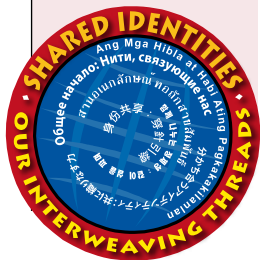


# Shared Identities: Our Interweaving Threads



## El uso de la literatura en la clase de LE/L2

María del Mar Jorge de Sande  
*Universidad de Seisen*

### Reference data:

Jorge de Sande, M., (2009). El uso de la literatura en la clase de LE/L2. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

In this paper we briefly review the role that culture in general and literature in particular have taken in foreign language classes over the past decades; we reflect on how to introduce literature, and we suggest some activities to work with literary texts in the SFL class. Those activities allow us not only to practice the four communicative skills but also to develop the recently so called fifth skill: *life skills* or *thinking*.

本研究では一般的に文化が、とりわけ文学が、過去10数年の間、外国語の授業の中でどのように位置づけられてきたのかを概観する。また外国語授業の中で、文学をどのように導入すればよいのかを検討し、外国語としてのスペイン語の授業において扱うことのできる文学テキスト開発のための、いくつかのアクティビティを提案する。それらは、一般によく知られている四技能のみならず、“life skills”または“thinking”と近年呼ばれる、5つ目の技能を鍛えることを可能にすると考える。

En este trabajo haremos un breve repaso del lugar que la cultura, en general, y la literatura, en particular, han ocupado en la clase de lenguas extranjeras durante las últimas décadas; reflexionaremos acerca de cómo introducir la literatura en el aula y propondremos algunas actividades para la explotación de textos literarios en la clase de ELE que nos permitirán no solo trabajar las ya por todos conocidas cuatro destrezas, sino también la recientemente denominada quinta destreza: *life skills* o *thinking*.

**E**n un mundo cuya evolución se mide por el acceso que los ciudadanos tengan a las nuevas tecnologías y la pericia con la que sepan utilizarlas y en el que el concepto de “utilidad” prima sobre cualquier otro, los saberes humanísticos ocupan cada vez menos espacio, tanto en los programas de estudio como en nuestras vidas. La literatura no ha sido –ni es– ajena a esta paulatina marginación. Y, de este modo, ha jugado un papel, como posteriormente veremos, fluctuante en el mundo de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, durante los últimos años estamos asistiendo a una esperanzadora revalorización de la introducción de la cultura en la clase de lengua extranjera. Enfoques de tipo humanístico, como la llamada *Educación en Valores*, e instituciones, como el Consejo de Europa, cuyas recomendaciones en materia cultural se hallan recogidas en el *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, hacen hincapié en la reincorporación de componentes de tipo cultural a la educación.

Las altas expectativas que, en términos de convivencia pacífica y aceptación del Otro, tienen nuestras multiculturales sociedades sobre los ciudadanos aconsejan una profunda reflexión sobre la propia cultura. Reflexión que ha de sentar las bases para la comprensión y aceptación de la diversidad, esto es, para el desarrollo de la denominada *competencia intercultural*. La clase de lenguas constituye a este respecto un marco ideal para iniciar a nuestros estudiantes en un mejor conocimiento de sí mismos y de la nueva cultura en la que están interesados; el estudio de nuestra literatura, una espléndida ventana desde la que asomarse al nuevo mundo que están por descubrir.

El trabajo que a continuación presentamos está dividido en dos partes: en la primera, hacemos un breve repaso del lugar ocupado tanto por la cultura como por la literatura en la clase de lenguas extranjeras durante los últimos años; en la segunda, describimos la unidad didáctica, basada en la explotación de textos literarios, que diseñamos para nuestras clases de *Introducción a la Cultura Hispánica* de la Universidad de Seisen durante el curso 2007-2008 (por falta de espacio incluiremos, a modo de ejemplo, solo uno de los tres ejercicios propuestos a nuestras estudiantes).

