



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Literatura y dramatización en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: una
propuesta didáctica**

Literature and Drama in Foreign Language Teaching: a Didactic Proposal

Alumna: Laura González Diego

Especialidad: Lenguas extranjeras

Director: Luis González Narbona

Curso académico 2020/2021

Septiembre 2021



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Especialidad Lenguas Extranjeras

**Literatura y dramatización en el aprendizaje de las lenguas
extranjeras: una propuesta didáctica**

Fecha: septiembre, 2021

Tutor: Luis González Narbona

Vº Bº

Firma

Resumen

Durante varias décadas, la literatura ha estado apartada de la enseñanza de las lenguas extranjeras debido a su asociación con el método gramática-traducción, entre otras razones. Sin embargo, durante los últimos años parece haber un renovado interés en la explotación de la literatura como recurso didáctico, ya que diferentes investigaciones indican que el texto literario aporta grandes ventajas, no sólo en el aprendizaje de una lengua extranjera, sino también en el desarrollo personal del alumno. Este Trabajo de Fin de Máster se centra en los beneficios que proporciona la literatura en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y hace una propuesta didáctica sobre cómo introducir y trabajar los textos literarios en el aula.

Palabras clave: literatura, dramatización, aprendizaje, lenguas extranjeras, educación, propuesta didáctica

Abstract

Throughout many years, literature has been excluded from the foreign language teaching due to its association with grammar-translation method. Nevertheless, in recent dates, it seems like there is a renovated interest in exploiting literature as a didactic resource, since several studies show evidence where literature provides important advantages, not only in learning a foreign language, but also in the personal development of the student. This paper focuses on the benefits that literature can provide while learning foreign languages, and it makes a didactic proposal that deals with how to introduce and work with literary texts in the classroom.

Keywords: literature, dramatization, learning, foreign languages, education, didactic proposal

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Planteamiento del trabajo	1
3. Marco teórico.....	3
3.1. ¿Qué es la literatura?	3
3.2. La literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	6
3.3. La literatura en el currículo de secundaria.	15
3.4. Beneficios del uso de la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras.	17
3.4.1. Lengua y cultura	17
3.4.2. Desarrollo personal	19
4. Propuesta didáctica.....	21
4.1. ¿Cómo seleccionar los textos?	21
4.1.1. Textos originales.....	22
4.1.2. Contemporaneidad.....	23
4.1.3. Extensión.....	25
4.2. Beneficios específicos de los géneros literarios.....	26
4.2.1. Narrativa.....	26
4.2.2. Poesía	28
4.2.3. Teatro	29
4.3. Metodología y aplicación.....	31
4.3.1. Texto seleccionado y criterios utilizados	31
4.3.2. Estrategia de trabajo	33
4.3.3. Nivel al que va dirigida la actividad.....	35
4.4. Diseño de la actividad.....	39
4.4.1. Sesión 1	40
4.4.2. Sesión 2	41
4.4.3. Sesión 3	42
4.4.4. Sesión 4	42
4.4.5. Sesión 5	43

4.4.6. Sesión 6	43
4.5. Evaluación de la actividad.....	43
5. Conclusiones y propuestas de investigación	47
6. Bibliografía	50
7. Anexos.....	54
Anexo I: Ejemplo de actividades previas a la lectura	54
Anexo II: Ejemplo de actividades posteriores a la lectura	55

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la literatura ha sido usada como un medio para escapar de la vida rutinaria y de la realidad que rodea al ser humano, haciendo de este modo que el lector disfrute de otras épocas, lugares, personajes, etcétera. Pero la literatura no sólo es un objeto de entretenimiento personal para el lector, también es un medio de crecimiento y desarrollo personal: los hechos narrados en la literatura ofrecen a los lectores otra forma de entender el mundo, además de despertar la empatía hacia ciertos personajes, entre otros muchos aspectos.

En definitiva, la literatura no es sólo un artefacto artístico, sino también un instrumento comunicativo: el texto mantiene un diálogo con quien lee sus palabras, lo instruye en diferentes realidades contenidas entre sus páginas. De esta forma, el texto literario no quede reducido sólo a un objeto placentero, sino que queda reconvertido en una fuente de información tanto cultural como lingüística, ya que, la propia naturaleza comunicativa del lenguaje permite transmitir conocimientos y educar en diversas materias. La literatura hace que el estudiantado no sólo se familiarice con historias y nuevas identidades socioculturales, sino que además permite al alumnado reconocer nuevas estructuras en la lengua extranjera, ampliando de este modo tanto su conocimiento como sus capacidades lingüísticas.

La literatura ha formado parte de la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya sea en mayor o menor medida, durante las diferentes metodologías aplicadas en cada época. Este Trabajo de Fin de Máster no recorre simplemente el papel que ha ocupado la literatura en la didáctica de las lenguas extranjeras, sino que explora el potencial y los beneficios que tiene la literatura como herramienta didáctica en la enseñanza de las lenguas extranjeras: el desarrollo de las habilidades críticas y creativas, el incremento de la empatía y tolerancia hacia otras identidades y culturas, entre otros aspectos.

2. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

La literatura siempre ha formado parte de la lengua, un acto de comunicación que escapa a la cotidianidad. Sin embargo, los cuentos y relatos,

los poemas y los textos teatrales, a pesar de formar parte de una lengua, han sido desterrados y desvinculados, mucho tiempo atrás, del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La literatura siempre ha estado presente, de una forma u otra, en nuestra vida escolar y académica, desde la educación infantil hasta las enseñanzas postobligatorias como bachillerato. Sin embargo, su uso en el ámbito educativo parece quedar relegado exclusivamente al estudio de la literatura en asignaturas como Lengua Castellana y Literatura o Literatura Universal. Este hecho, junto con la disociación de la lengua extranjera de su propia literatura, han propiciado que se desaproveche el potencial didáctico del texto literario en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como los beneficios y valores que la literatura puede reportar al alumnado.

La redacción de este Trabajo de Fin de Máster viene precisamente motivada por esa separación entre lengua y literatura que se suele hacer en las aulas de lenguas extranjeras. Por esto, los principales objetivos que se encuentran en este TFM son analizar y señalar los beneficios que puede aportar la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras, específicamente en la Educación Secundaria Obligatoria, y una propuesta de actividades que facilitan la explotación didáctica de la literatura en el aula. Además, cabe destacar que la batería de actividades que se propone en este TFM también tiene como fin promocionar y desarrollar el pensamiento crítico del estudiantado, así como sus habilidades creativas, a través de la literatura.

Con el objetivo de facilitar la lectura de estas páginas, se describe a continuación cómo se estructura este TFM. Asimismo, se describe brevemente el contenido de los diferentes apartados que configuran este Trabajo de Fin de Máster.

En primer lugar, se describe el planteamiento del trabajo. En este apartado se explica qué ha motivado la elección de este tema, además de señalar los objetivos que se pretenden alcanzar. Además, también se indica la metodología que se ha seguido a lo largo del TFM.

Seguidamente, se provee al lector de un marco teórico, donde no sólo se define el término de literatura, sino que también se hace un recorrido histórico del papel que ha ocupado la literatura en las diferentes metodologías utilizadas para la didáctica de las lenguas extranjeras. En esta misma sección también se habla de la literatura en relación con el currículo educativo autonómico vigente en Cantabria, para luego explorar los diferentes beneficios que esta ofrece.

En tercer lugar, el cuarto apartado trata sobre el diseño de la actividad y las pautas que se han seguido para el diseño de la actividad: cómo seleccionar los textos, cuáles son los beneficios que ofrecen los diferentes géneros literarios frente a otros, etcétera. También en esta sección se comenta a qué nivel va dirigida la actividad, así como la estrategia y aplicación para llevarla a cabo.

Por último, se exponen las conclusiones obtenidas, así como futuras líneas de investigación.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado del trabajo se definirá, en primer lugar, qué es la literatura y su relevancia como fuente de conocimiento a lo largo de la historia. Seguidamente, se hará un repaso histórico de la enseñanza y las metodologías usadas en la enseñanza de las segundas lenguas, señalando el papel que ha ocupado la literatura en ellas. El tercer punto tratará sobre los objetivos y competencias de la Lengua Extranjera expuestos en el Decreto 38/2015 y por el que se regula el currículo de nuestra Comunidad Autónoma, Cantabria. En último lugar, se enumerarán las razones y beneficios que aporta el uso de la literatura en el ámbito de las lenguas extranjeras.

3.1. ¿Qué es la literatura?

Antes de comenzar a analizar el papel que ha desempeñado la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras, es importante aclarar qué entendemos por literatura, ya que, hoy en día, continúa siendo un término complejo de definir y con una gran variedad de significados.

Al consultar el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, aparecen diferentes acepciones para el término literatura, destacando entre esas

acepciones, las siguientes: “literatura: del lat. *litteratūra*. 1. Arte de la expresión verbal. 2. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género.”

La relevancia de estas dos acepciones radica en que la literatura se define como una expresión artística y como un conjunto de textos que surge en un determinado contexto histórico, social o cultural. Sin embargo, ¿la literatura tiene función en la sociedad más allá de la cuestión estética?

Domínguez Caparrós responde a la cuestión funcional de la literatura, alegando que en efecto la literatura tiene una “función placentera, liberadora de sentimientos, catártica o de evasión” (2009, p. 36), pero también contiene una “función doctrinal o cognoscitiva, [...] considerándola como una forma de conocimiento” (Domínguez Caparrós, 2009, p. 36). Por otro lado, a esta última idea, Correa Pérez & Orozco Torre añaden el matiz de que la literatura “como el arte, es una de las formas más altas de la conciencia, es una forma de conocimiento y autorreconocimiento” (2018, p. 15).

En otras palabras, a través de la literatura aprendemos sobre diferentes culturas, épocas, experiencias y puntos de vista. Pero también aprendemos sobre nosotros mismos, reconociéndonos a nosotros mismos en las vivencias y sentimientos que se narran en los textos. Esta visión de la literatura, como herramienta que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y de la creatividad, será la utilizada a lo largo de estas páginas.

Por otro lado, en este Trabajo de Fin de Máster también se manejará el concepto literatura como lenguaje. ¿Qué quiere decir esto exactamente?

Tanto la lengua materna como la lengua extranjera, así como sus respectivas literaturas, están fabricadas con ese elemento que llamamos lenguaje. Sin embargo, el uso cotidiano que se hace de la lengua se denomina lenguaje referencial, ya que es un lenguaje cuya comunicación opera a un único nivel: se contempla el lenguaje en el proceso comunicativo como un intercambio de información o una interacción social (Ferradas, 2009, p. 27).

Sin embargo, Ferradas (2009, p. 27) considera la literatura como un lenguaje representacional. Lo que define al lenguaje representacional, según Ferradas, es ese lenguaje cuyo significado potencial al ser decodificado por el receptor involucra la imaginación en el proceso (Ferradas, 2009, p. 27). En esta misma línea, Pérez Patón (2009, p. 2) define la literatura como un proceso comunicativo, compuesta de un lenguaje elaborado y enriquecido, haciendo de ella un “lenguaje especial, [donde] predomina la función poética” (Pérez Patón, 2009, p. 2), apartándose de lo cotidiano y buscando la imprevisibilidad y la originalidad para despertar emociones en el lector. La literatura ayuda a desarrollar y adquirir la competencia lingüística y es por esto por lo que llega a tomar la misma importancia que la lengua:

La literatura, como la lengua, nos permite recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza e influir sobre otras personas, con las que nos relacionamos, regulando y orientando su actividad. La literatura es, no obstante, un tipo de comunicación muy especial (2009, p. 2).

Pérez Patón señala algo muy importante en esas palabras: la literatura sirve como medio de transmisión de información, o, en otras palabras, la literatura funciona también como herramienta didáctica.

A lo largo de la historia hemos sido testigos del papel que ha tenido la literatura como transmisor de conocimientos, desde la época clásica hasta el día de hoy; y de la gran diversidad de disciplinas a las que ha servido como medio didáctico: por ejemplo, en los campos de Filosofía y de Retórica, la literatura ha servido para transmitir los diferentes puntos de vista sobre la realidad que nos rodea y sobre el sentido de la vida. En este rol didáctico asignado a la literatura en el ámbito filosófico, encontramos uno de los ejemplos más conocidos, el mito de la caverna de Platón, usado para explicar el paso del mito al logos.

Esta función didáctica de la literatura aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera será estudiada a lo largo de estas páginas; no sólo como recurso didáctico de los aspectos más formales de la lengua, como son las estructuras gramaticales o el vocabulario, sino también como herramienta para desarrollar diferentes competencias de producción y comprensión. La lectura de

materiales literarios en otra lengua hace que el lector/alumno se familiarice con diferentes elementos lingüísticos de la lengua, así como su uso, facilitando de este modo la adquisición del lenguaje y mejorando la ortografía y gramática del aprendiz.

Por otro lado, las funciones didácticas de la literatura no sólo se ciñen a lo lingüístico. La literatura nos introduce en nuevos mundos, culturas, situaciones y experiencias; y nosotros, como lectores, reinterpretemos esos procesos, esas vivencias, a través de nuestra imaginación y las pistas que nos deja el autor, decodificando esas experiencias y sentimientos. De este modo, la literatura nos brinda una nueva forma de ver y analizar el mundo que nos rodea. De igual manera, ofrece al lector/alumno la oportunidad de verse reflejado en los sentimientos y experiencias de los personajes, viéndose de otra manera; y de ampliar las miras y perspectivas sobre la realidad que le rodea. Esta función que nos ofrece la literatura de experimentar diferentes culturas y experiencias es sumamente importante para aquellos aprendices de lenguas extranjeras, ya que, como usuarios de la lengua, es inevitable que interactúen con personas de otras culturas y países. Es por esto por lo que este trabajo también contemplará los beneficios y oportunidades que ofrece la literatura en el desarrollo humanístico del alumno.

