

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas/Universidad de Cantabria

Año académico 2023-2024

**LA LECTURA COMO UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA DE
ELE: UN ENFOQUE DIDÁCTICO A TRAVÉS DEL *LAZARILLO DE TORMES* Y
*LA CASA DE BERNARDA ALBA***

Realizado por Pablo Redondo González

Dirigido por Cristina Martín Sanz y Santiago González Fuente

Resumen

En este Trabajo de Fin de Máster se propone la implementación de la lectura de textos literarios en el aula de ELE. El objetivo es utilizar la literatura como un recurso didáctico para desarrollar competencias comunicativas, lingüísticas e interculturales, así como destrezas de la lengua. Además, se pretende aportar evidencias sobre la conveniencia del uso de la literatura en todos los niveles educativos mediante una selección apropiada de materiales y la realización de diversas actividades complementarias. Para lograr tal propósito, se sugiere la lectura del *Lazarillo de Tormes* para el nivel A2 y *La casa de Bernarda Alba* para el nivel B2.

Palabras clave: textos literarios, ELE, adquisición lingüística, competencias

Abstract

This Masters' dissertation proposes the implementation of literary texts in the ELE classroom. The objective is to use literature as a didactic resource to develop communicative, linguistic, and intercultural competencies, as well as language skills. In addition, this work aims to provide evidence on the convenience of the use of literature at all educational levels through the appropriate selection of materials and the implementation of various complementary activities. To achieve this, *Lazarillo de Tormes* is suggested for A2 level students and *La casa de Bernarda Alba* for B2 level students.

Key words: literary texts, ELE, language acquisition, competencies

Tabla de contenido

1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1 Pedagogía de la lectura en el aula de ELE	3
2.1.1 Contribuciones de la lectura en el contexto académico	4
2.1.2 Tratamiento de la lectura según el MCER y el PCIC	8
2.1.3 El texto literario como recurso didáctico	10
2.1.4 Beneficios del texto literario.....	12
2.2 Textos originales o lecturas graduadas	15
2.3 La importancia de la selección de textos literarios por el docente	18
3. Propuesta didáctica	20
3.1 Justificación	20
3.2 Metodología	21
3.3 Descripción de los grupos meta	24
3.4 Objetivos de la propuesta	24
3.5 Contenidos	27
3.5.1 Secuencia 1	29
3.5.2 Secuencia 2	31
3.5.3 Secuencia 3	33
3.5.4 Secuencia 4	35
3.6 Evaluación	38
4. Conclusiones	40
5. Referencias bibliográficas	42
Anexos	46
Secuencia didáctica 1: Escena de Lázaro y el muro de piedra en Salamanca .	46
Secuencia didáctica 2: Escena de Lázaro y el vino de su amo el ciego	52
Secuencia didáctica 3: Escena del abanico de colores	58
Secuencia didáctica 4: Escena en la que Bernarda pide silencio	64

1. Introducción

A través de este Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) se pretende fomentar la lectura en las aulas de Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) como una herramienta de soporte para la consecución de la integración de destrezas en la adquisición de la lengua extranjera. Para cumplir este propósito se propone la lectura de dos obras pertenecientes al canon de la literatura española: *Lazarillo de Tormes* (1554) y *La casa de Bernarda Alba* (Federico García Lorca, 1945). Mediante la exploración de estas obras, los estudiantes no solo tendrán la oportunidad de mejorar su comprensión del idioma español, sino que también podrán profundizar en aspectos culturales, históricos y sociales relevantes para la sociedad hispanohablante. Además, la complejidad de los textos literarios les brindará a los estudiantes la oportunidad de expandir su vocabulario, mejorar su comprensión lectora y desarrollar habilidades de análisis y reflexión crítica.

En primer lugar, el objetivo general de este TFM es enriquecer y fortalecer las competencias comunicativas, lingüísticas e interculturales de los estudiantes. El propósito se cumple al facilitarles una base sólida de conocimiento a través del análisis y la comprensión de textos literarios relevantes. La lectura constituye una herramienta valiosa para el dominio y la expresión efectiva en el idioma extranjero. El estudio de estos textos literarios se concibe como una estrategia fundamental para el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, permitiéndoles alcanzar un mayor grado de fluidez, comprensión y expresión dentro del contexto lingüístico en cuestión. En segundo lugar, el objetivo específico de este proyecto es facilitar la adquisición y el desarrollo de las competencias ya mencionadas entre los estudiantes mediante el estudio de fragmentos seleccionados del *Lazarillo de Tormes* y *La casa de Bernarda Alba*. A través del análisis detallado de estos textos literarios, se pretende que los estudiantes mejoren su capacidad para comprender y expresarse en el idioma español de manera más efectiva y fluida. Además, se diseñarán actividades complementarias que promoverán la interacción entre los compañeros, facilitando así la práctica y el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas en contextos diversos. En resumen, el análisis y la comprensión de textos literarios relevantes se presentan como una estrategia fundamental para el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, contribuyendo así a su formación integral y a su desarrollo académico y profesional.

Con este fin, se realizará un trabajo orientado a que los alumnos logren integrar elementos lingüísticos y sean eficientes en las destrezas propias del idioma extranjero. Esto les permitirá desarrollar estrategias que les proporcionen el uso apropiado del idioma extranjero en una extensa variedad de situaciones y contextos comunicativos.

En relación con la propuesta didáctica del trabajo, constará de cuatro secuencias. Esta propuesta tiene como objetivo aportar pruebas sobre la idoneidad del uso de la lectura en diferentes niveles de competencia lingüística. Por ende, se propondrá una obra adecuada para el nivel A2 y otra para el nivel B2, presentando dos secuencias para cada una de las obras seleccionadas. Cada secuencia didáctica incluirá tanto la lectura de un fragmento seleccionado como una serie de actividades complementarias adaptadas a los niveles lingüísticos mencionados.

Para concluir con la estructura de este trabajo, se comenzará discutiendo la importancia de incorporar la lectura como una herramienta didáctica. Para ellos, se realizará un breve recorrido por la evolución histórica de la pedagogía de la lectura en las aulas, desde sus inicios hasta la actualidad. Luego, en la siguiente sección, se tratará cómo debe enfocarse la lectura en el contexto específico del aula de ELE. En este sentido, se tendrán en cuenta los beneficios que ofrece el uso del texto literario, se examinará la perspectiva de académicos respecto a la elección entre textos auténticos y graduados, y se describirán algunos criterios relevantes para la selección de textos literarios en clases de ELE.

2. Marco teórico

2.1 Pedagogía de la lectura en el aula de ELE

La literatura, a través de sus diversas formas y géneros, tiene el poder de sumergir al lector en mundos imaginarios y confrontarlo con dilemas éticos y morales. Los personajes y las historias actúan como espejos que reflejan las complejidades de la condición humana, permitiendo al lector empatizar, reflexionar y crecer a través de sus experiencias. Además, la lectura no solo proporciona conocimiento sobre una amplia variedad de temas, sino que también desarrolla habilidades críticas y analíticas en el lector. Al enfrentarse a los desafíos planteados en las páginas de un libro, el lector aprende a interpretar, evaluar y cuestionar la información presentada, fortaleciendo así su capacidad para pensar de manera independiente y reflexiva.

Pérez Patón (2009) sostiene que «la literatura [...] nos permite recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza e influir sobre otras, con las que nos relacionamos, regulando y orientando su actividad» (2009: 2). Esto convierte a la lectura en una herramienta invaluable para la enseñanza, ya que está intrínsecamente ligada al desarrollo de nuestras competencias lingüísticas. Al leer, nos exponemos constantemente a diferentes estilos de escritura, vocabulario y estructuras gramaticales, enriqueciendo nuestra capacidad comunicativa y comprensión del lenguaje.

Además, la lectura invita a explorar diversas perspectivas y puntos de vista, lo que no solo fomenta el pensamiento crítico, sino también la empatía hacia los demás. El proceso interactivo de la lectura establece una conexión significativa entre el texto y el lector, promoviendo el desarrollo de las áreas cognitivas y emocionales del cerebro (Rodríguez Alfonso, 2021: 7). Por ello, la lectura se presenta como una herramienta poderosa tanto para la enseñanza como para el enriquecimiento personal.

Es sabido que la lectura proporciona al lector la oportunidad de explorar y recrear su propio mundo interior, permitiendo un encuentro entre nuestras experiencias imaginativas y las realidades ficticias presentadas a través de las páginas. Como expresó Richard Steele¹: «La lectura es a la inteligencia lo que el ejercicio al cuerpo». De esta manera, se podría afirmar que la lectura estimula la reflexión, enriqueciendo así

¹ Richard Steele (1672-1729) fue un destacado político irlandés, reconocido como cofundador de la influyente revista *The Tatler*.

el conocimiento del lector sobre el entorno que le rodea, lo que a su vez contribuye a su desarrollo personal y profesional.

Por tanto, si el aprendiente va a desarrollar esas sensaciones, es imperativo promover estrategias que fomenten la lectura en la enseñanza, brindando acceso a una variedad de géneros literarios que estimulen su imaginación y curiosidad, y reconociendo el valor intrínseco de la lectura como una herramienta para el desarrollo integral de los individuos.

No obstante, alcanzar un alto nivel de comprensión al leer en una lengua extranjera puede ser un desafío significativo. Como señala Isabel Solé (2012: 48), la lectura implica examinar, interpretar y construir significado, más que simplemente creer o reverenciar. Esto requiere habilidades avanzadas como el análisis detallado del texto y la capacidad de construir significado a partir de la información proporcionada.

En muchos casos, las barreras lingüísticas y culturales pueden dificultar el proceso completo de examinar, interpretar y construir, especialmente para los lectores de idiomas extranjeros que aún no dominan completamente el idioma. En estos casos, la guía y el apoyo del docente son esenciales para facilitar una comprensión profunda de la lectura. Según Fernández Fernández, el profesor no solo proporciona orientación y estrategias para el análisis del texto, sino que también colabora activamente con los estudiantes para desarrollar habilidades de lectura crítica, como identificar temas, interpretar el significado y relacionar la lectura con sus experiencias previas. Como indica Giovannini (citado en Lerner, 1999: 402), el objetivo del docente es mejorar la comprensión lectora y facilitar el desarrollo de estrategias de comprensión. A través de este proceso de colaboración con el docente, los estudiantes mejoran no solo su comprensión de los textos, sino también su capacidad para pensar críticamente y comunicar sus ideas de manera efectiva. Esto contribuye positivamente al desarrollo de sus habilidades lingüísticas y al fortalecimiento de su competencia comunicativa.

2.1.1 Contribuciones de la lectura en el contexto académico

En el ámbito del aprendizaje de ELE, es común observar que el lenguaje empleado en el aula se encuentra significativamente influenciado por el contenido presentado en los libros de texto. Este fenómeno conlleva a que el proceso de enseñanza y aprendizaje se vea restringido a un conjunto limitado de vocabulario y temas, los cuales están específicamente adaptados al nivel del grupo de estudiantes, siguiendo los estándares

establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* o el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

A pesar de los esfuerzos realizados por los nuevos materiales didácticos para ofrecer a los estudiantes experiencias más auténticas a través del Enfoque Comunicativo, es importante reconocer que muchas de las tareas propuestas en estos materiales tienden a ser simulaciones de situaciones reales. Si bien estas actividades pueden ser útiles para practicar habilidades lingüísticas específicas, no siempre reflejan fielmente el lenguaje y las interacciones reales que los estudiantes encontrarían en contextos auténticos. Es fundamental saber que los libros de texto utilizados en el aprendizaje del español como lengua extranjera no suelen ser producidos por hablantes nativos para hablantes nativos. En cambio, están diseñados con una función didáctica específica para aquellos que están aprendiendo el idioma, y como resultado, las actividades propuestas pueden carecer del dinamismo y la autenticidad del lenguaje utilizado por los hablantes nativos en la vida cotidiana.

Por este motivo, es esencial proporcionar al alumnado la oportunidad de tener contacto con una lengua en un contexto auténtico que facilite la comunicación genuina con hablantes nativos. Pedraza Jiménez afirma que la lengua real solo se puede adquirir o bien a través de la conversación con nativos o mediante la lectura de textos literarios y expone que «los textos creativos son realizaciones naturales, efectivas de las virtualidades de la lengua. Su lectura es la mejor aproximación a la realidad que el alumno debe conocer» (1998: 61). Considerando la relevancia de la lectura, es pertinente resaltar que esta actividad siempre ha sido una parte integral de la enseñanza de segundas lenguas.

En la metodología tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras, que data de finales del siglo XVIII, la práctica de la lectura en el ámbito educativo se limitaba principalmente a la comprensión superficial del texto literario en cuestión. La literatura inicialmente fue la base fundamental para la enseñanza de lenguas extranjeras en el conocido método de gramática-traducción. En este método de enseñanza, la lectura «pasó de ser un medio a convertirse en un fin y todo giraba en su entorno» (Garrido 2010: 388). Las actividades relacionadas con la lectura se centraban, en su mayoría, en tareas gramaticales que guardaban relación directa con el contenido del texto, o incluso en la mera memorización de dicho contenido.

En ese contexto, el objetivo principal de la lectura era más bien funcional: se trataba de entender el significado literal del texto y aplicar las reglas gramaticales aprendidas en el aula. Las actividades posteriores a la lectura solían consistir en ejercicios de identificación de vocabulario, análisis de estructuras gramaticales o respuesta a preguntas específicas sobre el texto. Sin embargo, esta aproximación limitada a la lectura no permitía aprovechar plenamente el potencial educativo de esta actividad. Se pasaba por alto la oportunidad de fomentar habilidades más complejas, como la interpretación crítica, la reflexión sobre temas relevantes, la conexión con otras áreas del conocimiento y el desarrollo de la empatía y la comprensión hacia diferentes perspectivas culturales y sociales.

Hoy en día, a la hora de trabajar con textos literarios, hay quien tiende a buscar un valor más literario. No obstante, si se utiliza el texto únicamente con el propósito de enseñar conocimientos literarios, podría ser inapropiado centrarse con estudiantes de ELE en un contenido más adecuado para hablantes nativos o cursos específicos de literatura. Los textos literarios también pueden ser explotados didácticamente con el objetivo de aprender la lengua. Begoña Sáez destaca que «el texto literario sirve para leer, escribir, aprender los mecanismos de funcionamiento lingüístico y mucho más» (2011: 60). La lectura es una habilidad lingüística que brinda acceso al desarrollo de otras destrezas y conocimientos relacionados con el lenguaje, la comunicación y la cultura.

Recapitulando, los textos literarios ofrecen una valiosa contribución a las clases de ELE en múltiples niveles. Actúan como componentes culturales fundamentales, brindando a los estudiantes una ventana a las tradiciones, valores, y formas de vida de la comunidad hispanohablante. Al explorar obras literarias, los estudiantes no solo mejoran su comprensión del idioma, sino que también enriquecen su apreciación y comprensión de la cultura española e hispanoamericana.