### Evolución del papel ocupado por la cultura en la clase de lenguas extranjeras

El papel que la cultura ha de ocupar en la clase de lenguas extranjeras ha sido motivo de intensa reflexión durante las últimas décadas, como también lo ha sido la definición misma del término *cultura*. Y así, se ha hablado de cultura con mayúscula y cultura con minúscula. La primera, de carácter oficial, incluiría saberes como la Geografía, la

Historia, la Ciencia y el Arte —en especial, la Literatura— de un determinado país y podría, por ello, identificarse en cierto modo, al término *civilización*. La segunda, en cambio, tendría más que ver con el modo de vida de una determinada comunidad, esto es, sus ideas, valores, comportamientos, etc. (Barros García, 2005: 10-11).

La cultura con mayúscula fue la que primó en la clase de lenguas extranjeras hasta finales de los años 40. Sin embargo, el desarrollo de las ciencias sociales en la década de los 50 trajo consigo la crítica a este estrecho concepto, por ofrecer una visión subjetiva, cerrada y etnocéntrica de la realidad. Fue entonces cuando el concepto se amplió y se empezó a hablar de cultura con minúscula “como manifestación de la conducta, los valores, los sentimientos, las relaciones, etc., de las personas que integran una comunidad y que se expresan en la misma lengua” (Barros García, 2005: 11).

Tras los años 60, época en la que se debatirá largamente acerca de estas dos concepciones y de cómo reflejarlas en los libros de texto, en los 70, gracias a las propuestas hechas por el enfoque nocio-funcional, la cultura con minúscula se convertirá en un importante elemento dentro de la clase de idiomas. Ello traerá consigo, no obstante, algunas consecuencias negativas, tales como el riesgo de estereotipación, por lo que en la actualidad otros autores siguen trabajando sobre el concepto. Éstas son las conclusiones a las que han llegado:

1. La enseñanza de la cultura debe hacerse de modo paralelo e integrado a la de la lengua, no como “elemento añadido para contextualizar los hechos de lengua” (Barros García, 2005: 12).

2. Al enfrentarse con una nueva cultura, la incorporación de una profunda reflexión sobre la cultura propia resulta de capital importancia. Esta tendencia, denominada *Cross-cultural awareness* (*comprensión intercultural*), nos parece especialmente relevante para nuestras clases, dada la complejidad del mundo en el que vivimos. El desarrollo de la llamada *conciencia intercultural*, promovido en España por el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) y en Europa por el Consejo de Europa, no tiene otro objeto que facilitar la convivencia pacífica entre personas procedentes de diferentes culturas. A este respecto, se señala en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007):

El interés de que el aprendizaje de lenguas sea percibido como una forma de enriquecimiento personal y de apertura hacia otras culturas y visiones del mundo no solo está en los objetivos institucionales del Consejo de Europa, sino también en los de los organismos nacionales y supranacionales interesados en fomentar en los ciudadanos valores como la tolerancia, el entendimiento y el compromiso con los principios democráticos. (p. 34)

## Reflexiones acerca de la conveniencia de utilizar la literatura en la clase de LE/L2

### *Un poco de historia*

El uso de la literatura en la clase de lenguas extranjeras ha corrido una suerte paralela al de la cultura en general y, así, a la época en la que “la literatura era el texto-dogma en la

enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras” (Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia, 2005: 85) siguieron períodos –los años 60 y 70– durante los cuales se desechó por completo, bien por considerarse que “proporcionaba al estudiante un lenguaje ‘malo’, ‘antiguo’ y ‘tradicional’”, bien por su falta de “fines prácticos aparentes” (Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia, 2005: 85).

Durante los últimos años, sin embargo, han sido muchos los autores, especialmente en el ámbito anglosajón, que han reivindicado la vuelta de la literatura a la clase de lengua extranjera. El *Plan curricular del Instituto Cervantes*, haciéndose eco de las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia*, insiste en la necesidad de superar el concepto de competencia comunicativa, que únicamente consideraba las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. Para ello “incorpora una visión más amplia que incluye la competencia intercultural y la competencia en el control y la gestión del propio aprendizaje de la lengua.” (Instituto Cervantes, 2007: 35) Es la llamada *competencia plurilingüe y pluricultural*.