3.2. La literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Aunque este Trabajo de Fin de Máster reivindica la literatura como recurso en el aula de idiomas, no es la primera vez que la literatura forma parte de la enseñanza de las lenguas extranjeras. De hecho, como se ha mencionado anteriormente, la literatura como recurso didáctico se remonta a siglos de antigüedad. Sin embargo, con el paso del tiempo, los métodos didácticos de la enseñanza de las lenguas fueron evolucionando, adaptándose a las necesidades del aprendiz.

Diferentes expertos, como M. A. Martín Sánchez (2010), diferencian entre la educación escolástica y la nueva educación que surge con el humanismo en los siglos XV y XVI (p. 139). Sin embargo, la enseñanza de las lenguas extranjeras ya se daba mucho tiempo antes. Uno de los ejemplos más

interesantes lo expone P. Lendinara (2013), tomando como ejemplo la educación escolástica anglosajona en época medieval y la enseñanza del latín como lengua extranjera (p. 301).

El aula de lenguas extranjeras en la antigua Britania seguía el modelo romano y este había sido importado desde la Galia (Lendinara, 2013, p. 301). Los clérigos anglosajones comenzaban su aprendizaje del latín a través de diálogos sencillos que debían de traducir, y una vez alcanzado el suficiente nivel, pasaban a continuar su aprendizaje utilizando textos de Donato y Prisciano (Niles, 2016, p. 52) además de otros autores insulares que escribían en latín, como son Beda y Aldelmo (Lendinara, 2013, p. 307). ¿Pero utilizaban textos literarios como los que conocemos hoy en día?

En su mayoría, los textos utilizados tomaban la forma de adivinanzas. Las adivinanzas utilizadas en esta época no se consideraban un género popular, sino que eran consideradas un ejercicio culto y complejo, destinadas a un público alfabetizado (Lendinara, 2013, p. 299), ya que muchas veces los textos incluían runas que ayudaban a descifrar la solución (Lendinara, 2013, p. 308). Las adivinanzas, como recurso didáctico en el aula, tenían una triple función: enseñar latín, aleccionar en métrica e instruir en artes de diversas índoles (Salvador-Bello, 2015, p. 8). Salvador-Bello pone como ejemplo los enigmas 21 y 22 recogidos en *El Libro de Exeter*, donde ambos enigmas tienen la misma solución, la palabra *arado*, refiriéndose en una de las adivinanzas a la herramienta que utilizan los agricultores y la otra alude a la constelación del mismo nombre (2015, p. 8).

Este tipo de aprendizaje, semejante al método de la gramática-traducción, tenía como objetivo el aprendizaje de la lengua latina y el aprendizaje de otras materias de forma simultánea. La literatura actuaba como una herramienta didáctica multifuncional: se aprendía sobre ella, sobre la lengua y sobre otro tipo de conocimientos a la vez, sin dejar de lado la comunicación y el diálogo; ya que el proceso de aprendizaje debía servir para poder comunicarse en el continente, como recoge A. H. Smith (2010, pp. 25-27), debido a que los misioneros utilizaban el latín, y no la lengua vernácula, como lengua franca.

Volviendo sobre las palabras de Martín Sánchez, éste marca el Humanismo como momento histórico en el que se revoluciona la pedagogía y la enseñanza se despiden del mundo escolástico (2010, p. 139). Con el redescubrimiento de las artes clásicas, surge un renovado interés en textos clásicos de diversa índole: arte, ciencia, filosofía, etcétera; del mismo modo que el aprendizaje del latín y griego triunfan como medio para acceder a esa biblioteca de la Antigüedad. Pero no sólo queda el aprendizaje de las lenguas extranjeras reducido al latín y griego clásicos: también se inicia el estudio de las lenguas romances, siendo el precursor de esta tendencia Elio Antonio de Nebrija, quien publica en 1492 su *Gramática de la lengua castellana*, una gramática que sirvió como enseñanza del español como lengua extranjera debido a la difusión lingüística del español, derivada del momento de importancia política que vivía el país (Martín Sánchez, 2010, p. 140).

Sin embargo, M. A. Martín Sánchez apunta que los humanistas llegaron a prestarle importancia únicamente al método y el contenido -que giraba exclusivamente en torno a la gramática- y derivó en lo que se conoce como *ciceronianismo*: el alumno debía de conseguir un lenguaje perfecto en cuanto a la forma, sin embargo, el contenido de sus palabras estaba totalmente vacío de sentido (Martín Sánchez, 2010, p. 143).

En ese momento histórico, la literatura queda relegada a ser el recipiente o el medio de acceso a los conocimientos del mundo clásico, o en el mejor de los casos, a ser un mero ejemplo de la gramática.

Avanzando hacia los siglos XVI y XVII, y como resultado de la Reforma protestante en los países afectados por esta, surge un movimiento pedagógico opuesto al humanismo, denominado realismo pedagógico (Martín Sánchez, 2010, p. 141). En esta corriente pedagógica podemos reconocer dos figuras importantes: Wolfgang Ratke (1571-1635) y Juan Amos Comenio (1592-1670), ambos innovadores en la didáctica de las lenguas extranjeras.

Wolfgang Ratke, precursor del realismo pedagógico naturalista, proponía una enseñanza rápida y universal de las lenguas y para ello proponía tres puntos fundamentales (Martín Sánchez, 2010, p.142):

- La fundación de escuelas que hicieran uso del nuevo método para enseñar las lenguas muertas y modernas con rapidez.
- Una única escuela donde se enseñen las artes y ciencias en la lengua materna
- Introducir una lengua común en Alemania, además de un único gobierno y una misma unidad religiosa.

Ratke tuvo oportunidad de poner en práctica este modelo de escuela y de enseñanza en 1618, en Köthen. La escuela fracasó debido a la falta de formación de los maestros en este nuevo sistema, la poca disciplina de los escolares y el carácter del propio Ratke (Martín Sánchez, 2010, p. 142). Sin embargo, tal y como recoge A. A. Rodríguez (2017, p. 5), a pesar del fracaso, su planteamiento de la enseñanza (instruir de lo general a lo particular, dominar un elemento antes de aprender otro y el éxito del aprendizaje como resultado de la práctica y la experimentación en lugar de la memorización) fue innovadora y pervivió en la enseñanza de la época.

Por otro lado, Comenio, fue otro de los grandes impulsores del realismo pedagógico, sin olvidar la innovación en la instrucción de las lenguas extranjeras.

Para Comenio, la escuela, en palabras de A. González Novoa & P. Perera Méndez, debía de ser “un lugar agradable, tanto que el discípulo la considere su segundo hogar. Desde [...] los accesorios didácticos, hasta los libros o los horarios deben favorecer la convivencia de lo serio con lo lúdico” (2021, p. 35), como incentivo para el alumno

Comenio también perfila el papel del maestro y sus funciones como tal: “debe aprovechar el tiempo, prepara la materia antes de empezar a darle forma, no confunde sus obras, comienza sus operaciones por lo interno, va de lo general a lo particular, procede gradualmente, evita lo contrario y lo nocivo y no se detiene hasta que su obra está finalizada” (González Novoa & Perera Méndez, 2021, p. 35).

En su innovación de la pedagogía de lenguas extranjeras sigue el mismo camino que marcó Ratke en cuanto a la experimentación, ya que según su visión

de la enseñanza las “palabras jamás debían aprenderse separadas de las cosas, y es por ello que creía que la enseñanza de cualquier lengua debía ir emparejada con la experiencia de las cosas. No convenía comenzar el estudio de una lengua por su gramática, sino con frases sencillas y objetos corrientes para después ir ascendiendo hasta las frases más complicadas y los objetos menos usuales” (Martín Sánchez, 2010, 142).

En cuanto a los materiales y recursos utilizados en el aula, encontramos un elemento que ya hizo su aparición en la enseñanza escolástica medieval: la utilización del diálogo junto con ejemplos (González Novoa & Perera Méndez, 2021, p. 35). Sin embargo, a pesar de que Comenio da importancia a lo lúdico dentro del aula, tal y como indica C. Nevado Fuentes (2015, p. 155), la literatura como recurso didáctico en el aula no experimenta grandes cambios.

Esta situación cambia radicalmente con el método prusiano -también conocido como Gramática-Traducción-, introducido en las aulas a partir de 1845 y extendido su uso hasta principios del siglo XX (Nevado Fuentes, 2015, p. 155). Utilizado también con el latín, no sólo con las lenguas modernas, el método prusiano funcionaba de la siguiente manera: la lengua se estudiaba, en primer lugar, como un conjunto de reglas gramaticales, para luego, una vez memorizadas las reglas, analizar y traducir textos literarios, usando incluso procesos deductivos en los que entraba en juego el uso de cognados y el aprendizaje comparativo basado en la lengua materna (Martín Sánchez, 2010, p. 145).

Este método, tal y como señala R. Fernández Fernández en su obra, no tenía ningún objetivo comunicativo, ya que “la posibilidad de que el discente tuviera oportunidad de emplearla de este modo era bastante remota” (2008, p. 28), señalando como razón el falta desarrollo de los medios de transporte y las comunicaciones del momento histórico en el que surge (Fernández Fernández, 2008, p. 28). Incluso en los textos literarios del XIX encontramos ejemplos de esta situación, como ocurre en una escena de *Jane Eyre*, donde Mary lee en voz alta a su hermana Diana un extracto de un texto literario en alemán, en presencia de la anciana Hannah (Brontë, 1847):

“Is there ony country where they talk i’ that way?” asked the old woman, looking up from her knitting.

“Yes, Hannah -a far larger country than England, where they talk in no other way.”

“Well, for sure case, I knawn’t how they can understand t’ one t’other: and if either o’ ye went there, you could what they said, I guess?”

“We could probably tell something of what they said, but not all -for we are not so clever as you think us, Hannah. We don’t speak German, and we cannot read it without a dictionary to help us.”

“And what good does it do you?”

“We mean to teach it some time -or at least, the elements as they say; and then, we shall get more money than we do now.” (p. 357)

En otras palabras, la literatura toma un papel central con este método, ya que estaba pensada precisamente para satisfacer la necesidad lectora de las clases altas y de aquellas personas dedicadas al comercio (Fernández Fernández, 2008, p. 28).

Como reacción a los métodos centrados en los aspectos gramáticos de las lenguas y debido a la necesidad de una didáctica de la comunicación oral surge el método Directo (Martín Sánchez, 2010, p. 145).

Este tipo de enseñanza centraba la didáctica alrededor de la expresión oral, primando los diálogos y la interacción social, además de dar mayor importancia a las situaciones y al vocabulario (Martín Sánchez, 2010, p. 145). De hecho, el vocabulario no se enseñaba a partir de la lengua materna, dando la traducción del vocablo en L2; sino que se enseñaba asociando palabras con realidades concretas (Fernández Fernández, 2008, p. 29).

Ya que se daba tal importancia a la expresión hablada, la literatura no tenía lugar dentro del método Directo, ya que, de algún modo, seguía ligada a la Gramática-Traducción.

El método Audiolingual, desarrollado a finales de los 50, es el resultado de la importancia que le dio el gobierno estadounidense al aprendizaje de las lenguas extranjeras, siendo el principal motivo el evitar no poder acceder a los avances científicos que se estaban desarrollando en otros países (Richards & Rodgers, 2014, p. 61). No se puede considerar el método Audiolingual como una

confrontación del método Directo, como indica R. Fernández Fernández, sino más bien, una continuación de este (2008, p. 29).

Tal y como indica C. Nevado Fuentes (2015), el habla continúa teniendo prioridad sobre la lengua escrita y se aprende la lengua extranjera a través de la repetición e imitación de las estructuras lingüísticas (p. 155). El motivo detrás de esta estrategia de aprendizaje se debe a la creencia de que “el aprendizaje de una lengua consiste en poseer un amplio repertorio de oraciones y patrones gramaticales para utilizarlos con precisión y de manera rápida en la situación adecuada” (Branda, 2017, p. 102).

R. Fernández Fernández (2008) señala que el material didáctico más utilizado eran los casetes, diseñados para que el estudiante de la lengua pudiera escuchar y repetir frases que le fueran útiles (p. 29). La literatura, una vez más, es desechado del proceso de aprendizaje por no considerarse útil.

A finales de los 60, y con el cuestionamiento de Chomsky sobre el conductismo, teoría sobre la que se sustenta la validez y efectividad del método Audiolingual, comienza su declive (Richards & Rodgers, 2014, p. 72).

Una década después, en los 70, y con el enorme progreso de los medios de comunicación y transporte, se facilita el contacto directo entre numerosos países de diferentes lenguas y culturas: es en este contexto donde nace el enfoque Comunicativo -también denominado CLT, *Communicative Language Teaching*- (Fernández Fernández, 2008, p. 29), junto con otros métodos basados en la psicología cognitiva.

C. Nevado Fuentes (2015) explica que, a diferencia del conductismo, “la psicología cognitiva [...] reivindica el papel creativo de la mente en el aprendizaje” (p. 156). Además, C. Nevado Fuentes añade que en estos métodos cognitivos se promueve la comunicación en situaciones reales (2015, p. 156), a diferencia de métodos anteriores. También, como consecuencia de este método, comienza a aparecer la enseñanza de las lenguas extranjeras para fines específicos (Branda, 2017, p. 103), como el aprendizaje del inglés para los negocios, por ejemplo.

