extranjera*. Recuperado mayo 13, 2015, de Universidad de Girona: [http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez\\_Prats\\_Encarna.pdf?sequence=1](http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1)

McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL*, 16 (4), 529-536.

Moyano López, j. C. (2008). *Reflexiones obre el uso de la literatura en clase de ELE*. Recuperado mayo 11, 2015, de dSpace Universidad de Waseda: [https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/32788/1/KyoyoShogakuKenkyu\\_125\\_Lopez.pdf](https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/32788/1/KyoyoShogakuKenkyu_125_Lopez.pdf)

Nesi, H., & Meara, P. (1991). How using dictionaries affects performance in multiple-choice EFL tests. *Reading in a foreign language*, 8, 631-643.

Porter Ladousse, G. (2001). Using Literature in the language classroom: Whys and Wherefores. *An International Journal*, 5 (1), 27-34.

Quintana, E. (1991). Literatura y enseñanza de E/LE. *III Congreso Nacional de la ASELE* (pp. 89-92). Málaga: Centro Virtual Cervantes.

Rebekah, G. B. (2012). Reconstructing Readability: Recent Developments and Recommendations in the Analysis of Text Difficulty. *Educational Psychology Review* (24), 63–88.

Rodrigo, V. (2011). El primer libro, la primera victoria. Actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva. En Javier de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias, M. Seseña Gómez (Eds.), *La aplicación de textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Universidad de Salamanca: España. Vol. 2: 755-768.

Rodrigo, V. (2013). Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *@tic*, 153-161.

Rodrigo, V. (2014). Necesidad de estandarización en la terminología y criterios que catalogan niveles de lectura. En N. Contreras Izquierdo, *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 615-624). Madrid.

Sáez, B. (2010). *Texto y literatura en la enseñanza de ELE*. Recuperado mayo 10, 2015, de Academia.edu: [http://www.academia.edu/10458836/Texto\\_y\\_literatura\\_en\\_la\\_enseñanza\\_de\\_ELE\\_Actas\\_XXI\\_Congreso\\_Internacional\\_de\\_ASELE\\_Salamanca\\_29\\_de\\_septiembre\\_a\\_2\\_de\\_octubre\\_de\\_2010\\_pp.\\_57-66](http://www.academia.edu/10458836/Texto_y_literatura_en_la_enseñanza_de_ELE_Actas_XXI_Congreso_Internacional_de_ASELE_Salamanca_29_de_septiembre_a_2_de_octubre_de_2010_pp._57-66)

Sell, J. (2005). Why teach literature in the foreign language classroom? *encuentro* (15), 86-93.

Shanahan, D. (1997). Articulating the Relationship Between Language, Literature and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research. *The Modern Language Journal* , 81, 164-174.

Sitman, R., y Lerner, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua. *Congreso Nacional de la ASELE. V*, pp. 227-233. Centro Virtual Cervantes.

Torreallas, A. (2007). ¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua? *Boletín Millares Carlo* (26), 241-260.

Weber-Fève, S. (2009). Integrating Language and Literature: Teaching Textual Analysis with Input and Output Activities and an Input-to-Output Approach. *Foreign Language Annals* , 42 (3), 453-467.



## APÉNDICE A

Actividad *Comparar comienzos*: fragmentos iniciales de *Crónica de una muerte anunciada* y de *La Metamorfosis* de Kafka.

### Comienzo de *Crónica de una muerte anunciada* (Gabriel García Márquez)

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. «Siempre soñaba con árboles», me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. «La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar por entre los almendros», me dijo.

### Comienzo de *La Metamorfosis* (Franz Kafka)

Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto. Estaba tumbado sobre su espalda dura, y en forma de caparazón y, al levantar un poco la cabeza veía un vientre abombado, parduzco, dividido por partes duras en forma de arco, sobre cuya protuberancia apenas podía mantenerse el cobertor, a punto ya de resbalar al suelo. Sus muchas patas, ridículamente pequeñas en comparación con el resto de su tamaño, le vibraban desamparadas ante los ojos.

«¿Qué me ha ocurrido?», pensó.

No era un sueño.

## APÉNDICE B

Esquema de los personajes en *Crónica de una muerte anunciada*.