### *El Comentario de Textos Literarios: una metodología válida*

Pese a lo dicho, el profesor de ELE que desea iniciar a sus estudiantes en el estudio de la literatura se encuentra bastante desvalido, dada la escasez de materiales adecuados para ello. Por otra parte, un análisis, por superficial que sea, de los manuales existentes revela que en su mayoría están diseñados para alumnos que han alcanzado ya niveles de competencia considerables –los que hemos manejado corresponderían a los niveles de referencia B1–C2 (el nivel

B1 equivaldría en inglés a *Threshold*; la equivalencia para el C2 sería *Mastery*), por lo que se da por supuesto que la introducción del estudio de la literatura se ha de llevar a cabo una vez los estudiantes hayan alcanzado un nivel de competencia intermedio alto. Esto, teniendo en cuenta las peculiaridades del currículo para el estudio de lenguas extranjeras existente en Japón, retardaría en exceso, en nuestra opinión, el contacto del alumno de español con una de las manifestaciones culturales más ricas del mundo hispánico. Por ello hemos diseñado las actividades que a continuación presentamos.

Pensamos que al estudiante, al menos en un primer momento, más que la acumulación de datos acerca de la Historia de la Literatura de un determinado país, le interesa el contacto directo con los textos. Ésa es la razón por la que hemos elegido el *Comentario de Textos Literarios*, adaptado como es lógico a las posibilidades de los estudiantes de ELE, como metodología, ya que constituye una “forma crítica, reflexiva y personal de acercarse a la literatura” (Serra Martínez y Oton Sobrino, 1986: 7). Estas tres características hacen que el alumno se convierta en “el centro del proceso con sus conocimientos previos sobre historia, arte y sociedad en su lengua y/o en otras” (Barros Lorenzo y Otros, 2006: 3), incidiendo en dos de los presupuestos recogidos en el *Marco*: la autonomía del estudiante y la reflexión sobre la cultura propia (interculturalidad).

Los textos seleccionados fueron tres: el “Romance del Enamorado y la Muerte”, anónimo del siglo XV; un fragmento de *Primera memoria*, novela publicada en 1959 por Ana María Matute y el poema “Qué será ser tú”, perteneciente a *Punto umbrío* (1995), de la poeta española

Ana Rossetti. Pero antes de proceder a la descripción de las actividades, veamos cuál fue el contexto en el que se desarrollaron, los objetivos que con ellas se perseguían y los instrumentos pedagógicos utilizados para su explotación.

### Propuesta didáctica: “Introducción al Comentario de Textos Literarios para alumnos de ELE”

Para la descripción de esta unidad didáctica se siguen los pasos sugeridos por M<sup>a</sup> del Pilar López García (2005: 31-46) para el diseño de unidades didácticas interculturales.

#### *El contexto de la enseñanza*

La unidad didáctica que vamos a describir a continuación fue utilizada en noviembre de 2007 como parte de la asignatura *Introducción a la Cultura Hispánica* (スペイン語圏文化概論), impartida por varios profesores a lo largo del año académico 2007-2008 a estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Seisen. El carácter de esta materia es obligatorio para las alumnas de segundo curso y su objetivo, que las asistentes se familiaricen con los diferentes campos de estudio de los profesores para poder elegir en tercero y cuarto los seminarios de su interés. Esta asignatura constituye, pues, una introducción a los estudios de especialización que en los años siguientes realizarán las estudiantes. Nuestro módulo se tituló “Introducción al Comentario de Textos Literarios” y dispusimos de seis horas para su desarrollo. Asistieron a él 49 estudiantes.