El enfoque Comunicativo supuso una ruptura con las didácticas anteriores, ya que la competencia comunicativa era su principal objetivo y este utiliza procedimientos para desarrollar las cuatro competencias del lenguaje (Richards & Rodgers, 2014, p. 85). Sin embargo, este enfoque no puede ser definido por características concretas como sus predecesores, ya que, como menciona S. A. Branda, este se inspira en diversas prácticas y tradiciones y su puesta en práctica es muy diversa (2017, p. 103).

En un primer momento, el texto literario parecía no tener cabida en el aula con el enfoque Comunicativo. Sin embargo, durante las últimas décadas del siglo XX, el material literario comienza a reaparecer como herramienta en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Nevado Fuentes, 2015, p. 156), debido en gran parte al desarrollo de un modelo comunicativo literario (Fernández Fernández, 2008, p 30), justificando de esta manera el nexo entre literatura y comunicación.

Con el inicio de la pasada década de los 90, los textos literarios hacen su aparición en los manuales de enseñanza del inglés como lengua extranjera; aunque en ese momento la literatura no perseguía un objetivo didáctico concreto (Nevado Fuentes, 2015, p. 157). Posteriormente, aunque este tipo de textos continuaba apareciendo en el material didáctico, comienzan a utilizarse como recurso para la explotación lingüística, debido al rico y variado lenguaje que puede aportar al discente (Nevado Fuentes, 2015, p. 157).

La comunicación se contempla como un proceso holístico y las actividades donde se utiliza la literatura advierten sobre los usos del lenguaje y activan un intercambio interpersonal (Branda, 2017, p. 104).

Aunque se continúa utilizando a día de hoy, el CLT presenta ciertos defectos, subraya Branda (2017, p. 105), como que la adquisición de la lengua no se puede efectuar simplemente con la exposición y aportación de un lenguaje comprensible para el alumno; ni se proponen procedimientos de aprendizaje explícitos, y tampoco se indica cómo presentar aspectos esenciales y concretos como la gramática (2017, p. 105). Desde hace unos años, el CLT se ha reciclado,

o reinventado, intentando solucionar y suplir esas carencias anteriormente presentes (2017, p. 105).

En España se continúa haciendo uso del enfoque Comunicativo a día de hoy en los centros educativos, y predomina junto con el *Content and Language Integrated Learning* -abreviado CLIL y conocido este enfoque en el territorio hispanohablante como Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras; también lo podemos encontrar con la abreviatura AICLE-.

Este último enfoque se basa en tres principios (Richards & Rodgers, 2014, pp. 118-119):

- El aprendizaje de una segunda lengua tiene un mayor éxito cuando se utiliza como medio para la adquisición de conocimientos que como aprendizaje de la propia lengua.
- El AICLE -junto con la metodología CBI, *Content-Based Instruction*- se centra en satisfacer las necesidades del discente al prepararlo para desenvolverse en el entorno de la segunda lengua. Además, el AICLE pretende desarrollar en los alumnos una ciudadanía bilingüe.
- El contenido es el nexo que activa y relaciona los procesos cognitivos y la interacción, convirtiéndose de este modo en el punto de partida del aprendizaje.

A pesar de la importancia que se da al contenido, y de forma similar a como ocurre con el enfoque Comunicativo, la literatura como herramienta no queda fuera del planteamiento de este enfoque didáctico, pero tampoco es uno de los pilares sobre los que se sustenta.

Este breve repaso sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas remarca que la literatura ha sido ninguneada o tratada de forma superficial, por la resonancia con ciertos métodos que no respondían a las necesidades reales del aprendiz de segundas lenguas. Sin embargo, en las últimas décadas está reapareciendo en las aulas aunque sin tomar un papel relevante, y lo hace de forma heterogénea: no todos los docentes utilizan el

mismo recurso de la misma forma, ni explotan la narrativa con los mismos fines didácticos.

3.3. La literatura en el currículo de secundaria.

En páginas anteriores hacíamos referencia a la visión de la literatura como ventana cultural a un momento o lugar concreto de una nación y como forma de autoconocimiento, además de mencionar el papel histórico que ha tenido como transmisor de ideas. También se hacía referencia al uso de la literatura como un útil para ejemplificar o comprender nuestros propios sentimientos. Y es que, durante siglos, la literatura se ha encargado de poner palabras a experiencias y valores universales, ayudándonos a comprender al ser humano. La literatura se convierte en un objeto de experimentación, donde el lector reinterpreta, aprende y vive, a través de las ocurrencias de la narrativa. Este proceso encaja en el patrón comunicativo literario presentado por Jakobson -donde la literatura, al funcionar como acto comunicativo, también se compone de emisor, receptor, canal, contexto, mensaje-, y hace que se establezca una comunicación entre autor y lector, donde la literatura funciona como herramienta de conocimiento: la obra del autor presenta una visión del mundo, compuesta por diferentes contextos históricos, sociales y económicos, mostrando aspectos culturales diferentes a los nuestros, con los que experimentar y de los que aprender.

Bien es cierto que el rol de la literatura como herramienta didáctica no se limita en ser un espejo de la cultura de un país. Diferentes autores (Bobkina & Domínguez, 2014; Rabb Khan & Alasmari, 2018; Bobkina & Stefanova, 2016) subrayan la importancia de la literatura como promotor de determinados valores y activador de diferentes competencias cognitivas en el alumnado, entre las que podemos destacar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, así como la capacidad de análisis del alumno; además de ser un motor para mejorar y desarrollar las habilidades de comprensión y producción de una lengua.

Esos valores inherentes en la literatura también vienen marcados como objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) por el Decreto 38/2015 (BOC, 2015, p. 2714) en nuestra comunidad autónoma, Cantabria. Algunos de ellos son el respeto a los demás y la práctica de la tolerancia, el rechazo a la

discriminación por sexo u otra condición, o conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural (BOC, 2015, p. 2714).

También el Decreto 38/2015 recoge los siguientes objetivos de etapa a alcanzar y promover en la ESO (BOC, 2015, p. 2714):

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

En ese primer punto, el aprendizaje de la lengua española queda mucho más explicitado que el de la lengua extranjera: se habla de comprensión y expresión de la lengua y del inicio de la lectura y estudio de la literatura; mientras que en el enunciado referido a las lenguas extranjeras se reduce a la mera comprensión y expresión de la lengua. No se traslada el planteamiento de la didáctica de la L1 a una L2, haciendo que, definitivamente haya una diferenciación entre la enseñanza de la lengua materna y la lengua extranjera.

No obstante, el último objetivo nos redirige al conocimiento de la cultura e historia propias, así como de otras de identidades ajenas a la nuestra. En este último punto podemos encontrar como nexo el texto literario, siendo objeto didáctico sobre nuestra historia y cultura, pero también sobre las culturas e historias de los países donde se habla una L2 o lengua extranjera.

Mismamente, el propio Decreto establece relaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera al señalar que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de la competencia lingüística (BOC, 2015, p. 3327), además de ser útil la adquisición de la L1 para lograr una L2 (2015, p. 3329). Sin embargo, el planteamiento de la enseñanza de la primera lengua extranjera toma como elemento clave la competencia social y el uso funcional del lenguaje en situaciones reales y cotidianas, dejando a un lado el estudio de

la literatura extranjera, algo que, como se ha señalado previamente, no ocurre con la lengua oficial del país. En cambio, al consultar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se observa que los estudios literarios “cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (2002, p. 60). La literatura, una vez más, puede servir como herramienta útil para un aprendizaje holístico con los contenidos impartidos en la ESO, yendo más allá del mero conocimiento de estructuras gramaticales y nuevo léxico.

3.4. Beneficios del uso de la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En esta sección del trabajo se explorará por qué la literatura es un material didáctico útil en el aprendizaje de lenguas extranjeras, consecuente con los objetivos de etapa de la ESO.

3.4.1. Lengua y cultura

Cuando el texto literario se lleva al aula, no se reduce su valor como objeto estético, se revaloriza y convierte en un objeto que solventa la brecha de desigualdad de oportunidades entre el alumnado al utilizarse como muestra de la forma de pensar, hablar y actuar de un pueblo.

Como recogía M. S. Ventura Jorge, el texto literario tiene la ventaja de que es un exponente cultural que permite acercarse, conocer y entender la cultura de la lengua que se está aprendiendo (2015, p. 35).

Bien es cierto que la literatura no está diseñada como material didáctico. Sin embargo, tal y como indica Ventura Jorge (2015, p. 36), esto hace que el discente se enfrente a una muestra real y auténtica de la lengua extranjera. La variedad y riqueza lingüística que presenta la literatura va más allá de la que encontramos en los manuales y se acerca a un lenguaje real que el discente deberá de comprender y producir al interactuar en la lengua extranjera.

Además, Bobkina & Domínguez (2014, p. 250) añaden que el uso de este tipo de material familiariza al aprendiz con una variedad de estilos, tipos de texto y registros lingüísticos, yendo desde el *slang* hasta los registros más formales; y no sólo sirve para ejemplificar porqué un mensaje puede ser lingüísticamente

distinto en forma, sino también para señalar las diferentes funciones comunicativas sociales que ayudan a elegir qué registro utilizar dependiendo de la situación en la que el hablante se encuentre.

Sobre los beneficios lingüísticos, Nevado Fuentes (2015, p. 158) añade que las muestras lingüísticas que ofrece la literatura acerca al alumnado a la cotidianidad y contribuye con el desarrollo de la competencia comunicativa. El presentar un acto de habla a través de la literatura proporciona un contexto que funciona como soporte (2015, p. 159). Así el aprendizaje y la comprensión de refranes o de determinadas expresiones coloquiales se hace más accesible para el alumno.

Ventura Jorge (2015, p. 36) propone también el funcionamiento de la literatura como motor promotor de las cuatro destrezas: escucha, habla, escritura y lectura. Nevado Fuentes (2015, p. 158) también coincide con esta afirmación. La literatura no sólo desarrolla la habilidad lectora y la comprensión escrita, sino que también puede contribuir con la evolución de las habilidades orales: la escucha de audiolibros o la dramatización de fragmentos son buenos ejemplos de cómo fomentar el progreso de estas destrezas.

Por otro lado, la literatura resulta beneficiosa al presentar a través del texto numerosos aspectos culturales relacionados con los países usuarios de la lengua meta. De entre esos cuantiosos beneficios, cabe subrayar los siguientes:

Fernández Fernández destaca la promoción de la tolerancia “mediante el conocimiento de otras costumbres, valores y morales pertenecientes a otras sociedades” (2008, p. 40), y de esta forma el discente desarrolla una conciencia cultural.

También, tal y como señala Nevado Fuentes (2015, p. 157), las obras literarias ofrecen un acercamiento cultural al estudiantado, ya que les da un contexto histórico, social y cultural en el que se muestra la lengua en uso. No se reduce al simple ejercicio de poner en práctica la lengua y ver qué comprende el alumno, sino que a medida que avanza su lectura, este se ve inmerso en la

cultura e historia del país, facilitando el conocimiento de costumbres y formas de vida propias del país donde se habla esa lengua.

No se puede olvidar que la literatura también puede ser retrato de diferentes variedades y dialectos de una lengua, como mencionan Rabb Khan & Alasmari (2018, p. 170). Esta exposición a otras variedades lingüísticas de la lengua meta hace que el alumno sea consciente de la variedad que ofrece la lengua y de que es posible que, en una situación cotidiana, se encuentre con hablantes de otros dialectos y/o variedades lingüísticas.

En cuarto lugar, el texto literario trata temas y experiencias universales para el ser humano, como la amistad, el amor, la muerte o la vejez, por ejemplo. El tratamiento de temas tan atemporales, según Fernández de Caleyá, Bobkina & Sarto (2012, p. 219), resulta cercano para el alumnado; y, además, puede ofrecer diferentes puntos de vista sobre la misma experiencia humana, ya que no todas las sociedades comparten la misma visión sobre la vida.

Por último, Fernández Fernández (2008, p. 40) recoge que la literatura ayuda al alumno a encontrar su propia voz en la cultura y en la lengua, a través de la negociación del significado del texto creativo.

3.4.2. Desarrollo personal

El texto literario no sólo ofrece beneficios en los aspectos lingüísticos y culturales, sino que también favorece el desarrollo cognitivo y el crecimiento personal.

En primer lugar, Fernández de Caleyá, Bobkina & Sarto (2012, p. 220) reconocen que el uso de la literatura en el aprendizaje de una lengua resulta en un aprendizaje holístico. El alumno no solo aprende sobre la lengua o sobre el texto, sino que al interactuar con el texto y decodificar su significado, el estudiante también se implica emocionalmente con este significado. Al verse envueltos en la narrativa y sentir cercanía por ciertos personajes, el alumno contempla las emociones de estos, pudiendo desarrollar una inteligencia emocional y el sentido de la empatía ante los sucesos que viven los personajes de la narrativa (Ghanizadeh, Al-Hoorie & Jahedizadeh, 2020, p. 134). De hecho,

Nikolajeva (2019) explica que ese aprendizaje a través de la empatía se produce al tener disponibles situaciones y sentimientos potenciales con los que experimentar, a pesar de que difieren de ser una experiencia propia (p. 3). Además, la respuesta emocional que transmite la literatura también influye en el desarrollo de la motivación por el aprendizaje de una L2 o lengua extranjera, algo que resaltan tanto Bobkina & Domínguez (2014, p. 250) como Ventura Jorge (2015, p. 38).