Además, los textos literarios tienen el potencial de incentivar el gusto por la lectura entre los estudiantes de ELE. Cabe destacar que el uso de textos literarios en las clases de ELE puede potenciar el desarrollo de las cuatro competencias generales incluidas en el *MCER*: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Victoria Rodrigo (2019: 153) afirma que la lectura es una de las herramientas más efectivas para mejorar el dominio de un idioma y agilizar su proceso de aprendizaje. En relación con las destrezas, Rodrigo expone que «las receptivas, comprensión lectora y auditivas, son fundamentales en tanto que exponen al aprendiz al *input* o modelo de

lengua que se está aprendiendo» (2019: 154). A través de la lectura y análisis de textos literarios, los estudiantes mejoran su capacidad para entender el español hablado y escrito, expresarse de manera oral y escrita con mayor fluidez y precisión, y comprender y analizar textos escritos de diferentes géneros y estilos.

Al fin y al cabo, la práctica de la lectura desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. Más allá de mejorar la habilidad de lectura en sí misma, la lectura proporciona una fuente rica y variada de exposición lingüística que contribuye significativamente a la adquisición y alfabetización en la L2. Como afirma Montserrat Mir, a través de la lectura «uno aprende también información sobre la lengua tal como vocabulario y/o estructuras gramaticales nuevas» (2011: 1155).

En primer lugar, al leer los estudiantes se ven expuestos a un vocabulario diverso y en contextos auténticos. Esta exposición continua y repetida a palabras nuevas y su uso en diferentes contextos ayuda a expandir el léxico del estudiante de manera natural. Además, la lectura también contribuye a la fijación de la ortografía y la gramática. Al encontrar palabras escritas correctamente y observar la estructura gramatical en su contexto, los estudiantes internalizan las reglas y convenciones del idioma de una manera más efectiva que a través de ejercicios de memorización o práctica mecánica. Otro aspecto fundamental de la lectura es que proporciona ejemplos de gramática y sintaxis en contexto real y significativo. Los estudiantes pueden observar cómo se utilizan las estructuras gramaticales en la comunicación escrita auténtica, lo que les ayuda a comprender mejor su significado y uso práctico.

En definitiva, el texto literario en el aula de ELE es una herramienta didáctica que enriquece el desarrollo lingüístico de los estudiantes, mejora su apreciación de la cultura hispanohablante, permite el desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas y ofrece una exposición variada y contextualizada del idioma. Para concluir con este apartado, cabe recalcar cuál es el propósito de la lectura en la clase de ELE bajo las palabras de Begoña Sáez (2011: 60):

Lo que pretendemos nosotros sería lograr un aprendizaje lingüístico que articulara lectura, escritura y habla, donde se interrelacionara todo mediante una efervescencia de actividades. Se trataría de un ir y venir de la lectura a la escritura, de lo escrito a lo oral [...] Lograr, en suma, una interrelación de saberes, conocimientos, vivencias culturales y de integrar los saberes que

componen la competencia lingüística y literaria. En definitiva, integrar competencias como un continuum.

Por estas razones, es crucial que los estudiantes dominen la habilidad de la lectura, ya que constituye el cimiento fundamental para acelerar y enriquecer el aprendizaje de una segunda lengua (L2). Dominar la lectura no solo fortalece la comprensión y expresión oral y escrita, sino que también amplía significativamente el vocabulario y mejora la fluidez lingüística, potenciando así la capacidad global de comunicación en la lengua meta.

2.1.2 Tratamiento de la lectura según el *MCER* y el *PCIC*

Para respaldar todos los aspectos detallados sobre la importancia de los textos literarios en el aula de ELE, se debe de hacer alusión al *MCER*, el documento que establece las pautas metodológicas para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lengua extranjeras. El *MCER* fue escrito por el Consejo de Europa en 2001 y posteriormente traducido al español en 2002 por el Instituto Cervantes. Este último también elaboró el *PCIC* (documento que también respalda la utilización de los textos literarios en ELE) basándose en el *MCER*.

En cuanto a la literatura en el *MCER*, esta se aborda de manera breve y superficial en el apartado de la comprensión escrita del cuadro de autoevaluación. El cuadro de autoevaluación del *MCER* determina el nivel de competencia lingüística del individuo. Del mismo modo, este cuadro ofrece descripciones detalladas de las habilidades lingüísticas requeridas para cada nivel, desde A1 hasta C2, especificando las habilidades y conocimientos esperados en cada uno. No es hasta el nivel B2 cuando se especifica en el área de comprensión lectora que el alumno será capaz de «[comprender] la prosa literaria» (Consejo de Europa, 2002: 31).

Para el Instituto Cervantes, la literatura tiene una relevancia ligeramente mayor en la enseñanza del español en comparación con el *MCER*. En el *PCIC* se resumen los conocimientos que se espera que los alumnos adquieran en este ámbito. La sección de literatura está incluida dentro de los referentes culturales que se consideran necesarios conocer, y se dividen en tres puntos: fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación. En concreto, en la fase inicial de aproximación, se destaca la importancia de que el estudiante pueda reconocer e identificar a los principales autores y obras literarias (Instituto Cervantes, 2006: 386). A medida que

avanzan estos puntos, la dificultad aumenta gradualmente al enfocarse en contenidos más específicos. A pesar de las diferencias en las perspectivas entre el *MCER* y el *PCIC*, el Instituto Cervantes está de acuerdo con el Consejo de Europa de que la lectura de obras literarias debería de introducirse en el aula de ELE a partir del nivel B2: «Queremos dejar hecho parte del trabajo de selección, para que los profesores se sientan capaces de enfrentar a sus alumnos, y a ellos mismos, a obras de nuestra literatura [...] disponibles para estadios avanzados de la lengua, aptos solo para los usuarios independientes (niveles B1-B2) o competentes (niveles C1-C2)».

Teniendo esto en cuenta, el *MCER* recalca que «los estudios literarios cumplen más fines educativos, intelectuales, morales emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos» (Consejo de Europa, 2002: 60). En primer lugar, la literatura proporciona una plataforma para explorar y comprender la complejidad de la condición humana, permitiendo a los lectores reflexionar sobre cuestiones éticas, morales y emocionales. Además, el estudio de la literatura fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de análisis, alentando a los estudiantes a examinar las obras desde múltiples perspectivas y a contextualizarlas dentro de su época y cultura.

Desde el punto de vista lingüístico, la literatura ofrece una riqueza de vocabulario, estructuras gramaticales y estilos de escritura que contribuyen al enriquecimiento del dominio del idioma. Como explican Acosta Padrón y Careaga Pandés, mediante el uso de los textos literarios «se muestra la variedad y riqueza de la lengua que se aprende, variedad de temas universales y particulares, así como las características del lenguaje oral y escrito» (2020: 17-18). Además, la literatura actúa como un vehículo para la transmisión de la historia, la cultura y las tradiciones de una sociedad, brindando a los lectores una comprensión más profunda de su propio entorno y del mundo que los rodea.

Con relación a este último punto relacionado con la cultura, el *MCER* incluye competencias generales que abarcan una variedad de conocimientos, entre los cuales se encuentra el aspecto sociocultural (Consejo de Europa, 2002: 100-101). A partir de los textos literarios los alumnos tienen la oportunidad de explorar las culturas de la lengua en la que están escritos. La formación lingüística de los aprendices se enriquece significativamente al considerar los valores interculturales como parte integral del proceso educativo. Es esencial reconocer tanto las similitudes como las diferencias entre la cultura de origen de los estudiantes y la cultura hispana, y diseñar actividades que promuevan la comunicación intercultural.

Estas actividades permiten que los estudiantes exploren y comprendan las diversas perspectivas culturales que caracterizan a ambas culturas. Además de buscar la fluidez lingüística, es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades para la comunicación intercultural, lo que les permite interactuar de manera efectiva y respetuosa con personas de diferentes trasfondos lingüísticos y culturales, tanto dentro como fuera del aula. De esta manera, se promueve un enfoque integral en la formación lingüística, que no solo se centra en el dominio del idioma, sino también en la comprensión y el aprecio de la diversidad cultural. Santamaría Martínez (2010: 49) opina que desarrollar la interculturalidad se presenta como una actitud fundamental para los hablantes de una lengua extranjera ya que promueve una visión crítica del mundo, fomenta el diálogo social y facilita la interacción cultural. Esta actitud implica que el individuo sea capaz de establecer conexiones significativas entre su propia cultura y la cultura meta que está aprendiendo.

El fomento del respeto a la diversidad mediante la lectura de textos literarios implica comprender las diversas formas de pensamiento y estilos de vida de los demás. Tal y como expone Rosana Acquaroni (2007: 15):

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

Como se acaba de exponer, esta práctica nos capacita para analizar los acontecimientos de manera más imparcial y superar los estereotipos y prejuicios. Es esencial adentrarse en el conocimiento de otras culturas para evitar actitudes negativas como la discriminación y el prejuicio, que entorpecen la comunicación intercultural y afectan el desarrollo lingüístico.

2.1.3 El texto literario como recurso didáctico

La narrativa, como forma de expresión artística y cultural, es un componente fundamental en la lengua española. Sin embargo, su importancia va más allá de ser simplemente un producto cultural. La lectura en español ofrece oportunidades para el

desarrollo de habilidades lingüísticas, como la comprensión lectora, el vocabulario y la gramática. Los estudiantes pueden enfrentarse a una variedad de estilos de escritura, estructuras lingüísticas y registros de lenguaje que enriquecen su dominio del idioma.

Como su nombre indica, la narrativa consiste en contar historias y «narrar es, en cierto modo, uno de los actos de habla más frecuentes» (Núñez, 2005: 75). Los hablantes nativos de cualquier lengua constantemente comparten vivencias, transmiten información y se relacionan con los demás en su vida diaria, ya sea de manera consciente o inconsciente. Por tanto, la lectura de textos narrativos en el aula de español proporciona a los alumnos una invaluable oportunidad de adquirir herramientas lingüísticas y comunicativas que van más allá de la mera comprensión del idioma. A lo largo de la lectura, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de cómo se utilizan los recursos lingüísticos para transmitir significado. Los estudiantes pueden internalizar patrones de lenguaje narrativo y aprender a utilizarlos de manera efectiva en sus propias producciones escritas y orales. Esta capacidad para narrar no solo mejora su fluidez comunicativa, sino que también les permite participar de manera más activa y significativa en interacciones sociales y culturales dentro y fuera del aula.

Asimismo, el texto literario enriquece el vocabulario del estudiante gracias a su amplia variedad lingüística. Con relación a esto, Alan Duff y Alan Maley (citado en Emiliano Quintana, 1993: 90) destacan que:

[...] [literature] offers a rich resource for input to language learning. As such it is at least as relevant as the more commonly accepted types of input... (e.g. contrived dialogues, isolated texts for comprehension, simulations, etc.)²

Es decir, el *input*, o muestra de lengua, permite el desarrollo de las destrezas que forman parte del aprendizaje de una lengua. Al sumergirse en textos literarios, los lectores no solo mejoran su capacidad para comprender y analizar el contenido escrito, sino que también fortalecen destrezas como la expresión escrita o la comprensión y expresión oral. Irma Ghosn (citado en Wahiba Menouer, 2009: 129) sostiene que la literatura puede proporcionar a los estudiantes de lengua extranjera experiencias lingüísticas que motivan y fomentan el lenguaje oral. El entusiasmo generado por una buena historia promueve una mayor interacción verbal entre los alumnos. Además,

² La literatura ofrece un rico recurso para el aprendizaje de idiomas. Como tal, es al menos tan relevante como los tipos de input más comúnmente aceptados (ej. diálogos complejos, textos aislados para la comprensión, simulaciones, etc.).

Menouer sugiere que el texto literario es una herramienta excelente para el trabajo oral, ya que los estudiantes suelen ser más creativos en este contexto. Asimismo, las conversaciones y debates que surgen a partir de la temática del texto ofrecen oportunidades para practicar la habilidad auditiva. De esta manera, el proceso de lectura no solo fortalece la comprensión lectora, sino que también enriquece y potencia las habilidades orales de los alumnos.

Además de potenciar las destrezas lingüísticas a través del input, los textos literarios presentados a los estudiantes de ELE suelen implicar la actividad de lectura, que luego se desglosa en una secuencia de actividades. A través de estas actividades, se integran las demás destrezas lingüísticas de manera gradual. Como expone Victoria Rodrigo (2019: 164) el objetivo del diseño de estas actividades que acompañan la lectura puede tener la función de integrar destrezas como audición, comunicación oral y escrita.

Por todo ello, la literatura proporciona un entorno de lenguaje natural, ya que no está secuenciado gramaticalmente, lo que contribuye a enriquecer el vocabulario y la expresión del estudiante en un idioma extranjero. Además, gracias al input y a las actividades que suelen acompañar la lectura en el aula de ELE, la literatura facilita la práctica y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Este contexto realista y auténtico que ofrece la literatura permite a los estudiantes enfrentarse a una variedad de situaciones comunicativas y estilos lingüísticos, lo que mejora notablemente tanto su competencia lingüística como su competencia comunicativa.

2.1.4 Beneficios del texto literario

El texto literario se presenta como un recurso didáctico plenamente válido dentro del contexto de ELE. Es importante considerar cómo el texto literario se integra en el currículo de aprendizaje y el tipo de actividades que desarrollamos alrededor de él. Por ejemplo, se pueden diseñar actividades que promuevan la comprensión lectora, la producción escrita y la discusión oral, asegurando que se aborde la competencia lingüística.

Además, el grado de atención que se preste a las diferentes competencias que se pueden trabajar a partir del texto literario, como la competencia comunicativa o la competencia intercultural también influirá en su eficacia didáctica. La literatura ofrece una oportunidad única para que los estudiantes no solo aprendan sobre la estructura y

el vocabulario del idioma, sino también sobre los contextos culturales y sociales en los que se utiliza. Como sostiene Antonio Mendoza Fillola (2007: 19):

[...] los textos literarios aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural [...]. Su exclusión negaría el potencial lingüístico de un sector de producción y de creación del lenguaje que, debidamente explotado en el aula, es altamente rentable y enriquecedor.

Al fomentar un enfoque integrado que combine la lectura con actividades de análisis y discusión, se puede maximizar el potencial del texto literario como herramienta educativa. La explotación didáctica de los textos literarios no es simplemente un ejercicio de gramática, vocabulario, o de historia de la cultura, sino que implica integrar todos estos conocimientos de manera simultánea (Lázaro Carreter y Correa Calderón 1974:16). Este enfoque contribuirá a un aprendizaje más profundo y significativo, ayudando a los estudiantes a desarrollar un dominio más completo y matizado del idioma extranjero.

Por estos motivos es importante destacar la importancia del texto literario frente a otras herramientas didácticas. Los textos escritos presentan una ventaja frente a los textos orales. Como afirma Sonsoles Fernández «leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesario dominar todo el vocabulario, tampoco hace falta saber mucha gramática y, además, tiene la ventaja de que se puede volver atrás siempre que se necesite» (2005). Es decir, para comprender un texto no es imprescindible entender todas y cada una de las palabras que lo componen, ni tener un dominio absoluto de las reglas gramaticales que lo estructuran.

El proceso de lectura requiere una «participación activa y personal del alumno-lector en la construcción de significado» (Mendoza Filolla, 1998: 169). Es en este proceso de interacción entre el lector y el texto donde se desarrolla la competencia comunicativa. La literatura no solo presenta un conjunto de palabras y estructuras gramaticales, sino que envuelve al lector en un acto de comunicación bidireccional. Como explica Lázaro Carreter la literatura exige la participación del lector-receptor en la interpretación del texto-literario-mensaje del autor-emisor (1980: 178). Para que el texto adquiera significado, es esencial que el lector participe activamente en la interpretación del mensaje del autor. Esta interacción dinámica no es un proceso pasivo, requiere que el lector utilice su conocimiento previo, sus experiencias personales y su capacidad de

reflexión crítica para desentrañar el sentido del texto. Por este motivo, la literatura es un símil de la comunicación.