### La delimitación de objetivos

El objetivo de nuestra sección era doble:

- En primer lugar, hacer reflexionar a las estudiantes acerca de sus hábitos de lectura y activar sus conocimientos sobre la literatura de su país con el objeto de contribuir al desarrollo de su conciencia intercultural
- En segundo lugar, “exponer” a las alumnas a una serie de fragmentos literarios en español para, a través de ellos, trabajar las cuatro destrezas tanto de forma individualizada como en grupo. El trabajo en grupo, al incluir tareas de discusión y negociación, propicia la cooperación entre los estudiantes y, con ello, el desarrollo de valores humanos como el respeto hacia las opiniones de los demás y la tolerancia

### Los contenidos

La unidad se dividió en tres partes:

1. **Fase de presentación:** Sensibilización y activación de conocimientos previos
  - Cuestionario sobre hábitos de lectura y conocimiento de la Literatura Hispánica
  - Esquema de Comentario de Textos Literarios (Apéndice 2). El esquema aparece integrado en una de las propuestas didácticas. Constituye la adaptación del esquema clásico del Comentario de Textos Literarios a la clase de ELE propuesta por María Ángeles Suz Ruiz en el “Curso de

Profesores Especialistas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, Universidad Complutense, Madrid, 1993

2. **Fase de práctica controlada:** Propuestas de comentario de textos literarios. Siguiendo las recomendaciones de Albaladejo García (2007: 9-14), se seleccionaron fragmentos literarios auténticos de nivel ligeramente superior al de las estudiantes.
  - Primera propuesta de comentario literario: “El Enamorado y la Muerte”, romance anónimo del siglo XV  
Función: Relatar acontecimientos pasados
  - Segunda propuesta de comentario literario: Primer párrafo de Primera memoria (1959), novela de Ana María Matute (1926-)  
Función: Hacer descripciones en pasado
  - Tercera propuesta de comentario literario: “Qué será ser tú”, poema perteneciente a Punto umbrío (1995), de Ana Rossetti (1950-)  
Función: Formular hipótesis
3. **Fase de práctica libre:** “Comparte un fragmento literario que te guste”  
Cada estudiante trajo a clase un poema o fragmento de obra literaria de su elección, lo presentó a su compañera y, siguiendo el esquema de comentario de textos literarios, fue trabajado en parejas.

### Los instrumentos pedagógicos

Los instrumentos pedagógicos utilizados fueron:

- El material fotocopiable elaborado por la profesora
- El ordenador
- Un equipo de audio
- La biblioteca
- Internet

### La metodología

En la primera clase (Fase de presentación) las estudiantes completaron el Cuestionario y lo entregaron a la profesora. Seguidamente, ésta repartió el Esquema de Comentario de Textos Literarios y lo explicó. Por último, entregó la primera propuesta de comentario literario (Fase de práctica controlada), que las estudiantes trabajaron en parejas primero y después con el resto de la clase, ayudadas por la profesora. La tarea de ese día consistió en completar en casa las preguntas relativas al texto.

La metodología seguida en las clases siguientes (segunda y tercera) fue similar: entrega del texto; trabajo en parejas; breve presentación en Power Point acerca del autor y su obra a cargo de la profesora; trabajo en grupo bajo la supervisión de la profesora y tarea globalizadora.

En la última clase (Fase de práctica libre) fueron las estudiantes quienes tomaron la iniciativa, seleccionando ellas mismas el texto y proponiéndolo como ejercicio a sus compañeras.

Como se ve, el objetivo era trabajar no solo los aspectos lingüísticos, si bien esto era lo que por el nivel de las estudiantes resultaba más aconsejable, sino también el contexto del autor y la obra, así como también tratar de fomentar el diálogo entre las estudiantes acerca de los temas tratados en los textos. Este esquema recogería, aunque de forma un tanto sintética, los tres modelos –cultural, lingüístico y de crecimiento personal– propuestos por Carter y Long para la explotación de textos literarios (Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia, 2005: 93). La incorporación del modelo de crecimiento personal supone una novedad en el tratamiento de la literatura en el aula de idiomas y ayuda al desarrollo de la llamada *quinta destreza –life skills o thinking–*, “que da cohesión interna y perspectiva social a las cuatro anteriores” (Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia, 2005: 103).

### Conclusiones

Las ventajas de la utilización de la literatura en la clase de LE/L2 son, como se ha visto, muchas, ya que no solo contribuye al desarrollo de las destrezas puramente lingüísticas, sino que devuelve a la educación el carácter humanista que nunca debió perder. Los textos literarios constituyen un espléndido pretexto para que profesor y estudiantes se adentren en el apasionante reto de interpretación que nos proponen y permiten, al mismo tiempo, la exploración de nuestras propias ideas y sentimientos.

