

Valentina Mirónova Nikítina

**LITERATURA COMO ESTÍMULO
DE LA CREATIVIDAD:
EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA**

Trabajo de Fin de Máster

dirigido por la Sra. Alicia Madrona Cao

**Máster en Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2016

En buena memoria de mi Madre.

Índice

Preámbulo.....	4
Introducción.....	6
1. El concepto de la creatividad	
1.1. Definición.....	16
1.2. Ideas erróneas sobre la creatividad.....	16
1.3. El proceso creativo.....	20
1.4. Técnicas para estimular la creatividad.....	22
1.5. El desarrollo del pensamiento creativo en el aula de ELE.....	24
2. La literatura y los textos literarios en la clase de ELE	
2.1. La presencia de la literatura en los distintos métodos y enfoques.....	28
2.2. La justificación del uso de la literatura en la enseñanza de ELE.....	31
2.3. Algunos criterios de las aplicaciones didácticas.....	37
3. La expresión escrita y la escritura creativa en el aula de ELE	
3.1. Características básicas de la escritura.....	45
3.2. Requerimientos para dominar el uso de la escritura.....	47
3.3. Tipos de actividades del proceso de la escritura.....	54
3.4. Algunas sugerencias para desarrollar la expresión escrita y la escritura creativa.....	56
4. Propuesta de actividades	
4.1. Ejemplo de la explotación didáctica de la novela <i>El amor en los tiempos del cólera</i> de Gabriel García Márquez.....	63

4.2. Ejemplo de la explotación didáctica del <i>Poema 20</i> de <i>Veinte poemas de amor y una canción desesperada</i> de Pablo Neruda.....	85
4.3. Ejemplo de la explotación didáctica del drama <i>La casa de Bernarda Alba</i> de Federico García Lorca.....	97
Conclusiones.....	113
Bibliografía.....	118

Preámbulo

Aprovechando la ocasión, me gustaría dedicar estas líneas al agradecimiento a todos los profesores del Departamento de Filologías Románicas y del Departamento del español del Servicio Lingüístico, así como al personal administrativo de la Universidad Rovira i Virgili, cuyo rol en mi formación en la enseñanza de ELE siempre tendrá un significado referencial.

Tras la experiencia de 8 años de impartir clases particulares a mis compatriotas rusos sentí la necesidad de reforzar la práctica con la base teórica adecuada y pensé sobre la URV, donde hace 10 años por primera vez entré al mundo de ELE. Pero la vuelta a la universidad podría no haber ocurrido, si la coordinadora del máster, la Dra. Esther Forgas, no hubiera demostrado la confianza y no hubiera prestado la ayuda a la hora de decidir si mi licenciatura en Filología Eslava podría dar el acceso al máster en la enseñanza de ELE. Le agradezco muchísimo por su simpatía, decisión, confianza, participación con el más vivo interés y don organizativo que tuvieron entonces un papel crucial.

Su influencia tan simbólica se reveló por segunda vez a través de la asignatura *La Cultura en la clase de ELE*, cuando nos invitaba al rico e infinito universo de la literatura, la historia, el arte y el cine y nos enseñaba a acercarlo a los estudiantes de ELE con gran profesionalidad y realmente genial sencillez. Su maestría me inspiró muchas ideas valiosas para elaborar este escrito y para poner en la práctica docente en el futuro.

Y, por supuesto, las gracias más grandes y cordiales le doy a la profesora, que me enseñó el español en estas mismas aulas hace 10 años y que me ha continuado formando en el máster presente, a la tutora de mis prácticas y de mi trabajo de fin de máster, a la docente excelente y a la persona excepcional. Me refiero a Alicia Madrona, que siempre será mi primera profesora del español en todos los sentidos de la palabra "primera".

Muchas gracias, *alma mater*. Muchas gracias, profesores.

Literatura - arte de la expresión verbal.

Diccionario de la Real Academia Española

Para la transmisión y preservación de una cultura (de un peculiar modo de pensar, sentir y actuar) no hay mejor protección que la lengua. Y para que sobreviva con ese fin, debe seguir siendo una lengua literaria.

Thomas Stearns Eliot

La literatura como juego o fantasía que transparente lo que sin ella sería invisible.

Carlos Pujol

Introducción

Presentación del tema de investigación

La Filología como ciencia tiene dos alas muy unidas, dos troncos que le dan existencia en sí: la Lingüística y la Literatura. En el caso de la carrera de Artes y Humanidades nadie pone en duda la importancia y la correlación entre ambas.

Una situación diferente se presenta en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde la integración de la literatura y de los textos literarios siempre ha sido una cuestión obvia en general, pero polémica y controvertida en particularidades.

Desde la perspectiva del modelo educativo para la enseñanza de las lenguas, *el Marco común europeo de referencia para las lenguas* fija un ambicioso horizonte para orientar el diseño de cursos en el contexto de la Unión Europea: la construcción de la competencia plurilingüe y pluricultural.

La cultura, en el sentido más amplio del término, deja de ser un elemento puramente estético en el aprendizaje de los idiomas, para convertirse en parte fundamental de su proceso de adquisición. El perfil del alumno de lenguas extranjeras ya no está reducido al de turista o al de estudiante del Programa Erasmus. Ahora puede ser un lector de Federico García Lorca, Miguel Delibes o Mario Vargas Llosa en su idioma original, en este caso en español.

Las necesidades de los alumnos son múltiples, la cultura, a su vez, es plural. Por lo tanto, en función de los distintos perfiles de estudiantes, deben existir diferentes programas para potenciar sus saberes y habilidades de tipo instrumental, social e intercultural, así como para fomentar su autonomía en el aprendizaje.

En la intersección entre las necesidades de los alumnos y la diversidad de las fuentes para la enseñanza del español, la literatura y el texto literario tienen una fuerza estratégicamente importante gracias a su insuperable potencial comunicativo y creativo, así como a su imperecedera belleza estética, moral y espiritual. La lectura de los clásicos de la literatura favorece el desarrollo de la personalidad y forma una cierta cualidad del alma, así como fortalece la

competencia de la expresión oral y escrita, influyendo de este modo tanto en el contenido como en la forma de la existencia humana.

Aquí, en relación con el tema de nuestro trabajo, nos gustaría hacer hincapié en el papel insustituible de la literatura en el desarrollo de la expresión escrita y, sobre todo, de la escritura creativa, que requieren un esfuerzo añadido y una disciplina especial.

La expresión escrita constituye una tarea más difícil que la expresión oral, porque sus palabras "no se las lleva el viento", y para fijarlas hay que cumplir con todas las normas lingüísticas y discursivas. Debido a que, como norma general, la escritura no es una forma instantánea de la expresión, sino que un trabajo planificado, se le aplican unas exigencias más grandes que a la lengua hablada. En relación con ello, los textos literarios representan infinitos ejemplos escritos de un discurso sustancial, idóneo y bonito.

Estamos convencidos de que la capacidad creativa supone la sensibilidad de la percepción, la actitud no indiferente y el descubrimiento de connotaciones, matices, significados. Este talento existe en cada persona, por eso puede y debe ser despertado y reforzado. Enseñar la lengua a través de la literatura y enseñar la literatura en sí misma es una manera de conectarse con la esencia del ser humano para indagar los principios que dan a la vida su sentido y valor.

Objeto de estudio

El objeto de nuestro estudio es **el uso de la literatura y de los textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera para el desarrollo de la escritura creativa.**

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es examinar el potencial didáctico y creativo de la práctica literaria en la enseñanza del español como lengua extranjera.

De ahí provienen **dos objetivos específicos**:

1. Analizar la importancia del ejercicio de la expresión escrita y su transición gradual en la práctica de la escritura creativa.
2. Elaborar - a modo de ejemplo - varias actividades que desarrollan el potencial creativo y las competencias lingüística, literaria, comunicativa y cultural de los alumnos. La secuencia de las actividades propuestas se basará en la ejercitación de todas las destrezas comunicativas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión e interacción oral, expresión e interacción escrita) con un interés especial en la producción de los textos creativos en general y los textos literarios particularmente: un poema, un ensayo, un diario, una escena dramática o una reseña reflexiva.

Para cumplir con este fin propondremos ejemplos de la explotación didáctica de tres obras literarias clásicas: de la novela *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez, del *Poema 20 de Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda y del drama *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. De esta manera quedarán abarcados los tres géneros literarios: épico o narrativo, lírico y dramático.

Finalmente cabe destacar que dichas propuestas de la explotación didáctica están destinadas para **las clases de literatura** en español como lengua extranjera de niveles avanzados (C1 y C2 según *el Marco común europeo de referencia para las lenguas*). Todos las versiones usadas son originales, sin adaptación y modificación alguna de los textos de los autores.

Marco teórico

Los estudios sobre *el concepto de creatividad* en las clases de ELE marcan la importancia de proporcionar a los alumnos un medio estimulante, en el cual se favorezca el autodescubrimiento de habilidades creativas y su expresión en la lengua extranjera. Como señala De Bono, "la creatividad no es un talento místico, que algunas personas poseen y otras solo pueden envidiar. El pensamiento creativo puede ser aprendido, practicado y utilizado por cualquier persona. Algunas serán mejores que otras, como en cualquier destreza. El pensamiento lateral no convierte a nadie en un genio, pero complementa las técnicas de pensamiento que se poseen, agregándoles una valiosa capacidad de generar ideas nuevas" (2004; 427).

Esta capacidad y energía tenemos que canalizar en las aulas de lenguas extranjeras para que sirvan adecuadamente a nuestros fines.

La palabra *creatividad* abarca una gama de destrezas distintas. Es una actividad compleja, porque a medida que creamos, vamos formando, configurando e inventando la realidad. De hecho, es la experimentación durante la cual se transforman las cosas y se exploran nuevas direcciones. La creatividad es también autoexpresión. Por otro lado, no vemos el mundo tal como es, sino como lo percibimos. Así pues, hay que proporcionar a los estudiantes instrumentos para ampliar su percepción.

Menchén Bellón propone una serie de estrategias que puede desarrollar el profesor para incentivar el pensamiento creativo. A propósito de nuestro trabajo nos centraremos solo en algunas de ellas: *la lectura, la audición y la escritura creativa*.

Mientras que el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras acepta la necesidad de fomentar *la lectura* como vía para mejorar la competencia cultural y la capacidad expresiva, esas lecturas suelen ser de artículos periodísticos. Los clásicos de la literatura en español tienden a considerarse demasiado complicados, ajenos a la realidad del estudiante y, en general, poco atractivos para el aula de ELE.

Sin embargo, son valiosos instrumentos para trabajar contenidos socioculturales al tiempo que se desarrolla la empatía de los alumnos. Y aquí cabe recordar que una de las características más importantes de la literatura es una especial capacidad para combinar dos funciones básicas del lenguaje: la función expresiva o emotiva (principalmente centrada en el emisor y su subjetividad) y la función apelativa o conativa (que busca una reacción del receptor).

También hay que resaltar que en el caso de la inclusión de los textos literarios en el proceso de la enseñanza, como norma general, éstos se usan solo para desarrollar la comprensión de la lectura o para reforzar aspectos culturales de la lengua meta, y si se usan para desarrollar la escritura, se limitan a hacer resúmenes o comentarios. Así pues, *la expresión escrita* representa uno de los aspectos más abandonados en el contexto de ELE y se encuentra en evidente desventaja frente a la expresión, interacción y comprensión oral, incluso frente a la comprensión escrita.

En muchos de los manuales de nivel básico e intermedio las actividades propuestas para la creación de textos se basan en la organización de datos presentados previamente, en la reproducción de modelos como cartas, correos electrónicos, diálogos, en las preguntas de comprensión o en la reformulación de frases. Son, por supuesto, importantes, porque ayudan a los alumnos a familiarizarse con las técnicas de la expresión escrita, pero se echan en falta las actividades que desarrollan habilidades de *la escritura creativa*.

Es cierto que esta labor puede resultar muy frustrante, pero los estudios científicos afirman que la implantación de la escritura creativa desde los primeros niveles de la enseñanza aporta ventajas innegables. Por ejemplo, Gisele Fernández Lázaro destaca las siguientes (2012; 49):

- a) da al aprendiz la oportunidad de jugar con la lengua de una forma lúdica y distendida;
- b) rebaja el filtro afectivo, al tratarse de actividades basadas en el proceso, no en el resultado;
- c) fomenta el interés por la lectura;

- d) convierte al aprendiz en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje;
- e) en la escritura creativa las palabras adquieren un sentido diferente del que presentan en su uso cotidiano, dando al estudiante la oportunidad de contemplarlas desde una nueva perspectiva.

Hipótesis

Las hipótesis en las que se fundamentan nuestros objetivos son las siguientes.

La general consiste en que la literatura y los textos literarios presentan un material rico y extraordinario, que puede usarse en el aula de ELE para ejercer todas las competencias comunicativas, potenciar la creatividad y desarrollar la sensibilidad hacia los valores culturales, éticos, estéticos y, sobre todo, espirituales.

Basándonos en los objetivos **específicos**, partimos de dos hipótesis más:

1. La expresión escrita es una destreza independiente, que forma parte necesaria de la competencia comunicativa. Representa una tarea difícil y compleja y exige el conocimiento de las características y las técnicas de la escritura. Las habilidades para escribir se ejercen sin falta a base de la lectura, y en este sentido la lectura de las obras literarias no solo mejora la práctica de la escritura en general, sino que también desarrolla su tipo especial - la escritura creativa.
2. Las propuestas de la explotación didáctica de tres obras literarias clásicas pueden usarse en las clases de literatura en español como lengua extranjera de niveles avanzados (C1 y C2 según *el Marco común europeo de referencia para las lenguas*) o servir de ejemplo para la elaboración de los materiales prácticos parecidos.

Metodología de investigación

Nuestro trabajo se basa en **el método descriptivo cualitativo** y aspira a analizar el concepto de la creatividad y de la literatura, el arte de la palabra, como uno de los tipos de la creatividad humana. Para ello nos referiremos al estudio de investigaciones previas, relacionadas con el tema, y describiremos las teorías existentes.

Seguidamente pasamos al análisis del uso de la literatura y los textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera con atención especial a la expresión escrita y a la escritura creativa.

Cabe destacar que nuestro trabajo se sitúa en **la intersección de la Lingüística y la Ciencia literaria** y pertenece al campo de **la investigación aplicada**, por lo tanto, como fruto de las reflexiones científicas anteriores, propondremos ejemplos de la explotación didáctica de los textos literarios en el aula de ELE.

Estructuración de trabajo

El trabajo consta de la introducción, cuatro capítulos, conclusiones y la bibliografía de referencia.