También, Fernández Fernández (2008, p. 40) recoge que la literatura favorece la habilidad de pensar: no sólo ayuda a formar opiniones y argumentos, también ayuda a construir la capacidad de pensamiento en la L2 o lengua extranjera. Fernández Fernández también añade que la literatura favorece “una madurez intelectual del alumnado mediante el conocimiento de vivencias y experiencias ajenas, a través de los personajes y de las situaciones planteadas” (2008, p. 40).

Por otro lado, el separar hechos de las opiniones propias, así como el examinar los acontecimientos desde múltiples puntos de vista y el aplicar lo leído a los aspectos cotidianos de la vida; en definitiva, una lectura en detalle que fomente la reflexión contribuye al desarrollo del pensamiento crítico del alumno (Bobkina & Stefanova, 2016, p. 680). Además, el uso del texto literario en el aula ayuda no sólo a reconocer el uso creativo del lenguaje, sino que también desarrolla la imaginación y la capacidad creativa del alumno (Bobkina & Domínguez, 2014, p. 250).

En relación con lo anterior, Rabb Khan & Alasmari (2018) también coinciden en que la literatura amplía la habilidad creativa, así como la imaginación (p. 169); pero, además, creen que el texto literario ofrece un abanico más amplio de beneficios que contribuyen con el desarrollo personal, como es la promoción de la autonomía como miembro de la sociedad o la tolerancia hacia otras culturas (p. 170). Por último, Rabb Khan & Alasmari también señalan que la lectura es otra forma de trabajar la capacidad memorística de la mente humana (2018, p. 170).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Anteriormente hablábamos sobre el uso de la literatura en las clases de lenguas extranjeras y de las ventajas que podía ofrecer como recurso didáctico. Además, en relación con el rol que ocupa la literatura actualmente en el sistema educativo español, Torrano Guillamón, Cascales Martínez & Carillo García (2019) exponían en su trabajo cómo el sistema educativo español intentaba alcanzar los objetivos comunes que comparte con otros países europeos en lo referente a las lenguas extranjeras; subrayando que no en todos los países se aplican de la misma manera. De hecho, el currículo educativo español, en lo concerniente a la enseñanza de la lengua extranjera, no hace una referencia explícita al uso del texto literario (p. 54).

Esas palabras no significan que no se haga uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras en España, sino que señalan una falta de homogeneidad en su explotación como recurso y eso hace que no se generen las ventajas y beneficios mencionados en la sección anterior, o que lo hagan de forma débil y superficial.

Es por eso por lo que este capítulo se centra en proponer una forma de trabajar los textos: en primer lugar, se indicará como seleccionar unos textos adecuados al alumnado y los beneficios específicos que se le atribuyen a los cuatro principales géneros literarios; seguidamente, se justificará la metodología a seguir y explicitar las ventajas que ofrece frente a otras. Por último, se proporcionará un diseño de actividad.

4.1. ¿Cómo seleccionar los textos?

La selección de textos como recurso didáctico es una tarea ardua, debido al amplio repertorio literario existente. Esta tarea se ve dificultada por diversos factores que encontramos en el texto, como pueden ser la relevancia como ventana cultural, si contiene formas arcaicas del lenguaje, si el tema que trata genera interés entre los alumnos, etcétera.

Pero las dificultades en el proceso de elegir recursos literarios como material didáctico no terminan ahí. Tal y como señala A. Cardona en su trabajo (2014), todo depende del contexto en el que vive el alumnado: si se enfrentan a

una segunda lengua o a una lengua extranjera, el nivel que han adquirido en esa lengua, la metodología que se utiliza, la destreza que van a desarrollar, si el material propuesto les resulta interesante, etcétera (p. 132).

Ante la diversidad que se encuentra de un aula a otro, el docente debe de conocer las particularidades de su clase y tenerlas en cuenta a la hora de seleccionar los textos, junto con otro tipo de pautas. Estas pautas o características a considerar deben de ir marcadas también por lo que el docente marque como objetivo de la lectura: la destreza a practicar, promocionar la comprensión lectora o trabajar un contenido lingüístico en particular, por ejemplo. Como la selección de un material didáctico atendiendo a unos criterios no es igual para todos, en las próximas líneas se recopilan tres factores clave sugeridos por diferentes investigadores.

4.1.1. Textos originales.

En los últimos años, como se mencionaba en el capítulo anterior, la literatura ha comenzado a aparecer en las aulas de lenguas extranjeras en España, pero se subrayaba que no se había introducido de forma homogénea en todo el territorio. En ese intento de promocionar la lectura en la lengua extranjera de los alumnos, la literatura aparecía en las aulas en diferentes formas: en muestras reales de literatura, como son los cuentos, a través de fragmentos de obras más extensas o a través de lecturas graduadas. De hecho, la investigación realizada por Torrano Guillamón, Cascales Martínez & Carrillo García (2019) muestra las lecturas graduadas como el recurso literario más utilizado en las aulas españolas (p. 62).

En esa misma encuesta realizada a diversos profesores, uno de los comentarios explicaba el porqué de esa elección: la literatura auténtica presenta una dificultad que no permite el disfrute del proceso de lectura, además de que los clásicos literarios no interesan a los estudiantes; en contra punto a este tipo de material, el encuestado añadía que las lecturas graduadas eran más fáciles de comprender y ofrecían otro tipo de textos literarios (Torrano Guillamón, Cascales Martínez & Carrillo García, 2019, p. 67). Sin desmerecer la opinión del encuestado, la literatura, como se mencionaba en páginas anteriores, ofrece

temas que siguen estando en boga hoy día a pesar de poder ser una obra del siglo anterior, por ejemplo; y que, además, conociendo los intereses y gustos del alumnado, con toda la diversidad de géneros y temáticas que contiene, es difícil encontrar algo que no les guste o interese a los alumnos.

Al igual que se mencionaba en el capítulo anterior, la literatura auténtica presenta algunos beneficios más que los textos adaptados o graduados. Tal y como recogía M. S. Ventura Jorge (2015), los textos adaptados o graduados no pueden ser modelo de lengua, ya que se manipula el lenguaje para reconvertir las obras literarias en material didáctico y se comprimen con el objetivo de ofrecer brevedad al lector, omitiendo detalles que hacen de la obra lo que realmente es (p. 45). C. Ferradas (2009) añade a ese argumentario que el uso de los textos literarios auténticos ofrece una visión de la lengua extranjera en uso, así como de las diferentes variedades e identidades culturales que la lengua extranjera tiene hoy en día (p. 28).

El texto literario, libre de adaptaciones, aunque pueda parecer complejo de trabajar, debe de primar el beneficio que reporta al alumno, como es en este caso al tratarse de un ejemplo vivo de la lengua extranjera. Las diferentes expresiones y estructuras gramaticales, así como el léxico nuevo que pueden encontrar los estudiantes, no se puede encontrar en los textos adaptados o graduados, ya que en este último caso prima la comprensión de la obra por encima del aprendizaje de nuevo contenido léxico. Por otro lado, ante la posible dificultad -en cuestiones de nivel de lengua- que pueda presentar el texto, el docente puede ofrecer diferentes soluciones en forma de material de apoyo a la lectura, como proveer al alumno de una lista de *keywords* -una lista de palabras o conceptos clave para la comprensión del texto-, o hacer una lectura acompañada de diccionario.

4.1.2. Contemporaneidad

En el capítulo anterior se hablaba de cómo el texto literario no sólo promueve valores universales, sino que, también, podía convertirse en un reflejo de la cultura o de la historia del país de la lengua meta. Este aspecto cultural lo encontramos también en los manuales de idiomas, pero a menudo,

ofrecen una visión cultural desfasada y repetitiva. En el caso de la enseñanza de la lengua inglesa, se sigue optando por enseñar ciertos objetos o costumbres, como el *afternoon tea*, los reconocibles autobuses rojos de dos alturas, o el famoso bombín. Estos superfluos estereotipos de la cultura británica, reconocibles internacionalmente, no aportan gran cosa al estudiante de la lengua, mucho menos en una sociedad tan globalizada y diversa como la actual.

Algo similar ocurre a la hora de consultar el canon literario. Grandes figuras como Shakespeare escribieron sobre valores universales como la muerte, el paso del tiempo o el amor. Sin embargo, y aunque es importante que el alumnado reconozca estos nombres y que sepan que estos autores fueron grandes figuras de la literatura en lengua inglesa, pedirles que lean sus obras sin adaptaciones sería impensable. Son textos complejos incluso para el lector nativo: llenos de arcaísmos y de estructuras gramaticales complejas; y que, aunque puedan representar un momento importante en la historia del país angloparlante, la imagen ya no corresponde con la historia reciente, dificultando al alumno de secundaria el poder reconocerse en ella. No obstante, académicos como M. S. Ventura Jorge (2014) argumentan que el uso de textos canónicos en el aula es también aprovechable, siempre que el material sea sencillo y presente un nivel de lengua asequible para el alumnado (p. 44).

Por otro lado, F. O'Connell (2009) propone el uso de textos contemporáneos (p. 11). Sin embargo, el término "contemporáneo" puede entenderse de diferentes maneras, y las acepciones que ofrece la Real Academia Española de la lengua no ayudan a definir el espacio de tiempo que el término ocupa, mucho menos si además se entiende desde una mirada academicista: "contemporáneo: del lat. *contemporaneus*. 1. Existente en el mismo tiempo que otra persona o cosa. 2. Pertenciente o relativo al tiempo o época en que se vive. 3. Pertenciente o relativo a la Edad Contemporánea."

Pese a la falta de especificación del término "contemporáneo", F. O'Connell (2009) resuelve esta problemática al redefinir el aspecto de la contemporaneidad como sinónimo de autores que sigan con vida, ya que se pueden proponer actividades que involucren a los autores, como invitarles a dar

un coloquio en el centro escolar o hacer una lectura animada (p. 11). Si limitásemos el espectro del material literario a la propuesta de O'Connell, muchos autores canónicos se quedarían fuera de la selección, incluso cuando su obra sigue siendo relevante al retratar los países angloparlantes.

Ante esta dicotomía en la que se encuentra el uso de la literatura, de si utilizar textos canónicos y clásicos o literatura actual, en este Trabajo de Fin de Máster se propone el uso de material literario elaborado desde el siglo XX hasta aquel que se haya escrito hoy en día. Esta propuesta viene motivada por diferentes aspectos relevantes: la vigencia del texto como reflejo cultural, la capacidad de la obra como artefacto crítico y el uso del material literario como corpus del lenguaje actual.

4.1.3. Extensión.

Introducir la literatura en el aula no es nada fácil. Al comienzo de este capítulo, ya se mencionaba que uno de los puntos clave que se debía de tener en cuenta era los gustos del alumnado para que les enganchara la literatura. Pero ese no es el único obstáculo que puede encontrar el docente al utilizar recursos literarios en el aula, de hecho, una de las dificultades más frecuentes en las aulas es la extensión del material literario, dificultad añadida tanto para estudiantes como para profesores de la lengua: Bobkina & Domínguez (2014) señalan que los alumnos suelen encontrar difíciles los textos largos, mientras que el personal docente encuentra dificultad en los textos más breves al no poseer repetición de estructuras como ocurre con los textos más extensos, ni proporcionan un amplio contexto sobre el que apoyarse (p. 252).

Como se mencionaba en anteriores líneas, no hay una fórmula mágica que funcione exitosamente con todos los alumnos. Pero ante esta problemática, el docente sí que dispone de una variedad de materiales con una mayor o menor extensión que pueda ayudar al discente a enfrentar un texto literario. La mayoría de los textos empleados en el aula de lenguas extranjeras, tal y como apunta M. S. Ventura Jorge (2015), son textos narrativos, dramáticos y poéticos; pero también señala que algunos son más fáciles de introducir en el aula, como el cuento o el microrrelato (p. 40). Del mismo modo, F. O'Connell (2009) propone

utilizar relatos breves, ya que la extensión de los relatos garantizaba el trabajar el texto en su totalidad en un aula que no está enfocado a la literatura; además, el relato breve ofrece la oportunidad de prestar una mayor atención al uso del lenguaje, facilitando el aprendizaje de la lengua extranjera (p. 11).

En lo referente a obras de mayor extensión, Ventura Jorge (2015) añade que, materiales como la novela o el teatro, necesitan de una lectura extensiva (p. 40), y que, aunque su uso es desaconsejado por las dificultades que supone el comprender el sentido general de la obra en un corto espacio de tiempo, se puede trabajar con fragmentos, aunque se corre el riesgo de no contextualizarlo correctamente o de cortar el texto de forma incorrecta, dejando detalles importantes fuera de él (p. 41).

Como exponen ambos autores, la brevedad de la extensión facilita la atención que se pone en el texto y en el lenguaje. Materiales como relatos breves, cuentos o poesía proporcionan un contexto en el que el alumno puede navegar para encontrar el sentido de la obra y avanzar con el aprendizaje de la lengua. La literatura de breve extensión rompe con las dificultades que encuentran tanto docentes como discentes.

4.2. Beneficios específicos de los géneros literarios

La selección de textos no sólo debe de tener en cuenta estos tres aspectos clave, sino que también debe de tener en cuenta el género literario que va a trabajar. La literatura se compone de un espectro inmenso de diferentes géneros, temáticas y formatos, y no todos son fáciles de introducir en el aula ni reportan el mismo tipo de beneficio sobre el alumnado.