Este doble y, en apariencia, ambicioso objetivo fue, en nuestra opinión, alcanzado en nuestras clases, gracias al diseño de las sencillas actividades descritas en las páginas

anteriores. A pesar de que no todas las estudiantes estaban familiarizadas con la metodología del comentario de textos –solo el 47% respondió afirmativamente a la pregunta *¿Habías tenido antes clase de comentario de textos?*– y de sus iniciales reticencias ante el trabajo con textos literarios –la literatura parece imponer siempre un desmesurado respeto y cierto temor–, al comprobar que los ejercicios estaban adaptados a su nivel, se acercaron con interés, y nos atreveríamos a decir que en muchos casos hasta con apasionamiento, a las tareas que les propusimos.

Las actividades fueron diseñadas de modo que las estudiantes tuvieran ocasión de desarrollar las cuatro destrezas de la manera más equilibrada posible: comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita. Muchas alumnas destacaron que el trabajo con los textos literarios propuestos les había resultado muy útil para la adquisición de vocabulario y la “confirmación” de la gramática (Véase el Anexo 1: *Argumentos a favor del uso de la literatura en la clase de lenguas extranjeras*). No nos sorprende. Los textos literarios son, a diferencia de la mayor parte de los textos a los que los estudiantes están “expuestos” en las clases de idioma, muestras de lengua auténticas. Cuando logran desentrañarlos, los alumnos sienten una doble satisfacción: la de haber realizado con éxito la tarea propuesta por el profesor y la de haberse enfrentado, quizá por primera vez, a un documento auténtico de la realidad histórica y cultural del país o países cuya lengua estudian.

También quisimos que las alumnas pudiesen trabajar tanto de manera individual como en parejas. La práctica en las aulas nos muestra a diario que ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de trabajar juntos no solo contribuye a relajar el

ambiente, sino que además ayuda a los chicos a expresarse con mayor confianza y autoridad, algo especialmente importante en Japón, donde por tradición los estudiantes están más acostumbrados a escuchar al profesor que a participar en la clase.

Pero oigamos la voz de nuestras estudiantes, ya que son ellas el centro de nuestro interés. Cuando les pedimos que valoraran la clase, dijeron que les había parecido muy difícil pero:

- “Puso conocer detalladamente sobre obras de varias, y fue alegre. Especialmente último de clase, intercambié opiniones con mis amigas sobre se perfeccionó de un trabajo. También fue una lección en español”
- “Yo sabí conocer muchas literatura. Yo quiero leer muchos libros y me gusta más leer libro”
- “Último clase es interesante porque nosotras podemos elegir unas obras que nos gustan”

Las alumnas destacan aquí el ambiente “alegre” de la clase (opinión 1), así como también la libertad que se les dio para que ellas mismas eligieran un texto que les gustara particularmente (opinión 1 y 3). La segunda opinión apunta hacia aspectos de tipo motivacional: la clase motiva a las estudiantes a leer más no solo en español, sino en otras lenguas.

Las razones de la dificultad que adujeron fueron:

- “Querría habrar japones”
- “No había tenido antes la clase de comentario de textos”



- “Yo no puedo comprender español muy bien... Pero quiero comprender y hablar español más, por tanto pienso que esta clase es muy importante para mí”
- “La profesora nativo la daba (yo me turbé mucho en la clase)”

Resulta interesante comprobar cómo el hecho de que la clase sea impartida por un profesor nativo (opinión 4) en la lengua objeto de estudio (opinión 1) sigue constituyendo un obstáculo para algunos estudiantes. Pensamos que ello se debe a la manera como tradicionalmente se han estudiado las lenguas extranjeras en Japón y también al hecho de que muchos profesores nativos, especialmente en las clases de “contenido”, utilizan japonés. Las razones para ello son diversas (exigencia de la institución para la que trabajan, nivel de los estudiantes,...) y exceden los límites de este trabajo. No obstante, a pesar de la dificultad que las clases impartidas en la lengua meta entrañan, algunos estudiantes valoran el esfuerzo que han de hacer para seguirlos como positivo y motivador (opinión 3), cosa que alienta al profesor convencido de las ventajas de enseñar en la lengua objeto de estudio.