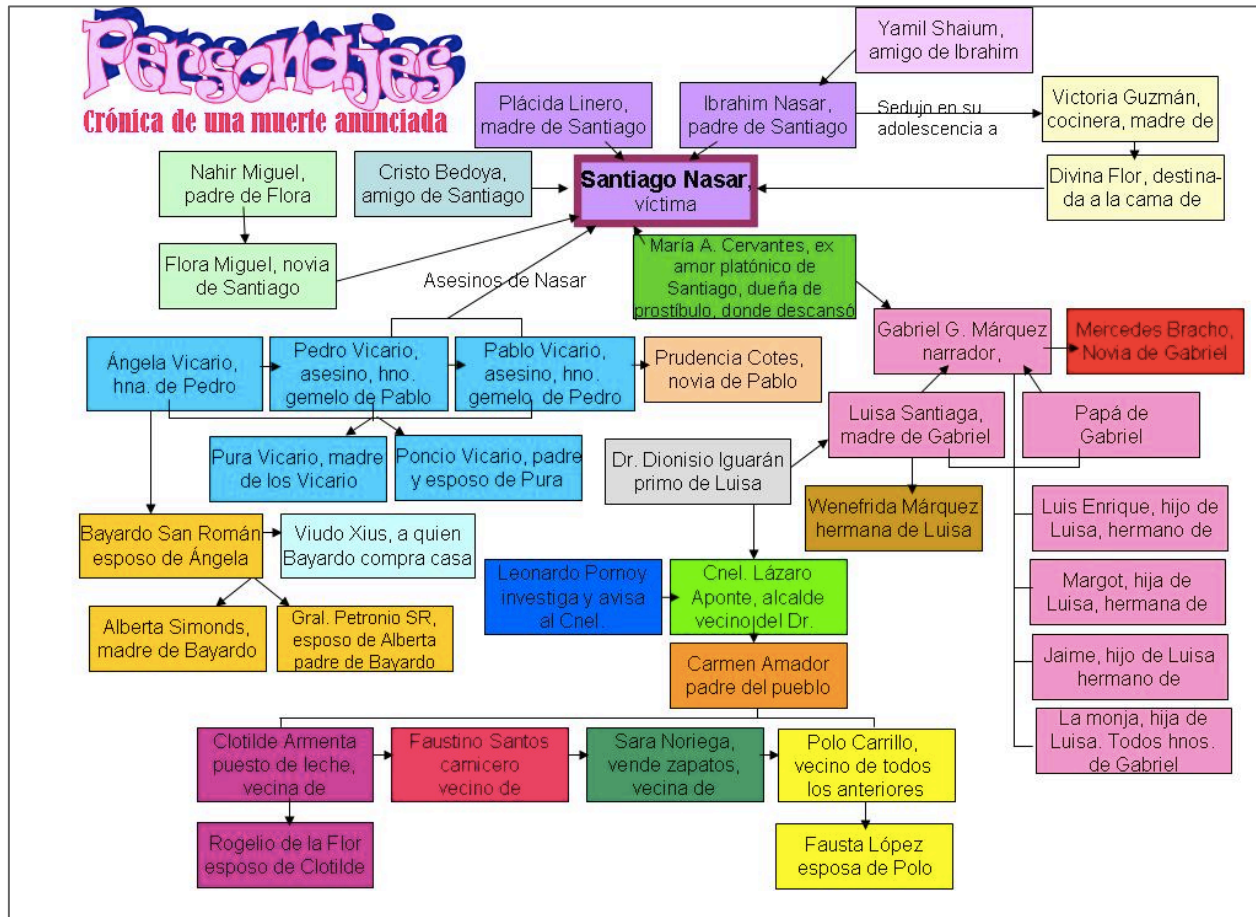


Figure 4 Esquema de personajes .Fuente:

<http://profgadespanol.blogspot.com/2012/05/personajes-de-cronica-de-una-muerte.html>

## APÉNDICE C

### Programa de actividades para la Sesión 5, Capítulo 4 – Actividades durante la lectura

Resumen para el docente: Santiago es enterrado y el padre Amador conduce la autopsia. Así descubre que Santiago sufría de una hepatitis mal curada y que de todas maneras moriría pronto (fatalismo). Los hermanos Vicario son encerrados en el calabozo. Ángela y su madre se marchan del pueblo y se instalan en una aldea remota. Allí se da cuenta de que se ha enamorado de Bayardo San Román y comienza a escribirle cartas, sin nunca recibir respuesta durante diecisiete años. Finalmente, él vuelve con ella.