En las siguientes páginas se recogerán diversos géneros literarios y los beneficios específicos que pueden aportar al usar ese tipo de texto en el aula.

4.2.1. Narrativa

La narrativa es uno de los géneros que ha estado presente desde la infancia, ya sea en forma de cuento o fábula, y que continua presente en la sociedad en esas y otras formas, como las novelas, relatos breves, etcétera.

A pesar de que gran parte de los manuales de enseñanza de las lenguas extranjeras no contienen muchas muestras de este tipo de género, no significa que no reporte beneficios en el aprendizaje de la lengua meta. La explotación de este recurso en un ambiente didáctico puede ser un instrumento muy útil para trabajar las cuatro destrezas de la lengua (producción oral y escrita; comprensión oral y escrita). De hecho, además de los beneficios propios que encontramos en la literatura, como el aprendizaje de registros lingüísticos o la argumentación, la narrativa ofrece una serie de ventajas útiles para la enseñanza.

Rabb Khan & Alasmari (2018) hablan de esas ventajas de la narrativa en su trabajo. El texto se puede trabajar de diversas formas para promocionar las diferentes destrezas de la lengua: se puede trabajar el texto a través de una lectura oral del profesor o a través de audiolibros, desarrollando de esa forma la comprensión oral (p. 171). También se puede trabajar la comprensión y expresión orales a través de juegos de rol, de la interpretación o el debate (Rabb Khan & Alasmari, 2018, p. 171); o también, para promocionar la comprensión y expresión escritas a través de actividades como la lectura dramatizada, por ejemplo, o incluso, la reinterpretación del texto por los alumnos a través de ejercicios creativos, como crear un final alternativo para la historia. Pero estos no son los únicos beneficios que puede aportar la narrativa al aula. Iriarte Vañó especifica algunos usos exclusivos de la narrativa en su trabajo (2009, p. 189):

“La lectura y análisis gramatical de los textos narrativos en novelas y cuentos puede ayudar a comprender el mecanismo de la narración, el uso de los conectores temporales y su relación con los tiempos verbales. También es posible trabajar la descripción, tan importante en los textos narrativos.”

Como explica en esa cita Iriarte Vañó, el texto narrativo ejemplifica el uso de la lengua y es otra manera de trabajar aspectos del uso de la lengua que son importantes, como ejemplifica en su trabajo. La propia lectura del texto funciona como un activador de la competencia gramatical. Además, en este mismo aspecto, Ventura Jorge (2014, p. 41) añade que la narrativa facilita el aprendizaje de los elementos básicos de la narración, así como la familiarización con las estructuras lingüísticas presentes en este tipo de texto y la mejora de la capacidad de síntesis del alumno (2014, p. 42).

En resumen, la narrativa ofrece diferentes maneras de explotar las cuatro destrezas lingüísticas a través de diferentes usos del texto, al igual que puede ejemplificar y familiarizar al aprendiz de la lengua meta con diferentes recursos lingüísticos, como pueden ser los conectores temporales y la relación que establecen con los tiempos verbales; además de activar y mejorar las capacidades de narración de hechos y síntesis de un texto. Asimismo, el texto narrativo puede también introducir o mejorar la habilidad de describir eventos, lugares o personas.

4.2.2. Poesía

Al igual que con la narrativa, la rima está presente en la didáctica de una lengua desde una edad muy temprana. Sin embargo, la poesía, al presentar cierta complejidad en su expresión, hace que su lectura no esté muy extendida y que se genere cierto rechazo al usarlo como recurso didáctico.

Similarmente a como ocurre con la narrativa, la poesía puede ofrecer varios beneficios a la hora de utilizarse como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras que van más allá del placer estético.

La poesía, como menciona Iriarte Vañó (2009), al hacer uso de paralelismos tanto léxicos como gramaticales puede contribuir a la fijación de estructuras o construcciones lingüísticas (p. 148), así como recitar “poemas puede ayudar al perfeccionamiento de la pronunciación y la entonación” (2009, p. 148). Pero las ventajas que puede ofrecer la poesía no terminan ahí. Iriarte Vañó añade que el uso de metáforas, comparaciones y analogías ofrecen un juego con el vocabulario (2009, p. 193), aunque pueden suponer una dificultad para el estudiante si no conoce las diferentes acepciones que puede poseer una palabra. En este aspecto, Rabb Khan & Alasmari (2018, p. 171) disienten en que sea una dificultad, ya que la discusión del significado de la palabra en un verso inherentemente incluye tomar en consideración la forma de la palabra y el lugar que ocupa para darle un sentido a lo que se está expresando.

Añaden, por otro lado, que la poesía ofrece variedad, creatividad y un uso de la lengua distinto al que se hace cotidianamente, además de estimular al lector para analizar cuál es el mensaje detrás de los versos y de familiarizarlo

con recursos retóricos que sí que se emplean en el lenguaje diario, como las analogías y comparaciones (Rabb Khan & Alasmari, 2018, p. 171).

Otro de los aspectos en los que la poesía hace un gran hincapié y puede ayudar a trabajar es los aspectos fonéticos de la lengua: se puede trabajar la pronunciación y la musicalidad del lenguaje, como recoge Iriarte Vañó (2009, p. 203). Ventura Jorge también expone esas cualidades del género poético y añade a esas ventajas inherentes en la poesía la práctica del cómputo silábico, junto con la entonación; alegando también que se puede proporcionar también muestras de la pronunciación nativa a través de versiones musicales o recitaciones de los poemas (2014, p. 42).

En definitiva, la poesía no solamente puede ofrecer vocabulario nuevo y reforzar estructuras gramaticales, sino que también expone al alumno a un mundo de infinitas posibilidades al mostrarle el uso creativo del lenguaje. Aspectos inherentes en la poesía como son las figuras retóricas, al aparecer en el texto, ejemplifican su uso y su cotidianeidad; al igual que ocurre con los aspectos fonéticos, que proveen al estudiantado de un modelo correcto de pronunciación y alimenta la buena práctica de la entonación, mejorando de este modo su capacidad comunicativa.

4.2.3. *Teatro*

Aunque en la sección anterior se desaconsejaba el uso del teatro debido a que se necesita una lectura extensiva, el uso de fragmentos, obras de micro teatro o la dramatización de textos ofrece ciertas ventajas en el aprendizaje de la lengua extranjera.

El único beneficio que Iriarte Vañó (2009) le encontraba al texto dramático era el análisis del lenguaje coloquial y el uso del diálogo, pero subrayaba que la dramatización del texto presentaba numerosas ventajas en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras: entonación, recursos expresivos de la lengua y pronunciación, entre otras muchas (p. 189). Sin embargo, Ventura Jorge (2014) ofrece una vista más positiva del género y sus beneficios intrínsecos: la representación teatral, al combinar elementos verbales y no verbales, facilita la comprensión de la historia y acerca al alumnado a una pronunciación nativa, ya

sea una representación cinematográfica, una pieza teatral musical o una representación dialogada (p. 42).

Por otro lado, Ventura Jorge (2014) añade además que la dramatización de textos en el aula puede servir como ejercicio de dicción, además de práctica de la expresión corporal y de la entonación (p. 42). También Rabb Khan & Alasmari (2018) resaltan que, con la dramatización del texto, el alumno pasa a tener un rol mucho más activo en el aprendizaje y acerca al alumno a una experiencia similar a como ocurre en la vida real a través del uso del diálogo en la lengua extranjera (p. 173).

Asimismo, Torrano Guillamón, Cascales Martínez & Carillo García (2019), añaden que la dramatización del texto ayuda al aprendiz a desarrollar confianza en las habilidades orales en la lengua extranjeras, además de fomentar la evolución de las habilidades cognitivas, metacognitivas e incluso las socioafectivas (p. 56).

Por otro lado, Rabb Khan & Alasmari (2018) concluyen que la dramatización expone al alumno a las situaciones que se narran en el texto, obligándolo a interactuar y responder acorde a la situación que se está relatando (p. 172). Esto hace que el alumno adquiera una práctica de las destrezas en contexto: al proveerle de una situación en la que tiene que actuar siguiendo unos códigos sociales ya preestablecidos, el alumno debe de adecuar su respuesta a las necesidades que las circunstancias sociales le exigen en la situación. Como consecuencia, esta forma de trabajar los textos y las destrezas de la lengua lo preparan significativamente para enfrentarse a una situación similar en el mundo real.

Resumiendo, la dramatización de textos presenta importantes beneficios que no solo afectan a la comprensión escrita, sino que también contribuye con la mejora de la comprensión y expresión oral. La dramatización ayuda, al igual que la poesía, con la dicción y fonética de la lengua extranjera, además de aportar confianza al alumno con el uso de la lengua extranjera.

4.3. Metodología y aplicación

Como se ha mencionado varias veces a lo largo de este Trabajo de Fin de Máster, no existe una forma homogénea de explotar los textos literarios como recurso didáctico; y para complicar más las cosas, no existe ninguna fórmula universal para introducirlos como herramientas del aprendizaje de lenguas extranjeras y que se garantice su éxito.

Por estos motivos, en esta parte del TFM, se perfilan ciertos aspectos que ayudarán a definir el diseño de actividades para introducir el texto literario en el aula de las lenguas extranjeras, de una forma en la que el alumno sea autónomo y un participante activo del proceso. En esta sección, se tratarán los siguientes aspectos sobre los cuales girará el diseño de la actividad: a qué ciclo y nivel de enseñanza se dirige la actividad, qué texto se va a trabajar y cuales han sido los motivos de su elección, además de la dinámica de trabajo que se seguirá para trabajar el texto.

4.3.1. Texto seleccionado y criterios utilizados

Como se mencionaba en los objetivos de este trabajo, la actividad que se propone pretende introducir en el aula el texto literario. En las anteriores secciones se han presentado los diferentes beneficios que ofrece la literatura en cuanto al desarrollo personal del alumno y las ventajas que diferentes géneros pueden ofrecer. En estas líneas se contemplan cómo esas virtudes han influido en la selección del recurso literario.

En la propuesta didáctica que se hará en este Trabajo de Fin de Máster, se trabajará con el relato breve “Woman Hollering Creek”, recogido en la antología *Woman Hollering Creek and Other Stories* (1991), cuya autoría corresponde a la autora norteamericana Sandra Cisneros. El relato narra el matrimonio de una mujer mexicana, Cleófilas, y su migración a los Estados Unidos. Esta historia trata sobre las imágenes preconcebidas y romantizadas que tenemos sobre hechos y lugares que aún no se han experimentado o conocido, pero una vez que se viven, se descubre un aspecto amargo que no corresponde con esa idea maravillosa que se tenía en un primer momento. Las

razones por las que se trabajará con este relato breve se deben a diferentes motivos de diversa índole que se explicarán a continuación.

En primer lugar, el hecho de que se haya escogido el género narrativo, y más concretamente un relato breve, se debe a que el texto es lo suficientemente breve como para tratar el texto en su totalidad (F. O'Connell, 2009, p. 11; Sequero Ventura, 2015, p. 40): los alumnos leerán las diez páginas que conforman la extensión del relato. Además, el relato breve, como forma del género narrativo, provee al relato de una contextualización de los eventos, presentando siempre una introducción, un nudo y un desenlace, que permite al alumno seguir la progresión de la narrativa; y ofrece también un amplio abanico de posibilidades para su explotación en el aula.

Por otro lado, el texto es contemporáneo. Aunque ya hacen treinta años desde su publicación, los temas que trata el texto siguen siendo vigentes en la sociedad actual: el texto ofrece al alumno imágenes sobre la inmigración a otro país, sobre los problemas que supone el no hablar la lengua dominante en un país extranjero, e incluso, de la violencia y maltrato de la mujer dentro de una relación amorosa. Estas imágenes coinciden con la educación en valores y objetivos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como se expone en el Decreto 38/2015.

Pero estos no son los únicos valores sobre los que educa el texto. También el relato nos muestra la vida en los Estados Unidos como persona inmigrante con bajos recursos, sumando otras imágenes y símbolos propios de la cultura chicana. Además, cabe destacar que, al ser un texto original, no adaptado, la propia historia presenta muestras del lenguaje fronterizo, donde prima el lenguaje coloquial en lengua inglesa mezclado con palabras y expresiones de origen hispano.

Definitivamente, aunque no es un texto al uso como los que cabe encontrar en un aula de lenguas extranjeras, es un texto breve donde se tratan temas vigentes que necesitan ser tratados en el aula, como la prevención de la violencia hacia la mujer, por ejemplo; además de ofrecer otros puntos de vista no tan estandarizados sobre la cultura que gira en torno a la lengua meta.

4.3.2. Estrategia de trabajo

Anteriormente, se ha hecho referencia a diversos objetivos alcanzables a través de los textos literarios como recurso. Diversos autores mencionaban que la literatura podía ofrecer diversos beneficios en cuanto al desarrollo personal, además de ayudar a desarrollar las diferentes destrezas de la lengua (producción oral y escrita, comprensión oral y escrita). Muchos de ellos daban pautas sobre cómo utilizar el texto para explotarlo como promotor del hábito de lectura, como herramienta creativa o como actividad de refuerzo de alguna destreza; o como ejemplo de diferentes tiempos verbales y estructuras gramaticales, entre otros usos. Sin embargo, utilizar la literatura como medio para alcanzar alguno de estos fines parece excluir la inclusión de otros, no permitiendo que se realice un aprendizaje holístico que no sólo eduque en los aspectos más formales de la lengua, sino también en el desarrollo de las destrezas lingüísticas, en la cultura e identidad de una nación además de en valores y habilidades que ayuden al alumno a formarse como miembro de la sociedad. Estas razones son las que motivan la inclusión de una propuesta didáctica, que aborde todos esos aspectos que giran en torno a una lengua, en este Trabajo de Fin de Máster.