También les pedimos que nos dijeran qué les había gustado y qué no. Esto fue lo que respondieron. Me ha gustado:

- “El ambiente que las estudiantes expresan su opinión libremente”
- “Conocer varias obras”
- “Puedo escuchar el español real. Se domo mi oreja de español”
- “Buscar la novela o el poema que me gusta”

- “Pode leer poema”
- “Para leer texto, imaginé, traducé, pensé, consulte con mis amigas”
- “Escuchar la música que el poema se trata en la clase”

(Se refiere a la versión musicada por Amancio Prada de “El Enamorado y la Muerte”.)

Todas estas opiniones inciden en tres aspectos que ya hemos mencionado y que formaban parte de nuestros objetivos al diseñar las actividades: las ventajas de ofrecer muestras de lengua auténticas y de hacer que la clase se desarrolle en español (opinión 3); la conveniencia de proporcionar al estudiante libertad para incentivar así su autonomía a la hora de aprender (opiniones 1 y 4) y la posibilidad de trabajar tanto de forma individual como en parejas (opinión 6). La referencia al conocimiento de diversas obras (opinión 2 y 5) o la audición en versión musicada de uno de los poemas (opinión 7) serían aspectos “extra”, valorados aquí como positivos y que contribuyen sin duda a hacer que la motivación de los estudiantes sea mayor.

No me ha gustado:

- “Habla todo español (Yo padezo de entender español)”
- “Hay muchas deberes”
- “Difícil”
- “Pensar profundamente”

Comentábamos en el apartado anterior que para algunos estudiantes el hecho de que la clase se desarrolle en la lengua meta constituye un obstáculo. Felizmente, la mayor parte de las veces ese obstáculo es “salvable”. No obstante, existen



también alumnos cuya actitud, como en el caso que aquí mostramos (opinión 1 y 3), no es la adecuada para hacer que la dificultad se convierta en reto. El hecho de tener que pensar profundamente (opinión 4) o de que haya deberes (opinión 2) parecen no motivar, sino más bien desalentar a estas estudiantes. Afortunadamente, éstas son opiniones aisladas, que confiamos cambien con el tiempo o con nuevas experiencias en el aprendizaje de la lengua.

Dice Antonio Muñoz Molina que “un libro (...) es algo tan material como una barra de pan o un jarro de agua” porque “como el agua y el pan, como la amistad y el amor, la literatura es un atributo de la vida y un arma de la inteligencia y de la felicidad” (García Montero y Muñoz Molina, 1994: 52). También nosotros estamos convencidos de ello y ésa es la razón por la que no cejaremos en nuestro empeño de compartir algunas de las manifestaciones de nuestra rica literatura con nuestros estudiantes.

**María del Mar Jorge de Sande** es Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Deusto-Bilbao (España). Enseña español en Japón desde 1991. En la actualidad es profesora titular de la Universidad de Seisen (Tokio). Está especialmente interesada en la manera de introducir la literatura en la clase de ELE.

## Bibliografía

- Albaladejo García, M. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE* 5 1-51.
- Barros García, P. (2005). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En M<sup>a</sup> Isabel Montoya Ramírez (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. Granada: Universidad de Granada 9-29.
- Barros Lorenzo, R. y Otros (2006). *Curso de literatura. Español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- García Montero, L. y Muñoz Molina, A. (1994). *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión.
- Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia, R. (2005). Didáctica de la alteridad en el proceso de enseñanza del español lengua extranjera. En M<sup>a</sup> Isabel Montoya Ramírez (ed.), op. cit., 69-108.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1, A2*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, Edelsa.
- López García, M. (2005). Aspectos didácticos del componente cultural de la lengua: las unidades didácticas interculturales. En M<sup>a</sup> Isabel Montoya Ramírez (ed.), op. cit., 31-46.
- Matute, A. M. (1998). *Primera memoria*. Barcelona: Destino.
- Menéndez Pidal, R. (1993). Romance del Enamorado y la Muerte. *Flor nueva de romances viejos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rossetti, A. (2004). Qué será ser tú. *La Ordenación (Retrospectiva 1980-2004)*. Barcelona: Fundación José Manuel Lara.
- Serra Martínez, E. y Oton Sobrino, A. (1986). *Introducción a la literatura española contemporánea a través del comentario de textos*. Madrid: Edinumen.