Del mismo modo, al tener que interpretar significados, el lector también desarrolla la competencia lingüística. El lector se enfrenta constantemente a una serie de estructuras gramaticales y a un vocabulario que tiende a ser complejo. Como expone Sanz Pastor, se «plantea al estudiante el reto de desbrozar y de apropiarse del espacio de la connotación de un texto literario» (2006: 7). La lectura de textos literarios representa un reto tanto para los lectores nativos como para los estudiantes de ELE, debido al proceso de descodificación del texto. Sin embargo, para los estudiantes de ELE, cuyos conocimientos lingüísticos son más limitados, este desafío es aún mayor. Al leer textos literarios, los estudiantes de ELE se sumergen en un proceso de interpretación del significado, lo que contribuye al desarrollo de su competencia lingüística. Esta práctica no solo les ayuda a comprender el idioma, sino que también mejora sus habilidades analíticas y críticas. Además, al enfrentarse a palabras desconocidas, los estudiantes tienen la oportunidad de enriquecer su vocabulario y mejorar su capacidad de comunicación en español.

Para finalizar con este punto, se cree conveniente señalar que la introducción de textos literarios en el aula puede tener un impacto significativo en la motivación de los estudiantes de ELE. Al emplear textos literarios, se crea una atmósfera pedagógica diferente y estimulante, alejándose de lo habitual que son los textos no literarios. Esta variación en el material de lectura puede despertar un mayor interés y compromiso por parte de los alumnos, ya que les ofrece una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y emocionante. El cambio en la dinámica de la clase hacia el uso de textos literarios puede generar una sensación de novedad y frescura, lo que a su vez puede aumentar la motivación de los estudiantes para participar activamente en las actividades de lectura y discusión. Esta mayor motivación, a su vez, puede conducir a una aceleración del proceso de aprendizaje en general, ya que los estudiantes están más comprometidos y dispuestos a involucrarse en el material de estudio.

Existen diversos argumentos a favor de la incorporación de textos literarios en las clases de español como lengua extranjera. Sin embargo, a través de este trabajo se cree conveniente reseñar que es crucial que se realice una selección cuidadosa de estos textos y que se definan objetivos pedagógicos claros y concretos.

2.2 Textos originales o lecturas graduadas

Los textos seleccionados para su explotación didáctica en el aula deben cumplir con ciertas características para garantizar una implementación exitosa. El *MCER* establece unas recomendaciones sobre las características de un texto: «para un alumno o un grupo de alumnos, hay que tener en cuenta ciertos factores, como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita» (Consejo de Europa, 2002: 163). Entre estas características, no se detalla si la selección de textos debe centrarse en textos auténticos o graduados. No obstante, en el apartado del desarrollo de las competencias lingüísticas del *MCER* se hace referencia a este punto y se especifica que los textos escritos pueden adaptarse en cuanto a su dificultad gramatical. Sin embargo, si no se adaptan, los alumnos podrían enfrentarse a estructuras nuevas que algunos estudiantes avanzados podrían dominar y usar activamente antes que otras más básicas (Consejo de Europa, 2002: 150). Es decir, el *MCER* da libertad a los docentes a seleccionar un tipo de texto u otro dependiendo de las necesidades de sus alumnos.

Antes de posicionarse sobre qué opción es más beneficiosa para el alumnado de ELE, es importante comprender no solo en qué se diferencian estos tipos de textos, sino también atender a las reflexiones de los académicos de la lengua.

En primer lugar, Victoria Rodrigo (2019: 156-157) explica de manera clara la diferencia entre los textos auténticos y los graduados. El material auténtico es aquel que no ha sido creado con fines pedagógicos, sino escrito por y para hablantes nativos de una lengua. Su ventaja principal es que refleja y expresa la cultura y los usos lingüísticos de los hablantes nativos de la lengua meta. Sin embargo, puede frustrar a los aprendices si es demasiado difícil desde el punto de vista lingüístico y si contiene información cultural desconocida para el lector. Por otra parte, los textos graduados están diseñados con un propósito pedagógico específico para facilitar la comprensión del aprendiz de la lengua meta. Estos textos se modifican para adaptarse al nivel del lector, simplificando el vocabulario, las estructuras gramaticales y, en ocasiones, el contenido. Su principal ventaja es que, al ofrecer múltiples niveles, pueden asegurar un ajuste más preciso al nivel de cada lector. Sin embargo, una desventaja es que no presentan un lenguaje natural y no representan fielmente la cultura de la lengua meta. Albaladejo sostiene que este tipo de obras, «por una parte carecen del valor estético y lingüístico de las obras originales, y por otra, al ser textos atemporales, diseñados solamente con el fin de enseñar la lengua, están privados del valor cultural, social e ideológico que poseen las

obras literarias» (2007: 13). Al intentar adaptar ciertas estructuras lingüísticas a un nivel específico, se termina utilizando un lenguaje que se aleja del habla natural y cotidiana.

Respecto a la opinión de los académicos, hay quienes abogan únicamente por la utilización de textos auténticos y quienes también están abiertos a los textos graduados. Autores como Marta Sanz Pastor sostienen que las adaptaciones de obras literarias pueden despojarlas de su auténtico sentido, ya que, según Sanz, la complejidad del lenguaje literario radica en la singularidad de sus expresiones: «una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que, incluso, tiene una finalidad distinta [...], y, por tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo –tal vez ni siquiera como estímulo– de lo otro» (2006: 7). Los que están a favor solamente del uso de materiales auténticos defienden que el uso de textos literarios adaptados implica una ruptura con el objetivo principal de la comunicación auténtica, que es permitir a los aprendices adquirir la lengua tal y como se utiliza en contextos reales.

Estas adaptaciones suelen requerir una reescritura significativa del texto original. El hecho de que se tenga que simplificar la cantidad de información gramatical y léxica nueva que se transmite de acuerdo con el nivel lingüístico de los alumnos, según Pedraza, resulta en lo que él llama «una distorsión de la lengua real» (1998: 60). Del mismo modo, Stembert (1999: 251) se posiciona en contra de las lecturas graduadas y da a entender que el interés del lector por la obra original podría disminuir cuando expone que «[las obras graduadas] dan una idea tan falsa y troncada de la obra original que los alumnos puedan inferir que no merecen ser leídas en su integralidad».

Por el contrario, los autores que se posicionan por las lecturas graduadas justifican su elección al afirmar que estas lecturas son más accesibles y fáciles de comprender, ya que se ajustan a diferentes niveles de competencia lingüística, permitiendo seleccionar una u otra opción en función del conocimiento que se tenga del idioma. Las autoras Lorena Torrano, Antonia Casales y M^a Encarnación Carillo realizan una investigación sobre el empleo de la literatura en las aulas y llegan a la conclusión de que los educadores favorecen las lecturas adaptadas en lugar de las obras originales (2019: 67):

Graded readers are easier to understand and literary works do not interest students, as their difficulty does not let them enjoy the reading process.

Working with literature is great at university level, but it is not possible in Secondary Education.³

A pesar de que recomienden las lecturas graduadas para un contexto de educación secundaria, esta visión se puede extrapolar al alumnado de ELE. Como las autoras especifican, la literatura (auténtica) se puede trabajar en un nivel más avanzado.

La dificultad sería aún mayor si se optara por leer las obras originales de los grandes clásicos de la literatura. Por ejemplo, Miguel de Cervantes presenta un nivel de dificultad con el que incluso los hablantes nativos deben enfrentarse. Sus obras son difíciles debido a su léxico, que está lleno de arcaísmos, y a su gramática, que es muy compleja. No obstante, autoras como M. S. Ventura abogan por la lectura de textos canónicos en las aulas, siempre y cuando se utilice un lenguaje accesible para los estudiantes. Según Ventura, es crucial que los alumnos estén familiarizados con los textos clásicos que forman parte del patrimonio literario. Por ello, sería impensable exigir a los alumnos de ELE que lean cualquier clásico que no esté adaptado (2014: 43-44).

A su vez, Ania Kolbuszewska (2018) presenta diversas razones por las cuales la lectura de textos graduados resulta beneficiosa. Kolbuszewska hace hincapié de este tipo de lecturas para introducir nuevo vocabulario en un contexto natural, permitiendo a los estudiantes inferir su significado sin recurrir a un diccionario. Asimismo, destaca que, a pesar de haber sido adaptadas con fines educativos, las lecturas graduadas conservan el aspecto de entretenimiento de la obra original. Además, al tratarse de obras cortas, los estudiantes mantienen el interés y pueden completar la lectura, lo que les proporciona una sensación de satisfacción personal y los motiva a iniciar nuevas lecturas.

A ciencia cierta, no hay ningún argumento que evidencie qué tipo de texto es realmente más beneficioso para el estudiantado de ELE. Existen diversidad de opiniones entre los especialistas respecto a este tema, pero la aclaración de Pedraza podría considerarse determinante para concluir con este apartado: «los textos literarios de épocas pasadas o han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no

³ Las lecturas graduadas son más fáciles de entender mientras que las obras literarias no les interesa a los estudiantes ya que su dificultad no les permite disfrutar del proceso de lectura. Trabajar con literatura se puede llevar a cabo en un nivel universitario, pero no es posible en la Educación Secundaria.

presentan arcaísmos, o han de ser adaptados para evitar ese inconveniente» (1998: 62).

2.3 La importancia de la selección de textos literarios por el docente

La figura del docente es crucial a la hora de seleccionar qué textos son llamativos para los estudiantes de ELE. Los profesores deberán seleccionar los textos según consideren que la temática o el estilo de escritura puedan captar la atención de los estudiantes. Como explica Albaladejo «la universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar» (2007: 6). Aunque la temática específica de una obra pueda ser sorprendente para los estudiantes extranjeros, es fácil encontrar valores comunes entre ambas culturas. Es de este modo como la temática universal de la literatura facilita su atractivo para alumnos de diversas culturas.

La conexión intercultural puede ser fundamental en la enseñanza del español como lengua extranjera, demostrando a los estudiantes que, a pesar de las diferencias lingüísticas, siempre se pueden encontrar vínculos comunes entre dos culturas. Al explorar textos literarios y materiales auténticos que reflejen aspectos culturales tanto de su propia cultura como de la cultura hispanohablante, los estudiantes pueden descubrir valores, emociones y experiencias compartidas, ya que «el propio hecho literario puede funcionar como una motivación en sí mismo para el aprendizaje de una lengua» (Palacios, 2011: 14). Esta cercanía cultural fomenta una mayor empatía y apreciación, lo que a su vez puede incrementar su motivación para aprender el idioma. Se crea una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y significativa, donde el español no se percibe simplemente como un conjunto de reglas gramaticales y vocabulario, sino como un puente hacia una cultura vibrante y diversa.

El acercamiento de los alumnos a productos culturales concebidos para nativos, como las obras literarias, es una fuente significativa de motivación. Al interactuar con textos auténticos, los estudiantes descubren la riqueza y profundidad del español y la literatura, lo que amplía su interés y aprecio por el idioma. Esta motivación se intensifica cuando logran leer una obra completa, ya que les brinda una sensación de logro y competencia. Incluso si un estudiante no es capaz de entender cada palabra de una obra, esto no debería desmotivarlo. La clave está en la comprensión global del texto. Si el alumno puede seguir la trama y captar el sentido general, percibirá esto como un éxito

en su aprendizaje. Esta experiencia positiva fomenta la confianza y el entusiasmo por seguir explorando el idioma y la cultura, consolidando así su proceso de adquisición lingüística. En estos casos, se puede hablar de motivación intrínseca, lo que significa que «el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella» (Arjonilla Sampedro, 2008). Lo ideal es conseguir que el estudiante encuentre una motivación por aprender la nueva lengua en la lectura.

Al hablar de la selección de textos clásicos, parece que la opción más sencilla es recurrir al canon. Como se ha mencionado anteriormente, la selección de literatura en el *PCIC* está incluida dentro de los referentes culturales. En este marco, encontramos una sección dedicada a «Productos y creaciones culturales», que incluye un subapartado para las obras de Literatura y pensamiento, donde prácticamente todas las producciones literarias en español tienen cabida (Instituto Cervantes, 2006: 386). Al revisar cualquier manual de literatura española destinado a hablantes nativos, como los utilizados en la educación secundaria, se puede notar que el repertorio de textos clásicos españoles es bastante estable. En términos generales, este mismo canon podría ser aplicable al aula de ELE. La inclusión de estos textos clásicos en el currículo de ELE puede ofrecer a los estudiantes una comprensión más profunda de la lengua y la cultura españolas. Además, al exponerse a estas obras, los estudiantes pueden desarrollar un aprecio por la riqueza y la diversidad del patrimonio literario español.

3. Propuesta didáctica

3.1 Justificación

Considerando la revisión del marco teórico, que respalda la relación entre la literatura y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se puede afirmar que el texto literario es un recurso que puede ser explotado de diversas maneras. Como se ha mencionado anteriormente, la literatura no solo tiene un gran valor lingüístico, sino que también puede estimular la capacidad creativa y la habilidad de producción de los estudiantes. McRae (1994: 35) señala que la revolución comunicativa ha centrado su atención en la práctica de las cuatro habilidades fundamentales del lenguaje: comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita, descuidando así la capacidad de pensamiento crítico y la interacción imaginativa con los textos. Es decir, el uso de textos literarios en el aula se convierte en un medio de comunicación altamente eficaz, incentivando el interés y el deseo de interactuar. Además, al crear un entorno para la libre expresión y fomentar el desarrollo creativo, la literatura en el aula contribuye significativamente al fomento del espíritu crítico en los estudiantes.

La selección de textos en una propuesta necesita estar estrechamente vinculada a los objetivos que se desean alcanzar, los contenidos que se quieren desarrollar y los recursos que se utilizarán para lograr estos propósitos. En este sentido, esta propuesta sugiere la lectura del *Lazarillo de Tormes* (1554) y *La casa de Bernarda Alba* (Federico García Lorca, 1945). La elección de estas obras se basa en su temática y en el hecho de que pertenecen a dos géneros literarios diferentes: la novela y el teatro. Esto permitirá al alumnado adquirir un conocimiento más diverso de la lengua, ya que cada género ofrece distintas formas de expresión y estructuras narrativas. Al integrar estas obras en el currículo, los estudiantes no solo mejorarán su competencia comunicativa y lingüística, sino que también enriquecerán su comprensión cultural e histórica del mundo hispanohablante. Esta combinación de aprendizaje lingüístico y cultural contribuirá a una formación más completa y significativa. Es importante señalar que el objetivo de esta propuesta no es la adquisición de estos aspectos lingüísticos y culturales exclusivamente a través de estas dos obras, sino a través de la lectura en general. Estos textos se utilizarán como ejemplos representativos de sus respectivos géneros literarios. De esta manera, los estudiantes podrán desarrollar sus habilidades de lectura y comprensión, mientras se familiarizan con diferentes estilos y contextos literarios.