Esta propuesta didáctica se basará en la estrategia de trabajo denominada Aprendizaje Basado en Proyectos -abreviado como ABP-. Este proceso de trabajo se basa en la investigación y análisis, además de colaborar, argumentar y tomar decisiones con otros estudiantes. El uso de esta metodología también se ampara en las orientaciones metodológicas del decreto 38/2015 (p. 2718), donde se recogen las siguientes:

- a) La metodología didáctica deberá respetar, entre otros aspectos, la situación inicial de los alumnos, su ritmo y su estilo de aprendizaje, su capacidad de interacción y de colaboración con otros alumnos.
- b) En esta etapa dicha metodología será fundamentalmente activa y participativa, favorecerá el trabajo individual, el colaborativo y el cooperativo y la reflexión tanto individual como grupal de los alumnos en el aula. Desde esta perspectiva, se promoverá el aprendizaje interdisciplinar de investigación basado en la solución de problemas, los métodos de trabajo cooperativo y los grupos interactivos.

[...]

d) En la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y en las de aprendizaje, se deberán integrar varias competencias, procurando que los alumnos sean capaces de utilizar lo aprendido en otros contextos y habrán de organizarse los espacios y tiempos de forma flexible en función de la finalidad perseguida.

En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos pasa a ser una forma útil y diferente de trabajar la lengua extranjera. Tal y como dictan las palabras de Vargas Berra (2021), este tipo de trabajo ofrece un amplio abanico de posibilidades a la hora de trabajar en el aula, además de aportar e integrar otro tipo de aprendizajes, ya que “considera el trabajo colaborativo, la autoevaluación y la coevaluación, la discusión, el rol del docente como guía y el rol de estudiante como responsable de sus aprendizajes” (p. 26). Ante los grupos tan heterogéneos que hay en las aulas de la ESO, es importante que se produzca una interacción y un aprendizaje mutuo entre personas de distintas características que además pueden aportar diferentes cualidades al proyecto, al igual que se recoge en el decreto 38/2015.

Además, el propio decreto autonómico 38/2015 establece la lectura de diversos materiales como una de las herramientas esenciales para adquirir diversas competencias (2015, p. 2719):

e) La lectura comprensiva constituye un instrumento fundamental para la adquisición de las competencias a las que se refiere el artículo 3.1. A tal fin, las tareas y proyectos conllevarán el uso sistemático de diferentes tipos de textos en la práctica docente de todas las materias. Las situaciones de aprendizaje han de conllevar acciones en las que, además de leer, resulte necesario escuchar, hablar, redactar o argumentar.

Estas cualidades, que pueden encontrarse al utilizar el ABP, al proporcionárselas al alumnado tienen como consecuencia el desarrollo de una autonomía que no sólo se aplica a su proceso de aprendizaje de la lengua, sino que también es una característica del pensamiento crítico, uno de los objetivos a alcanzar en el diseño de la propuesta práctica.

En las siguientes líneas se explicará como se aplicará el Aprendizaje Basado en Proyectos al uso de la literatura dentro del aula para lograr, no sólo una mejora en el aprendizaje de la lengua, sino también conseguir el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades creativas del alumnado.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los alumnos trabajarán con el relato "Woman Hollering Creek" (1991), cuya autoría corresponde a Sandra Cisneros. También, como se ha hecho referencia en páginas anteriores, el objetivo es que el texto no sólo ayude al estudiantado con los aspectos formales y culturales de la lengua, sino también a desarrollar su pensamiento crítico, así como mejorar sus destrezas creativas.

Para lograr estos objetivos, el alumnado trabajará el texto a través del ABP. Los alumnos, divididos en grupos, conformarán una compañía teatral y se encargarán de la creación de un guión, basándose en los hechos narrados en el relato de Sandra Cisneros. Para ello, el proyecto se dividirá en tres fases: la etapa inicial, donde se trabajará la lectura; en segundo lugar, una etapa creativa de escritura y creación del texto, y, por último, una vez finalizada la etapa de creación, los alumnos procederán tanto a la lectura dramatizada del texto como a un debate sobre algunos de los temas que se tratan en la historia.

Esta actividad no se puede desarrollar en una única sesión, lógicamente, sino que se extenderá a lo largo del curso escolar, favoreciendo de esta forma la aplicación de los conocimientos lingüísticos que se vayan adquiriendo a lo largo del curso. A esto se le suma que no todas las actividades se realizarán dentro del aula, ya que también se instará al alumnado a realizar parte de ellas de forma autónoma fuera del horario escolar, incitando de esta forma a que el alumnado adquiera cierta autonomía con el progreso del trabajo y a que trabaje también la búsqueda de otros materiales y recursos, además de los proporcionados por el profesor.

En resumen, el ABP ofrece la posibilidad de trabajar la literatura combinándola con otro tipo de destrezas, fomentando un aprendizaje holístico donde, además, los alumnos interactúan, trabajan de forma conjunta e intercambian opiniones, ofreciendo diferentes interpretaciones de una misma narrativa.

4.3.3. Nivel al que va dirigida la actividad

Aunque esta actividad puede utilizarse y adaptarse tanto en ciclos inferiores como en otros superiores, esta propuesta didáctica estará basada en

el segundo ciclo de la ESO, concretamente en el curso de 4º ESO bilingüe. Las razones que sustentan esta decisión se deben principalmente a que este curso representa un fin de etapa educativa, en segundo lugar, a que el alumnado bilingüe, no sólo ha adquirido herramientas que le permiten enfrentarse a un texto como el que se ha elegido, sino que, por lo general, cuentan con nivel de lengua ligeramente superior a la media y han recibido una mayor exposición de medios, como la literatura o el cine, en la lengua meta. Terceramente, el grupo de edad del alumnado comienza a comprender la relevancia de los valores que este texto transmite y a interesarse por algunos de los problemas que ocurren en nuestra sociedad; y, por último, este proyecto encaja en las dos horas escolares adicionales donde el alumnado cántabro bilingüe continúa su aprendizaje de las lenguas extranjeras, como dictamina la orden ECD/123/2013 de 18 de noviembre de 2013, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria (p. 39198).

Esta breve sección trata de señalar los aspectos y contenidos lingüísticos atañidos al currículo autonómico de 4º ESO y de justificar la introducción de una actividad como la descrita anteriormente en el aula de lenguas extranjeras.

Entre los criterios de evaluación que expone el currículo educativo de Cantabria en lo referente a las lenguas extranjeras para 4º ESO, encontramos varios que encajan con la actividad que se propone (Decreto 38/2015, 2015, p. 3359):

1. Identificar la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, breves o de longitud media y bien estructurados, escritos en un registro formal, informal o neutro, que traten de asuntos cotidianos o menos habituales, de temas de interés o relevantes para los propios estudios, ocupación o trabajo y que contengan estructuras y un léxico de uso común, tanto de carácter general como más específico.
2. Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto.

Uno de los puntos importantes de la actividad, como se ha mencionado en el subapartado anterior, es la comprensión del texto con el que se va a

trabajar. La creación del guion necesita de la previa comprensión general de la narrativa, así como prestar atención a los detalles importantes. Por otro lado, el registro informal junto con los elementos lingüísticos, como las estructuras gramaticales y el léxico, del material elegido aportan cotidianidad y sencillez, facilitando la comprensión de los eventos narrados para el alumno y sirviendo como modelo de lenguaje para su aprendizaje. A esto se le suma que el texto presenta algunas palabras desconocidas para el alumnado, pero no impide al estudiante el averiguar el sentido general de lo que está leyendo.

En segundo lugar, el texto refleja aspectos sociales relativos a las relaciones interpersonales, las convenciones sociales, como los valores o las actitudes, así como también es relativo a la vida cotidiana. Estos aspectos también quedan recogidos en el currículo autonómico a la hora de trabajar la comprensión de textos (Orden 38/2015, 2015, p. 3360):

3. Conocer, y utilizar para la comprensión del texto, los aspectos sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos y actividades de estudio, trabajo y ocio), condiciones de vida (hábitat, estructura socio-económica), relaciones interpersonales (generacionales, o en el ámbito educativo, ocupacional e institucional), y convenciones sociales (actitudes, valores), así como los aspectos culturales generales que permitan comprender información e ideas presentes en el texto (p. e. de carácter histórico o literario).

Terceramente, el alumnado de 4º de ESO debe de saber sintetizar la información recibida y distinguir las ideas principales de un texto, así como saber cómo se ha ordenado y organizado la información de un texto; algo que se trabajará también durante la lectura. Así se recoge en el decreto 38/2015 (Orden 38/2015 2015): “distinguir la función o funciones comunicativas más relevantes del texto (...), así como patrones discursivos de uso frecuente relativos a la organización y ampliación o reestructuración de la información” (p. 3360).

Por otro lado, no debe de olvidarse que la producción de texto también es esencial para esta actividad, ya que deben de redactar el guion. El alumnado de 4º ESO, como se recoge en el currículo, debe de ser capaz de elaborar “textos breves o de longitud media, coherentes y de estructura clara” (Orden 38/2015, 2015, p. 3361).

A esto se le suma que los alumnos deberán de reescribir lo acontecido en el relato en su propio guion, algo que también se expone en el currículo autonómico (Orden 38/2015, 2015, p. 3361) de la siguiente forma: “2. Conocer, seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar textos escritos breves o de media longitud, p. e. parafraseando estructuras a partir de otros textos de características y propósitos comunicativos similares, o redactando borradores previos.”

En tercer lugar, el propio currículo dicta que el propio alumno ha de ser capaz de utilizar correctamente los patrones lingüísticos, así como saber adaptar las estructuras lingüísticas al formato y propósito para el que escribe. (Orden 38/2015, 2015, p. 3381). Sin ir más lejos, con la reinterpretación del relato y la escritura del guion, el alumno se adapta a un formato y a un estilo concretos. En esta misma línea, el documento legal también recoge estos aspectos (Orden 38/2015, 2015, p. 3381) que se pueden aplicar de la misma forma a la actividad:

“6. Conocer, y saber seleccionar y utilizar léxico escrito común y expresiones y modismos de uso habitual, y más especializado según los propios intereses y necesidades en el ámbito personal, público, académico y laboral/profesional, así como un reducido repertorio de palabras y expresiones que permita un uso humorístico y estético sencillo del idioma.

7. Ajustarse con consistencia a los patrones ortográficos, de puntuación y de formato de uso común, y algunos de carácter más específico (p. e. abreviaturas o asteriscos); saber manejar procesadores de textos para resolver, p. e., dudas sobre variantes ortográficas en diversos estándares de la lengua, y utilizar con soltura las convenciones escritas que rigen en la comunicación por Internet.”

En definitiva, la lectura elegida, así como la actividad diseñada para trabajar tanto el texto como la lengua, no debería de suponer ningún problema para el alumnado cántabro de 4º ESO, ya que el propio currículo explica que el alumnado de este nivel debe de saber, no sólo comprender un texto a grosso modo, sino también redactar un texto coherente y saber adaptarse a las necesidades estilísticas tanto del texto como del formato.

4.4. Diseño de la actividad

Como se ha comentado en anteriores líneas, el proyecto que desarrollarán los alumnos consta de tres fases y se desarrollará a lo largo del curso académico, dentro de las horas de tarde que ofrece el programa bilingüe para la primera lengua extranjera, cuya duración oscila entre los 50 y 55 minutos por sesión. Como alternativa a este planteamiento, la actividad también podría realizarse también dentro de un taller sobre lenguas extranjeras y/o literatura, o como actividad extraescolar.

Antes de comenzar con las sesiones donde se llevarán a cabo las actividades de este proyecto literario, se debe explicar el proyecto, de forma general, y agrupar al alumnado y configurar los grupos de trabajo, cuyo ideal en este caso, serían cuatro integrantes. Pero, previamente a la división del grupo, hay que tener en cuenta quien va a tomar esa decisión: si el alumno o el profesor.

Actualmente, en muchas de las actividades que se realizan en grupo en el aula, son los propios alumnos los que configuran sus grupos. Este modelo, totalmente aceptado, suele funcionar con total fluidez, ya que el alumno suele elegir compañeros afines, creando de esta forma grupos de trabajo totalmente funcionales. Sin embargo, este tipo de agrupamiento puede suponer un arma de doble filo, ya que, al agruparse con la gente más afín, se puede malentender la situación y reproducir roles que se dan en un contexto de amigos, perdiendo de vista el objetivo del trabajo.

Por otro lado, la decisión puede depender del docente, que puede ir desde la agrupación aleatoria a otra con fines más concretos. El profesor, al conocer los puntos fuertes y flaquezas de su grupo de alumnos, así como los temas que les interesan, puede formar grupos de trabajo equilibrados con alumnos abiertos a colaborar entre sí. De esta forma, el alumno puede aprender de sus compañeros de grupo o ayudarlos en su aprendizaje, además de ofrecer la oportunidad de establecer nuevos lazos entre compañeros. Para este proyecto, donde es esencial la creatividad, el espíritu crítico y el nivel de lengua, esta última opción es de las que más se adecuan a la actividad.