### Anexo 1

#### Argumentos a favor del uso de la literatura en la clase de lenguas extranjeras

Son muchos los argumentos que se han esgrimido para justificar el uso de la literatura en la clase de lenguas extranjeras. Curiosamente, las razones aducidas por los diferentes autores que se han ocupado de este tema a lo largo de los últimos años coinciden, *grosso modo*, con las que nuestras estudiantes utilizaron para justificar su interés por la literatura en general, y por la clase de literatura en particular.

A continuación ofrecemos una apretada síntesis de los argumentos a favor del uso de la literatura recogidos por Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia (2005: 86-92):

1. La literatura constituye un puente entre la realidad de los alumnos y las realidades de la otredad del mundo. Leer –asomarse a otras culturas– fomenta valores como el entendimiento y la tolerancia. Los textos literarios están, por otra parte, abiertos a múltiples interpretaciones. Ello ayuda a que los estudiantes trabajen teniendo en cuenta diferentes puntos de vista.
2. La literatura es un contexto auténtico del lenguaje. Ofrece, por ello, variedad de estilos y registros y permite al estudiante profundizar en los aspectos lingüísticos y gramaticales estudiados con anterioridad.
3. La literatura motiva a los estudiantes, ya que a través de los textos, pueden explorar sus propios sentimientos.
4. La literatura ayuda a desarrollar el gusto estético y acaba por influir no solo en nuestra percepción del mundo, sino también en nuestros modos de pensar, hablar y actuar.

También nuestras estudiantes justificaron su interés por la literatura de manera semejante. Éstas son algunas de las respuestas que dieron a la pregunta *Cuando lees un libro, ¿qué esperas encontrar en él?* o que, tras finalizar la clase, incluyeron en la valoración que hicieron de ella:

- a) “Ganar conocimiento”; “conocer opiniones otros”; “encontrar vidas de otros hombres”; “imaginar”; 「違う世界(本の世界)に入っているいろいろなこと(自分で考えられないこと)を学ぶ」。
- b) “Aprender palabras”; “fijar bien los tiempos de verbos. Los tiempos de verbo dan más efecto a una obra más que lo imaginaba”; “puedo saber unas expresión varias”; “entendé manera de escribir oración. Además confirmé la gramática.”
- c) “Pensar otros sentimientos”; “impresión o emoción”; “escribir conclusión porque yo pude escribir mi opinión”; “poema de amor. La poesía es interesante porque tema es amor”; “me gusta esta clase. Porque no me negaste que dije sobre opinion a poesía.”

La función lúdica de la literatura fue también señalada por algunas estudiantes, así como su capacidad catártica. Seguidamente, recogemos el testimonio íntegro de una de las estudiantes, ya que nos parece que glosa de forma ejemplar todo lo dicho hasta ahora:

Yo leo libros para que mi pensamiento vaya creciendo y sea más profundo. Para mí leer es la mejor forma de encontrar nuevas experiencias y opiniones y esos nuevos pensamientos me ayudan de pensar sobre el mundo y de mi mismo. También espero de descargar mis preocupaciones. Hay veces que cuando estoy leyendo parece que está

hablando de mí el libro y como que el autor está expresando mis sentimientos. Y esto creo que es lo que me hace leer más.

## Anexo 2

### Primera propuesta de comentario literario: El Enamorado y la Muerte

FUNCIÓN: Relatar acontecimientos pasados.

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

#### 1. Actualización de los conocimientos

##### 1.1. El TÍTULO

– **Romance:** La palabra *romance* tiene varios significados en español:

- a) Lengua derivada del latín. Ejemplos: español, francés, italiano, portugués...
- b) Composición poética
- c) Aventura amorosa

En este poema el significado de *romance* es b).