Reflexionar sobre cómo abordar el trabajo con los clásicos en el aula de ELE es crucial, ya que estos textos, si se manejan adecuadamente, pueden ofrecer numerosos beneficios a los alumnos. El *Lazarillo de Tormes* y *La casa de Bernarda Alba* son ejemplos perfectos de obras que pueden enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. El *Lazarillo de Tormes* es una novela picaresca que proporciona una visión crítica y satírica de la sociedad del siglo XVI, ofreciendo una rica presencia de unidades fraseológicas y estructuras gramaticales complejas que reflejan el uso histórico del español. Esta obra permite a los estudiantes explorar temas como la pobreza, la corrupción y la astucia, fomentando discusiones profundas sobre la moralidad y la sociedad. Cuando los estudiantes reconocen el título de esta obra se sienten motivados al darse cuenta de que están estudiando una obra fundamental de la literatura española y universal, una que ha influido enormemente en la narrativa picaresca en todo el mundo. Por otro lado, *La casa de Bernarda Alba* es una obra teatral que aborda temas universales como la opresión, la libertad, el honor y la represión de la mujer. A través de los intensos diálogos y el simbolismo lorquiano, los estudiantes pueden apreciar el uso del lenguaje dramático y la riqueza poética que caracteriza el teatro de Lorca. Esta obra no solo enriquece el vocabulario y las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, sino que también les permite explorar contextos culturales y sociales de la España rural de principios del siglo XX. La familiaridad con el título de esta obra y su renombre internacional motiva a los estudiantes, quienes se sienten privilegiados al tener la oportunidad de leer y analizar una pieza tan importante.

La posición de estas obras dentro de la cultura hispánica y mundial es un gran incentivo para los estudiantes. El hecho de que los estudiantes reconozcan que están frente a textos que han dejado una huella profunda en la literatura mundial les infunde un sentido de importancia y prestigio. Esta percepción puede aumentar significativamente su interés y compromiso con el aprendizaje del español, ya que se dan cuenta de que están accediendo a elementos esenciales del patrimonio cultural y literario. De este modo, estas obras se convierten en una herramienta poderosa para conectar a los estudiantes con la lengua y la cultura española de una manera profunda y duradera. Al abordar estos clásicos con una metodología bien estructurada, los docentes pueden transformar la lectura en una experiencia educativa emocionante y significativa.

3.2 Metodología

La propuesta se centrará en las dos lecturas mencionadas anteriormente, proponiendo un enfoque novedoso que rompa con las prácticas convencionales de enseñanza de ELE. En referencia a la neutralidad del apartado 1.3 en cuanto a la lectura de textos auténticos y lecturas graduadas, se presentará una obra de cada tipo. Por una parte, se propone utilizar la versión graduada del *Lazarillo de Tormes*, mientras que se trabajará con la versión original de *La casa de Bernarda Alba*.

Con el objetivo de evidenciar que la lectura se puede utilizar como una herramienta didáctica en el aula de ELE, se presentará *La casa de Bernarda Alba*, para el nivel B2, tal y como recomienda el *MCER* y el *PCIC*. La obra de Federico García Lorca aborda temas universales como la opresión, la libertad y el honor, permitiendo a los estudiantes de nivel intermedio-avanzado explorar el lenguaje dramático y los diálogos intensos característicos del teatro de Lorca. El género dramático, al recrear diálogos de la vida cotidiana, logra una representación cercana al lenguaje auténtico, lo cual posibilita una mejor comprensión de las diversas formas en que se emplea el idioma en distintos contextos sociales. Esta inmersión en el lenguaje real invita a los estudiantes a utilizar esas formas de manera adecuada, promoviendo así el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Los estudiantes en el nivel B2 ya tienen una competencia lingüística que les permite apreciar la riqueza poética y simbólica de la obra, así como participar en discusiones críticas sobre los temas sociales y culturales que presenta. La complejidad de la estructura y el vocabulario de la obra de Lorca se adecúa a las habilidades avanzadas de los alumnos de este nivel, permitiendo un análisis más profundo y una comprensión más completa del contexto histórico y cultural de la España rural de principios del siglo XX. El empleo del género dramático en la enseñanza de lenguas extranjeras ofrece un enfoque práctico y contextualizado que conlleva beneficios significativos para el aprendizaje del idioma y el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Del mismo modo, a pesar de que el *MCER* y el *PCIC* recomiendan la lectura a partir del nivel B2, esta propuesta quiere demostrar que la lectura puede ser beneficiosa también en los niveles básicos, siempre y cuando se haga una buena selección del material. Por este motivo, se ha decidido introducir *El Lazarillo de Tormes* en el nivel A2. Se trata de una propuesta original e innovadora que desafía las convenciones tradicionales de enseñanza de ELE. Aunque esta obra picaresca del siglo XVI puede parecer compleja, su lenguaje directo y sus episodios narrativos claros la hacen accesible con la adaptación adecuada. Para los estudiantes de nivel básico, se pueden seleccionar fragmentos que permitan una comprensión gradual del vocabulario y las

estructuras gramaticales esenciales. Además, la temática del *Lazarillo de Tormes*, que incluye elementos de astucia y supervivencia en un contexto social crítico, puede resultar motivadora y atractiva para los estudiantes, facilitando la discusión y la reflexión sobre temas morales y sociales. Esta obra ofrece una rica variedad de léxico y estructuras gramaticales que, presentadas de manera adecuada, pueden ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades de lectura y comprensión desde una etapa temprana de su aprendizaje del español. Al demostrar que es posible trabajar con textos literarios clásicos en niveles básicos, se abre una nueva perspectiva en la enseñanza de ELE que valora y aprovecha la diversidad y riqueza de los recursos literarios disponibles.

El diseño de esta propuesta no se limitará únicamente a la lectura de las obras, sino que incluirá una serie de actividades complementarias destinadas a desarrollar diversas competencias en los alumnos. Estas actividades, basadas en las directrices del *MCER*, se centrarán en la sección del «saber hacer» (Consejo de Europa, 2002: 102), que implica el dominio de habilidades prácticas y comunicativas. La propuesta se fundamenta en la premisa de que los estudiantes deben desempeñar un papel activo y central en su propio proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento. Se enfatiza la importancia de promover la autonomía y la toma de decisiones por parte de los alumnos, permitiéndoles asumir la responsabilidad de su propio desarrollo educativo.

En este contexto, el papel del docente es esencial como guía y facilitador del aprendizaje, proporcionando las herramientas, recursos y orientación necesarios para apoyar el crecimiento académico del estudiantado. Para fomentar la autonomía de los alumnos, la propuesta implementa el enfoque del aprendizaje cooperativo, promoviendo la interacción activa en el idioma extranjero y fomentando un sentido de compromiso y compañerismo en el proceso de aprendizaje. Se partirá de los conocimientos previos de los estudiantes, complementados con la información proporcionada por el docente, para diseñar tareas que despierten su interés y motivación hacia el mundo hispanohablante.

El objetivo general de esta propuesta didáctica se centra en dos aspectos fundamentales: desarrollar la competencia comunicativa y lingüística mediante la mejora de las habilidades idiomáticas de los estudiantes, y fomentar la competencia intercultural. Al trabajar con los textos literarios propuestos se busca no solo enriquecer el bagaje lingüístico de los alumnos, sino también fomentar su comprensión y apreciación de la cultura española. Este enfoque integral permitirá a los estudiantes incorporar tanto elementos culturales como lingüísticos de la lengua extranjera,

desarrollando estrategias para utilizar el español de manera adecuada en una amplia gama de situaciones y contextos comunicativos. De igual manera, esta propuesta introduce un enfoque innovador que desafía las prácticas tradicionales de enseñanza de ELE del *MCER* y el *PCIC*, al recomendar la lectura en los niveles básicos del aprendizaje del idioma.

3.3 Descripción de los grupos meta

Como se comenta en el apartado anterior, esta propuesta didáctica incluye dos lecturas mencionadas anteriormente, junto con la realización de diferentes actividades que las acompañan. Cada obra está dirigida a un nivel diferente, por lo que la propuesta se enfoca en dos grupos meta distintos, uno de nivel A2 y otro de nivel B2 de español. Ambos grupos están compuestos por estudiantes Erasmus de diversas nacionalidades que han llegado al CIESE Comillas, donde asisten a clases de español. Estos estudiantes, también matriculados en Literatura Española, reciben un refuerzo de la asignatura de literatura durante los seminarios de las clases de ELE.

Los seminarios son clases divididas por niveles, con un máximo de diez estudiantes por grupo, lo que facilita una atención más personalizada. Todo el trabajo y las actividades planificadas se llevarán a cabo de manera presencial en el aula. Las secuencias didácticas, que tienen una duración de dos horas, se utilizarán como material complementario al manual empleado en las clases expositivas de ELE. Normalmente, estas secuencias se implementarán al finalizar las unidades, una vez que los estudiantes hayan adquirido los contenidos necesarios para una correcta comprensión de los textos y las actividades propuestas.

3.4 Objetivos de la propuesta

La propuesta establece los siguientes objetivos específicos a alcanzar en las actividades que se propondrán más adelante. A través de la explotación didáctica de los dos textos literarios propuestos, se trabajarán diferentes competencias. En primer lugar, se enfocará en mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE. Esto se logrará mediante actividades diseñadas para fomentar tanto la expresión oral como escrita, así como para fortalecer la comprensión auditiva y lectora. La competencia comunicativa se considera la habilidad central que permite a los estudiantes interactuar efectivamente en el idioma, integrando habilidades lingüísticas y pragmáticas en

situaciones comunicativas reales. Posteriormente, se abordará el fortalecimiento de la competencia lingüística. Este aspecto se centrará específicamente en la ampliación del vocabulario y la mejora de las estructuras gramaticales. Al desarrollar la competencia lingüística, los estudiantes no solo adquieren nuevos recursos lingüísticos, sino que también perfeccionan su capacidad para utilizar el idioma con precisión y fluidez. Es importante destacar que la competencia comunicativa, al ser la habilidad superior, abarca y facilita el desarrollo de las competencias lingüísticas. Este enfoque secuencial asegura que los estudiantes no solo adquieran conocimientos lingüísticos, sino que también aprendan a aplicarlos de manera efectiva en contextos comunicativos variados y auténticos. Finalmente, se desarrollará la competencia intercultural, promoviendo la comprensión y apreciación de la cultura hispanohablante a través del análisis de contextos históricos y sociales presentes en las obras. La lectura del *Lazarillo de Tormes* y *La casa de Bernarda Alba* permitirá a los estudiantes sumergirse en contextos literarios y lingüísticos variados, facilitando así una comprensión más profunda y una mayor fluidez en el uso del español. Además, las actividades diseñadas en torno a estas obras estarán orientadas a potenciar la expresión y comprensión oral y escrita del español, promoviendo un aprendizaje activo y participativo.

Los objetivos específicos para desarrollar la competencia comunicativa son los siguientes:

- Mejorar la comprensión lectora: desarrollar la habilidad de entender y analizar textos literarios complejos, identificando ideas principales y detalles relevantes en las obras propuestas;
- Fomentar la expresión oral: facilitar la práctica de la expresión oral a través de debates, presentaciones, promoviendo la fluidez y la precisión en el uso del lenguaje;
- Enriquecer el vocabulario: ampliar el vocabulario de los estudiantes mediante la identificación y el uso de términos y expresiones presentes en los textos, adaptándolos a diferentes contextos comunicativos;
- Mejorar la expresión escrita: desarrollar la capacidad de redactar textos coherentes y cohesionados mediante la realización de resúmenes y reflexiones sobre las obras leídas;
- Practicar la escucha activa: mejorar la capacidad de comprensión auditiva mediante la escucha de fragmentos seguido de actividades de análisis y discusión;

- Fomentar el uso adecuado del registro y estilo: enseñar a los estudiantes a identificar y utilizar distintos registros y estilos lingüísticos presentes en los textos, adaptándolos a situaciones comunicativas variadas;
- Promover la creatividad y la imaginación: estimular la creatividad a través de la creación de finales alternativos, la reescritura de escenas desde diferentes perspectivas.

Para ayudar a los alumnos a manejar con confianza el español en sus diversas formas es necesario desarrollar la competencia lingüística. Este desarrollo está condicionado por el registro y las muestras de lengua utilizados en los textos. Por lo tanto, los objetivos específicos para desarrollar la competencia lingüística son:

- Asimilación de vocabulario: conseguir que los estudiantes sean capaces de asimilar nuevo vocabulario contextualizado en muestras reales de lengua presentes en las obras;
- Perfeccionamiento de la pronunciación y entonación: mejorar la pronunciación y la entonación a través de la lectura en voz alta de las obras, promoviendo una mayor naturalidad y fluidez en el habla;
- Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos: facilitar el aprendizaje y el uso adecuado de conectores y marcadores discursivos presentes en los textos, mejorando la cohesión y coherencia en la expresión oral y escrita.

Para desarrollar la competencia intercultural a través de la lectura de las obras y la realización de sus actividades complementarias, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer y valorar las diferencias culturales: comparar y contrastar los valores y normas sociales presentes en las obras con los del contexto actual del estudiante. Reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre las culturas representadas en las obras y la cultura del estudiante;
- Fomentar la empatía y la comprensión intercultural: desarrollar la empatía hacia personajes de diferentes contextos culturales y sus situaciones a través de debates y discusiones. Promover la comprensión de la opresión y la libertad en diferentes contextos sociales, tomando ejemplos de las obras.

Uno de los objetivos principales de esta propuesta didáctica, mediante el trabajo con textos literarios en la clase de ELE, es la integración de destrezas tanto orales como escritas. Las actividades sugeridas no solo reforzarán la comprensión lectora de los

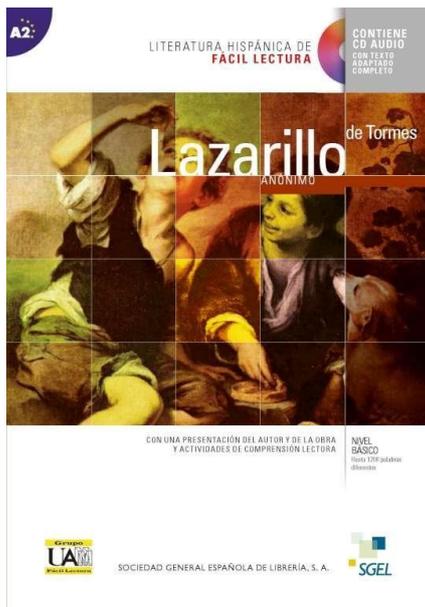
alumnos, sino que también implicarán el trabajo combinado de diversas aptitudes. Así, las distintas destrezas se abordarán de la siguiente manera:

- La lectura de los textos (comprensión lectora)
- El intercambio de opiniones (expresión oral)
- El visionado de videos (comprensión auditiva)
- La creación de textos, historias, etc. (expresión escrita)

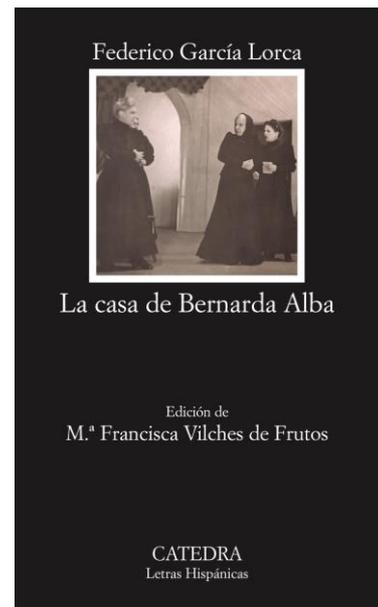
3.5 Contenidos

En esta propuesta se llevarán a cabo cuatro secuencias didácticas diferentes, dos por cada obra propuesta. El motivo para llevar a cabo cuatro secuencias didácticas es demostrar que se puede diseñar un curso completo utilizando actividades basadas en textos literarios. Por una parte, el enfoque de múltiples secuencias didácticas permite evidenciar que, independientemente de la obra literaria escogida, los estudiantes pueden beneficiarse del aprendizaje a través de la literatura. Al seleccionar cuidadosamente los pasajes y diseñar actividades que se alineen con el nivel de competencia del alumnado, se puede garantizar que el contenido sea accesible y enriquecedor para los estudiantes. Además, esta metodología fomenta la integración de diversas destrezas lingüísticas, asegurando un desarrollo holístico de las competencias comunicativa, lingüística e intercultural.