En **el primer capítulo** centraremos en el concepto de la creatividad y su aplicación en el proceso de la enseñanza de ELE. A continuación, en **el segundo capítulo**, analizaremos el rol de la literatura y de los textos literarios en el desarrollo del pensamiento creativo y de diferentes competencias y habilidades. **El tercer capítulo** dedicaremos al estudio de las destrezas de la expresión escrita y de la escritura creativa, así como a la cuestión de su trabajo en el contexto de ELE.

En **el cuarto capítulo** realizaremos una síntesis práctica de todos los aspectos anteriormente indicados y propondremos ejemplos de la explotación didáctica de tres obras literarias clásicas: de la novela *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez, del *Poema 20* de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda y del drama *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca.

Para finalizar, expondremos **las conclusiones** a las que hemos llegado en nuestra investigación.

1. El concepto de la creatividad

1.1. Definición

Existen muchas definiciones del concepto de **la creatividad**. *El Diccionario de la Real Academia Española* la describe como "facultad de crear" y "capacidad de creación". Por otro lado, en *la web Definición.de* se destaca que la creatividad "consiste en encontrar procedimientos o elementos para **desarrollar labores de manera distinta a la tradicional**, con la intención de satisfacer un determinado propósito". Por último, *Wikipedia* la caracteriza como "la capacidad de generar nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales".

Como se puede observar, la interpretación actual del concepto de la creatividad abarca todos los tipos de actividades y producciones humanas: artísticas, científicas, técnicas e incluso cotidianas, como por ejemplo una idea, un trabajo, un recurso. Dicho esto, cabe señalar que no todos somos naturalmente creativos, pero todos podemos desarrollar esta habilidad para ser capaces de adquirir nuevos conocimientos, resolver distintos retos y encontrar soluciones innovadoras.

Aquí nos parece apropiado mencionar que, según la estética del filósofo polaco Władysław Tatarkiewicz (2002; 294), la sustancia de la creatividad consiste en dos conceptos clave: en la novedad y en la energía mental. Sin embargo, hay muchas desviaciones en la comprensión de la esencia de la creatividad, a las cuales dedicaremos el siguiente apartado de este capítulo.

1.2. Ideas erróneas sobre la creatividad

Como apunta Edward de Bono, un reconocido experto maltés en la enseñanza del pensamiento creativo, cuyo libro con el nombre homónimo será la base del análisis que presentamos en esta parte, **es bastante común el razonamiento de que la creatividad es un talento natural y no puede ser enseñada**. Los ejemplos excepcionales, como Mozart, Einstein o Miguel Ángel, constituyen el fundamento para tal juicio que en realidad es profundamente incorrecto. De

Bono afirma que la creatividad no es un todo del talento natural: "Hay muchos niveles de destreza en las matemáticas, el piano, el violín o el tenis, incluso si la persona no es un genio" (2004; 66).

El hecho es que proporcionando unas técnicas adecuadas y un entrenamiento sistemático, podremos alcanzar un buen nivel. Obviamente existirá la diferencia entre unas personas y otras, pero todas habrán logrado una cierta capacidad creativa. "Quizá no se pueda entrenar a un genio; pero hay una enorme energía creativa que se despliega sin necesidad de genialidad" (2004; 67).

También muchas veces se relacionan la inteligencia y la creatividad. No obstante, una persona inteligente puede resultar un mal pensador en el caso de no haber adquirido las técnicas para pensar bien. En cambio, una persona menos inteligente puede presentar habilidades de pensamiento mejor desarrolladas. Todo depende de la formación y de los costumbres de cada uno. "Por encima de cierto nivel de inteligencia, nadie necesita una inteligencia excepcional para ser creativo" (2004; 81).

Otro punto de la visión tradicional de la creatividad reside en que ella proviene de los rebeldes. Los conformistas aceptan las reglas del juego y por eso están muy ocupados aprendiéndolas y aplicándolas. Los rebeldes, por el contrario, van contra la corriente y buscan nuevas maneras de actuar. Tienen el temperamento y la energía que a menudo se asocian con la creatividad, pero esta declaración se corrige cuando nos acercamos al entendimiento de la naturaleza de la misma.

Los conformistas, que se apoyan en las ideas existentes y se esfuerzan para familiarizarse con las normas para construir algo, al fin y al cabo pueden llegar a ser más creativos que los rebeldes que rechazan la disciplina en el aprendizaje. A estas alturas De Bono hace un comentario muy actual e importante : "Occidente puede quedar atrás si los responsables de la educación sigan pensando que no se puede enseñar la creatividad y que el pensamiento crítico es suficiente para todo" (2004; 69).

Cerca de la idea anterior se encuentra **la conclusión errónea de que el pensamiento creativo es un procedimiento frívolo y hasta que se basa en**

la locura. Esta idea puede surgir de la primera impresión de que todo lo nuevo es un poco loco, aunque ya sabemos que no todo lo nuevo es creativo. La técnica tradicional de provocar una lluvia de ideas para la movilización mental es, por supuesto, un procedimiento muy útil, pero no consiste únicamente en la búsqueda de la novedad.

"Explicarles a los estudiantes la necesidad lógica de la provocación y las diferentes maneras de trabajar con ellas difiere absolutamente de dar la impresión de que la locura es un fin en sí misma y un elemento fundamental del pensamiento creativo", - destaca De Bono (2004; 76). En esta cuestión el científico otorga el papel principal al análisis detenido y a la reflexión deliberada, afirmando que todas las ideas creativas son perfectamente lógicas e incluso obvias y vienen como resultado del esfuerzo, empeño y decisión.

Existe otra confusión en el uso de la palabra "creatividad". Dado que ella se evidencia en la obra de los artistas, **muchas veces entendemos la creatividad y el arte como sinónimos.** Sobre todo, el concepto que limitaba la creatividad al arte fue característico del siglo XIX. Describiendo la historia de este concepto en su libro "Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética" (2002), Tatarkiewicz señala que entonces la creatividad llegó no solo a reconocerse en el arte, sino exclusivamente en él.

Sin embargo, recuerda el filósofo, hubo períodos cuando los conceptos de artista y de creador no estaban vinculados. En la Antigua Grecia el artista no creaba, porque no tenía libertad de acción. Su labor consistía únicamente en la imitación regida por una serie de normas y leyes. En la Edad Media la interpretación de la creatividad recibió el carácter exclusivamente divino, negando este atributo a la producción humana.

Todo esto cambió en la época del Renacimiento, cuyos hombres declararon la libertad y la creatividad propia e intentaron dar voz a estos conceptos en la interpretación del arte. Pero aún faltaban varios pasos para la aparición de una nueva teoría que definió la creatividad como un distintivo del artista. Los

comienzos de esta teoría datan del siglo XVII y su máximo predominio, como ya habíamos mencionado anteriormente, pertenece al siglo XIX.

La nueva era trae cambios en la interpretación de la creatividad. A partir del siglo XX y hasta ahora es un concepto que se aplica en toda la cultura humana: en el arte, la ciencia, la tecnología, la política, etc. No obstante, en esta fila el arte conserva una posición excepcional debido a su naturaleza. Llegado a este punto, Tatarkiewicz hace una valiosa reflexión: la ciencia y la tecnología están predestinados a producir algo útil, mientras que el objetivo del arte es la creatividad misma.

"La creatividad es el elemento decorativo de la ciencia y de la tecnología, - escribe el filósofo, - pero es la esencia del arte. (...) La asociación no existió mientras que la belleza fue la que definía el arte. Cuando la asociación entre el arte y la belleza se fue debilitando, aquella que existía entre el arte y la creatividad se hizo más fuerte. En los tiempos pasados se asumía que no existía arte sin belleza; hoy, en cambio, se asume que no existe arte sin creatividad" (2002; 298-299).

Aún así, la creatividad y el arte no son sinónimos y el hecho de no ser artistas no impide que seamos creativos. Según la teoría de la creatividad implícita de Edward de Bono, ésta consiste en el cambio de conceptos y percepciones. Si nos esforzamos por lograr algo nuevo, implicándonos en el proceso y permitiéndonos la flexibilidad en vez de fijarnos solo en el resultado, podremos alcanzar el estado creativo que dará sus frutos.

Otra idea errónea que destaca De Bono, **es suponer que todo sucede en la intuición**, renunciando de esta manera al esfuerzo creativo consiente. La intuición tiene un valor añadido en el caso de la reflexión previa. A veces y excepcionalmente puede resolver problemas por sí sola, pero como norma general los buenos resultados se basan en el trabajo mental deliberado y productivo.

A continuación, en el libro del psicólogo maltés se da **un análisis comparativo entre la creatividad de saltos grandes y la creatividad de saltos pequeños**. Alegando la necesidad de ambos, De Bono marca que es una cuestión de

equilibrio. La cultura occidental, obsesionada por la preferencia de las ideas grandiosas, muchas veces ha ignorado los saltos pequeños aunque ellos tienen un innegable valor práctico.

Este valor consiste en mejoras y modificaciones que dan nuevos productos sin el cambio repentino de conceptos, y ahí está la diferencia entre la renovación e innovación. "Si creemos que la creatividad es solo la "creatividad del gran salto", entonces llegaremos a la conclusión de que solo es adecuada para los investigadores científicos o para los estrategas de grandes corporaciones" (2004; 78-79).

Por último, De Bono **reflexiona sobre el pensamiento creativo individual y de grupo**. El propósito originario de la técnica de la lluvia de ideas consistía en la producción de la cadena de las mismas, cuando los comentarios de unas personas estimularían la reacción de otras. Por consiguiente, se ha originado la opinión de que el pensamiento creativo es un proceso en grupo. En realidad, postula De Bono, no es así.

Según su experiencia, el trabajo solitario genera más ideas que el trabajo colectivo. En un grupo hay que dedicar el tiempo para escuchar a los demás y para elegir una dirección conjunta. Pero una vez generadas, las ideas individuales se desarrollan con la mayor eficiencia en el grupo. Además, trabajar uno solo exige una gran disciplina. Por todas estas razones se recomienda una mezcla de labor individual y colectiva.

1.3. El proceso creativo

Independientemente del objetivo con el que se aborda el proceso de creación y de la cantidad de personas que participan en él, las herramientas del pensamiento necesario son comunes: la memoria, la percepción, la capacidad de asociar ideas, la intuición, los sentimientos, etc. El proceso creativo se basa en el desarrollo de los procedimientos cognitivos que combinan el funcionamiento de diferentes capacidades para la generación de nuevos productos e ideas.

De Bono plantea que **este proceso es un sistema de información autoorganizado**, de forma que la lógica creativa coincide con la lógica de los sistemas de construcción de pautas. La información aquí se organiza a sí misma, contrariamente a lo que sucede en los sistemas pasivos, donde es estructurada desde fuera. Dentro del sistema autoorganizado se generan modelos de pensamiento predeterminados con secuencias activas de información. Estos modelos nos permiten reconocer los elementos de la vida, pero suponen una limitación, porque solo nos ayudan a generar ideas ya conocidas.

De ahí viene la importancia del concepto de **la percepción**. De Bono señala: "No vemos el mundo tal como es, sino como lo percibimos. Las pautas de la percepción han sido construidas por determinada secuencia de experiencia. Percibimos el mundo en términos de las pautas establecidas, creadas por lo que tenemos frente a nosotros en cada momento" (2004; 103). Por eso cuando aparece un nuevo camino, hay que analizarlo e incluso partir desde el desvío para generar un cambio de nuestra percepción. Este planteamiento De Bono denominó como **el pensamiento lateral** y es la lógica esencial de la creatividad.

Dentro de esta visión el proceso creativo es un grupo de acciones que permiten modificar lo conocido, desmontar las estructuras establecidas y generar nuevas conexiones entre los elementos: "Si una persona quiere ser creativa es importante que tome conciencia de la fluidez de la percepción y de la posibilidad de tener múltiples percepciones, todas ellas valiosas. Esta es una condición fundamental para el pensamiento creativo. Necesitamos reemplazar nuestro "es" por un "puede ser" (2004; 108).

Cualquier proceso creativo siempre nace a partir de un reto. Nuestra percepción nos otorga la manera de asimilar la realidad y conseguir el acercamiento al problema. Después se activa el pensamiento creativo que nos hace imaginar soluciones. Siguiendo la teoría de Edward De Bono, el proceso de creación permite convertir la información exterior en las ideas transformadas mediante la reflexión en formas nuevas. Adaptándolas a las necesidades de

cada momento, el potencial creativo conecta diferentes estímulos con el problema a resolver.

Así pues, este proceso es una cadena de **etapas** sucesivas y a veces simultáneas, que transcurren debido al desarrollo de las complejas operaciones mentales. Existen varias clasificaciones propuestas por diversos investigadores en el tema, en nuestro trabajo nos basamos en la descripción de Francisco Menchén Bellón (1998; 43):

1. *Preparación.* La acumulación de materiales supone un trabajo de aproximación, adquisición de ideas y conocimientos.
2. *Incubación.* Es una fase inconsciente, un período de espera en el que el material acumulado debe sedimentar.
3. *Iluminación.* La inspiración aparece y es el momento en el que estalla el acto creativo.
4. *Formulación.* Organización de las ideas en un sentido lógico.
5. *Verificación.* Una especie de autocrítica final en la que se revisa el valor del producto o hallazgo.

Finalmente cabe señalar que las fases del proceso creativo no se desarrollan de una forma lineal, sino que se superponen una encima de otra.

1.4. Técnicas para estimular la creatividad

De Bono dice que las técnicas tienen la misión de generar conceptos que permitan modificar el comportamiento habitual y motivar el pensamiento creativo. Su estudio ofrece nueve técnicas para tales fines.

A. Seis sombreros para pensar. Este método consiste en ponerse uno u otro sombrero en función del momento y experimentar diferentes pensamientos sin ser juzgados. El blanco sirve para pensar de la manera más objetiva y neutral posible; el rojo - para expresar nuestros sentimientos sin necesidad de justificación; el negro - para ser críticos de una manera negativa, pero constructiva. Con el amarillo, al contrario, se intenta buscar los aspectos positivos de una determinada situación o hecho. El verde abre las posibilidades

creativas, y el azul es el que controla al resto de sombreros, representando la autoridad y la responsabilidad.

B. La pausa creativa. Es el momento de los bloqueos mentales que a veces causan la frustración, pero en realidad son interrupciones que permiten la apertura y el rápido flujo de nuevas líneas de pensamiento. Por eso hay que usar esta pausa para prestar atención a objetivos específicos y registrar ideas frescas.

C. El foco. Esta técnica permite identificar lo relevante y centrar la atención en la base que genera proyectos, para trabajar a continuación con toda la creatividad posible.

D. El cuestionamiento. Aquí se trata de evaluar si el modo existente de la acción es correcto. Las preguntas sirven no solo para dar la explicación, sino también para justificar por qué la manera elegida debe ser la única.