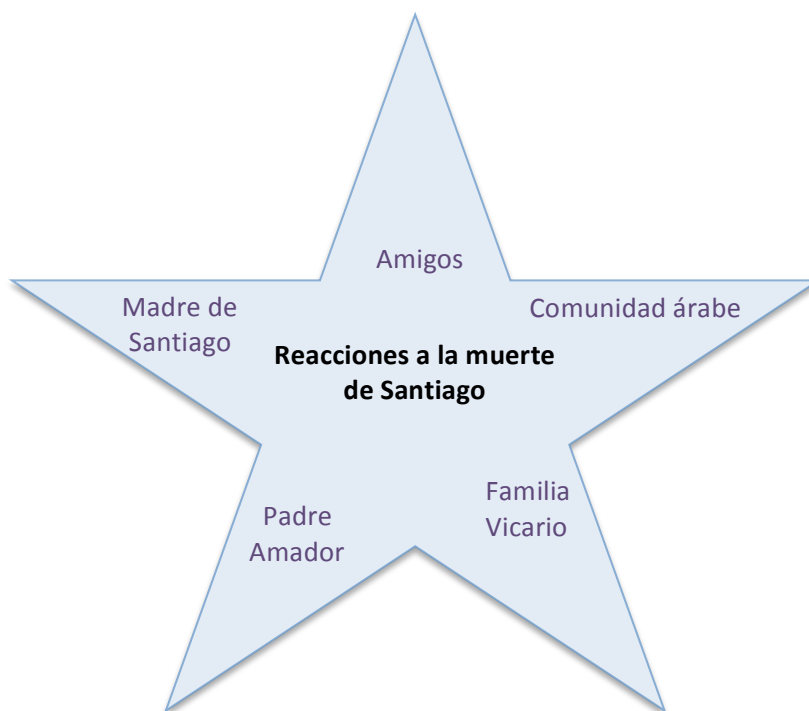
#### Actividad 1

Revisión en clase del Diagrama de Flujo: en la clase anterior el profesor entregó a cada estudiante un Diagrama de flujo en el cual el estudiante debe enumerar en orden cronológico los sucesos a partir de la muerte de Santiago Nasar hasta el momento de su entierro. Los recuadros están limitados a cinco, para que el estudiante limite los sucesos.

Enumera en orden cronológico los sucesos a partir de la muerte de Santiago Nasar hasta el momento de su entierro	
1.	
2.	↓
3.	↓
4.	↓
5.	↓

**Actividad 2**

Diagrama Estrella: Dividir la clase en grupos de a cinco. A cada grupo se le da un encabezado diferente alrededor de las reacciones de los personajes a la muerte de Santiago Nasar. Cada grupo tiene que encontrar en este capítulo palabras o expresiones que pertenezcan a su encabezado. Luego, en la pizarra o en una estrella previamente hecha por el profesor y pegada a la pared, se ponen en cada punta las palabras o frases encontradas por cada grupo. Una persona de cada grupo explica sus respuestas al resto de la clase.

**Actividad 3**

Descripciones: Describe cómo evolucionó el personaje de Ángela Vicario. Extrae aquellas palabras que la describan mejor, incluyendo su personalidad y su apariencia. Describe cómo evolucionó su relación con Bayardo San Román. Debate con un compañero si dijo la verdad o no al acusar a Santiago Nasar.

**Actividad 4**

Posibles eslabones: trabaja con un compañero e imagina situaciones alternativas que *hubieran ocurrido si...*:

- ...alguien le *hubiera avisado* a Santiago Nasar de que lo iban a matar.
- ...no *hubiera llegado* el obispo al pueblo.
- ...si Ángela Vicario no *hubiera dicho* ningún nombre.
- ...la suerte de los hermanos Vicario si los árabes *hubieran reaccionado* violentamente.

¿Puedes identificar cuál forma gramatical estás trabajando?

**Actividad 5**

Creación del final: Lean en casa el capítulo 5 de la novela, pero antes de hacerlo, escriban su propio final en un párrafo. Una vez leído el final, compara qué tan diferente ha sido del tuyo. Comparte en clase en la siguiente sesión.