En cuanto a la selección de las obras, se utilizará la versión adaptada del *Lazarillo de Tormes* de la editorial SGEL y la edición de *La casa de Bernarda Alba* de la editorial CATEDRA Letras Hispánicas.



4



5

Respecto a la selección de los textos, se ha optado por algunos de los fragmentos más representativos de las obras. El motivo de esta elección no es solo hacer el proceso de lectura más atractivo para el alumnado, sino también demostrar que se puede trabajar con diferentes materiales literarios de cualquier época, ya sea en su versión original o en adaptaciones. Estos son los fragmentos seleccionados para las diferentes secuencias:

- Secuencia 1: Escena de Lázaro y el muro de piedra en Salamanca en la obra de *El Lazarillo de Tormes* (1554)
- Secuencia 2: Escena de Lázaro y el vino de su amo el ciego en la obra de *El Lazarillo de Tormes* (1554)
- Secuencia 3: Escena del abanico de colores en la obra de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca (1945)
- Secuencia 4: Escena en la que Bernarda pide silencio en la obra de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca (1945)

Todas las tareas preparadas para la propuesta se encuentran en la sección de anexos. La siguiente descripción de las actividades servirá como una guía básica para el docente, quien además actuará como coordinador y supervisor de estas actividades,

⁴ Imagen extraída de <https://www.polifemo.com/libros/el-lazarillo-de-tormes-literatura-hispanica-de-facil-lectura-nivel-basico-a2-incluye-cd-audio/228983/>

⁵ Imagen extraída de <https://www.catedra.com/libro/letras-hispanicas/la-casa-de-bernarda-alba-federico-garcia-lorca-9788437622453/>

con el objetivo de aclarar dudas y asistir a los estudiantes ante cualquier dificultad que puedan encontrar.

3.5.1 Secuencia 1

Secuencia didáctica 1: Escena de Lázaro y el muro de piedra en Salamanca
Nivel: A2
Duración: 120 minutos
Objetivos:
Léxico-gramaticales: <ul style="list-style-type: none">• Ampliar el vocabulario relacionado con la literatura y la cultura española, como «pícaro», «burla», «guía», entre otros.• Practicar el uso de expresiones idiomáticas presentes en el fragmento del texto adaptado.• Reforzar la comprensión de estructuras gramaticales simples y complejas empleadas en el texto, como el uso de verbos en pasado, imperativos y pronombres de objeto directo e indirecto.
Funcionales: <ul style="list-style-type: none">• Practicar el uso de estrategias de comprensión, como inferir significados a partir del contexto, al leer y analizar el fragmento literario.• Desarrollar la capacidad de expresar opiniones y emociones al discutir temas culturales y literarios.
Socioculturales: <ul style="list-style-type: none">• Promover la conciencia intercultural al explorar temas relacionados con la literatura española y la figura del pícaro en la sociedad de la época.• Facilitar la comprensión y apreciación de la importancia de la literatura como reflejo de la historia y la cultura de un país.
Destrezas que se trabajan: <ul style="list-style-type: none">• Comprensión lectora• Comprensión oral

- Expresión oral
- Expresión escrita

En la primera actividad de prelectura, los alumnos participarán en un ejercicio diseñado para activar sus conocimientos previos y prepararlos para la lectura del fragmento. Primero, observarán una serie de imágenes relacionadas con la historia, como un ciego, un mesón, un puente de piedra y Salamanca, junto con palabras clave. Luego, trabajarán en parejas para discutir lo que saben sobre estas imágenes y palabras, haciendo predicciones sobre la historia que van a leer. Este ejercicio ayudará a los estudiantes a conectar sus conocimientos previos con el texto, promoviendo la participación activa y la comprensión anticipada del contenido.

En la segunda actividad, los alumnos realizarán una lectura del fragmento adaptado y responderán preguntas específicas sobre el contenido. Las preguntas abordarán aspectos como los personajes, los eventos principales y las lecciones aprendidas por el protagonista. Luego, discutirán en grupos pequeños las respuestas a estas preguntas para profundizar su comprensión del texto.

Como tercera actividad, los alumnos participarán en una discusión en grupos pequeños para reflexionar sobre el fragmento leído. Se plantearán preguntas que fomenten el análisis crítico, como las motivaciones de los personajes, las lecciones morales implicadas y las posibles conexiones con sus propias vidas. Además, se explorarán las diferencias culturales en la forma de enseñar lecciones y cómo estas diferencias afectan las perspectivas individuales sobre la educación y el aprendizaje.

Para la actividad cuatro, los alumnos participarán en un juego de rol donde dramatizarán la escena seleccionada. Cada alumno asumirá el papel de un personaje y representará la escena del fragmento. Después de la dramatización, discutirán en sus grupos cómo se sintieron interpretando los roles, qué cambios realizaron en la representación y qué aprendieron sobre la historia y los personajes durante el proceso.

En última estancia, se plantea una actividad en la que los alumnos trabajarán en parejas para profundizar su comprensión de la película *Lázaro de Tormes* a través de la observación y el diálogo. La actividad se divide en dos roles: alumno A, quien observa la pantalla y responde preguntas, y alumno B, quien dirige la actividad y toma notas sobre lo que escucha. Al inicio, el alumno B se enfocará en formular preguntas

específicas sobre la escena que el alumno A está viendo, tales como quién está hablando, dónde se encuentra esa persona y cómo se siente. Alumno A deberá responder únicamente cuando se le haga una pregunta y sin revelar información adicional. Una vez finalizada la escena, el alumno B organizará sus notas y relatará lo que cree que sucedió en la escena. Posteriormente, se reproducirá nuevamente la escena para que el alumno B pueda completar su información con detalles visuales. Luego, el profesor reproducirá otra escena para que los roles se intercambien, con el alumno A asumiendo el papel del alumno B y viceversa. Este intercambio de roles permite que ambos alumnos participen activamente en la observación y comprensión de las escenas. Esta actividad fomenta el trabajo en equipo, la atención al detalle y el desarrollo de habilidades de observación y comunicación.

3.5.2 Secuencia 2

Secuencia didáctica 2: Escena de Lázaro y el vino de su amo el ciego
Nivel: A2
Duración: 120 minutos
Objetivos:
Léxico-gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar y comprender el uso de verbos en pasado simple para narrar eventos pasados en el fragmento • Reconocer y utilizar vocabulario relacionado con las acciones y emociones de los personajes, como «beber», «engañar», «sentir», entre otros • Practicar la conjugación de verbos irregulares en pasado simple, como «ser», «estar», «tener», «hacer», entre otros, presentes en el fragmento
Funcionales: <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la capacidad de expresar opiniones y argumentar durante el debate interactivo sobre las acciones de los personajes en el fragmento • Practicar la habilidad de comprensión oral al participar en discusiones grupales y responder preguntas sobre la trama y los personajes • Mejorar la habilidad de escritura al reflexionar individualmente sobre las situaciones presentadas en el texto y expresar sus propias opiniones y emociones

- Desarrollar la competencia comunicativa al interactuar con compañeros de diferentes culturas y discutir las similitudes y diferencias entre las normas sociales del siglo XVI y la actualidad

Socioculturales:

- Fomentar la conciencia intercultural al reflexionar sobre las diferencias entre las normas y costumbres de la España del siglo XVI y las de la actualidad
- Promover el respeto y la comprensión hacia diferentes puntos de vista y experiencias culturales durante el debate interactivo y las actividades de reflexión
- Sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de la ética y la moralidad en las relaciones interpersonales, como se refleja en las acciones de los personajes

Destrezas que se trabajan:

- Comprensión lectora
- Comprensión oral
- Expresión oral
- Expresión escrita

Como actividad de prelectura se propone a los estudiantes el visionado de una escena de la adaptación cinematográfica de *El Lazarillo de Tormes* de César Fernández Aravín. Para su realización se necesitará la pantalla digital. El docente proyectará la escena del fragmento que leerán más adelante. Los estudiantes verán y analizarán la escena una primera vez sin sonido y responderán a diferentes preguntas. Más tarde volverán a ver el mismo vídeo, esta vez con sonido para poder completar las preguntas con la información que les falte.

En la segunda actividad, los alumnos deberán leer el fragmento. Posteriormente, los alumnos participarán en un debate grupal sobre temas relacionados con el fragmento leído. Se les propondrá preguntas desafiantes que les invitarán a reflexionar sobre los valores morales, las motivaciones de los personajes y las implicaciones culturales de las acciones descritas en el texto. El alumnado podrá expresar sus opiniones y a escuchar activamente las perspectivas de sus compañeros para fomentar un intercambio de ideas enriquecedor.

En la actividad tercera los alumnos pondrán a prueba su comprensión del texto respondiendo a una serie de afirmaciones sobre el fragmento leído. A través de unas declaraciones que pueden ser verdaderas o falsas tendrán que identificar la opción correcta. Esto les ayudará a consolidar su comprensión del texto.

Durante la actividad número cuatro, los alumnos tendrán la oportunidad de reflexionar individualmente sobre las situaciones y los personajes del fragmento. El alumnado considerará cómo se sentirían si estuvieran en la piel de los personajes. De este modo podrán expresar sus reflexiones de manera escrita, proporcionando un espacio seguro para compartir sus pensamientos y emociones.

En último lugar, se plantea una actividad en la que los alumnos explorarán las diferencias culturales entre el siglo XVI y la actualidad, así como entre sus diferentes culturas. Los estudiantes podrán comparar las normas sociales, las actitudes y los valores representados en el *Lazarillo de Tormes* con aquellos que prevalecen en sus propias culturas. El estudiantado deberá de reflexionar sobre cómo estas diferencias culturales influyen en la forma en que percibimos y nos relacionamos con los demás, fomentando así una mayor comprensión y aprecio por la diversidad cultural.

3.5.3 Secuencia 3

Secuencia didáctica 3: Escena del abanico de colores
Nivel: B2
Duración: 120 minutos
Objetivos:
Léxico-gramaticales: <ul style="list-style-type: none">• Palabras y expresiones relacionadas con el luto y las costumbres funerarias «viuda», «luto», «ajuar», etc• Léxico sobre emociones y estados de ánimo «enfadarse», «maldecir», «disfrutar», etc• Uso del imperativo para dar órdenes• Frases subordinadas, explicativas y relativas
Funcionales:

- Expresar y justificar opiniones sobre las actitudes y acciones de los personajes
- Describir y reflexionar sobre emociones y estados de ánimo a través de la escritura y el diálogo
- Redactar una entrada de diario desde la perspectiva de un personaje
- Participar en debates y discusiones grupales sobre temas de la obra
- Formular preguntas y respuestas durante las actividades interactivas

Socioculturales:

- Comprender el contexto cultural y social de la España rural de principios del siglo XX
- Reflexionar sobre las normas y expectativas sociales de la época, especialmente en relación con el papel de la mujer
- Comparar y contrastar las costumbres y normas sociales descritas en la obra con las de los países de origen de los alumnos
- Fomentar la empatía hacia los personajes y sus circunstancias

Destrezas que se trabajan:

- Comprensión lectora
- Comprensión oral
- Expresión oral
- Expresión escrita

En la primera actividad, los alumnos trabajarán en parejas para activar sus conocimientos previos sobre Federico García Lorca y su obra *La casa de Bernarda Alba*. Comenzarán leyendo una breve presentación sobre el autor y su obra proporcionada por el docente, que incluye información sobre la vida de Lorca, su importancia en la literatura española, y el contexto histórico y social de la obra. Después, discutirán una serie de preguntas que les permitirán introducirse en la temática del fragmento que van a leer. Esta actividad está diseñada para fomentar el diálogo y preparar a los estudiantes para la lectura del fragmento, contextualizando la obra y sus temas principales.

Como actividad dos, los alumnos deben leer detenidamente el fragmento y subrayar aquellas palabras que no entiendan. Al finalizar la lectura, tendrán la oportunidad de discutir con sus compañeros el significado de estas palabras. De este modo, se pretende

que los estudiantes puedan realizar un análisis minucioso del contexto y que, entre todos, logren la comprensión del fragmento, así como familiarizarse con el lenguaje y el estilo de Lorca.

En la tercera actividad, en parejas, los alumnos deben responder a diferentes preguntas sobre el contenido del texto y justificar sus respuestas. Esta actividad está diseñada para desarrollar las habilidades de expresión escrita y fomentar un entendimiento más profundo de los temas de la obra a través del intercambio de ideas.

En la cuarta actividad, los estudiantes escribirán una reflexión personal en forma de entrada de diario desde la perspectiva de uno de los personajes del fragmento. Para ello, deben de incluir aspectos como sus sentimientos y pensamientos sobre la situación descrita en el fragmento; de qué manera les gustaría que cambiara su situación; sus expectativas o temores para el futuro. Después, intercambiarán sus entradas de diario con un compañero, leerán la entrada de su compañero y escribirán una breve respuesta reflexionando sobre lo que han leído. Esta actividad está diseñada para desarrollar la empatía y la comprensión profunda de los personajes, así como para practicar la escritura creativa y la expresión personal.

Finalmente, en la quinta actividad se proyectará una breve escena de la versión cinematográfica *La casa de Bernarda Alba* de Mario Camus. La escena estará relacionada con la continuación del fragmento leído. Cuando la escena acabe los estudiantes deberán relatar qué creen que ocurrirá después. Los estudiantes podrían adquirir varias habilidades a partir de la actividad descrita: comprensión y análisis profundo de textos literarios, habilidades de pensamiento crítico al prever lo que ocurrirá después de la escena cinematográfica, práctica en expresión oral y argumentación al compartir sus predicciones, y una mayor apreciación de diferentes interpretaciones culturales y artísticas.

3.5.4 Secuencia 4

Secuencia didáctica 4: Escena en la que Bernarda pide silencio
Nivel: B2
Duración: 120 minutos
Objetivos:

Léxico-gramaticales:

- Identificar y analizar estructuras gramaticales complejas presentes en el texto, como el uso del condicional y el imperativo.
- Utilizar correctamente el pretérito perfecto y el pretérito indefinido para narrar acciones pasadas.
- Practicar el uso de las formas de tratamiento y expresiones formales e informales presentes en el diálogo entre los personajes.

Funcionales:

- Desarrollar la capacidad de interpretar y comprender diálogos teatrales en español.
- Practicar la expresión oral mediante la lectura en voz alta y la dramatización de escenas.
- Mejorar la habilidad de expresar opiniones y reflexiones sobre temas culturales y sociales.
- Desarrollar la capacidad de argumentar y justificar puntos de vista sobre cuestiones relacionadas con el texto y su contexto.