E. Las alternativas. Es una operación básica del pensamiento creativo, aunque no es sencilla. La búsqueda de opciones es imprescindible, pero hay que saber detenerse cuando el siguiente paso ya es fácil. A veces las alternativas están dadas, solo hace falta elegir.

F. El abanico de conceptos. Es una forma de organizar diferentes planteamientos desde los amplios (la dirección) hasta los concretos (el concepto) y los específicos (la idea).

G. La provocación y el movimiento. Esta técnica permite explotar al máximo el potencial creativo, generando alternativas sin la preocupación de si son correctas o no. Aquí el objetivo principal es desplazarse mentalmente para encontrar numerosas soluciones originales.

H. La aportación al azar. Se trata del método más simple para producir nuevas líneas de pensamiento e ideas a las que no se hubiera llegado mediante la práctica analítica. Este procedimiento resulta eficaz en situaciones de bloqueo, cuando no se sabe por dónde empezar.

I. Técnicas de sensibilización. Consisten en proponer algo para observar qué sucede a continuación. El cerebro es un constructor de pautas, por lo tanto si se estimulan sus ciertas áreas, éstas se preparan para tomar parte en las siguientes secuencias de razonamiento. Entonces la incorporación de ideas en la mente sirve para generar nuevas líneas de pensar.

El potencial creativo es la característica esencial del ser humano y debe marcar su vida, tanto personal como profesional, para mejorar este mundo. "Los diamantes en bruto no son muy bellos; pero la destreza del orfebre que los talla revela su belleza. Del mismo modo también el valor de una idea suele revelarse, cuando alguien decide aplicarla satisfactoriamente", - sostiene De Bono (2004; 424).

1.5. El desarrollo del pensamiento creativo en el aula de ELE

La sociedad de hoy en día se caracteriza por un avance científico y tecnológico elevado y, al mismo tiempo, por una decadencia de los sentimientos y valores humanos. El investigador en la creatividad reconocido Menchén Bellón la define como "deshumanizada": "Muchos de nosotros funcionamos con el piloto automático, yendo de un lado para el otro, movidos por pura inercia. Carecemos de brújula interior y desconocemos nuestro potencial creativo, lo que nos lleva a escondernos tras una máscara del agrado de los demás, resignándonos a llevar una vida de segunda mano" (2012; 261).

Es por ello, continúa el científico español, la dirección que tiene que marcar nuestra existencia es ser creativo, porque es "la única forma de reconectar con nuestra verdadera esencia y empezar a escuchar a nuestra *voz interior*, y seguir los dictados de nuestra intuición, de nuestra conciencia y nuestro corazón. Llegar a ser creativo es tanto como descubrir nuestro propósito vital, es decir, qué queremos hacer con nuestra vida y nuestra misión profesional, contribuyendo a mejorar la vida de los demás" (2012; 261).

El rol primordial en potenciar la creatividad Menchén Bellón asigna a la educación. Aún así, dentro de ella los profesores de lenguas ocupamos un

campo especial. No podemos olvidar que el hombre es un ser esencialmente lingüístico y que el lenguaje no es una simple imitación, sino que es una herramienta inestimable para desarrollar la fuerza activa y creadora de cada individuo.

Por lo tanto, consideramos que la enseñanza de ELE no debe consistir solo en el desempeño repetitivo de ejemplos existentes. En realidad cada clase puede llegar a ser un taller único, donde la prioridad se da al intento de lograr la comunicación más fructífera, tanto en el contenido como en la forma. Para desarrollar el pensamiento creativo de los alumnos es imprescindible incentivar el dialogo y la participación, la libertad imaginativa y la generación de nuevos vínculos, la transformación y la innovación.

Menchén Bellón propone un *Modelo de estimulación de la creatividad IOE - Imaginación, Originalidad, Expresión* (1998; 23-24). En este modelo se destacan tres vías:

- *vía multisensorial*: expresión de sensaciones, sentimientos y emociones;
- *vía intelectual*: uso de intuición, imaginación y pensamiento;
- *vía ecológica*: identificación y descubrimiento de la naturaleza y la cultura del entorno.

El objetivo general del modelo es alcanzar la flexibilidad de pensamiento, la originalidad de ideas y la fluidez de expresión. Los objetivos específicos son desarrollar los sentidos, fomentar la iniciativa personal y estimular la imaginación.

Todo proviene de la imaginación. Es una capacidad a través de la cual los alumnos combinan, modifican, sustituyen, adaptan y reordenan imágenes e ideas para obtener un resultado original, para recrear una realidad nueva. El descubrimiento de estas capacidades en sí mismos les posibilita la expresión posterior.

Menchén Bellón propone una serie de **técnicas que puede usar el profesor para estimular el pensamiento creativo de sus alumnos** (1998; 164-165). Enumeraremos aquí las que, a nuestro criterio, pueden resultar más rentables

en las clases de ELE: *el humor, el juego, las analogías, las discrepancias, el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad, la lectura creativa, la audición creativa, la escritura creativa, las paradojas, las preguntas provocativas y la visualización.*

Sin lugar a dudas, el factor fundamental en la creatividad es la motivación, por lo tanto el ambiente en el aula tiene que ser libre y cálido para que cada uno pueda ser tal como es, pero respetando a los demás, para fomentar el interés y la curiosidad, la flexibilidad de pensamiento y las decisiones audaces, extraordinarias, la autonomía y el trabajo cooperativo. En la medida en que los alumnos desarrollen sus potencialidades y se sientan atraídos a buscar, estructurar y compartir, experimentarán el aprendizaje en sí como un acto creativo de su forma de ser y hacer.

Resolver las tareas con la creatividad y elaborar las actividades creativas ejercita la constancia y la firmeza, desarrolla la personalidad y la aptitud de enfrentar los problemas de manera constructiva, despierta la conciencia y enseña a razonar y expresarse clara y deliberadamente. Por estas razones es preciso que primero los profesores seamos abiertos y creativos, que aprendamos a valorar la capacidad de asombrarse y experimentar, la inquietud por conocer los temas de fondo y la crítica, que transmitamos la costumbre de integrar razón, imaginación e intuición.

El resultado creativo siempre se basa en una transformación. A modo de ejemplo se puede recordar a Pablo Neruda, que combinaba palabras de una forma nueva para obtener la imagen poética inusual. Es uno de los muchos ejemplos que justifican que la experiencia más enriquecedora para estimular la creatividad lingüística consiste en el acercamiento al arte de la palabra, la literatura y sus clásicos. Precisamente a este tema está dedicado el siguiente capítulo de nuestro trabajo.

2. La literatura y los textos literarios en la clase de ELE

2.1. La presencia de la literatura en los distintos métodos y enfoques

Comenzaremos con el repaso de los distintos enfoques metodológicos para conocer qué lugar ocupaba la literatura en los programas de enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia reciente. Para ello nos basaremos en el artículo de María Dolores Albaladejo García "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica".

En **el método tradicional**, también conocido como **método de gramática y traducción**, empleado *durante el siglo XIX y hasta la primera mitad del siglo XX*, los textos literarios ostentaban el papel central y en torno a ellos se desarrollaban todas las actividades en el aula y fuera de ella. La lengua literaria era el referente lingüístico que los estudiantes debían conocer, memorizar e imitar.

Sin embargo, este método no pretendía enseñar la literatura y utilizaba los textos literarios como un mero pretexto. En este caso el objetivo principal era proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para realizar traducciones de las obras canónicas desde la lengua meta al idioma materno, con lo cual se prestaba atención al vocabulario, a la gramática, a las estructuras lingüísticas y no a los aspectos de la literatura misma.

Así pues, el método de gramática y traducción solo ejercitaba las destrezas escritas, aunque tampoco de una manera amplia y completa. Lo que se refiere a las habilidades orales, éstas no llegaban a desarrollarse, y por lo tanto no se podía esperar el alcance de la competencia comunicativa.

En los años 60 surgió **el método estructuralista** que suponía un cambio radical en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este método dio prioridad a la lengua oral y consideró que la literatura muestra una lengua difícil y alejada de los usos cotidianos. Por esta razón, los textos literarios dejaron de ser un referente lingüístico y empezó su exclusión de los programas y de las clases.

Entonces aparecieron los textos creados especialmente para la enseñanza de idiomas, *textos ad hoc*, con el foco de atención en el vocabulario y en las estructuras lingüísticas. Pero estos textos presentaban unos usos de lengua

muy artificiales, que casi no se correspondían con la realidad, y resultaban poco útiles para un aprendizaje eficaz.

A *partir de los años 70* surgieron los métodos orientados a la comunicación. El primero, **nocio-funcional**, empezó incluir los aspectos sociolingüísticos, aunque en la práctica utilizaba principalmente las mismas actividades que el método estructuralista, solo enfatizando el uso oral de la lengua. Obviamente, la literatura y los textos literarios tampoco encajaban en estos planteamientos didácticos.

Posteriormente, *en los años 80*, se generó un nuevo modelo de enseñanza bajo **el enfoque comunicativo**, cuyo énfasis completamente recayó en la lengua hablada. En esta etapa los únicos textos que se empleaban eran aquellos que mostraban el uso de una lengua similar a las situaciones de la vida real. Una gran contribución a la metodología venía de la Lingüística aplicada, la Sociolingüística y la Psicolingüística.

La literatura seguía siendo rechazada al ser considerada un impedimento para el aprendizaje práctico y el desarrollo de la competencia comunicativa. La única excepción que se le hacía era el uso como pretexto para el aprendizaje y el acercamiento a los aspectos culturales, además exclusivamente en los niveles avanzados.

Solamente *en los años 90*, cuando en la enseñanza de lenguas extranjeras convergen diferentes corrientes y planteamientos metodológicos, entre los cuales destaca **el enfoque por tareas**, sucedió la revalorización de la literatura como recurso didáctico. A partir de entonces el lenguaje se ve como discurso y como texto, las actividades de clase se basan en los materiales auténticos y la competencia comunicativa constituye el resultado de la unión de varios pilares: la competencia gramatical, discursiva, estratégica y sociolingüística.

No obstante, en esta situación los textos literarios se insertan como un recurso más, que sirve para la adquisición de nuevo vocabulario, para la enseñanza de la gramática o para la práctica de un tema para la conversación o la escritura. No se suele apreciar sus particularidades y sus aspectos estilísticos. En una palabra, la finalidad con la que se introducen en las clases de lenguas

extranjeras no siempre es literaria. Por otro lado, resulta más fácil enseñar la vida y obra de un autor consagrado por la tradición, que formar lectores reflexivos y el gusto por la expresión literaria. Entonces en muchas ocasiones todavía se evita el tema.

Según el análisis de los manuales actuales de ELE, realizado por Susana Molina Gómez y Jucelia Ferreira Loebens, muchos de ellos contienen textos literarios, pero normalmente estos no están integrados con el resto de la unidad, su presencia es aún escasa y su explotación didáctica no es siempre atractiva.

"A partir de los textos analizados, - señalan las investigadoras, - vemos que en la mayoría de los casos, las actividades que se proponen son sencillas, básicas y no explotan el contenido, ni hay intención de interpretarlo o comprenderlo. A los textos tampoco se les atribuye su valor literario, apenas se percibe el nombre del autor y de la obra a la que pertenecen. No hay una aproximación global a la obra a la que pertenece el fragmento. Además, las actividades se plantean aisladas del contenido, es decir, hacen poca o ninguna referencia al tema propuesto por la unidad trabajada. Los textos literarios aparecen al inicio o al final de unidades o como anexo, y se destacan con marcos, con dibujos o con colores diferentes, sólo algunos vienen con audición o con fotos. Tal y como ya se observó, pocos vienen con seguimiento del tema o cuestiones afines" (2009; 672-673).

A esto hay que añadir que muchas veces los manuales de niveles iniciales carecen por completo de los textos literarios, porque entre algunos autores aún se mantiene la creencia de que son difíciles y no muy apropiados al principio del aprendizaje.

Por todo ello, consideramos que hoy en día necesitamos renovar nuestra labor docente llevando los textos literarios al aula con una triple finalidad: enseñar lengua, literatura y cultura española e hispanoamericana. De este modo los textos literarios se emplearán no como un simple pretexto para la enseñanza de la lengua o como un componente ordinario de la Historia de literatura, sino como un potente recurso didáctico que permite enriquecerse de la lengua y de

la literatura de una manera simultánea. Así los textos literarios no serán percibidos como una realidad aterradora por su complejidad y ajena a la vida cotidiana, sino como un reflejo claro y preciso de la misma, ingeniosamente fijado en las palabras.

Así se facilitará la formación lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa y expresiva, así se conseguirá una aproximación a la lengua y la cultura de mayor calidad, y así el aprendizaje será más completo, consciente, significativo, entretenido y atractivo.

2.2. La justificación del uso de la literatura en la enseñanza de ELE

En nuestros días, con su predominio de lo oral en la enseñanza de lenguas extranjeras, convendría recordar que no es posible dominar completamente una lengua sin saber leerla y sin conocer sus frutos escritos de un gran valor cultural.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas pone el énfasis en el valor de la literatura como herencia cultural: "Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos" (2002; 60).

La literatura une la lengua y la cultura: refleja la época y la sociedad, las actitudes, las normas, los valores y al mismo tiempo constituye una creación artística que inventa una nueva realidad, lo que la convierte en una fuente singular para fomentar la creatividad lingüística. El uso de los textos literarios en la clase de ELE mejora la destreza lectora y desarrolla diferentes competencias: lingüística, cultural, literaria, pragmática, comunicativa, expresiva.

La literatura también representa un modelo de lengua, aunque es un modelo muy especial, elaborado con un gran valor estético. La lectura y el uso de los

textos literarios dentro y fuera del aula conllevan al aprendizaje de los recursos y de la estructura formal de la lengua y a su buen dominio, pero, además de esto, añaden la ventaja de acercarse y entender mejor la cultura de esta lengua.

Así pues, sin olvidar que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar la literatura como otro campo del idioma, presentándolos como dos aspectos de la misma materia, diferentes pero complementarios. También hay que tener en cuenta el goce y el disfrute de lo literario, lo que ayuda a animar y variar el proceso de aprendizaje.

A continuación, expondremos de la manera sistemática algunas razones que justifican el uso de la literatura en la enseñanza de ELE, basándonos principalmente en el mencionado artículo de Albaladejo García.

- **La consideración como material auténtico**

Una de las principales razones de la inclusión de la literatura en el aula de ELE consiste en su consideración como material auténtico, lo que la convierte en modelo de lengua. No obstante, es un modelo dirigido a hablantes nativos, ya que las obras literarias no se escriben con el fin de enseñar lenguas extranjeras. El propósito de la literatura es otro: por un lado, establecer el acto comunicativo entre el escritor y sus lectores y, además, entretener y suscitar el placer por la lectura.