El **romance** es una composición poética típicamente española.

Generalmente sus versos son octosílabos (= tienen 8 sílabas).

La rima es asonante en los versos pares (2-4-6-8 etc.) y suelta en los impares (1-3-5-7 etc.).

Un romance está formado por un número indefinido de versos (-a-a-a-a-a-a-a...).

---

Un poco de historia

#### El Romancero Viejo (finales del siglo XIV)

- Romancero= Conjunto de poemas épico-líricos breves
- Los romances son composiciones anónimas, muchas de ellas cantadas
- Hasta el siglo XV se transmiten oralmente
- El siglo XV es su época de mayor esplendor
- Temas: histórico, lírico, etc.
- Características:
  - Final abierto y misterioso
  - Presencia de diálogos y reiteraciones (repeticiones)
  - Abundancia de verbos y escasez de sustantivos y adjetivos
  - Sencillez y espontaneidad

El Romancero Nuevo (a partir del siglo XVI)

1 Son romances de autores conocidos

– **Enamorado:** Persona enamorada, que ama a otra.

##### 1.2. El AUTOR

Desconocido. Los romances se transmitían oralmente de individuo a individuo, de generación en generación. Son, por tanto, *creación colectiva*.

**2. Identificación del contexto por medio del reconocimiento de los elementos que forman parte del texto**

2.1. CÓMO se expresa  
VOCABULARIO:

- **Reposar:**
- **Soler:**
- **Mis amores:**
- **Celosía:**
- **Riguroso:**
- **La puerta cómo he de abrirte:**
- **La hora no es convenida:**
- **Bordar:**
- **Coser:**
- **Cordón:**
- **Seda:**

El cordón es de seda. ¿Por qué?

---



---



---

- **Alcanzar:**
- **Trenza:**

¿Qué crees que simbolizan las trenzas de la amada en el poema?

---



---



---

- **La hora ya está cumplida:**

ANÁLISIS DE LAS FORMAS VERBALES:

En el texto aparecen muchos verbos en pasado. Clasifícalos en el apartado correspondiente. ¿Recuerdas el nombre de estos tiempos? (En español o japonés). ¿Y la manera de usarlos?

- **Estaba reposando**
- **Solía,**
- **Vi,**
- **Has entrado,**

También hay verbos en presente (現在形), imperativo (命令形), condicional (過去未来), futuro (未来形)... ¿Puedes agruparlos en el lugar correspondiente?

- **Están,**
- **Déjame,**
- **Abrirías,**
- **Anda buscando**
- **Echaré**

2.2. QUIÉN(ES) se expresa(n)

---



---



---

2.3. QUIÉN(ES) está(n) o QUÉ hay

PERSONAJES:

- **El Enamorado**

→ **La Muerte:** la palabra *muerte* aparece escrita con mayúscula porque en este poema es un personaje. En

la Edad Media la presencia de la muerte era constante debido a las precarias condiciones de vida. El índice de mortalidad infantil era muy alto y la esperanza de vida, muy baja. Por ello, la religión trataba de preparar al hombre medieval para la muerte, que se concebía como la auténtica vida (la vida= valle de lágrimas).

¿Cómo aparece caracterizada aquí la Muerte?

---



---



---

→ **La amada:**

→ **Narrador en tercera persona:**

2.4. QUÉ se expresa

CONTENIDO:

¿Qué ocurre? ¿El Enamorado está soñando? ¿Lo que le ocurre es real o una mezcla de sueño y realidad?

---



---



---



---

2.5. CUÁNDO

a) Se escribe

Este romance pertenece al Romancero Viejo. Aparece impreso por primera vez en Barcelona en 1882 . Hasta entonces se transmitió oralmente.

b) Sucede la acción

---



---



---

2.6. DÓNDE sucede la acción

---



---



---

2.7. A QUIÉN se escribe

---



---



---

2.8. PARA QUÉ y/o POR QUÉ se escribe

---



---



---

3. Conclusiones

---



---



---



---



---

etc.