Socioculturales:

- Reflexionar sobre los roles de género y las normas sociales presentes en la obra y su relevancia en la sociedad actual.
- Valorar la importancia del respeto a la diversidad cultural y la comprensión de diferentes realidades sociales.
- Reflexionar sobre el impacto del patriarcado y las expectativas de género en la vida de las mujeres, tanto en el contexto de la obra como en la actualidad.

Destrezas que se trabajan:

- Comprensión lectora
- Comprensión oral
- Expresión oral
- Expresión escrita

En la primera actividad, los alumnos participarán en una dinámica de prelectura donde se presentarán diferentes citas del fragmento seleccionadas estratégicamente. Estas citas servirán como punto de partida para activar el conocimiento previo de los estudiantes y suscitar su curiosidad sobre la obra de Lorca. A través de un análisis conjunto, los alumnos tendrán que interpretar el significado de cada cita, compartiendo sus impresiones y reflexiones en un ambiente colaborativo.

Para la segunda actividad, los alumnos se sumergirán en la lectura en voz alta del fragmento seleccionado de *La casa de Bernarda Alba*. El docente asignará a cada alumno un rol correspondiente a un personaje del texto, y juntos leerán el diálogo en clase. Esta actividad permitirá que los estudiantes se familiaricen con el estilo de Lorca, practiquen la pronunciación y entonación del español, y comprendan mejor el contexto y los conflictos presentes en la obra.

En la actividad 3, los alumnos trabajarán en parejas para identificar en el texto las expresiones de opresión y machismo atribuidas al personaje de Bernarda. Una vez localizadas, cada pareja completará una tabla donde registrarán las expresiones identificadas y reflexionarán sobre cómo enfrentarían esos comportamientos en la actualidad en sus respectivos países de origen. Este ejercicio fomentará la comprensión crítica del texto y permitirá a los estudiantes relacionar los temas tratados en la obra con su propia realidad cultural y social. Posteriormente, cada pareja expondrá ante el resto de la clase las estrategias que proponen para afrontar las situaciones de opresión y machismo identificadas. Las explicaciones serán anotadas en el encerado para que todos los alumnos puedan tener acceso a las diferentes perspectivas y argumentos presentados. Esta actividad fomentará el intercambio de ideas y la reflexión colectiva sobre cómo abordar situaciones similares en la vida real, promoviendo el respeto y la comprensión entre los estudiantes.

En la actividad 4, la clase se divide en dos grupos con el objetivo de reescribir los argumentos de Bernarda, considerando las expresiones de opresión y machismo identificadas en la actividad anterior, pero desde una perspectiva más contemporánea y acorde con los valores actuales. Cada grupo modificará los diálogos de Bernarda, sustituyendo las expresiones problemáticas por comentarios que consideren más apropiados para una madre en la actualidad. Una vez realizadas las modificaciones, cada grupo volverá a dramatizar el fragmento, esta vez utilizando los cambios realizados en los argumentos de Bernarda. Mientras se lleva a cabo la representación, los estudiantes que no estén actuando tomarán apuntes de las diferencias entre ambas

versiones de la obra. Al finalizar las representaciones, se abrirá un debate en el que se expondrán los aspectos más destacados y diferentes entre las obras. Los estudiantes tendrán la oportunidad de comparar y contrastar las modificaciones realizadas por cada grupo, reflexionando sobre cómo los cambios reflejan diferentes valores, perspectivas y sensibilidades hacia temas como el machismo y la opresión en la sociedad actual. Este debate fomentará el intercambio de ideas y promoverá una comprensión más profunda de los temas tratados en la obra.

Para finalizar, en la actividad 5, los estudiantes reflexionarán individualmente sobre lo aprendido respecto a la opresión y el machismo en la obra de Lorca y en la actualidad. Deberán escribir un breve párrafo de 5-6 líneas expresando sus conclusiones personales. Esta actividad fomenta la reflexión crítica y permite a los alumnos consolidar y expresar sus percepciones y aprendizajes sobre los temas tratados en la secuencia didáctica.

3.6 Evaluación

Mediante esta propuesta, se pretende inculcar en los alumnos un hábito lector, entendido como una práctica entretenida y esencial para la adquisición de una lengua extranjera. Para ello, es crucial desvincular dicha actividad de cualquier forma de evaluación que someta a presión a los estudiantes, como podría ser el caso de un examen final al concluir el proyecto de lectura. Este enfoque busca que los alumnos se sientan cómodos y aumenten su participación, favoreciendo así su proceso de aprendizaje al no estar sujetos a las presiones impuestas por las calificaciones.

Es importante que la propuesta también sirva como impulso al desarrollo de las competencias en la lengua meta. Por lo tanto, es esencial que el docente reconozca y valore el esfuerzo realizado por los alumnos durante las sesiones de lectura, evitando que este trabajo pase inadvertido. Para lograrlo, se cuenta con los ejercicios realizados a lo largo de las lecturas, los cuales proporcionan suficiente material para evaluar la práctica sin necesidad de recurrir a exámenes. Estos ejercicios pueden incluir actividades de comprensión lectora, debates o resúmenes, los cuales permiten al docente evaluar de manera continua el progreso de los estudiantes.

Del mismo modo, al concluir cada epígrafe, se incluye un apartado de evaluación de los contenidos. Esta sección servirá para que los alumnos sean conscientes de su proceso de aprendizaje y se autoevalúen mediante diversas preguntas generales vistas

a lo largo de cada secuencia didáctica. Las preguntas de autoevaluación permitirán a los estudiantes reflexionar sobre su propio progreso, identificar áreas de mejora y reforzar su autonomía en el aprendizaje.

Por consiguiente, como instrumentos de evaluación de la propuesta se utilizarán las diferentes actividades realizadas durante las lecturas. Estas actividades estarán diseñadas para evaluar de manera integral la competencia comunicativa, lingüística e intercultural de los estudiantes. El objetivo es que los alumnos desarrollen una competencia completa en la lengua extranjera, integrando todas las destrezas necesarias para comunicarse de manera efectiva.

4. Conclusiones

A través de este TFM se ha abordado de manera exhaustiva la relevancia de la literatura en el contexto educativo, destacándola como un recurso fundamental tanto para la enseñanza de los aspectos lingüísticos de una lengua extranjera como para alcanzar diversas competencias de la lengua, como las competencias comunicativas, lingüísticas e interculturales en el aula de ELE. En el transcurso del trabajo, se ha demostrado que la literatura desempeña un papel crucial no solo en el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también en el fomento del pensamiento crítico del alumnado. La literatura, con su capacidad única para combinar lengua y cultura en un mismo contexto, ofrece una amplia gama de posibilidades didácticas en la enseñanza de idiomas. Estos aspectos son esenciales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y al destacar estos valores a través de la literatura, el texto literario se convierte en una valiosa herramienta didáctica para el desarrollo de la lengua meta. Además, como aportación novedosa al campo de estudio se ha realizado una propuesta de aplicación práctica de ...

Para abordar esta cuestión, se ha propuesto una lectura para el nivel B2, siguiendo las recomendaciones del *MCER* y el *PCIC*. Además, como aportación novedosa al campo de estudio se ha realizado una propuesta de aplicación práctica de la lectura para el nivel A2. Para su realización, se ha decidido trabajar con textos auténticos para el nivel B2 y con textos graduados para facilitar la comprensión de los estudiantes del nivel A2. Esta selección demuestra que, eligiendo adecuadamente los textos, la lectura puede ser implementada en cada nivel de aprendizaje de la lengua. En concreto, se han utilizado fragmentos de la versión graduada del *Lazarillo de Tormes* para el nivel A2 y fragmentos originales de *La casa de Bernarda Alba* para el nivel B2. La elección de estas obras se debe a su temática universal, capaz de motivar a los alumnos en la inmersión en el español y la cultura hispanohablante. No obstante, estas obras son solo ejemplos de cómo integrar la lectura en un curso de ELE, y cualquier otra obra, con una selección adecuada de fragmentos, podría cumplir el mismo objetivo.

La propuesta didáctica, que respalda los argumentos del marco teórico, no solo implementa la lectura guiada de los fragmentos, sino que también plantea una serie de actividades complementarias diseñadas para desarrollar las competencias ya mencionadas, integrando de manera indirecta un enfoque didáctico en el proceso de lectura. Para ello, se han elaborado cuatro secuencias didácticas, dos por cada obra.

Las actividades están concebidas con un énfasis en la interacción y en el desarrollo de las destrezas (comprensión de lectura, expresión escrita, expresión e interacción orales), permitiendo que los alumnos trabajen ciertos contenidos de manera integrada. Así, se logra uno de los objetivos establecidos: integrar y trabajar las diferentes destrezas, tanto orales como escritas, de manera combinada.

Por consiguiente, a través de este TFM se ha pretendido aportar evidencias de que exponer adecuadamente a los estudiantes de ELE a textos literarios en español, mediante la realización de actividades complementarias, contribuye significativamente al desarrollo de su competencia lingüística. Esta exposición no solo mejora su comprensión y uso del idioma, sino que también enriquece su vocabulario, gramática y estructuras sintácticas. Al interactuar con textos literarios, los estudiantes se enfrentan a una variedad de registros, estilos y contextos lingüísticos que reflejan el uso auténtico del lenguaje, lo cual es crucial para su aprendizaje integral. Además, esta metodología aumenta notablemente el interés y la motivación de los estudiantes hacia las culturas y tradiciones hispánicas, permitiendo a los estudiantes sumergirse en el contexto cultural del idioma que están aprendiendo. A través de la lectura de obras literarias, los estudiantes pueden experimentar y comprender mejor las costumbres, pensamientos y sentimientos de las personas en los países hispanohablantes. Los beneficios que esto aporta para la mejora de sus competencias comunicativas e interculturales son evidentes.

Por tanto, esta propuesta didáctica puede servir como un modelo inspirador para que los profesores integren textos literarios en sus clases de español como lengua extranjera. La literatura ofrece una riqueza y profundidad que pocos otros recursos pueden igualar, y su inclusión en el aula puede transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, haciéndola más envolvente y significativa. Aunque no he tenido la oportunidad de aplicar esta propuesta didáctica y verificar sus resultados tanto a corto como a largo plazo, tengo una firme convicción de que, en mis futuros años de labor docente, podré implementar estas secuencias didácticas. Estoy seguro de que, al trabajar con alumnos interesados en aprender español, podré observar de primera mano los beneficios que la literatura puede aportar a su aprendizaje.

5. Referencias bibliográficas

- Acosta Padrón, R. y Careaga Pendás, N. (2020). «El empleo de la literatura en el aprendizaje del uso real del inglés», en *MENDIVE*, n.º 1 <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1688>
- Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Albaladejo García M. D. (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», en *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, n.º 5 <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Arjonilla Sampedro, A. et al. (2008). «Motivación», en *Diccionario de términos clave de ELE* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm#:~:text=La%20motivaci%C3%B3n%20integradora%20corresponde%20al,acad%C3%A9mico%20u%20obtener%20una%20cualificaci%C3%B3n
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes). Madrid: MECD/ANAYA. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Fernández, S. (2005). «Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», en *RedELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, n.º 3 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72191>
- Fernández Fernández, R. (2006). «El uso de los textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera: hacia una aproximación estética», en *Pulso: revista de educación*, n.º 29 <https://dialnet-unirioja.es/unican.idm.oclc.org/servlet/articulo?codigo=2200890>
- Garrido, A. y Montesa, S. (2010). «La recuperación de la literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta», en *MarcoELE, monográfico Antología de las Jornadas Internacionales ELE de las Naves del Marqués*, n.º 11 <https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>

- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. 1 vol. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kolbuszewska, A. (2018). «6 reasons to love graded readers», en *Pearson*, <https://www.english.com/blog/author/kolbuszewska/>
- Lázaro Carreter, F. (1980). *Estudios de lingüística*. Barcelona: Crítica.
- Lázaro Carreter, F. y Correa Calderón, E. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Lerner, I. (1999). «El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE», en *Actas del X Congreso Internacional ASELE de la Universidad Abierta de Israel e Instituto Cervantes de Tel Aviv*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0399.pdf
- McRae, J. (1994). «An Interview with John McRae», en *Greta. Revista para profesores de inglés*, 2: 35-41.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona - Horsori.
- (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: I.C.E. - Horsori.
- Menouer Fouatih. W. (2009). «La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE », en *Actas del Taller Literaturas Hispánicas y ELE del Instituto Cervantes de Orán*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2009/13_fouatih.pdf
- Mir Fernández. M (2011). «La lectura como base para la comunicación oral», en F.J. de Santiago, H. Bongaerts, J.J Sánchez, M. Seseña (coords.). *La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Vol. 2. Universidad de Valencia <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422305>
- Núñez Ramos, R. (2005). «El texto literario en el aula de E/LE. El *Quijote* como referencia (II)», en *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0063.pdf

- Palacios González, S. (2011). *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE)*. Trabajo de investigación de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7081/40933_palacios_gonzalez_sergio.pdf?sequence=1
- Pedraza Jiménez, F. (1998). «La literatura en la clase de español para extranjeros», en A. Celis y J. R. Heredia (coords.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892286>
- Pérez Patón, M. (2009). «Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria», en *Innovación y experiencias educativas*, n.º 21 https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/MERCEDES_PEREZ_1.pdf
- Quintana, E. (1993). «Literatura y enseñanza de ELE», en *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958907>
- Rodrigo, V. (2019). «Comprensión lectora», en Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., & Lacorte, M. (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Routledge: 78-84.
- Rodríguez Alfonso, M. B. (2021). *Proyecto de Innovación: La importancia de la lectura en educación infantil*. Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna. RIULL Principal. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25144>
- Sáez Martínez, B. (2011). «Texto y literatura en la enseñanza de ELE», en F.J. de Santiago, H. Bongaerts, J.J Sánchez, M. Seseña (coords.). *La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Vol. 1. Universidad de Valencia https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf
- Santamaría Martínez, R. (2010). «La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica», en *ASELE, Colección Monografías*, n.º 13 <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-competencia-sociocultural-en-el-aula-de-espanol-l2-leuna-propuesta-didactica/>

- Sanz Pastor, M. (2006). «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela*, 59: 5-23.
- Solé, I. (2012). «Competencia lectora y aprendizaje», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 59 <https://rieoei.org/historico/documentos/RIE59.pdf>
- Stembert, R. (1999). «Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE», en *Didáctica del español como lengua extranjera*, n.º 9 https://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf
- Torrano Guillamón, L., Cascales Martínez, A. y Carillo García, M. E. (2019). «Use of Literature, Resources and Innovative Methodologies in the English Classroom», en *Porta Linguaru*, n.º 32 <https://doi.org/10.30827/pl.v0i32.13699>
- Ventura Jorge, M. S. (2015). «La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Tejuelo: Didáctica de la lengua y literatura. Educación*, n.º 21 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302045>

Anexos

Secuencia didáctica 1: Escena de Lázaro y el muro de piedra en Salamanca

Actividad 1: A partir de la siguiente introducción sobre la época en la que está ambientada *El Lazarillo de Tormes* y junto con las siguientes imágenes y la lista de vocabulario que las acompaña comenta con tu compañero qué crees que va a ocurrir en el fragmento que leerás más adelante.