Por cierto, este es uno de los principales argumentos que se expresan por algunos profesores que no están de acuerdo con el uso de los textos literarios en las clases. Según su opinión, son textos difíciles de comprender e interpretar para estudiantes extranjeros. Sin embargo, les replicaremos que en la rica herencia literaria en español siempre se puede encontrar ejemplos adecuados para cualquier nivel lingüístico de los alumnos. Tampoco tenemos que olvidar que la dificultad radica más bien en las actividades que se proponen y no en el texto en sí.

- **La conveniencia para practicar todas las destrezas comunicativas**

Otra razón importante es la conveniencia de la literatura para practicar todas las destrezas comunicativas para conseguir un buen dominio del idioma: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión e interacción oral, expresión e interacción escrita. Aunque en la práctica suelen ejercerse solo la comprensión lectora y la expresión oral, si se desea, se pueden trabajar también otras de una manera muy fructífera.

- **La capacidad de desarrollar otras competencias y divulgar la cultura**

A todo ello hay que añadir una posibilidad excepcional para desarrollar el pensamiento creativo de los alumnos, así como la competencia literaria, expresiva, estética, pragmática, cultural e intercultural.

En su artículo Albaladejo García cita a diferentes investigadores que resaltan este gran potencial de la literatura. Por ejemplo, según Collie y Slater, "aunque el mundo de una novela, obra de teatro o historia corta sea un mundo creado, ofrecen un vívido contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados. De esta forma el lector puede descubrir sus pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posesiones, lo que compran, en qué creen, qué temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada, en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, y en concreto de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo" (apud Albaladejo García: 2007; 7).

La aproximación y el conocimiento de la cultura abren la mente, evitan malentendidos entre hablantes nativos y extranjeros e impulsan la simpatía hacia el país.

- **La capacidad de motivar a los estudiantes**

Por otra parte, cabe mencionar la capacidad de la literatura de motivar a los estudiantes gracias a su propósito de reflejar la vida real, así como gracias a su valor estético y la riqueza expresiva. La lectura en ELE no es un ejercicio más, sino que es un procedimiento para integrar el desarrollo de las destrezas de

comprensión y expresión, para estimular la reacción sensorial, la creatividad y la autonomía de los alumnos.

Definiendo las características propias de los textos literarios, Matilde Martínez Sallés destaca que "se trata de textos que fueron escritos con una finalidad específica, emotiva y poética, que poseen unas singularidades retóricas que los diferencian claramente de otras tipologías textuales y que establecen una forma particular de comunicación con el lector de manera que éste es a la vez receptor y constructor de su sentido" (2004; 3).

Estamos convencidos de que, al ser un recurso cualitativamente diferente, los textos literarios no tienen que tratarse desde el punto de vista puramente lingüístico. Aún más, pensamos que no es éste el trabajo principal con ellos. En las clases de ELE pueden encajarse armónicamente las actividades como la interpretación de los textos literarios y el análisis de los recursos estilísticos. Se trata de que los estudiantes sean capaces de entender lo que está escrito y lo que no lo está, que descubran las connotaciones y que se enriquezcan cognitivamente y emocionalmente.

Solo queda añadir que para despertar y mantener la motivación de los alumnos hay que tener en cuenta sus necesidades, intereses, nivel cultural y nivel de dominio de la lengua.

- **El carácter universal**

La siguiente razón que justifica la inclusión de la literatura en la enseñanza de ELE es su universalidad. Según la observación de Albaladejo García, temas "como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hacen que una obra literaria (...) se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar" (2007; 6).

Tenemos que reconocer que estamos atados por prisas y cada vez más el tiempo en nuestra vida se acelera, en la persecución del progreso científico y tecnológico y el bienestar material nos encerramos en el individualismo y perdemos los valores humanos. Pensamos que Europa y el mundo en general es solo una pirámide financiera, política y militar y dirigimos todas nuestras

fuerzas para fortalecerla. Consideramos que el valor de una persona consiste en el conjunto de sus conocimientos y habilidades, y en esta practicidad vulgar no nos damos cuenta que así de fácil acercamos al hombre a un robot o una máquina.

Abandonamos la convicción que lo más importante es el alma y su cualidad, viendo en esta idea solo un bonito aforismo pasado de moda. Olvidamos que en la jerarquía de los niveles de nuestra existencia el primer lugar ocupa el nivel espiritual, al cual siguen sucesivamente el moral, el psíquico, el biológico y el material. No queremos saber que a las formas las crea el espíritu y que todo, lo que sucede en la vida, es el resultado del estado espiritual de las naciones y de cada uno.

En esta situación la literatura representa uno de los eficientes remedios que tienen poder de restaurar el desequilibrio entre lo espiritual y lo material. La lectura de los clásicos y la reflexión sobre los temas y los valores primordiales despierta la conciencia, refina el discernimiento, aguza los sentimientos y de esta manera, como ya habíamos mencionado antes, forma una cierta cualidad del alma, convirtiéndonos esencialmente en seres humanos y recordándonos nuestra misión.

- **La superación de los límites temporales y espaciales**

En estrecha relación con la característica anterior de la literatura se encuentra su valor atemporal. Los temas y los valores primordiales también son eternos y actuales para todas las épocas. De ahí proviene la persistencia en el tiempo de las mismas obras maestras que están al alcance de todas las generaciones.

Aún más, la literatura vence no solamente los límites temporales, sino también espaciales, permitiendo el aprendizaje autónomo más allá de los cursos de lengua. Gracias a los textos literarios, sobre todo a través de internet, se puede practicar y mejorar el idioma extranjero estando en cualquier país del mundo.

Por todo ello, la literatura se considera un recurso didáctico valioso y de una enorme riqueza lingüística y cultural. Algunos alumnos pueden decir que no les gusta leer poemas y novelas, que quieren aprender a hablar y no a entrar en el

mundo de las bellas artes, pero incluso en estos casos se puede hacer un buen aprovechamiento de los textos literarios en el aula de ELE. Como siempre, depende mucho del profesor.

Es imprescindible realizar un análisis de necesidades previo y conocer bien el grupo, sus intereses y nivel cultural. Después, como señala *el Marco común europeo de referencia para las lenguas*, determinar "qué usos lúdicos y estéticos de la lengua tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ellos o qué se le exigirá al respecto" (2002; 60). Pero lo más relevante es "su capacidad para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumno a desarrollarla" (2002; 143).

Así pues, muchas veces el uso o no de los textos literarios depende del perfil del profesor, de su modelo de enseñanza, de su experiencia vital, de sus gustos, de su concepción de la literatura, de su interés en ella y de su propia competencia literaria. No obstante, recordemos un viejo dicho *Viam supervadet vadens*, espléndidamente transformado en el famoso poema de Antonio Machado:

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
Caminante, no hay camino:
se hace camino al andar.

La inclusión de la literatura y de los textos literarios en nuestras clases de ELE supone un esfuerzo añadido, pero también sirve para enriquecernos personal y profesionalmente. En su artículo "La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China" Begoña Sáez Martínez con exactitud determina una visión de dos mundos separados que a menudo explica nuestro rechazo de trabajar con las obras literarias: "el del filólogo situado en el jardín de la literatura y el del profesor de lengua, en toda una serie de lugares como la parada del autobús o el bar, donde se piensa que la literatura no sirve de mucha ayuda" (2013; 19).

Sin embargo, nadie niega su potencial didáctico y, aunque todavía hay muchos interrogantes, hoy en día somos testigos de un nuevo auge del uso de la

literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto lo demuestran numerosos estudios, justifican los seminarios y las recomendaciones prácticas sobre el tema, así como los manuales y la existencia de la asignatura especial en los másteres oficiales para la formación de los profesores.

Al fin y al cabo, concluye Sáez Martínez, la situación dependerá de los profesores, "dispuestos a dejar de considerar la literatura una batalla contra molinos de viento y apostar por llevarla a sus clases de ELE. Sin duda, la aventura merecerá la pena" (2013; 20).

2.3. Algunos criterios de las aplicaciones didácticas

En este apartado nos dedicaremos al análisis de criterios que tenemos que tener en cuenta para la aplicación didáctica de la literatura y de los textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sabemos que a la hora de poner las manos a la obra surgen muchas preguntas y muchas dudas: ¿Qué tipo de texto seleccionar? ¿Un fragmento o una obra completa? ¿Un texto clásico o contemporáneo? ¿La versión original o adaptada? ¿Cuándo proponer los textos literarios: solo al final o a lo largo de todo el curso? ¿Cómo abordarlos? ¿Qué metodología usar?

- **El nivel de aprendizaje**

Un punto significativo constituye el nivel de aprendizaje. A nuestro modo de ver, se puede emplear los textos literarios en todos los niveles, pero hay que seleccionarlos adecuadamente, teniendo en cuenta la dificultad del léxico y de la sintaxis, la longitud de las frases, la densidad semántica, etc. En los niveles iniciales se tiene que trabajar con los textos breves y simples para que los alumnos puedan entenderlos en su totalidad y para que se vayan acostumbrando al discurso literario en ELE. En este caso estaría bien elegir cuentos, fábulas, microrrelatos.

En los niveles intermedios se puede ofrecer poemas cortos, fragmentos de novelas y dramas o incluso una pequeña obra completa. A su vez, los niveles

superiores permiten trabajar con poemas más extensos, cuentos más grandes, varios capítulos de una novela y varias escenas de una obra dramática.

En los niveles iniciales sería conveniente que los textos fueran de una misma época para que los alumnos se vayan familiarizando con diferentes estilos en el panorama histórico poco a poco, pero a medida del avance ya no será tan necesario. Lo más importante es que las obras elegidas sean claras, atractivas y relevantes para nuestros estudiantes, que despierten su reflexión y ganas de interactuar.

En un mismo grupo algunos pueden no tener interés por la literatura, otros pueden ser expertos en ella, por lo tanto los profesores de ELE tenemos que plantear muy bien qué objetivos queremos alcanzar en cada curso concreto, ser conscientes del nivel de lengua y de la capacidad lectora de cada alumno y en estas condiciones únicas intentar conseguir que cada uno tenga una experiencia valiosa para su aprendizaje.

- **El objeto de estudio: clase de lengua versus clase de literatura**

Otro criterio importante es el objeto de estudio, es decir, utilizar el texto literario para aprender lengua o para aprender literatura. Ambos planteamientos son válidos y responden al mismo principio de expresión discursiva de una lengua, pero la metodología en cada caso es diferente.

En **la clase de lengua** las actividades se centran en la descomposición del texto y se analiza el léxico, las estructuras lingüísticas, los recursos gramaticales, las estrategias discursivas, se investiga el contexto y el sentido, se practican las destrezas de comprensión y expresión.

En **la clase de literatura** la obra de arte se estudia no solo desde el punto de vista de la tipología textual o como mera representación cultural e histórica. Aquí se da un paso más allá de la competencia lectora y se ejerce la competencia literaria que supone la interpretación y la reconstrucción del texto. Para ello se exploran las ideas internas, la intencionalidad y la visión del mundo del autor formada en base del contexto histórico, conceptual y personal.

Es obvio que no tenemos que enseñar la literatura en las clases de ELE de la misma manera que en las clases para nativos o para especialistas, a no ser que se trate de un curso con un fin académico, por ejemplo para los alumnos extranjeros de niveles avanzados que estudian filología hispánica. Sin embargo, podemos inspirar a acercarse al texto literario para entender múltiples niveles de significado y manipulación de las normas para conseguirlos, para captar los matices y las connotaciones más sutiles, para apreciar la variedad de estilos que se emplean en diferentes momentos.

"Ambas dimensiones, - apunta Marta Sanz Pastor, - la de la literatura como medio y la de la literatura como fin de la docencia - se retroalimentan y colaboran a fomentar una competencia crítica lectora - tanto del docente, como del discente - que a veces, representa el mayor escollo en la didáctica, entendida en un sentido amplio: sabemos juntar las letras, pero no sabemos leer" (2006; 16).

Es por ello que pensamos que la enseñanza de ELE debe integrar la competencia lingüística y literaria e interrelacionar muchas actividades: hablar, leer, escribir, interactuar, conocer la literatura y la cultura. Y para que esta labor integrada tuviera éxito, según nuestra opinión, lo ideal sería alternar las clases de lengua con las clases de literatura, aunque sean mínimas, a lo largo del curso que se planifica.

- **Textos narrativos, poéticos y dramáticos**

En la enseñanza de lenguas extranjeras se usan textos de todos los géneros literarios: narrativos, poéticos y dramáticos. Entre los subgéneros narrativos los más populares son **el cuento, el microrrelato y la novela**, cuya explotación didáctica sirve para mejorar la destreza lectora, apreciar significados connotativos y denotativos, aprender los elementos básicos de la narración y las estructuras lingüísticas presentes en ellos, así como para familiarizarse con diferentes técnicas expositivas.

El poema es un género bastante fácil de introducir en el aula, ya que su extensión corta permite leerlo en la clase misma, incluso varias veces si haya necesidad, y abarcar muchas actividades diferentes. Esta lectura intensiva da

posibilidad de practicar la pronunciación y la entonación, ampliar el vocabulario, aprender los componentes del lenguaje lírico y las figuras retóricas, disfrutar del carácter metafórico y de la riqueza expresiva.

El drama, fundamentalmente ligado al teatro, proporciona ejemplos del lenguaje coloquial, demuestra su función apelativa y reúne códigos verbales, paraverbales y no verbales. Gracias a ello en el aula de ELE se puede realizar lecturas dramatizadas para practicar la dicción, la expresión corporal y la entonación.

También sería interesante recurrir a otros tipos de arte, como el cine, el teatro y la música, viendo películas sobre las novelas, asistiendo a representaciones teatrales y escuchando versiones musicales y recitadas de los poemas.

- **Textos clásicos y contemporáneos**

El siguiente criterio que hay que tener en cuenta a la hora de elegir los textos literarios es la época en que fueron escritos. El empleo de las obras clásicas siempre provocaba discusiones que daban lugar a opiniones opuestas, la mayoría de las veces de su escasa pertinencia en las clases de lenguas extranjeras. Hoy en día siguen siendo poco aceptadas, porque se considera que muestran modelos de lengua anticuados y referentes históricos y culturales alejados de la vida contemporánea.

Sin embargo, no se puede catalogar todos los textos clásicos como difíciles, ya que no todos pertenecen a las épocas antiguas y ya que incluso en aquellos hay vocabulario y estructuras asequibles para cada nivel de la competencia lingüística. Además, como ya habíamos destacado antes, los temas de la literatura clásica son universales y eternos, de manera que tienen importancia para los alumnos de diferentes generaciones y nacionalidades.