Para el desarrollo de este proyecto, donde los grupos están formados por cuatro miembros, se sugiere la incorporación de cuatro perfiles de alumno: uno con buen dominio sobre la materia, otro con un carácter creativo o crítico, un tercero con habilidades organizativas y, en último lugar, se sumaría una persona con algunas dificultades en la materia, configurando de este modo un grupo heterogéneo y equilibrado. En caso de no poder garantizarse esta configuración, se debería de priorizar el agrupamiento en función de habilidad en la lengua extranjera, uniendo a los alumnos que están por encima o en la media con aquellos que están por debajo de ella.

En último lugar, y de forma previa al comienzo de las sesiones, el profesor deberá de explicar en clase las especificaciones estilísticas que tiene el texto teatral: como se hacen los diálogos, para qué sirven las acotaciones, etcétera. Es recomendable que la explicación se acompañe de una pequeña muestra sobre el género, la cual puedan utilizar los alumnos de referencia.

4.4.1. Sesión 1

En esta pequeña sección, se detallarán las tareas que se realizarán en la primera sesión del proyecto.

En primer lugar, para asegurar el buen funcionamiento del grupo y evitar conflictos, los grupos asumirán el rol de compañía teatral, a la que deberán de dar nombre, y habrá cuatro roles que irán rotando en cada sesión: *director*, *stage manager*, *dramaturg* y *writing assistant*. Las funciones de estos papeles son las siguientes:

- **Director.** Su función es corregir y coordinar la labor del grupo.
- **Stage manager.** se encarga de redactar un acta, donde se recoge lo que se ha hecho durante la sesión y cómo ha avanzado el proyecto, y de enviárselo al profesor.
- **Dramaturg.** Redacta el guion, además de documentarse sobre el formato y la obra.
- **Writing assistant.** Junto con el dramaturgo, redacta el texto y supervisa que no haya errores gramaticales ni tipográficos.

Es muy importante que, una vez explicado la tarea, además del objetivo a cumplir de la sesión, dejar que “los alumnos comenten entre ellos lo que van a hacer” (Cardona, 2014, p. 137), y esto debería de aplicarse en todas las sesiones de trabajo. Tras la explicación de las funciones de los roles y de que cada grupo tenga un nombre, se procedería a comenzar a trabajar con las actividades de prelectura.

Las actividades de prelectura ayudan a orientar, preparar al alumno al texto literario que va a leer. Este tipo de actividades, en palabras de Iriarte Vañó, pueden ayudar a trabajar el contexto histórico y cultural del texto; también, sirven para estimular la imaginación y creatividad del estudiantado, así como para buscar una implicación personal con el tema a tratar (2009, p. 194). También Cardona recoge que las actividades de prelectura sirven para valorar lo que los alumnos saben sobre el tópico, algo que se da especialmente a través de discusiones y debates previos a la lectura (2014, p. 137).

Esta primera sesión se centraría especialmente en la comprensión del proyecto a desarrollar y la dinámica de trabajo, además de allanar el terreno para la primera toma de contacto con el relato.

4.4.2. Sesión 2

En esta segunda sesión, el alumno leerá “Woman Hollering Creek”. De forma previa a la lectura, es recomendable que el docente active al alumno. Preguntas como intentar adivinar sobre qué trata el texto o simplemente, intentar hacer una síntesis de las actividades previas, guiarán al alumno con la idea general del texto.

Tras esa pequeña actividad, se procedería a una primera lectura del texto. Posteriormente, se pedirá a los alumnos que expongan lo que han entendido y lo que no. Hay que remarcar y comunicarle al alumno que es normal que no comprendan todas las palabras del texto, pero que deben desengranar lo que se dice en general. Para esto, es importante darles una pequeña ayuda: las fotocopias que se entreguen al alumnado con el texto podrían incluir un pequeño apartado con posibles palabras y/o expresiones complejas o desconocidas; o

hacer una segunda lectura con diccionario, aunque esta alternativa prolongaría la sesión.

Tras la primera lectura, se haría una segunda lectura acompañada de preguntas y/o actividades que guíen al alumno a detalles importantes de la narrativa y que aseguren que han comprendido la narración, además de trabajar aspectos gramaticales y léxicos del texto. A continuación, los grupos comenzarían a trabajar en la síntesis del texto a través de un resumen que deberán compartir con el resto de los compañeros, con el objetivo de que todos presten atención a los diferentes detalles que cada uno ha encontrado.

4.4.3. Sesión 3

En la tercera sesión, el alumnado comenzará con la escritura del guion. Pero antes de empezar con el proceso de escritura, deberán de elegir las escenas con las que trabajar.

La división del relato en escenas debe de ser realizado por el profesor: en este caso, "Women Hollering Creek" puede ser fácilmente dividido en 14 escenas, ya que el relato está compuesto por diferentes imágenes adyacentes que conforman la narrativa. El mínimo de escenas que elegirán los grupos será tres, aunque habrá alguno que pueda llegar a quedarse con dos. Las escenas las deben de elegir los alumnos y no tienen por qué ser fragmentos consecutivos.

Una vez elegidos los fragmentos con los que deberán de trabajar, deberán de resumirlos y de esquematizar los elementos importantes del relato; para posteriormente, usar el resumen y el esquema como base para comenzar con la creación del guion.

4.4.4. Sesión 4

Durante los primeros quince minutos de la jornada, los alumnos se centrarán en finalizar con la escritura del guion. Obviamente, deben de haber avanzado en la reescritura del texto fuera de las horas de clase también, ya que esta sesión se usará para retocar los últimos detalles del texto. La segunda parte de la clase será utilizada para que los grupos decidan qué papel interpretará cada integrante y para que ensayen sus líneas.

4.4.5. Sesión 5

Esta será la anteúltima clase dentro de las horas de la materia. Los alumnos dedicarán los primeros diez minutos de la hora a un último ensayo, para, posteriormente, hacer una lectura dramatizada de las escenas que han redactado. Tras la lectura, los alumnos deberán reflexionar y buscar información sobre la violencia machista: cómo prevenirla y cómo actuar cuando se es testigo de ella, para el debate que se dará en la última sesión. Para esto, el docente les habrá entregado previamente unas preguntas para guiar su búsqueda además de sugerir utilizar el propio relato como ejemplo, además de proveer a los estudiantes de algunos recursos.

4.4.6. Sesión 6

Esta última sesión ocupará un debate en torno a la violencia género y su prevención. El profesor será quien guíe el debate y quien lo modere, lanzando las preguntas que había entregado en la anterior sesión.

La razón de utilizar un debate tras la lectura dramatizada se debe a que permite al alumno haberse acercado primero al texto de forma crítica, para luego, buscar más información al respecto que ayude a formar y argumentar su posición, como recogen Torrano Guillamón, Cascales Martínez & Carillo García en su trabajo (2019, p. 56).

En última instancia, los últimos minutos de la hora deben de utilizarse para preguntar a los alumnos sobre la actividad: qué les ha parecido, qué cambiarían, si elegirían otro texto u otra temática, etcétera.

4.5. Evaluación de la actividad

A lo largo de este Trabajo de Fin de Máster se ha subrayado que la propuesta didáctica no busca simplemente introducir el hábito lector, sino que su puesta en práctica debe de servir para fomentar el desarrollo de las competencias de la lengua meta y consolidar el aprendizaje del alumno. Por esta razón se deben de establecer unos criterios para la evaluación de la actividad.

Anteriormente, se mencionaba que la principal ventaja de este tipo de proyecto es que aúna y potencia todas las destrezas de la lengua. Por eso, en

este breve apartado del trabajo, se esboza qué aspectos evaluar y cómo calificarlos.

En primer lugar, se valorará la creación del guion. La escritura del guion no solo es un ejercicio de redacción y de aplicación de la gramática, sino también un ejercicio de comprensión. Los estudiantes han sintetizado la lectura y reproducen con sus propias palabras los hechos que se narran en el relato. La siguiente figura se encarga de evaluar los diferentes aspectos que conforman el guion:

<i>Puntuación</i>	<i>0,25</i>	<i>0,50</i>	<i>0,75</i>	<i>1</i>
<i>Producción escrita</i>	El texto no sigue el formato requerido, y al texto presentado le falta tanto coherencia como estructura. El texto narra sólo parte de los eventos ocurridos en el relato de forma general, sin aportar detalles.	El guion no sigue el formato explicado en clase, y el texto presentado, aunque está bien estructurado, le falta coherencia en algunas partes. El texto desarrolla los eventos narrados en el relato de forma general, sin aportar detalles.	El guion no sigue el formato explicado en clase, pero el texto presentado es coherente y estructurado. Aunque ha desarrollado los eventos narrados, al texto le faltan detalles de las escenas originales.	El guion sigue el formato explicado en clase. El texto es coherente y estructurado. Ha sabido desarrollar los hechos y detalles narrados en cada escena del relato original.
<i>Comprensión escrita</i>	Los alumnos han comprendido parcialmente el texto y lo han reflejado de este modo en la reescritura. Faltan varias actividades que facilitaban la	Los alumnos comprenden de forma general el texto y lo reflejan en la reescritura del relato a través de la omisión de expresiones y/o pequeños detalles. También han realizado todas las	Los alumnos han comprendido el texto en su totalidad y lo reflejan en la reescritura del relato a través de la inclusión de expresiones y/o pequeños	Los alumnos han comprendido el texto en su totalidad y lo reflejan en la reescritura del relato a través de expresiones y/o pequeños

	compresión del texto.	actividades que acompañaban la lectura.	detalles. Sin embargo, han completado todas las actividades que acompañaban la lectura.	detalles. También han completado todas las actividades que acompañaban la lectura.
<i>Uso de la lengua</i>	Los alumnos no saben aplicar de forma autónoma las diferentes estructuras gramaticales o el vocabulario, o no lo hacen de forma correcta. No usan conectores y se encuentran faltas de ortografía en el texto.	Los alumnos hacen uso de las diferentes estructuras gramaticales o del vocabulario, aunque no siempre de forma correcta. Hacen un buen uso de los conectores, pero se encuentran faltas de ortografía en el texto.	Los alumnos manejan con autonomía las diferentes estructuras gramaticales y vocabulario. Hacen un uso correcto de los conectores, pero se encuentran faltas de ortografía en el texto.	Los alumnos manejan con precisión las diferentes estructuras gramaticales y vocabulario. Hacen un uso correcto de los conectores. No hay faltas de ortografía.
<i>Entrega y actas de trabajo</i>	Los alumnos han entregado el texto fuera del plazo establecido y además faltan varias de las actas de trabajo.	Los alumnos han entregado el texto fuera del plazo establecido, pero la entrega incluye todas las actas que describen el trabajo realizado por cada miembro del grupo.	Los alumnos han entregado el texto en el plazo establecido, junto con varias de las actas que detallan el trabajo realizado por el grupo, pero faltan algunas.	Los alumnos han entregado el texto en el plazo establecido, junto con las actas que detallan el trabajo realizado por los alumnos en cada sesión.

Por otro lado, se evaluará el debate y su participación en él. El debate no sólo sirve para profundizar en el tema, también sirve para practicar las destrezas orales, exponiendo argumentos y rebatiéndolos, además de fomentar la confianza a la hora de hablar en la lengua extranjera. La siguiente rúbrica expone como evaluar los diferentes aspectos del debate:

<i>Puntuación</i>	<i>0,25</i>	<i>0,50</i>	<i>0,75</i>	<i>1</i>
<i>Producción oral</i>	Los estudiantes exponen su postura, pero no queda muy clara. Hay fallos en la pronunciación o entonación.	Los estudiantes exponen su postura, pero el nerviosismo les impide hacerlo con fluidez. Hay fallos en la pronunciación o entonación.	Los estudiantes exponen con fluidez su postura. Sin embargo, hay fallos en la pronunciación o entonación.	Los estudiantes exponen con fluidez su postura. Hay una correcta pronunciación y entonación.
<i>Comprensión oral</i>	Los alumnos comprenden superficialmente los argumentos dados por sus compañeros.	Los alumnos comprenden parte de los argumentos dados por sus compañeros, pero se les escapa la información detallada.	Los alumnos comprenden todos los argumentos dados por sus compañeros, pero se les escapa parte de la información detallada.	Los alumnos comprenden sin dificultad los argumentos dados por sus compañeros, incluyendo la información detallada.
<i>Uso de la lengua</i>	Los estudiantes no saben aplicar de forma autónoma las diferentes estructuras gramaticales o el vocabulario, o no lo hacen de forma correcta. No usan conectores y se	Los estudiantes hacen uso de las diferentes estructuras gramaticales o del vocabulario, aunque no siempre de forma correcta. Hacen un buen uso de los conectores, pero	Los estudiantes manejan con autonomía las diferentes estructuras gramaticales y vocabulario. Hacen un uso correcto de los conectores, pero se encuentran de	Los estudiantes manejan con precisión las diferentes estructuras gramaticales y vocabulario. Hacen un uso correcto de

<i>Investigación y argumentario</i>	encuentran faltas de ortografía en la exposición.	se encuentran faltas de ortografía en su exposición.	ortografía en su exposición.	hay faltas de ortografía.
	Los alumnos no argumentan su postura, sino que limitan su participación a decir si están de acuerdo o no con lo expuesto por sus compañeros.	Los alumnos argumentan su postura, sin embargo, no usan las fuentes proporcionadas por el profesor, Utilizan anécdotas o información de dudosa procedencia para argumentar su postura.	Los alumnos argumentan su postura, sin embargo, no usan las fuentes proporcionadas por el profesor, Sólo han utilizado las fuentes dadas por el profesor.	Los alumnos han basado su postura en diferentes fuentes de información. Sólo han usado las fuentes dadas por el profesor.