En la España del siglo XVI no había muchas oportunidades de trabajo, y muchas personas, como los ciegos, tenían que buscarse la vida viajando de pueblo en pueblo. Los ciegos solían necesitar un guía que los ayudara en sus viajes. En esta historia, Lázaro es un niño huérfano que va a trabajar como guía para un ciego. El ciego es un hombre que parece amable al principio, pero Lázaro aprenderá muchas lecciones importantes de él.

	
	
<p>Ciego: Una persona que no puede ver.</p>	
<p>Mesón: Un tipo de posada o lugar donde se puede comer y dormir.</p>	

Amo: Persona que tiene a alguien a su servicio.

Puente: Construcción que permite cruzar un río.

Picaro: personaje astuto y travieso que, típicamente, usa su ingenio para sobrevivir en situaciones difíciles y burlar a las autoridades.

Actividad 2: Lee el siguiente fragmento adaptado y responde a las preguntas.

En este tiempo, un ciego llegó al mesón. El le pidió a mi madre que le sirviera como guía. Así mi madre me encomendó a él y le rogó que me tratara bien, pues yo era huérfano. El ciego dijo que me trataría como a su hijo. De esta forma, comencé a servir y a guiar a mi nuevo y viejo amo.

El ciego y yo estuvimos en Salamanca varios días. Luego, decidió irse a otro lugar. Antes de partir fui a ver a mi madre. Ambos lloramos y luego ella me dio su bendición y me dijo:

—Hijo, ya sé que no te veré más. Procura ser bueno y que Dios te guíe. Te he criado y te he puesto con buen amo. Válete por ti.

Mi amo y yo salimos de Salamanca y llegamos a un puente que tiene un toro de piedra a la entrada. El ciego me mandó que me acercase al animal y me dijo:

—Lázaro, pon el oído en el toro y oirás mucho ruido dentro de él.

Yo le creí y le obedecí. Cuando el ciego sintió que tenía la cabeza junto a la piedra, me dio una gran cabezada contra el animal. Tres días me dolió la cabeza por el golpe. Entonces el ciego me dijo:

—Tonto, aprende. El mozo del ciego debe saber más que el diablo.

Él se rio mucho de la burla. En aquel momento dejé de ser niño y pensé que debía abrir bien los ojos para valerme por mí mismo.

Comenzamos nuestro camino y en pocos días me enseñó su oficio. El ciego me dijo:

—Yo no te puedo dar dinero, pero sí consejos para vivir.

Y así fue. Después de Dios, el ciego me alumbró y me guió en la carrera de vivir.

- ¿Por qué Lázaro comenzó a servir al ciego?

- ¿Cómo se sintió Lázaro al despedirse de su madre?

- ¿Qué le hizo el ciego a Lázaro cuando llegaron al puente?

- ¿Qué crees que significa la frase «El mozo del ciego debe saber más que el diablo»?

- ¿Cómo cambió la perspectiva de Lázaro después de la lección del ciego?

Actividad 3: En grupos pequeños, responde a las siguientes preguntas de manera oral.

- ¿Por qué crees que el ciego decidió darle esta lección a Lázaro de esta manera?
- ¿Cómo habrías reaccionado tú en lugar de Lázaro?
- ¿Qué lecciones importantes has aprendido en tu vida y cómo las aprendiste?
- ¿Crees que la forma en que el ciego enseñó a Lázaro es justa? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué diferencias culturales identificas entre el método de enseñanza del ciego y las prácticas educativas de tu cultura?

Actividad 4: En parejas, dramatiza el fragmento. Uno tomará el rol del ciego y otro el rol de Lázaro. Podéis hacer pequeños cambios en la historia. Después de la dramatización, responde las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te sentiste al interpretar tu personaje?

- ¿Qué cambios hicieron durante la dramatización y por qué?

- ¿Cómo piensas que el contexto cultural influye en la forma en que los personajes actúan?

Actividad 5: Trabaja en parejas. Veréis dos fragmentos de escenas de la película *Lázaro de Tormes* (2001), de José Luis García Sánchez y Fernando Fernán Gómez. Para cada vídeo, uno de vosotros se dará la vuelta y no mirará la pantalla mientras el otro alumno tiene que prestar atención a lo que ocurre. El alumno que no está viendo la película tiene que hacer preguntas a su compañero sobre lo que está oyendo y tomar nota de las respuestas.

Alumno A: Dirige tu atención a la pantalla. Tu compañero te preguntará sobre lo que observas y tú deberás responder únicamente cuando se te haga una pregunta. No hables a menos que se le pida específicamente que dé una respuesta.

Alumno B: Desvíe la mirada de la pantalla. Ten preparado un lápiz para tomar notas. Su tarea consiste en hacer preguntas a su compañero con el fin de averiguar lo que ocurre en la escena.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de preguntas que puedes utilizar con este fin:

- Alumno B: ¿Quién está hablando?
- Alumno A: Describe el aspecto físico de esa persona.
- Alumno B: ¿Dónde está esa persona?
- Alumno A: Describe el lugar donde está esa persona.
- Alumno B: ¿Cómo se siente esa persona?

Una vez finalizada la escena, el alumno B tiene que reorganizar sus notas y relatar a su compañero lo que cree que ha sucedido en la escena. Entonces, se volverá a reproducir la escena y ambos alumnos la volverán a ver para que el alumno B incluya en sus notas la información que le falta. Después, el profesor reproducirá otra escena de este mismo acto, por lo que deberán repetir la actividad. El alumno A tomará el papel del alumno B y viceversa. Para terminar con la actividad el alumno B tendrá que escribir un resumen de la escena.

Se muestran algunas imágenes de cada escena:

Escena 1:



Escena 2:



Actividad 6: Realiza este cuestionario en casa para evaluar qué has aprendido.

1. ¿Qué significa la palabra «pícaro»?
a) Astuto b) Honesto c) Tímido
2. ¿Qué lección intentó enseñar el ciego a Lázaro?
a) La importancia de escuchar atentamente b) Ser valiente en todo momento c) No confiar en los demás
3. ¿Cuál es la palabra que mejor describe a un pícaro?
a) Trabajador b) Ingenioso c) Tímido
4. ¿Por qué Lázaro decidió abrir bien los ojos después de la lección del ciego?
a) Para poder ver mejor a su alrededor b) Para poder valerse por sí mismo c) Porque le dolía la cabeza
5. ¿Qué consejos le dio el ciego a Lázaro para vivir?
a) Le dio dinero para que pudiera vivir cómodamente b) Le ofreció un lugar para quedarse en su casa c) Le dio consejos para enfrentar la vida

Secuencia didáctica 2: Escena de Lázaro y el vino de su amo el ciego

Actividad 1: Vas a ver una escena de la adaptación cinematográfica de *El Lazarillo de Tormes* (1959), de César Fernández Ardavín. La escena está relacionada con el fragmento que leerás más adelante. Presta especial atención a lo que ves porque el sonido estará silenciado y deberás responder a las siguientes preguntas. Toma notas mientras ves la escena, encontrarás espacio suficiente para responder.



Describe el escenario.

¿Quiénes crees que son los personajes de la escena?

¿Cómo crees que se sienten?

En tu opinión, ¿qué crees que está pasando en la escena?

Ahora vuelve a ver la escena, esta vez con sonido. Después de ver el vídeo, reorganiza tus ideas con tu compañero e intenta completar las respuestas con la nueva información.

Actividad 2: Después de esta introducción a la obra, vamos a leer un fragmento adaptado de *El Lazarillo de Tormes*. Durante la lectura, presta atención a los personajes, sus acciones y las situaciones que se presentan.

Cuando comíamos, el ciego ponía a su lado un jarro de vino. Algunas veces, yo cogía rápidamente el jarro y bebía de él. Luego lo dejaba otra vez en su sitio. Este engaño me duró poco tiempo. El ciego notó que faltaba vino y, a partir de ese día, siempre sujetaba el jarro con la mano. Pero yo imaginé otro engaño. Con una paja de centeno* chupaba el vino y dejaba el jarro vacío. Pero, como el ciego era muy listo, me descubrió enseguida. Desde entonces el ciego ponía el jarro de vino entre sus piernas para que yo no pudiera beber. Luego tapaba la boca del jarro con la mano y así bebía seguro.

Yo, como estaba hecho al vino, me moría por él y pensé en otro truco. Hice un agujero en el fondo del jarro y luego lo tapé con un poco de cera. Cuando íbamos a comer fingía que tenía frío y me metía entre las piernas del ciego para calentarme en la lumbre que teníamos. Al calor de la lumbre, la cera se derretía y el vino caía en mi boca sin que se perdiera ni una gota. Cuando el pobre ciego iba a beber, no quedaba nada. Él se enfadaba y maldecía porque no sabía cómo desaparecía el vino.

—No diréis, tío, que os lo bebo yo —le decía—, pues no soltáis el jarro.

Tantas vueltas dio el ciego al jarro que al fin encontró el agujero y descubrió la burla. Pero lo disimuló y no dijo nada.

Al día siguiente, sin sospechar que él sabía como me bebía el vino, me senté como siempre, con la cara mirando al cielo y los ojos cerrados para disfrutar el delicioso licor. El ciego pensó que era hora de vengarse. Alzó con toda su fuerza el

jarro y lo tiró contra mi boca con todas sus fuerzas. Verdaderamente, me pareció que el cielo, con todo lo que hay en él, se me había caído encima.

Fue tan grande el golpe que me desmayé. Muchos trozos del jarro se me clavaron en la cara. Me rompió los dientes y sin ellos hasta hoy día me quedé.

Desde entonces odié al ciego. Aunque luego me curó, comprendí que había disfrutado con el castigo. Él me lavaba las heridas con vino y sonriendo decía:

—¿Qué te parece, Lázaro? Lo que te enfermó te cura y da salud.

Después de leer el texto formad grupos de tres o cuatro personas y sentaros en círculo para facilitar el siguiente debate. Tomad unos minutos para reflexionar individualmente sobre las siguientes preguntas y luego compartid vuestras opiniones con vuestro grupo.

- ¿Qué opináis sobre las acciones de Lázaro para engañar al ciego y obtener vino?
- ¿Cómo describiríais la relación entre Lázaro y el ciego basándose en el fragmento?
- ¿Creéis que los engaños de Lázaro están justificados? ¿Por qué sí o por qué no?

Al finalizar, seleccionad a un portavoz del grupo para compartir un resumen de las conclusiones alcanzadas durante la discusión.

Actividad 3: Para poner a prueba la comprensión del texto, lee cada afirmación cuidadosamente y marca si es verdadera o falsa según lo que recuerdes del fragmento.

Afirmaciones	VERDADERO	FALSO
Lázaro bebía vino del jarro del ciego mientras este lo sujetaba con la mano		
El ciego descubrió el engaño de Lázaro al chupar el vino con una paja de centeno		

Después de descubrir el engaño de la paja, el ciego cambió la posición del jarro para evitar que Lázaro bebiera		
Lázaro encontró un nuevo engaño al hacer un agujero en el fondo del jarro y taparlo con cera		
El ciego descubrió el último engaño de Lázaro, pero decidió no decir nada al respecto		

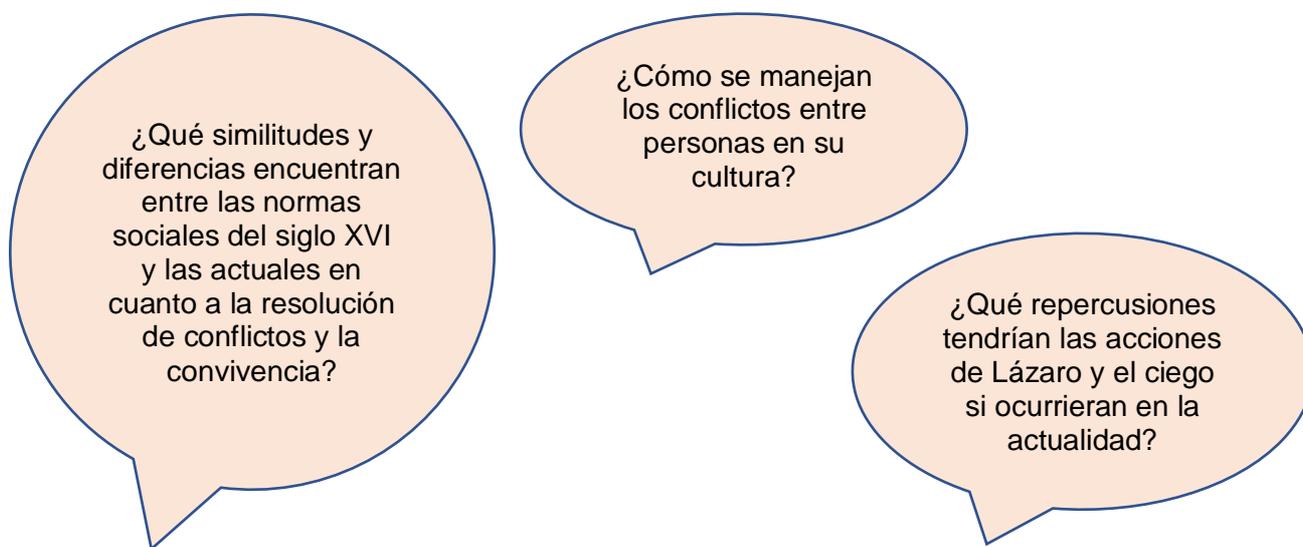
Actividad 4: De manera individual debes hacer una reflexión sobre el fragmento respondiendo a las siguientes preguntas:

Para ello:

- Considera cómo reaccionarías tú si estuvieras en la situación de cada personaje.
 - Reflexiona sobre las consecuencias de las acciones de los personajes y cómo impactan en su relación.
-
- ¿Qué piensas sobre los engaños de Lázaro para obtener vino del ciego?
 - ¿Cómo crees que se sintió el ciego al descubrir los engaños de Lázaro?
 - ¿Qué opinas sobre la reacción del ciego al descubrir los engaños de Lázaro?
 - ¿Qué crees que aprendió Lázaro después de recibir el castigo?

Actividad 5: Discutid en grupos las diferencias culturales entre la España del siglo XVI, tal como se describe en el fragmento que leímos, y las normas y costumbres actuales en vuestros países de origen. ¿Cómo actuaríais en situaciones similares

en la actualidad? **Compartid ejemplos y reflexiones sobre la diversidad cultural. Para llevar a cabo el debate, podéis responder a las siguientes preguntas.**



Actividad 6: Realiza este cuestionario en casa para evaluar qué has aprendido.