También consideramos que es apropiado llevar los textos canónicos al aula para darles a los estudiantes la posibilidad de conocer por lo menos en los rasgos generales el patrimonio literario en el idioma que están aprendiendo. Por otra parte, algunos clásicos están traducidos a diferentes lenguas, lo que

facilita su inclusión en la enseñanza. Asimismo puede ocurrir que los alumnos ya los conocen e incluso ya los hayan leído en el idioma materno.

Estas reflexiones nos llevan a la conclusión de que tanto los textos clásicos como los textos contemporáneos son apropiados para la práctica de todas las destrezas y el desarrollo de todas las competencias. El buen resultado depende del interés del profesor en el tema, así como de una correcta elección según los objetivos de la clase y el nivel de la lengua.

- **Textos originales, adaptados y graduados**

Otro asunto interesante, llamativo y polémico es el uso de los textos originales, adaptados y graduados. Muchos profesores e investigadores de ELE defienden el empleo de **los primeros**, basándose en el argumento de que solo estos son textos auténticos, es decir han sido creados por verdaderos escritores y están destinados a hablantes nativos.

Por el contrario, **los adaptados** son textos "deformados", dado que han sido manipulados con un objetivo didáctico para ubicarlos en un cierto nivel de aprendizaje, y que han sido considerablemente reducidos en extensión, perdiendo así gran parte de su naturaleza literaria. Lo que se refiere a **las lecturas graduadas**, éstas pertenecen al grupo de los textos *ad hoc*, o sea los textos elaborados con el único objetivo de enseñar una lengua. Aquí las estructuras lingüísticas y gramaticales, así como el vocabulario han sido regulados según un determinado nivel de aprendizaje, y por lo tanto los textos graduados tampoco pueden considerarse literarios en el pleno sentido de esta palabra.

Sin embargo, todo depende de la calidad, de cómo estén adaptados los textos. "Una buena adaptación que haga más accesible el texto (modernizar la lengua, abreviar el desarrollo, superar escollos lingüísticos, etc.), aunque sea otra cosa, no necesariamente deja de ser literatura", - sostiene Sáez Martínez (2013; 18). De la misma manera que las traducciones de textos literarios nos permiten leer una multitud de obras que sin ellas no podríamos hacer, porque no podemos aprender todos los idiomas, la adaptación nos acerca al original.

La dificultad de un texto reside no solo en el lenguaje, sino también en el contexto y en los contenidos, por lo tanto su entendimiento depende de la decodificación cultural, lo que ofrece una buena adaptación o adaptación literaria. Es una versión simplificada, pero presenta pasajes esenciales y fidelidad absoluta al modelo. "Por ello, - apunta Sáez Martínez, - el argumento de «la autenticidad» no tendría que ser sinónimo de adaptación como algo «falso», puede ser «una imitación que resulte auténtica»" (2013; 18).

Teniendo en cuenta las reflexiones expuestas, se puede afirmar que tanto los textos originales, como los adaptados y los graduados tienen su razón para ser llevados al aula de ELE y la elección entre ellos depende de los fines didácticos. Solo añadiremos que quizá lo más conveniente sería usar versiones adaptadas y graduadas en los niveles iniciales e intermedios, y obras originales en los cursos avanzados.

- **Etapas de trabajo con los textos literarios**

Una vez bien analizadas las cuestiones anteriores y seleccionado el texto, el profesor tiene que apostar por un método basado en la interacción, cuando todos los alumnos puedan participar y desvelar su potencial creativo. A continuación definiremos brevemente tres etapas del trabajo con los textos literarios, apoyándonos principalmente en el artículo de Ana Cristina Dos Santos "El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE".

La prelectura es la etapa de observación global del texto, de decodificación y de anticipación. Tiene como objetivos adelantar el contenido a través del título, del género y otra información inicial, así como atraer el interés de los estudiantes, presentando los elementos que facilitan la recepción del texto: la época, las condiciones históricas y las normas sociales, entre otros. Esta exploración previa permite determinar el concepto y la visión general sobre la obra, partiendo de los conocimientos lingüísticos y culturales previos.

La lectura descubierta está orientada a ayudar a los alumnos a entender el argumento y a los personajes, destinada a resolver dudas con respecto al

vocabulario, a las estructuras lingüísticas y al estilo. Durante esta etapa los estudiantes realizan varias investigaciones para recopilar la información sobre:

- los personajes principales y secundarios, sus características, relaciones e intenciones;
- la sucesión de los hechos y la distinción entre los acontecimientos positivos y negativos;
- los diálogos de los personajes, verificando su forma y su relación con el género;
- el desarrollo de la narrativa en el género épico o de la acción en el dramático: situación inicial, complicación, consecuencia, resolución y desenlace; la exposición del tema y de los motivos en el género lírico;
- la época de referencia y el lugar de la acción;
- las palabras que los personajes utilizan y lo que se dice sobre ellos;
- el tipo de la narración (si está escrito en primera o tercera persona) y la posición del narrador en el género épico; el estado de ánimo del sujeto lírico y la actitud lírica en la poesía;
- las marcas lingüísticas y estilísticas;
- etc.

Finalmente, **la postlectura** está destinada a la interpretación de los temas y los motivos principales, del punto de vista del autor, a las reflexiones que llevan a la formación de las opiniones propias de los alumnos, a la realización de debates y discusiones y a la redacción de diferentes tipos de los textos escritos.

En relación con el tema de nuestro estudio un interés especial para nosotros representan las actividades de la expresión escrita y su transición gradual hasta la escritura creativa. Por lo tanto abordaremos este asunto más detalladamente en un capítulo aparte.

3. La expresión escrita y la escritura creativa en el aula de ELE

3.1. Características básicas de la escritura

La escritura es una de las más amplias formas de comunicación que consiste en la estructuración de pensamientos clara y precisa. Se diferencia del lenguaje oral por una serie de características propias:

- es un lenguaje formal, menos expresivo y espontáneo;
- utiliza un vocabulario específico, más extenso y apropiado;
- no es redundante ni reiterativo, la información se entrega solo una vez;
- no hay repetición continua de las palabras ya usadas;
- la información está bien estructurada y organizada lógicamente;
- las oraciones son complejas y largas, y su orden es rígido;
- las frases están completas, sin omisiones;
- la inconveniencia del uso de modismos, interjecciones, muletillas, etc.;
- entrega una información referencial y no emotiva.

"La escritura, - señala Daniel Cassany, - es una técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario. Del mismo modo que se han formulado numerosos inventarios de actos de habla o funciones lingüísticas generales, también podemos encontrar clasificaciones de usos escritos" (2009; 48). A continuación expondremos la clasificación que propone este prestigioso investigador en su artículo "La composición escrita en E/LE".

A. Funciones intralingüísticas

En este caso el autor del escrito y su destinatario es la misma persona. La escritura constituye una herramienta para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Las principales funciones intralingüísticas son las siguientes:

- *Registrativa*. La escritura vence la volatilidad del lenguaje oral, la fugacidad de los pensamientos y las limitaciones de la memoria. Gracias al código escrito guardamos un sinfín de información que no se borra con el tiempo: direcciones y teléfonos, planes, fechas, citas de textos, ideas, etc.

- *Manipulativa*. Al ser un acto planificado, la escritura permite la reformulación de lo expresado según las necesidades de cada momento y cada contexto. Podemos seleccionar la información, modificarla, ampliarla, reducirla o simplificarla, moldeando el contenido de diferentes tipos de actividades, tanto verbales como no verbales: hacer la lista de la compra, planificar un viaje, preparar la presentación de un producto, esbozar un proyecto de investigación, programar una reunión de la empresa, etc.
- *Epistémica*. La manipulación de datos abre al autor nuevos horizontes y le permite generar ideas y opiniones que no tenía antes. En este sentido la escritura se convierte en una potente herramienta de aprendizaje y creación. Conocimientos nuevos que se descubren durante la actividad escritora abarcan una multitud de posibilidades, como por ejemplo ampliar la conciencia sobre aspectos de nuestra personalidad y de nuestro entorno (reacciones, sentimientos, puntos de vista), así como relacionar, concretar, enriquecer y explicitar ideas. A modo de ejemplos de la escritura epistémica pueden servir la redacción de un informe técnico, la declaración de nuestros sentimientos en una carta, el desarrollo de una teoría en un libro o un artículo, etc.

B. Funciones interlingüísticas

Dichas funciones entran en vigor cuando el autor escribe para otros. Entonces la escritura se convierte en un modo de actuación social para transmitir información, influir, convencer, ordenar. Aquí también hay varias subdivisiones:

- *Comunicativa*. La escritura permite interactuar con otras personas cuando no hay contacto oral (notas, mensajes, cartas), cuando lo escrito resulta más preciso (trabajos científicos, informes, solicitudes, *curriculum vitae*) o cortésmente más adecuado (correo electrónico). Esta función exige dominar los usos descontextualizados del lenguaje (saber enunciar sin apoyarse en el contexto situacional), conocer diferentes

tipos de texto (narración, descripción, exposición, argumentación, instrucción) y sus recursos correspondientes (la estructura, la terminología, los tópicos).

- *Certificativa*. Por su carácter permanente lo escrito muchas veces es la única prueba aceptada de algún dato o hecho, aunque éstos ya sean conocidos. Solo la forma oficial escrita otorga el valor legal a un documento, una petición, una solicitud, una sentencia, una ley, etc. En cambio, su versión oral se considera un comentario o un rumor.

C. Función lúdica

Por último, la escritura tiene una función lúdica, que se combina con los usos intra e interlingüísticos. Dicha función se revela en una forma elegante o en un juego de palabras para generar diversión, entretenimiento, humor, ironía, belleza. El mejor ejemplo aquí representa la escritura literaria, aunque grandes posibilidades tienen también el periodismo y la correspondencia.

Solo cabe destacar que las fronteras entre funciones no siempre son estrictas y que un acto de composición puede tener distintas finalidades en diferentes momentos.

3.2. Requerimientos para dominar el uso de la escritura

En este apartado presentaremos contenidos, necesarios para dominar el uso de la escritura y que, por lo tanto, hay que tener en cuenta en su enseñanza en ELE. Para ello nos dirigiremos de nuevo al artículo ya mencionado de Daniel Cassany, donde el autor los clasifica en tres grupos, basándose a su vez en las aportaciones de diferentes disciplinas: la Lingüística del texto, el Análisis del discurso, la Sociolingüística y la Psicología cognitiva. Estos grupos son **conocimientos, destrezas y actitudes**. La descripción de los dos primeros contenidos reproduce el texto del investigador casi literalmente ya que, según nuestra opinión, constituye una síntesis ideal sobre el tema (2009; 53-56).

- **Conocimientos**

Son los datos que necesita poseer un redactor competente para poder generar un escrito: repertorio léxico y fraseológico, reglas morfológicas y sintácticas, estructuras textuales, recursos expresivos y retóricos, etc. Para evaluar un producto escrito se usan los siguientes criterios lingüísticos:

- *Corrección o gramaticalidad.* Incluye el corpus de la gramática normativa del español (ortografía, morfología, sintaxis, semántica, etc.), así como el conjunto de reglas lingüísticas de cualquier plano, que permiten construir oraciones gramaticales comprensibles.
- *Cohesión.* Incluye el conjunto de mecanismos que permiten linealizar el texto y conectar sus distintas partes (sintagmas, oraciones, párrafos, fragmentos) entre sí y con el contexto extralingüístico. Son los procesos anafóricos, la puntuación, los conectores y los marcadores discursivos, las relaciones verbales o la articulación de tema y rema. Se trata de un atributo superficial y lineal del texto, de carácter gramatical y semántico.
- *Coherencia.* Incluye la selección (búsqueda de relevancia, información explícita e implícita, implicaturas, etc.) y la organización del contenido semántico del texto (macroestructuras y superestructuras textuales, construcción de párrafos, etc.). Se trata de un atributo profundo, global y jerárquico del texto, de carácter básicamente pragmático y semántico.
- *Adecuación.* Incluye la adopción de la variedad dialectal (estándar nacional / regional / local) y funcional (nivel de formalidad, grado de especificidad, canal escrito, grado de subjetividad) apropiada para cada situación comunicativa. Se refiere al dominio de la variación sociolingüística (dialectos, registros, connotaciones y valores sociales de las unidades léxicas, etc.); a veces también incluye aspectos pragmáticos como el análisis de los propósitos o las funciones que ejerce un escrito.

- *Variación o estilística.* Incluye todos los aspectos relacionados con la riqueza o la pobreza de los recursos lingüísticos que se ponen en funcionamiento en un texto: variedad y precisión del léxico, grado de maduración y diversificación sintáctica, grado de riesgo que asume el aprendiente, recursos retóricos o literarios que muestra, etc.
- *Presentación.* Se refiere a los aspectos formales: diseño (disposición del texto en la hoja, márgenes, membretes, etc.), tipografía (caligrafía, aspectos no verbales - cuadros, gráficos, esquemas, etc.).

- **Destrezas**

Son las habilidades y microhabilidades lingüísticas y cognitivas que se utilizan durante el proceso completo de composición de un texto, desde que se crea una circunstancia o un contexto que exige al autor actuar comunicativamente con la técnica de la escritura hasta que transmite el producto final a su destinatario. La composición consiste en tres procesos básicos: *la planificación, la textualización y la revisión*, que a su vez tienen varios subprocesos dentro de cada uno.

- *Planificar.* Es el proceso a través del cual el autor elabora una configuración pre-lineal del texto. Esa configuración puede ser solo mental (ideas, intenciones, etc.) o estar representada gráficamente (con esquemas, listas, dibujos, etc.). Los subprocesos que se sitúan dentro de este plano son:
 - *Representarse la tarea de escritura.* Consiste en tomar conciencia del "problema retórico" (contexto, situación comunicativa, propósito del escrito, destinatario, género comunicativo, constricciones contextuales, etc.) que motiva la comunicación. Incluye habilidades como recuperar esquemas de comunicación parecidos, utilizados previamente y almacenados en la memoria, o poder identificar las características diferenciales de una nueva situación. Dos operaciones cognitivas

especialmente relevantes dentro de la representación mental de la tarea son:

- *Analizar la audiencia.* Consiste en precisar o definir los rasgos del destinatario del texto (identidad, conocimientos previos, características, etc.). Permite distinguir audiencias múltiples, heterogéneas, canales comunicativos, etc. y ofrece datos para tomar decisiones retóricas sobre la forma (género, estilo, registro, etc.) y el contenido (datos, estructura) del escrito.
- *Formular objetivos.* Consiste en definir los propósitos (finalidades, fuerza ilocutiva y perlocutiva, etc.) que pretende conseguir el texto. Permite formular varios tipos de objetivos (generales, específicos, informativos y actitudinales) e incluso formarse imágenes más o menos claras del texto que se pretende conseguir.
- *Establecer planes de composición.* Consiste en formular planes procedimentales sobre la composición, en los que el autor organiza su propio proceso de trabajo.
- *Generar ideas.* Consiste en recuperar y actualizar los datos que se refieren a la situación de comunicación, de entre todos los que el autor guarda almacenados en su memoria.
- *Organizar ideas.* Consiste en organizar las informaciones conseguidas, que se han generado anárquicamente desde la memoria, en una estructura organizada según unos principios y criterios acordes con los objetivos.
- *Textualizar.* Es el proceso con el cual el autor elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en un producto verbal linealizado. Pueden distinguirse los siguientes subprocesos:

- *Referenciar*. Consiste en "traducir" a formas lingüísticas los conceptos y las ideas que se van a transmitir. Incluye:
 - *Elaborar las proposiciones*. Se trata de definir los sujetos, los predicados y los componentes gramaticales de cada proposición.
 - *Seleccionar el léxico*. Se trata de recuperar y actualizar el léxico más adecuado, entre el que está disponible en la memoria del autor, para formular lingüísticamente el contenido.
 - *Modalizar el discurso (anclaje comunicativo)*. Consiste en definir las marcas de expresión de los elementos contextuales: formas de referencia del autor, el destinatario, el texto, el tiempo, el espacio, etc.