El porcentaje que suponga la calificación del proyecto para el cómputo de la nota global de la asignatura se dejará a criterio del profesor, pudiéndose valorar tanto en el apartado de trabajos y proyectos de la asignatura, como en el de trabajo diario en el aula.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

A través de este TFM, se ha recorrido el papel que ha ocupado la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia y cómo, a día de hoy, sigue siendo un recurso recomendable para alcanzar diferentes objetivos marcados por el currículo educativo que dicta la Comunidad Autónoma de Cantabria en la enseñanza de la primera lengua extranjera. Como se ha mencionado a lo largo de estas páginas, la literatura es un recurso que fomenta, no solo las capacidades lingüísticas y otras inherentes en la lengua, sino también el desarrollo de las capacidades críticas y creativas del alumnado.

Año tras año, la literatura aparece con mayor frecuencia dentro de las aulas de lenguas extranjeras, ofreciendo una amplia variedad de posibilidades didácticas en la enseñanza de las lenguas, debido a su habilidad única de engarzar lengua, cultura y literatura en un mismo medio; tres aspectos imprescindibles en la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. La exposición de estos valores en la literatura ha hecho que se revalorice de nuevo el texto literario como herramienta didáctica de la lengua meta, además de demostrar que la lectura mejora las aptitudes gramaticales y *per se* el aprendizaje de la lengua; de este modo entierra su asociación con el método de la gramática-traducción.

Este trabajo ha hecho un especial énfasis en el uso de la escritura creativa para afianzar y desarrollar el aprendizaje de la lengua extranjera por parte del alumnado, así como de proveerles de herramientas necesarias para construir futuros ciudadanos con habilidades críticas y diferentes perspectivas culturales. La escritura creativa en este caso aúna esos aspectos en un mismo medio: integra las diferentes destrezas y potencia el crecimiento personal del alumnado. La libertad que supone el elegir las palabras o el cómo se van a describir los hechos, posee un carácter motivador para el estudiantado.

Las actividades propuestas no solo benefician a los alumnos, ya que el uso de la escritura creativa aporta un carácter original a las actividades y ayuda a afianzar un ambiente de confianza entre los estudiantes, algo esencial en el aula.

En última instancia, con respecto a propuestas de futuras líneas de investigación, sería interesante ver propuestas que incluyan literatura canónica en el aula de lenguas extranjeras, donde se comience a explorar la obra a través de los personajes o el contexto, antes de comenzar con la lectura de la obra.

Por otro lado, también sería innovador el uso de las TIC en la explotación de la literatura como recurso didáctico, ya sea a través de la creación de un fanzine o revista digital, donde los alumnos creen pequeños artículos o reseñas sobre importantes autores y obras literarias; o, con la realización de cortos cinematográficos basados en microrrelatos. Sería interesante ver como las

nuevas tecnologías y la literatura impactan en la confianza del alumno al desarrollar sus conocimientos de la lengua meta.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alasmari, A. M., & Rabb Khan, M. S. (2018). Literary texts in the EFL classrooms: applications, benefits and approaches. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature (IJALEL)*, 7(5), 167–179. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.167>
- Bobkina, J., & Domínguez, E. (2014). The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature (IJALEL)*, 3(2), 248–261. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
- Bobkina, J., & Stefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: towards a modal of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching (SSLT)*, 6(4), 677–696. <https://doi.org/10.14746/ssl.t.2016.6.4.6>
- Branda, S. A. (2017). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de educación*, 11(VIII), 99–112. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2120
- Brontë, C. (1847). XXVIII [Libro electrónico]. En *Jane Eyre* (2011.^a ed., pp. 348–364). Harper Collins.
- Cardona, A. (2014). Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura. *Diálogos Latinoamericanos*, 22(junio-enero), 129–152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16230854012>
- Cisneros, S. (1991). *Woman Hollering Creek and Other Stories* (Vintage Contemporaries ed.) [Libro electrónico]. Penguin Random House.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Correa Pérez, A., & Orozco Torre, A. (2018). *Literatura universal* (5.^a ed.). Pearson.
- Decreto 38/2015, de 22 de mayo de 2015, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad

Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*. 5 de junio de 2015, 39, 2711-3784.

- Domínguez Caparrós, J. (2009). *Introducción a la Teoría Literaria*. Alianza Editorial.
- Fernández De Caleyá Dalmau, M., Bobkina, J., & Sarto Martes, M. P. (2012). The use of literature as an advanced technique for teaching English in the EFL/ESL classroom. *Educación y futuro*, 27, 217–236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060948>
- Fernández Fernández, R. (2008). *El uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. @becedario.
- Ferradas, C. (2009). Enjoying literature with teens and young adults in the English language class. En *BritLit: using literature in EFL classrooms* (pp. 27–31). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_BritLit_elt.pdf
- Ghanizadeh, A., Al-Hoorie, A. H., & Jahedizadeh, S. (2020). *High Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56711-8>
- González Novoa, A., & Perera Méndez, P. (2021). Pánglotta, pampedia y pansofía: el realismo pedagógico en Comenio. *Pedagogía y saberes*, 54, 23–36. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11286>
- Iriarte Vañó, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *TINKUY*, 11, 187–206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>
- Lendinara, P. (2013). The world of anglo-saxon learning. En *The Cambridge companion to Old English literature* (pp. 295–310). Cambridge University Press.
- Martín Sánchez, M. A. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Aula*, 16, 137–154. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7437/8480>

- Nevado Fuentes, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 4, 151–167. <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/304507>
- Nikolajeva, M. (2019). Reading fiction is good for children's cognitive, emotive and social developement. *Álabe*, 20(Julio-diciembre), 1. <https://doi.org/10.1645/alabe2019.20.12>
- Niles, J. D. (2016). Anglo-Saxon lore and learning. En *Old English literature: a guide to criticism with selected readings* (pp. 59–93). Wiley Blackwell.
- O'Connell, F. (2009). The BritLit Story: a brief history and theory. En *BritLit: using literature in EFL classrooms* (pp. 11–16). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_BritLit_elt.pdf
- Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*. 3 de diciembre de 2013, 232, 39195-39212.
- Pérez Patón, M. (2009, agosto). Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, 21. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/MERCEDES_PEREZ_1.pdf
- Real Academia Española de la Lengua. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 7 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/literatura>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.ª ed.). Cambridge University Press.
- Rodríguez, A. A. (2017). Enseñanza en el Nivel Superior: Una visión desde la lógica de la emancipación intelectual de Jacques Rancière. En Universidad Nacional de la Plata (Ed.), *Educación física: construyendo nuevos espacios* (pp. 1–14). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev103>

- Saito, Y. (2015). From Reading to Writing: Creative Stylistics as a Methodology for Bridging the Gap between Literary Appreciation and Creative Writing in ELT. En *Literature and Language Learning in the EFL Classroom* (pp. 61–74). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137443663>
- Salvador-Bello, M. (2015). *Isidorean perceptions of order: The Exeter Book riddles and medieval latin enigmata*. West Virginia University Press.
- Smith, A. H. (2010). *Three Northumbrian poems*. Liverpool University Press.
- Torrano Guillamón, L., Cascales Martínez, A., & Carillo García, M. E. (2019). Use of Literature, Resources and Innovative Methodologies in the English Classroom. *Porta Linguaru*, 32, 53–70. <https://doi.org/10.30827/pl.v0i32.13699>
- Vargas Berra, K. (2021). Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 21–40. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9479>
- Ventura Jorge, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30–53. <http://hdl.handle.net/10662/4529>

7. ANEXOS

Anexo I: Ejemplo de actividades previas a la lectura

1. The short story is titled "Woman Hollering Creek". What does this title suggest you?
2. Read the following information. Then, imagine the place and describe it.

Woman Hollering Creek is a creek located in Central Texas. [...] At one point, it crosses between Seguin, Texas, and San Antonio, Texas.

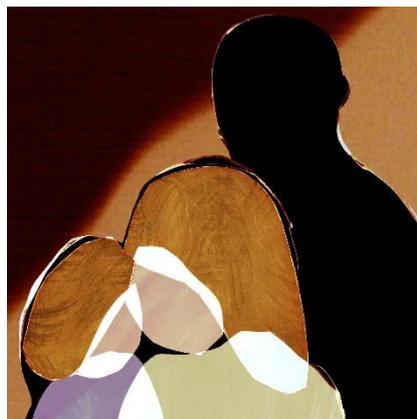
Alternatively known as Woman's Hollow Creek, the creek's name is probably a loose translation of the Spanish *La Llorona*, or "the weeping woman". According to legend, a woman who has recently given birth drowns her newborn in the river because the father of the child either does not want it or leaves with a different woman. The woman then screams in anguish from drowning her child. After her death, her spirit then haunted the location of the drowning and wails in misery. The legend has many different variations.

Wikipedia contributors, April 2021.

Woman Hollering Creek. Accessed on 06th August 2021

https://en.wikipedia.org/wiki/Woman_Hollering_Creek

3. The following pictures represent some parts of "Woman Hollering Creek" short story. Look at them. Discuss with your classmates what the story might be about.



Anexo II: Ejemplo de actividades posteriores a la lectura

1. Along the story some Spanish words appear. Can you name their English counterpart?

- Chismes
- ¿Entiendes?
- Mala suerte
- Telenovela
- Farmacia
- Viejas
- Arroyo

2. Read the following statements and say if they are true or false.

- Dolores retold Cleófilas what happened in *telenovelas* when she couldn't watch them.
- Cleófilas' favourite book was written by Corín Tellado.
- Don Serafín promised Cleófilas that he would never abandon her.
- Cleófilas enjoyed going out in Seguí.

3. Describe the following characters with your own words:

- Juan Pedro
- Maximiliano
- Felice
- Soledad
- Cleófilas

4. Reflect upon the events narrated in the story. Would you say Cleófilas had a happy marriage? Do you think she had a happy ending? Elaborate an alternative ending for the story.

5. In pages 56 and 57 some past perfect verbs appear. Find them. Then, elaborate some sentences using those verbs and the past perfect tense.

Anexo III: División del texto. Escenas.

Scene 1 (p. 49)

Cleófilas is sitting with his son on the creek's edge. She would like to have again the life she had before being engaged to Juan Pedro. She also thinks of the promise that her father made her.

Scene 2 (p. 49-50)

Cleófilas previous life in Mexico is unfolded. There wasn't much to do in her hometown, except watching soap operas with her friend, a thing she loves to do. She always wanted to be in love.

Scene 3 (p. 50)

Cleófilas is going to live in Seguin, Texas and she thinks the life in the US will be like the ones shown in soap operas. Neighbours are gossiping about the wedding and Cleófilas' family, and none of them, even Cleófilas, seems to know much about Juan Pedro.

Scene 4 (p. 50-51)

Cleófilas is already installed in Seguin. She is fascinated by the creek's name, although she doesn't know much English. She hasn't got friends, the only persons that seem close to her are her neighbours Soledad and Dolores. She talks about them.

Scene 5 (p. 51)

Juan Pedro beats his wife, and she is shocked. She thinks about her parents and never saw something like this between them, but she also justifies the event. Juan Pedro asks her for forgiveness with tears in his eyes.

Scene 6 (p. 51-52)

Cleófilas accompanies her husband to a friend's reunion. They are drinking beer and she keeps in silence during the whole meeting. Both Cleófilas and her husband want to tell each other about how they feel with the other, but they never do. After this kind of reunions, he usually beats her due to his frustration.

Scene 7 (p. 53)

Now, Cleófilas realises Juan Pedro beats her any time he can. She has to convince herself that she loves him on a daily basis, even though she suspects he is seeing another woman. She now describes her husband as someone opposed to those men that appear in soap operas.

Scene 8 (p. 53)

Cleófilas comes home after welcoming her new son in the hospital. She sees some things in the house arranged differently and thinks again of her husband having an affair with another woman. But she lies to herself by thinking it's just her imagination.

Scene 9 (p. 54)

Cleófilas thinks of returning home with her father, but she is afraid of the gossips and what her neighbors would talk about her. She dislikes the city because every place in there is to spend money and that means to depend on her husband. She starts hearing the call of La Llorona, due to her grief.

Scene 10 (p. 55)

One of Juan Pedro's Friends came across Cleófilas, catcalling her in front of the others. He had killed his wife and makes fun of it, and his friends, including Juan Pedro, don't seem to bother about it. Cleófilas sees every time at the newspaper news of women found dead.

Scene 11 (p.56)

Juan Pedro beats her again, after throwing one of her novels. Cleófilas can't barely watch any telenovela and her neighbor Soledad retells her what happens. She thinks that her life should have been like those shows, but every day that goes by it gets sadder and sadder, with no happy ending.

Scene 12 (p. 57)

Cleófilas wants to visit the doctor because of her pregnancy. She has an argument with Juan Pedro because he doesn't want her to go to the hospital and because of the doctor's money and all the debts they have, but he doesn't allow her to ask for money to her father. He finally agrees to visit the doctor.

Scene 13 (p. 57)

Graciela, the nurse, calls her friend Felice to ask her for a favor. Graciela has seen Cleófilas' bruises and knows it's because of her husband. Graciela asks Felice to take Cleófilas and her sons to San Antonio and help her to run away.

Scene 14 (p. 58)

Cleófilas is afraid her husband finds out that she is trying to escape. She thinks of him getting her caught. But Felice appears and she gets in her pickup. While crossing the street, Felice yelled, because of the name of the creek. Cleófilas asks her if the pickup is Felice's husband and she says it's her's, she isn't married. Now, Cleófilas is safe with her father and brothers.