1. ¿Cuál fue la principal acción que llevó a cabo Lázaro para obtener vino del ciego?
a) Lázaro bebía el vino directamente del jarro b) Lázaro chupaba el vino a través de una paja de centeno c) Lázaro hacía un agujero en el fondo del jarro para que el vino cayera en su boca
2. ¿Qué aspectos de la relación entre Lázaro y el ciego discutiste durante el debate?
a) Sus estrategias para obtener vino b) La confianza y la desconfianza entre ellos c) La cantidad de vino que consumían
3. ¿Qué aprendiste sobre la importancia de la honestidad y la confianza en las relaciones basándote en el fragmento leído?
a) La honestidad es fundamental para mantener una relación estable y duradera b) La confianza puede ser manipulada si se tiene un objetivo específico c) Engañar a otros puede ser justificable si se trata de obtener un beneficio personal
4. Durante el debate interactivo, ¿cómo influyeron las diferentes perspectivas de tus compañeros en la discusión?
a) Ampliaron mi comprensión del fragmento y sus implicaciones b) Provocaron confusión y dificultaron mi entendimiento c) No influyeron significativamente en mi percepción del texto

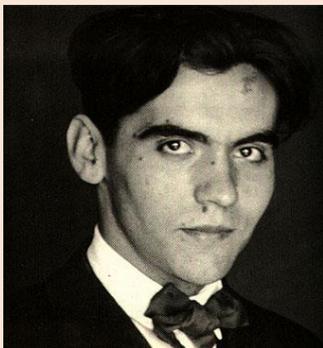
5. ¿Qué diferencias culturales entre el siglo XVI y la actualidad discutiste durante la actividad?

- a) Las actitudes hacia el consumo de alcohol
- b) Los sistemas de castigo por mal comportamiento
- c) Las relaciones de poder y confianza entre las personas

Secuencia didáctica 3: Escena del abanico de colores

Actividad 1: Comenta con tu compañero las siguientes preguntas sobre Federico García Lorca y su obra *La casa de Bernarda Alba*. Después, compartid vuestras ideas con el resto de la clase. Finalmente leed la breve presentación sobre Lorca y su obra.

- ¿Conocéis a Federico García Lorca? ¿Qué sabéis de él?
- ¿Habéis oído hablar de *La casa de Bernarda Alba*? ¿De qué creéis que trata?



Federico García Lorca es considerado uno de los poetas y dramaturgos más importantes de la literatura española del siglo XX. Lorca es conocido por su profundo lirismo y su habilidad para explorar temas universales a través de una perspectiva profundamente española.

La casa de Bernarda Alba

Se trata de una obra teatral de tres actos que está ambientada en la España de principios del siglo XX. La obra se centra en la vida de Bernarda Alba y sus cinco hijas, quienes viven en un ambiente de estricta disciplina y represión tras la muerte del padre. La obra explora temas como la represión de la mujer, las normas sociales opresivas y el conflicto entre el deseo personal y las expectativas sociales. Bernarda representa la autoridad opresiva, mientras que sus hijas simbolizan el anhelo de libertad y amor.

Ahora, en grupos de cuatro, debatid sobre los siguientes temas y anotad las conclusiones principales. Después, preparad un breve resumen de vuestras conclusiones y compartidlo con la clase:

- ¿Cuáles son los roles tradicionales de hombres y mujeres en vuestra cultura?
- ¿Cómo han cambiado esos roles en los últimos años?

Actividad 2: Leed el siguiente fragmento en voz alta por turnos. A medida que leéis, subrayad las palabras o frases que no entendáis.

PONCIA

¡Cómo han puesto la solería!

BERNARDA

Igual que si hubiese pasado por ella una manada de cabras. Niña, dame un abanico.

ADELA

Tome usted. (Le da un abanico redondo con flores rojas y verdes.)

BERNARDA (Arrojando el abanico al suelo.)

¿Es éste el abanico que se da a una viuda? Dame uno negro y aprende a respetar el luto de tu padre.

MARTIRIO

Tome usted el mío.

BERNARDA

¿Y tú?

MARTIRIO

Yo no tengo calor.

BERNARDA

Pues busca otro, que te hará falta. ¡En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle! Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordaros el ajuar. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas.

MAGDALENA

Lo mismo me da.

ADELA (Agría.)

Si no quieres bordarlas, irán sin bordados. Así las tuyas lucirán más.

MAGDALENA

Ni las mías ni las vuestras. Sé que ya no me voy a casar. Prefiero llevar sacos al molino. Todo menos estar sentada días y días dentro de esta sala oscura.

BERNARDA

Eso tiene ser mujer.

MAGDALENA

Malditas sean las mujeres.

BERNARDA

Aquí se hace lo que yo mando. Ya no puedes ir con el cuento a tu padre. Hilo y aguja para las hembras. látigo y mula para el varón. Eso tiene la gente que nace con posibles.

En grupos pequeños, discutid el significado de las palabras que halláis subrayado y tratad de deducir su significado por el contexto. Luego, compartid vuestras preguntas con la clase para resolverlas en conjunto.

Actividad 3: En parejas, responded a las siguientes preguntas sobre los personajes del fragmento:

- ¿Cómo es la relación entre Bernarda y sus hijas? Proporcionad ejemplos del texto.

- ¿Qué actitud tiene Bernarda hacia el luto y la tradición? ¿Cómo se refleja esto en sus acciones?

- ¿Cómo reaccionan las hijas a las órdenes de Bernarda?

Actividad 4: Por un momento sitúate en la piel de una de las hijas Bernarda. Imagina que eres uno de los personajes (Adela, Magdalena, Martirio, etc.) y escribe una entrada de un diario desde su perspectiva. Debes incluir:

- Tus sentimientos y pensamientos sobre la situación descrita en el fragmento.
- Cómo te gustaría que las cosas fueran diferentes.
- Tus expectativas o temores para el futuro.

Una vez terminada la entrada de diario, intercambiadla con un compañero. Lee el diario de tu compañero y escribe una breve respuesta (5-6 líneas), reflexionando sobre lo que has leído y ofreciendo algún consejo o palabra de apoyo al personaje.

Actividad 5: Ahora ve la siguiente escena de la adaptación cinematográfica *La casa de Bernarda Alba* de Mario Camus. El vídeo está relacionado con la siguiente escena que aún no has leído, así que presta especial atención. Escribe una breve redacción sobre lo que crees que ocurre después.



Actividad 6: Realiza este cuestionario en casa para evaluar qué has aprendido.

1. ¿Qué aprendiste sobre la obra <i>La casa de Bernarda Alba</i> ?
a) Es una comedia sobre la vida de una familia rica
b) Es un drama sobre el luto y las tradiciones familiares
c) Es una novela sobre la guerra civil española
2. ¿Cómo reaccionaron las hijas de Bernarda a sus órdenes?
a) Con aceptación y obediencia
b) Con resistencia y frustración
c) Con indiferencia y apatía

3. ¿Qué importancia tiene el luto en la obra?
a) Simboliza la libertad y la felicidad b) Representa el control y la represión c) No tiene importancia en la obra
4. ¿Cómo describirías el carácter de Bernarda?
a) Tolerante y comprensiva b) Autoritaria y estricta c) Alegre y despreocupada
5. ¿Qué has aprendido sobre las diferencias culturales y temporales en esta obra?
a) Las normas y roles de género no han cambiado mucho b) Las normas y roles de género han evolucionado significativamente c) No hay diferencias significativas entre las normas de entonces y ahora

Secuencia didáctica 4: Escena en la que Bernarda pide silencio

Actividad 1: A continuación, encontraréis varias citas del fragmento que leeréis más adelante. Cada cita incluye el nombre del personaje que la dice. En parejas explicad por qué creéis que el personaje dice eso y qué creéis que significan estas citas en el contexto de la obra.

Martirio: «¡Pasa si puedes!»

- ¿Por qué crees que lo dice?:
-

- ¿A qué crees que se refiere?
-

Bernarda: «¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos!»

- ¿Por qué crees que lo dice?:
-

- ¿A qué crees que se refiere?
-

Adela: «¡Aquí se acabaron las voces de presidio!»

- ¿Por qué crees que lo dice?:
-

- ¿A qué crees que se refiere?
-

Bernarda: «¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta?»

- ¿Por qué crees que lo dice?:
-

- ¿A qué crees que se refiere?
-

Bernarda: «Una mujer no sabe apuntar.»

- ¿Por qué crees que lo dice?:
-

- ¿A qué crees que se refiere?
-

Bernarda: «Mi hija ha muerto virgen.»

- ¿Por qué crees que lo dice?:
-

- ¿A qué crees que se refiere?
-

Actividad 2: Vamos a leer en voz alta el fragmento asignado. De manera aleatoria se le asignará un rol a cada uno de vosotros (hasta cubrir los personajes que aparecen en el fragmento). Lee tu parte en voz alta cuando te corresponda.

¿Dónde vas?

MARTIRIO

¡Quítate de la puerta!

ADELA

¡Pasa si puedes!

MARTIRIO

¡Aparta! (Lucha.)

ADELA

¡Madre, madre!

MARTIRIO (A voces.)

¡Déjame!

ADELA

(Aparece BERNARDA. Sale en enaguas, con un mantón negro.)

BERNARDA

Quietas, quietas, ¡Qué pobreza la mía, no poder tener un rayo entre los dedos!

MARTIRIO (Señalando a ADELA.)

¡Estaba con él! ¡Mira esas enaguas llenas de paja de trigo!

BERNARDA

¡Ésa es la cama de las mal nacidas! (Se dirige furiosa hacia ADELA.)

ADELA (Haciéndole frente.)

¡Aquí se acabaron las voces de presidio! (ADELA arrebató el bastón a su madre y lo parte en dos.) Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más.

¡En mí no manda nadie más que Pepe!

(Sale MAGDALENA.)

MAGDALENA

¡Adela!

(Salen PONCIA y ANGUSTIAS.)

ADELA

Yo soy su mujer. (A ANGUSTIAS.) Entérate tú y ve al corral a decírselo. Él dominará toda esta casa. Ahí fuera está, respirando como si fuera un león.

ANGUSTIAS

¡Dios mío!

BERNARDA

¡La escopeta! ¿Dónde está la escopeta?

(Sale corriendo de detrás PONCIA. Aparece AMELIA por el fondo, que mira aterrada, con la cabeza sobre la pared. Sale detrás MARTIRIO.)

ADELA

¡Nadie podrá conmigo! (Va a salir.)

ANGUSTIAS (Sujetándola.)

De aquí no sales con tu cuerpo en triunfo, ¡ladrona!, ¡deshonra de nuestra casa!

MAGDALENA

¡Déjala que se vaya donde no la veamos nunca más!

(Suenan disparos.)

BERNARDA (Entrando.)

Atrévete a buscarlo ahora.

MARTIRIO (Entrando.)

Se acabó Pepe el Romano.

ADELA

¡Pepe! ¡Dios mío! ¡Pepe! (Sale corriendo.)

PONCIA

¿Pero lo habéis matado?

MARTIRIO

¡No! ¡Salió corriendo en su jaca!

BERNARDA

Fue culpa mía. Una mujer no sabe apuntar.

MAGDALENA

¿Por qué lo has dicho entonces?

MARTIRIO

¡Por ella! Hubiera volcado un río de sangre sobre su cabeza.

PONCIA

Maldita.

MAGDALENA

¡Endemoniada!

BERNARDA

¡Aunque es mejor así! (Se oye como un golpe.) ¡Adela! ¡Adela!

PONCIA (En la puerta.)

¡Abre!

BERNARDA

Abre. No creas que los muros defienden de la vergüenza.

CRIADA (Entrando.)

¡Se han levantado los vecinos!

BERNARDA (En voz baja, como un rugido.)

¡Abre, porque echaré abajo la puerta! (Pausa. Todo queda en silencio,) ¡Adela! (Se retira de la puerta.) ¡Trae un martillo! (PONCIA da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.) ¿Qué?

PONCIA (Se lleva las manos al cuello.)

¡Nunca tengamos ese fin!

(Las hermanas se echan hacia atrás. La criada se santigua. BERNARDA da un grito y avanza.)

PONCIA

¡No entres!

BERNARDA

No. ¡Yo no! Pepe: irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen! Llévala a su cuarto y vestirla como si fuera doncella. ¡Nadie dirá nada! ¡Ella ha muerto virgen! ¡Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas!

MARTIRIO

Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.

BERNARDA

Y no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara. ¡Silencio! (A otra hija.) ¡A callar he dicho! (A otra hija.) ¡Las lágrimas cuando estés sola! ¡Nos hundiremos todas en un mar de luto! Ella, la hija menor de Bernarda Alba ha muerto virgen.
¿Me habéis oído? Silencio, silencio he dicho. ¡Silencio!
(Telón.)

Actividad 3: Después de la lectura, en parejas, buscad en el texto las expresiones de Bernarda que denotan opresión y machismo. Una vez que las hayáis identificado, explicad cómo afrontarías esos comportamientos en la actualidad en vuestro país de origen.

1. Expresión de opresión/machismo: _____

- Cómo afrontaría este comportamiento en la actualidad el alumno A:

- Cómo afrontaría este comportamiento en la actualidad el alumno B:

2. Expresión de opresión/machismo: _____

- Cómo afrontaría este comportamiento en la actualidad el alumno A:

- Cómo afrontaría este comportamiento en la actualidad el alumno B:

3. Expresión de opresión/machismo: _____

- Cómo afrontaría este comportamiento en la actualidad el alumno A:

- Cómo afrontaría este comportamiento en la actualidad el alumno B:

Ahora, a modo de exposición, cada pareja deberá de explicar y argumentar al resto de compañeros la manera en la que cada uno afrontaría estas situaciones. Las explicaciones se deberán de anotar en el encerado.

Actividad 4: La clase debe dividirse en dos grupos. Cada grupo, considerando las expresiones de Bernarda de la actividad anterior y la perspectiva desde la cual se han interpretado sus actuaciones, deberá modificar los argumentos de Bernarda por comentarios que, en su opinión, daría una madre en la actualidad.

1. Reescritura del argumento controvertido de Bernarda:

2. Reescritura del argumento controvertido de Bernarda:

3. Reescritura del argumento controvertido de Bernarda:

Es el momento de ponerlo en práctica. Cada grupo debe dramatizar el fragmento de nuevo, esta vez con los cambios que habéis hecho en los argumentos de Bernarda. Observad y comparad las modificaciones de los guiones. Puesto que no hay roles para todos, los estudiantes de cada grupo que no actúen deben comparar ambas representaciones y tomar apuntes de las diferencias que se han representado. Al finalizar, se debe de abrir un debate en el que se expongan los aspectos más diferentes entre las obras.

Actividad 5: De manera individual, reflexiona sobre la actividad de dramatización y sobre lo que has aprendido acerca de la opresión y el machismo en el contexto de la obra de Lorca y en la actualidad. Escribe un breve párrafo (5-6 líneas) con tus conclusiones:

Actividad 6: Realiza este cuestionario en casa para evaluar qué has aprendido.

1. ¿Cuál fue el objetivo principal de la secuencia didáctica?
a) Trabajar las competencias comunicativas y lingüísticas b) Analizar una obra literaria c) Aprender sobre historia contemporánea
2. ¿Cuál fue tu actitud frente a los comportamientos de Bernarda?
a) Los acepté pasivamente b) Los cuestioné y reflexioné sobre ellos c) Ignoré las expresiones de opresión
3. ¿En qué consistió la actividad de análisis del texto?
a) Reescribir los argumentos de Bernarda b) Modificar expresiones de opresión por comentarios actuales c) Comparar las interpretaciones de los personajes
4. ¿Cuál fue la finalidad de la actividad de reescritura de argumentos?
a) Reflexionar sobre el contexto histórico de la obra b) Practicar habilidades de actuación y expresión

c) Investigar sobre la vida del autor

5. ¿Qué se esperaba lograr con la actividad de dramatización?

a) Analizar el lenguaje utilizado en la obra

b) Practicar habilidades de actuación y expresión

c) Investigar sobre la vida del autor