- *Linealizar*. Incluye las operaciones destinadas a transformar el pre-texto jerárquico, organizado en formas pluridimensionales, en un discurso lineal y gramatical. Podemos distinguir básicamente:
 - *Conectar*. Consiste en ordenar las diversas proposiciones que componen el texto y enlazarlas con procedimientos de conexión (conjunciones, puntuación, organizadores discursivos, etc.).
 - *Cohesionar*. Se trata de establecer la red o textura de ensamblaje de las distintas repeticiones o correlaciones semánticas y gramaticales: anáforas, relaciones temporales, progresión temática, etc.

- *Transcribir*. Consiste en producir físicamente una enunciación escrita, sea manual (caligrafía) o automatizada (máquinas de escribir, ordenadores).

- Revisar. Es el proceso con el cual el autor evalúa el pretexto y el texto elaborados, así como el proceso completo de composición, y desarrolla versiones mejoradas de los mismos. Incluye los siguientes subprocesos:
 - *Evaluar (comparar)*. Se trata de comparar un estadio determinado de la producción escrita con el propósito o plan ideal (objetivos trazados, imagen de "texto ideal", etc.), que ha imaginado el autor.
 - *Diagnosticar*. Consiste en identificar y delimitar los desajustes (errores, imperfecciones, puntos mejorables, etc.) entre los dos elementos anteriormente comparados: un estadio evaluado y el plan trazado.
 - *Operar*. Consiste en realizar la corrección necesaria sobre el desajuste diagnosticado. Incluye:
 - *Elegir la táctica*. Consiste en escoger el procedimiento de trabajo (rescribir el fragmento, eliminar palabras, sustituirlas, etc.) más adecuado para enmendar cada punto.
 - *Generar el cambio o corregir*. Consiste en operar el cambio diseñado en el proceso anterior.

A estas alturas se puede resumir que la escritura es una tarea compleja con varias actividades, que deben aprenderse a realizar paso a paso y bajo un buen nivel de autocontrol por parte del aprendiente-autor. Según Daniel Cassany, son dos de las líneas didácticas más importantes para la producción escrita, tanto en L1 como en L2.

- **Actitudes**

A continuación el investigador pasa a analizar el último componente - *actitudes*, que define como "el conjunto de representaciones mentales (creencias, valores, actitudes, prejuicios) y sus manifestaciones en forma de opiniones y hábitos o normas de conducta, que mantiene el aprendiente y la sociedad sobre el uso de la escritura" (2009; 56). Es un plano menos estudiado debido a

su carácter interior, pero muy relevante ya que influye significativamente en el proceso de la escritura.

Lo que se refiere al contexto de ELE, aquí dicha cuestión adquiere una dificultad más: las actitudes, desarrolladas en la escritura en el idioma materno, se trasladan a la escritura en la lengua meta, pero eso no siempre puede ser productivo. Además, dominar una lengua aún no significa saber escribir bien.

Cassany pone tres ejemplos de actitudes que perjudican al desarrollo de la escritura.

A. El estatus de lo escrito

A veces se opina que en la cultura actual con su avance en las tecnologías audiovisuales escribir resulta menos útil que antes. Además, se suele asociar la escritura exclusivamente con las Humanidades y la literatura, así como con los textos tópicos (cartas, diarios personales, instancias), mientras que existe su directa relación también con el mundo académico y laboral, con la ciencia y con los textos absolutamente actuales (resúmenes, informes, proyectos, presentaciones).

B. La composición

Como norma general, la práctica de la escritura se entiende como una actividad personal y privada. Pocas veces se escribe en la cooperación con compañeros y se ofrecen las actividades de revisión mutua o de intercambio de opiniones sobre los textos escritos. Por otra parte, solo se valora el producto final. Los esbozos y los borradores como el proceso de la escritura quedan fuera de la atención, porque se consideran no importantes o porque demuestran errores e imprecisiones.

C. La lengua escrita

También lo escrito suele asociarse con niveles altos de formalidad y complejidad conceptual. Asimismo, las propiedades lingüísticas más superficiales, como la ortografía y la normativa, se valoran por encima de las más profundas, como la coherencia y la estructura.

Todos estos prejuicios generan frustración y angustia, lo que impide aprender a escribir o mejorar su práctica. Por lo tanto, en todos los momentos hay que ofrecer a los alumnos posibilidades que impulsen actitudes positivas. Se debería escribir lo que ellos tendrán que producir en español, de acuerdo con sus necesidades; valorar tanto el proceso como el resultado; usar en el aula los recursos informáticos y lingüísticos; así como promover la cooperación durante el proceso de la escritura.

3.3. Tipos de actividades del proceso de la escritura

En este apartado presentaremos la descripción de actividades del proceso de la escritura, basándonos para ello en el trabajo de Carl A. Young, Mark Hofer y Judi Harris "Secondary English language arts learning activity types" (2011) (título en español - "Tipos de actividades de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura para el nivel secundario"). Tras analizar la taxonomía propuesta hemos llegado a la conclusión que ésta puede servir no solo para el nivel secundario, sino que también para los niveles posteriores en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Así pues, en el ámbito de la escritura se puede distinguir cuatro categorías: actividades previas a la escritura, actividades de organización de ideas para escribir, actividades durante la escritura y actividades posteriores a la escritura.

Cinco tipos de actividades previas a la escritura permiten generar y reunir ideas, así como desarrollar fluidez. Son los siguientes:

Lluvia de ideas y listados. Los estudiantes anotan las ideas que se les ocurren.

Bosquejo gráfico. Los estudiantes esbozan o dibujan representaciones de sus ideas.

Redes, agrupamientos y mapas conceptuales. Los estudiantes crean representaciones visuales de las ideas mediante técnicas gráficas sencillas.

Escritura libre y escritura libre guiada. Los estudiantes hacen un pequeño escrito sobre un tema elegido o asignado. El objetivo es generar ideas, con lo cual la atención no se centra en el formato y la puntuación.

Investigación. Los estudiantes exploran recursos con la información sobre el tema en cuestión.

Los siguientes **cuatro tipos de actividades ayudan a organizar ideas para escribir:**

Secuenciar, esbozar y elaborar guiones gráficos. Los estudiantes organizan ideas creando secuencias, esquemas o guiones gráficos.

Redes y agrupamientos de nivel superior. Los estudiantes organizan ideas mediante técnicas gráficas más complejas, donde las subsecciones desarrollan y detallan el tema principal.

Elegir formato y género. Los estudiantes deciden en qué género y en qué formato van a trabajar.

Identificar propósito y audiencia. Los estudiantes determinan el propósito y la audiencia para sus textos.

A continuación, **ocho tipos de actividades representan el propio proceso de la escritura:**

Borrador. Los estudiantes empiezan a componer un borrador basándose en sus actividades previas. Durante el proceso de la escritura se elaboran varios borradores gracias a la retroalimentación y la aparición de nuevas ideas.

Reunión. Los estudiantes se reúnen en persona o virtualmente con los compañeros o con el profesor para analizar y comentar los textos.

Revisar. Los estudiantes revisan el contenido de sus textos, basándose en la retroalimentación por parte del profesor y de los compañeros y teniendo en cuenta el propósito, la audiencia y el formato.

Editar. Los estudiantes editan sus escritos de acuerdo con las normas del uso de la lengua, de la gramática, de la ortografía y de la puntuación.

Consultar recursos. Los estudiantes exploran recursos significativos para sus textos en el sentido de contenido, formato, etc.

Escribir ficción. Los estudiantes escriben diferentes tipos de textos basados en la ficción, por ejemplo cuentos, microrrelatos o escenas dramáticas.

Escribir no ficción. Los estudiantes escriben diferentes tipos de textos de no ficción, por ejemplo autobiografías, memorias, ensayos, crónicas, diarios personales o cartas.

Escribir otros tipos de textos. Los estudiantes escriben otros tipos de textos, como por ejemplo poemas, libretos, mensajes en un sistema multimedia, en un blog o en un wiki.

Finalmente, **tres tipos de actividades posteriores a la escritura** brindan oportunidades para compartir, publicar o representar los productos finales:

Compartir. Los estudiantes comparten sus textos escritos con un público limitado.

Publicar. Los estudiantes publican sus textos escritos para compartirlos con una audiencia mayor.

Interpretar. Los estudiantes interpretan o graban interpretaciones de sus escritos para compartirlos con un público específico.

3.4. Algunas sugerencias para desarrollar la expresión escrita y la escritura creativa

Proyectando fundamentos teóricos sobre el discurso escrito a la enseñanza de ELE, en el artículo ya mencionado Daniel Cassany destaca dos modos de su uso. El primero - **como habilidad comunicativa**, cuando se aprenden las

funciones comunicativa y certificativa de la escritura: producir notas, cartas, instancias, etc.

El segundo - **como herramienta de adquisición lingüística**. Aquí se trata de diferentes prácticas de la escritura con función registrativa (apuntar nuevo léxico y nuevas expresiones, copiar citas), manipulativa (hacer esquemas y resúmenes de los textos leídos, preparar guiones para las composiciones planificadas) y epistémica (expresar opiniones, elaborar análisis gramaticales y discursivos). Estas prácticas se convierten en los medios de aprendizaje del sistema lingüístico y se distinguen según su objetivo específico:

- *Desarrollar las habilidades orales*. La escritura registrativa ayuda a memorizar los ítems lingüísticos escuchados que se deberán pronunciar. (Aquí nos parece conveniente ampliar la observación del investigador, añadiendo *el desarrollo de las habilidades escritas*, ya que los mismos ítems lingüísticos, que, por cierto, también pueden ser leídos, se deberán reproducir además de manera escrita.)
- *Adquirir conocimientos gramaticales*. La escritura manipulativa y epistémica exige detalladamente analizar el sistema lingüístico de la lengua meta y de este modo refuerza y profundiza los conocimientos gramaticales de los alumnos.
- *Acercarse a los contenidos socioculturales*. La escritura manipulativa y epistémica también permite conocer las particularidades de la cultura de la lengua meta e incrementar la conciencia de que todas las culturas son diferentes. Más aún, que la diferencia hace el mundo más rico y por lo tanto merece respeto.

A estas alturas es importante recordar que las funciones que desempeña la escritura en ELE varían según **los conocimientos previos de los alumnos, sus necesidades e intereses**, así como según **el enfoque metodológico**.

Los conocimientos previos se refieren, en primer lugar, al grado de familiarización con la cultura escrita. "Varios estudios sobre el papel que

desarrolla la escritura en la sociedad, - apunta Cassany, - sugieren que existen notables diferencias entre las culturas orales primarias (aquellas cuyo modo de comunicación básico es la oralidad) y las escritas (que han integrado la escritura como instrumento básico de acción" (2009; 50-51).

El miembro de una cultura oral "asocia la comunicación a un contexto espacio-temporal concreto, a un interlocutor presente, a la actividad cotidiana, a la subjetividad de un "yo" enunciador, a las rutinas comunicativas orales o a la redundancia característica de ese discurso" (2009; 51). En la situación de no poder plasmar la información en un soporte material el individuo tiene que acumularla en la memoria y desarrollar estrategias específicas para transmitirla al interlocutor: tópicos, frases hechas, ritmos métricos.

En cambio, el miembro de una cultura escrita está acostumbrado a desvincular la comunicación del contexto, lo que le permite desarrollar formas de pensamiento más abstractas y más objetivas. Además, la escritura le permite almacenar la información y los conocimientos, de manera que puede concentrarse no en la memorización sino que en el análisis y en la reflexión. Todo esto conlleva a que por encima de los valores tradicionales, como la acumulación de saberes y la reproducción de tópicos, surgen los valores nuevos: el razonamiento, la objetividad, la originalidad.

Dicha observación explica diferencias de actitud de los alumnos en el uso de la escritura en ELE. Por ejemplo, los profesores de español en países árabes (Marruecos, Egipto) muchas veces destacan las dificultades que presenta para los estudiantes el trabajo de la composición escrita, mientras que no les resulta complicado aprender el léxico y las expresiones idiomáticas, así como desenvolverse en las tareas de la expresión oral. Por el contrario, los alumnos europeos, familiarizados con la escritura en las lenguas maternas, no solo pueden tener más facilidades para escribir en la lengua extranjera, sino que además pueden presentar un cierto bloque y timidez en la práctica oral.

Obviamente, también influye el nivel inicial del dominio de la lengua meta. En los niveles básicos priorizan las habilidades orales y la escritura está más subordinada a ellas. En los niveles intermedios y avanzados la práctica de la

comprensión y la producción escrita se independiza y se desarrolla en una progresión significativa.

La segunda variable se refiere a **las necesidades de los alumnos**. De esta manera, los que quieren tener un dominio general del español para viajar o por intereses culturales ejercerán todas las funciones de la escritura. Los que aprenden el idioma con los fines académicos, por ejemplo para estudiar en algún país donde se habla español o para estudiar Artes y Humanidades, se centrarán más en las funciones manipulativa y epistémica. A su vez, los que necesitan el español de negocios prestarán atención especialmente a las funciones comunicativa y certificativa.

Por último, lo que incide en el uso de la escritura en el contexto de ELE es **el enfoque metodológico**. Hoy en día con la expansión de los enfoques comunicativos la función que se usa más es la comunicativa, aunque ésta se ejerce más en las habilidades orales. Es por ello que entre todos los enfoques se destaca el enfoque por tareas, que ofrece ventajas importantes para el desarrollo de la escritura. Al tener la estructura de actividades encadenadas, dirigidas hacia el producto final, este enfoque impulsa el uso de las distintas funciones de la escritura: registrativa, manipulativa, epistémica, comunicativa, lúdica.

Lo que se refiere a **la interacción entre el profesor y los estudiantes** durante la tarea de la escritura, Cassany ofrece un modelo basado en los siguientes aspectos didácticos significativos (2009; 60-62):

- Profesor y aprendientes negocian la elección de tareas.
- Los aprendientes hablan de lo que escriben.
- Los borradores son fuente de información.
- Profesor y compañeros colaboran con el autor.
- La evaluación se centra en el proceso y en el producto.

Resumiendo las propuestas sobre el tratamiento de la composición escrita en el contexto de ELE, el investigador expone que la escritura es una herramienta imprescindible y valiosa para desarrollar la competencia comunicativa y la adquisición del sistema lingüístico. La habilidad de la producción escrita puede

practicarse junto con otras destrezas comunicativas, así como con los componentes lingüísticos y culturales. Por otra parte, el acto de la composición escrita es un proceso complejo que se desarrolla en diferentes fases, con lo cual es conveniente trabajar cada una de ellas por separado. Además, de la misma manera que en la oralidad, el profesor tiene que mostrar a los estudiantes el uso de la lengua escrita. Esto significa no solo ofrecerles los ejemplos de las obras maestras literarias, sino también enseñarles caminos de la construcción del texto e ilustrarles cómo se usan las estrategias y las técnicas para escribir.

A estas alturas es necesario mencionar el tipo de la escritura que desempeña un papel importante en el ámbito educativo - **la escritura creativa**. Según la definición de *Wikipedia*, es "aquella, de ficción o no, que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica". Es una escritura literaria, donde "prima la creatividad sobre el propósito informativo".

Olga Fuchs en su artículo "Escritura Creativa. Marco teórico" (2015) revisa la historia del concepto y señala que éste surgió entre los años 1880 y 1940, período en el que aparecían nuevas corrientes expresivas. El primer autor que usó el término "escritura creativa" fue Ralph Waldo Emerson, escritor, filósofo y poeta norteamericano: "Existe una lectura creativa, así como existe una escritura creativa".

Emerson destacó la relación entre la escritura y la lectura, apreciándolas como ciclos de un proceso sucesivo. Además, clarificó que la escritura creativa no es simplemente una interpretación y realizó algunas precisiones conceptuales sobre sus géneros: la poesía, la épica, la novela, el cuento, la autobiografía, las memorias, la dramaturgia, el guion, el ensayo, etc.

En otro artículo - "La escritura creativa y sus particularidades" (2015) - Olga Fuchs pormenorizadamente analiza las características propias del concepto en cuestión. La autora acentúa su naturaleza creativa, que desbloquea y promueve la imaginación y que activa procesos irracionales, asociativos y generadores de ideas. Al mismo tiempo Fuchs subraya que el impulso creativo se fundamenta en la práctica de la lectura y la escritura, en la observación de la

realidad cotidiana desde nuevas perspectivas y en el descubrimiento de su belleza, en la percepción sensorial de las formas y los sonidos.

Por otro lado, la escritura creativa propicia el uso lúdico y singular del lenguaje, materializando así nuestra experiencia estética y nuestro esfuerzo por el significado. Con esto se mejoran las habilidades orales (la expresividad, la dicción, la entonación) y escritas (la precisión, la coherencia, la claridad).

Por todo ello, la escritura creativa resulta una tarea atractiva, fructífera y polivalente en el contexto de ELE. Y puesto que es impensable sin el acercamiento al mundo de la literatura, enriquece de la manera extraordinaria los conocimientos y el mundo interior de los estudiantes, así como desarrolla su potencial artístico y creativo.

En su discurso "Reflexiones en torno a convivencia de la creación poética y la crítica e investigación universitarias", realizado en el Primer Simposio sobre Escritura Creativa, que tuvo lugar en la Universidad Simón Bolívar en Venezuela en noviembre de 2011, Arturo Gutiérrez Plaza planteó unas preguntas muy actuales: "La idea de la palabra ya estaba en el jeroglífico. Mucho después estuvo en la palabra escrita, donde regida por el alfabeto, fue enmascarada, contenida, regulada y compartida. Ahora, en un mundo audiovisual, donde impera una nueva modalidad de analfabetismo, la palabra escrita se siente en desventaja, desprotegida, ante las nuevas formas mutantes de los olvidados jeroglifos prehistóricos. Formas más audaces, configuradas por tecnologías que crean imágenes plásticas y sonoras, virtuales, múltiples y cambiantes, en continuo desplazamiento y de alternancias de niveles narrativos. Ante tan imprevisto reencuentro ¿hacia dónde mutará la palabra escrita? ¿Sabrá renacer de la imagen y del silencio?". Y respondió: "Creo que cualquiera sea su mutación, en esa ruta la poesía la acompañará".

Convencidos de la misma idea, propondremos en el capítulo cuarto ejemplos de la explotación didáctica de tres obras literarias clásicas. Son propuestas que constituyen un fruto de nuestra intuición junto con la reflexión literaria y didáctica, así como del estudio de los materiales prácticos ya existentes en este campo de ELE.

4. Propuesta de actividades

4.1. Ejemplo de la explotación didáctica de la novela *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez

Dicha propuesta didáctica está dedicada a la novela más optimista y lírica de **Gabriel García Márquez *El amor en los tiempos del cólera* (1985)**. Se convirtió en la primera obra del autor publicada después de la concesión del Premio Nobel, y es una historia de amor que vence la antipatía, la alienación, las desgracias de la vida e incluso el tiempo mismo. Un gran número de otras historias de amor, el brillante sentido de humor, la ligera ironía e infinita ternura habitan en las páginas de esta obra, entrelazando con las complejas circunstancias políticas y la epidemia del cólera.

Los destinatarios son estudiantes jóvenes o adultos del español como lengua extranjera que han alcanzado niveles avanzados (C1 y C2 según *el Marco común europeo de referencia para las lenguas*). Además, es una propuesta para las clases de literatura en español.

Objetivos:

- acercarse al fenómeno del boom de la novela hispanoamericana;
- conocer la vida y obra de Gabriel García Márquez;
- ejercer el análisis de la estructura y el contenido de la novela *El amor en los tiempos del cólera*, así como de los personajes y los temas principales;
- apreciar la versión cinematográfica de la novela y su banda sonora;
- practicar las destrezas comunicativas;
- desarrollar la competencia literaria y estética;
- fomentar conocimientos culturales e interculturales;
- potenciar los hábitos de la expresión escrita con atención especial a la escritura creativa.

Temporalización: 4 sesiones de 2 horas cada una (en total 8 horas)

Contenidos:

- 1) el fenómeno del boom de la novela hispanoamericana;
- 2) Gabriel García Márquez y su obra;
- 3) estructura y contenido de la novela *El amor en los tiempos del cólera*;
- 4) personajes y temas principales;
- 5) un fragmento de la novela para el trabajo en común en el aula;
- 6) el diario como subgénero de la escritura creativa;
- 7) la película de Mike Newell *Love in the Time of Cholera* basada en la obra de Gabriel García Márquez;
- 8) la canción de Shakira *Hay Amores como la parte de la banda sonora de la película*;
- 9) reseña reflexiva sobre la película y la canción.

Secuenciación:

- 1) *ponencias de dos estudiantes sobre el boom de la novela hispanoamericana y sus respuestas a las preguntas de los compañeros (comprensión auditiva e interacción oral);
- 2) *ponencias de dos estudiantes sobre la vida y obra de Gabriel García Márquez y sus respuestas a las preguntas de los compañeros (comprensión auditiva e interacción oral);
- 3) *ponencias de dos estudiantes sobre la estructura y el contenido de la novela *El amor en los tiempos del cólera* y sus respuestas a las preguntas de los compañeros (comprensión auditiva e interacción oral);
- 4) *ponencias de dos estudiantes sobre los personajes y los temas principales de la novela y sus respuestas a las preguntas de los compañeros (comprensión auditiva e interacción oral);
- 5) lectura y comentario en común de un fragmento de la novela (comprensión lectora, expresión e interacción oral);
- 6) elaboración de los posibles diarios de los personajes principales (escritura creativa);
- 7) visualización de la versión en español de la película *Love in the Time of Cholera* y su posterior discusión en clase abierta (comprensión auditiva, expresión e interacción oral);

- 8) escucha de la canción de Shakira *Hay Amores* y su interpretación como la expresión musical y poética del leitmotiv de la novela (comprensión auditiva y lectora, expresión e interacción oral);
- 9) composición de una reseña reflexiva sobre la película y la canción (expresión escrita con transición a la escritura creativa).

*Estas ponencias se preparan por los estudiantes que muestran voluntad propia para estudiar el tema con antelación y exponerlo posteriormente en la clase. Así se promueve también el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo. Las ponencias pueden parecerse al compendio basado en los materiales de diferentes artículos y libros, que a modo de ejemplo presentamos a continuación.

El boom de la novela hispanoamericana

Desde 1962 se asiste tanto en España como en el resto de Europa al desarrollo sorprendente de la novela hispanoamericana, hasta entonces marginada y desconocida, pese a su importancia. Se trataba, en realidad, de un conocimiento repentino de una novelística que se había desarrollado en su propio aislamiento americano durante años y que al aparecer súbitamente daba la sensación de un "boom", de un surgimiento imprevisto.

Entre los factores que provocaron este boom, destacan los siguientes:

- Identificación ideológica de la mayoría de los autores con la revolución cubana, creación de una actitud común y una toma de conciencia de que literatura y política eran dos vínculos indisolubles.
- Preocupación por los problemas culturales. Los premios, los concursos y los congresos mantuvieron viva la conexión entre los escritores del boom, divulgando su actitud ideológica y sus aportaciones literarias.
- Gran apoyo del sector editorial español, con importantes labores de divulgación y promoción publicitarias.

- Difusión de muchas traducciones de estas novelas, gracias al interés de múltiples revistas especializadas en literatura, incluso difusión cinematográfica de relatos de los autores del boom.

Los autores del boom hispanoamericano fueron capaces de confirmar las innovaciones de las etapas anteriores y aportar sus propias novedades. Las principales características son las siguientes.

Características temáticas:

- Se amplía la preferencia por la novela urbana y cuando aparezca la novela de ambiente rural (por ejemplo, en García Márquez), recibirá un tratamiento nuevo.
- Se consolida el tema existencial, con protagonistas solitarios, con problemas de comunicación y que no encuentran sentido a la existencia (*El túnel* de Ernesto Sábato).
- Importancia de la temática histórica y social. Abundan novelas donde se aborda el tema del dictador, como en *El otoño del patriarca* de García Márquez o en *El señor presidente* de Miguel Ángel Asturias, y el tema de la historia iberoamericana, como en *El siglo de las luces* de Alejo Carpentier.
- Aparece la propia creación literaria como tema (*Rayuela* de Julio Cortázar).

Alguno de estos temas se ven claramente en la novela *El amor en los tiempos del cólera*:

- la crisis existencial del individuo se aprecia en la soledad manifiesta de Florentino (vive por y para Fermina y únicamente se comunica con ella por cartas);
- la historia de Iberoamérica y la situación social está presente en múltiples referencias (la boda de Fermina y Juvenal es apadrinada por el Dr. Rafael Núñez, tres veces Presidente de la República; el abuso de poder por parte de los gobernantes hacia las viudas; el endeudamiento y el gusto por la vida fácil de la época);

- la propia creación narrativa o metaficción también se encuentra aquí, ya que la novela resume múltiples voces: la del narrador y la de las cartas de amor de Florentino; a propósito de ellas el autor teoriza sobre la idea de la escritura como imitación y dolor.

Características formales:

- Experimentación y nuevas formas de expresión lingüística: superposición de estilos y registros, distorsión sintáctica y léxica, utilización de un lenguaje poético.
- Renovación total de la estructura del relato: ruptura de la línea argumental, saltos en el tiempo, tendencia a unir diferentes géneros literarios, el empleo del monólogo interior y diversos puntos de vista.
- *El realismo mágico*, que consiste en fundir lo cotidiano (problemas sociales y existenciales) con lo insólito (lo onírico y sobrenatural).

Aunque en *El amor en los tiempos del cólera* no predomina el realismo mágico, sí podemos encontrar algunos ejemplos, como el súbito crecimiento de flores en el cementerio en el que está enterrada Tránsito Ariza o el crecimiento sobrenatural de la muñeca de Fermina Daza.

En definitiva, con el boom de la novela hispanoamericana encontramos un arte nuevo que ocupa un lugar preeminente en la narrativa mundial. Algunos de los nombres más simbólicos son Mario Vargas Llosa, Ernesto Sábato, Julio Cortázar, pero el autor más representativo es Gabriel García Márquez.

Gabriel García Márquez y su obra

Gabriel García Márquez nació el 6 de marzo de 1928, en Aracataca, un pueblo de la costa atlántica colombiana. Los recuerdos de su familia y de su infancia, el abuelo como prototipo del patriarca familiar, la abuela, la vivacidad del lenguaje campesino, la natural convivencia con lo mágico y el mundo caribeño, desmesurado y fantasmal, aparecerán, transfigurados por la ficción, en muchas de sus obras.

Aunque estudió cinco cursos de Derecho, no llegó a graduarse, porque, según sus propias palabras, "me aburría a morir esa carrera". En un viaje a Barranquilla conoció a un grupo de periodistas que le fascinaron y decidió instalarse allí y orientar totalmente su vida al periodismo. La simbiosis de literatura y periodismo es clara en algunas de sus obras narrativas.

En 1955 García Márquez fue por primera vez a Europa como corresponsal del periódico *El Espectador*. Lo que tenía que ser un breve viaje, se convirtió en una estancia de más de cuatro años. Gabo, como le llamaban cariñosamente y que había decidido seriamente ser escritor, se quedó en París afrontando grandes penalidades económicas. En un viaje relámpago a Barranquilla se casó con su novia Mercedes Barcha, con la que pronto tuvo dos hijos.

En 1967, tras 18 meses de duro trabajo, concluyó *Cien años de soledad*. Para enviar el manuscrito a Buenos Aires García Márquez y su mujer tuvieron que empeñar los tres últimos objetos de un cierto valor que les quedaban: una batidora, un secador de pelo y una estufa. Pero el éxito fue fulminante, lo que permitió al autor por fin dedicarse exclusivamente a escribir.

En 1982 le concedieron el Premio Nobel, su discurso de agradecimiento en el acto resultó un canto de amor a América Latina. El escritor falleció el 17 de abril de 2014 en la Ciudad de México.

García Márquez es el más influyente de los autores del boom hispanoamericano. Sus primeras obras ya tanteaban en la búsqueda de la unión de lo real y lo fantástico, así como en la formación de un peculiar mundo imaginario. Son novelas cortas como *La hojarasca* (1955), *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), *La mala hora* (1962), más libros de relatos como *Los funerales de la Mamá Grande* (1962) y *Ojos de perro azul* (1950). Todos ellos crean el mundo fantástico de Macondo y sientan las bases de *Cien años de soledad* (1967), la novela que consolidó el surgimiento del boom hispanoamericano y supuso todo un fenómeno no solo en las letras hispánicas, sino que también en la literatura mundial.

Las novelas posteriores se consideran pertenecientes a una segunda etapa. Son *El otoño del patriarca* (1974), *Crónica de una muerte anunciada* (1981), *El*

amor en los tiempos del cólera (1985), *El general en su laberinto* (1989), *Del amor y otros demonios* (1994), *Memoria de mis putas tristes* (2004) y la novela inacabada *En agosto nos vemos*.

Estructura y contenido de la novela *El amor en los tiempos del cólera*

El propio García Márquez ha declarado muchas veces que ***El amor en los tiempos del cólera*** es su mejor novela, que contiene la esencia de su literatura y que por ella lo recordarán.



Síntesis argumental

La obra cuenta las historias de amor entre los personajes principales: Fermina Daza, Juvenal Urbino (esposo de Fermina) y Florentino Ariza (eternamente enamorado de Fermina). La acción transcurre en el pueblo caribeño de La Manga, el cual vive sumido en continuas guerras civiles y con la amenaza constante del cólera. Fermina Daza junto a su padre y su tía se mudaron desde San Juan de la Ciénaga a La Manga en busca de un futuro más alentador. A los trece años Fermina conoce a Florentino y, tras una intensa relación epistolar de cuatro años, que se mantiene durante el viaje que se ve obligada a

emprender a instancias de su padre, lo rechaza. Florentino queda destrozado, pero se jura a sí mismo que tarde o temprano conseguirá el amor de Fermina.

A los veintiún años Fermina se casa con el doctor Juvenal Urbino. Florentino "decide" entonces que su marido morirá antes, y al quedar Fermina sola él aparecerá para vivir ese amor que le había sido prohibido. Fermina y Juvenal convivirán durante cincuenta años. El día en que muere Juvenal, al intentar rescatar a su loro que estaba en un árbol, aparece Florentino y le recuerda a Fermina su promesa de que iba a esperarla por siempre.

Ella responde ofendida, puesto que lo toma como una osadía, pero pasado un tiempo Florentino retoma el carteo con Fermina y más tarde consigue su amistad. Transcurren los días y los meses, y Fermina decide hacer un viaje por el río Magdalena preparado por Florentino. Este viaje se convierte en una especie de luna de miel, cuando los dos descubren que el amor puede aparecer a cualquier edad, como en el caso de Fermina, o continuar toda la vida, como en el caso de Florentino.

Estructura

Podemos afirmar que la estructura de la novela es **en espiral**, ya que el comienzo y final se tocan: existe una relación de oposición semántica entre la primera frase "*Era inevitable*" y la última "*Toda la vida*". Desde su arranque "*Era inevitable*" alude a la fatalidad de los amores contrariados. Frente a la muerte con la que se inicia la novela, "*Toda la vida*" se asocia a un final feliz, que es la historia de amor entre Fermina Daza y Florentino Ariza a lo largo de más de cincuenta años.

La novela está dividida en seis capítulos. El primero y el último se desarrollan en el momento presente. Del segundo al cuarto es una larga **analepsis**, es decir una vuelta repentina y rápida al pasado de los personajes.

Técnicas narrativas

La primera técnica que sobresale es el **perspectivismo**. El narrador suele contar los hechos desde tres perspectivas: la de Juvenal Urbino, la de Florentino y la de Fermina, lo que rompe la monotonía y aporta mucha variedad, el ritmo y la frescura a la novela. También encontramos **la técnica parentética**, que consiste en interrumpir una historia con otra y volver después a la anterior.

Otro rasgo de la técnica narrativa muy destacado es el especial tratamiento del tiempo con los saltos hacia atrás (**analepsis**) y hacia el futuro (**prolepsis**). **La escritura epistolar** es esencial en la novela, sobre todo en las relaciones entre Fermina y Florentino. Los olores, aromas, sabores se utilizan como **enlaces asociativos** de recuerdos y situaciones.

Contenido

La trama se desarrolla en Centroamérica a principios del siglo XX, época en la cual, según el narrador, los signos del enamoramiento podían confundirse con los síntomas del cólera. El mismo título de la novela ya hace alusión a estos dos elementos.

Por un lado, es **el amor**, que se convierte en tema central y se presenta en todas sus formas:

- amor idealizado (representado por la relación entre Fermina y Florentino);
- amor sexual (el que llena el vacío de Florentino mientras espera a Fermina y el que arrastra al doctor Urbino hacia Bárbara Lynch);
- amor práctico o necesario (ejemplificado en el matrimonio de Fermina y Juvenal Urbino);
- amor en la vejez que se convertirá en amor eterno;
- amor como meta, como principio y fin.

Por otro lado, todos estos amores se viven en **los tiempos del cólera**. Aún más, se llegan a confundir los síntomas de la enfermedad con los del amor. La

madre de Florentino solía decir que su hijo solo había estado enfermo de cólera - cuando en realidad estaba enamorado - y esta enfermedad provoca dos hechos fundamentales: el encuentro entre Fermina y Juvenal y el viaje sin fin por el río, amparado por la bandera que indicaba que los viajeros del barco habían contraído la enfermedad.

La temática es rica y realista, porque García Márquez profundiza en cuestiones fundamentales en la vida del hombre: la familia, la amistad, el amor en las diferentes etapas de la vida, la fidelidad, el matrimonio, la vida conyugal, la muerte. El mundo que encontramos en *El amor en los tiempos del cólera* bajo la estética del realismo mágico se asemeja, más de lo que pensamos en un primer momento, al mundo en que vivimos.

Personajes y temas principales

En *El amor en los tiempos del cólera* encontramos un triángulo amoroso, compuesto por Florentino Ariza, Fermina Daza y Juvenal Urbino, los personajes principales de la novela. Sin embargo, este triángulo presenta algunas características singulares: es algo que latente durante toda la vida de los personajes, pero ignorado por Fermina y Juvenal. No es así para Florentino, que es solo un espectro para los otros dos y mantiene durante cincuenta años su esperanza, hasta que con la muerte de Juvenal vuelve a incorporarse a la vida de Fermina.

Juvenal Urbino

Es un doctor eminente, formado en Europa, un hombre preocupado por el progreso de su ciudad, es culto y pertenece a la aristocracia clásica. Es el esposo de Fermina Daza, aunque fue pretendido por muchas de las damas de la ciudad. Cumple con el modelo de los personajes de García Márquez, que suelen tener una fe ciega en el orden y mantenimiento de costumbres y hábitos. Se propuso luchar y eliminar las epidemias de cólera, lo que lo convirtió en un grande de la ciudad, y tuvo el honor de ser quien erradicara el

cólera morbo. Fue precisamente el cólera o la amenaza en forma de síntomas, lo que le permitió conocer a Fermina, que le atrajo por su arrogancia y altivez.

Florentino Ariza

Es un hombre romántico y soñador por excelencia. Se enamora perdidamente de Fermina Daza desde el momento en que la ve. Su rechazo, tras un breve romance, casi acaba con su vida. El mal de amores de Florentino es confundido con el cólera, pero después de un viaje terapéutico en barco surge un hombre casi nuevo, que se empeña en recuperar su amor.

Se mantiene leal a Fermina, pero no fiel y usa el sexo como un adicto, como el medio de suplir su deseo de Fermina y su dolor. Dedicó su vida a ganar suficiente dinero y estatus social para ser digno de su amada. Respeta a Juvenal Urbino, y al morir el doctor la reacción de Fermina le desconcierta. Entonces su carácter se transforma por completo y, además de seguir siendo un romántico eterno, se muestra como un hombre maduro y sabio, las dos cualidades que más iba a apreciar Fermina.

Fermina Daza

Es una mujer independiente, capaz, muy testaruda y lo suficientemente hermosa como romper los corazones de Florentino Ariza primero y del doctor Juvenal Urbino después. Pasó de la pena por el "pobre hombre" que era Florentino, a otro "pobre hombre", pero con mucho más estilo, cultura, educación, dinero y fama, como era el doctor.

En realidad, huía de la soledad, pensando que ya tendría tiempo de hacer germinar el amor que todavía no sentía hacia él. Terminaron por formar una pareja admirable, a pesar de atravesar varias crisis. Aunque eligió la seguridad, dejando a un lado el amor tórrido que le brindaba Florentino, en la última etapa de su vida la vuelta del antiguo novio le trae aires frescos y la posibilidad de creer que con él engañará a la muerte.

Tema del amor y de la muerte en la novela

El amor y la muerte, esos son los temas principales de la novela. Amor y muerte aparecen unidos desde el mismo título, ya que las epidemias de cólera causaron numerosas muertes, hasta en los momentos de mayor intensidad narrativa. Así, Florentino Ariza se presenta ante su eterna amada, Fermina Daza, el día del entierro de su marido y provoca que esa misma noche ella no duerma bien, pero no por la reciente muerte de su esposo, sino por el recuerdo de Florentino. Por otro lado, Florentino espera toda la vida, hasta la muerte de Juvenal Urbino, para acercarse a su amada, y en ocasiones el temor de que la muerte pudiera dejar inconclusas sus expectativas amorosas da lugar al pánico.

En cuanto al doctor Urbino, sus capacidades amorosas presentan dos vertientes bastante claras: la poderosa impresión del enamoramiento y la calma del cariño de la vida en común, el peaje que le exigía a Fermina durante sus años de matrimonio. Puede ser que no la amó, puede ser que ella a él tampoco, pero fabricaron algo parecido al amor durante cincuenta años, y solo ante la certeza de la muerte el doctor abrió del todo su corazón: "Sólo Dios sabe cuánto te quise".

En la novela se pone de manifiesto que a veces el fin de una vida abre la posibilidad del amor. Así, el triunfo de Florentino Ariza está condicionado por la muerte del doctor Urbino: el día que Florentino vio a Fermina embarazada del brazo del doctor, supo que su rival tendría que morir, y aunque después llegó a sentir cierta simpatía por el doctor, el destino debía ser inevitable. De esa muerte sacaría Florentino las fuerzas reservadas durante cincuenta años para lanzarle de nuevo a Fermina la promesa de su amor en el mismo velatorio, mostrando así uno de los momentos de la novela en el que amor y muerte aparecen más entrelazados.

Un fragmento de la novela para el trabajo en el aula

A continuación se ofrece la lectura y el comentario en común de un fragmento de la novela. Son últimas páginas de la misma, donde se describe el viaje de Fermina Daza y Florentino Ariza por el río Magdalena, que se convierte en una

especie de luna de miel de dos personas enamoradas que se encontraron de nuevo después del medio siglo.

La víspera de la llegada hicieron una fiesta grande, con guirnaldas de papel y focos de colores. Escampó al atardecer. El capitán y Zenaida bailaron muy juntos los primeros boleros que por esos años empezaban a astillar corazones. Florentino Ariza se atrevió a sugerirle a Fermina Daza que bailaran su valse confidencial, pero ella se negó. Sin embargo, toda la noche llevó el compás con la cabeza y los tacones, y hasta hubo un momento en que bailó sentada sin darse cuenta, mientras el capitán se confundía con su tierna energúmena en la penumbra del bolero. Tomó tanto anisado que tuvieron que ayudarla a subir las escaleras, y sufrió un ataque de risa con lágrimas que llegó a alarmarlos a todos. Sin embargo, cuando logró dominarlo en el remanso perfumado del camarote, hicieron un amor tranquilo y sano, de abuelos percutidos, que iba a fijarse en su memoria como el mejor recuerdo de aquel viaje lunático. No se sentían ya como novios recientes, al contrario de lo que el capitán y Zenaida suponían, y menos como amantes tardíos. Era como si se hubieran saltado el arduo calvario de la vida conyugal, y hubieran ido sin más vueltas al grano del amor. Transcurrían en silencio como dos viejos esposos escaldados por la vida, más allá de las trampas de la pasión, más allá de las burlas brutales de las ilusiones y los espejismos de los desengaños: más allá del amor. Pues habían vivido juntos lo bastante para darse cuenta de que el amor era el amor en cualquier tiempo y en cualquier parte, pero tanto más denso cuanto más cerca de la muerte.

Despertaron a las seis. Ella con el dolor de cabeza perfumado de anís, y con el corazón aturdido por la impresión de que el doctor Juvenal Urbino había vuelto, más gordo y más joven que cuando resbaló del árbol, y estaba sentado en el mecedor, esperándola en la puerta de la casa. Sin embargo, estaba bastante lúcida para darse cuenta de que no era efecto del anís, sino de la inminencia del regreso.

- Va a ser como morir - dijo.

Florentino Ariza se sorprendió porque era la adivinación de un pensamiento que no lo dejaba vivir desde el inicio del regreso. Ni él ni ella podían concebirse en otra casa distinta del camarote, comiendo de otro modo que en el buque, incorporados a una vida que iba a serles ajena para siempre. Era, en efecto, como morir. No pudo dormir más. Permaneció boca arriba en la cama, con las dos manos entrelazadas en la nuca. A un cierto momento, la punzada de América Vicuña lo hizo retorcerse de dolor, y no pudo aplazar más la verdad: se encerró en el baño y lloró a su gusto, sin prisa, hasta la última lágrima. Sólo entonces tuvo el valor de confesarse cuánto la había querido.

Cuando se levantaron ya vestidos para desembarcar, habían dejado atrás los caños y las ciénagas del antiguo paso español, y navegaban por entre los escombros de barcos y los estanques de aceites muertos de la bahía. Se alzaba un jueves radiante sobre las cúpulas doradas de la ciudad de los virreyes, pero Fermina Daza no pudo soportar desde la baranda la pestilencia de sus glorias, la arrogancia de sus baluartes profanados por las iguanas: el horror de la vida real. Ni él ni ella, sin decírselo, se sintieron capaces de rendirse de una manera tan fácil.

Encontraron al capitán en el comedor, en un estado de desorden que no estaba de acuerdo con la pulcritud de sus hábitos: sin afeitarse, los ojos inyectados por el insomnio, la ropa sudada de la noche anterior, el habla trastornada por los eructos de anís. Zenaida dormía. Empezaban a desayunar en silencio, cuando un bote de gasolina de la Sanidad del Puerto ordenó detener el barco.

El capitán, desde el puesto de mando, contestó a gritos a las preguntas de la patrulla armada. Querían saber qué clase de peste traían a bordo, cuántos pasajeros venían, cuántos estaban enfermos, qué posibilidades había de nuevos contagios. El capitán contestó que sólo traían tres pasajeros, y todos tenían el cólera, pero se mantenían en reclusión estricta. Ni los que debían subir en La Dorada, ni los veintisiete hombres de la tripulación, habían tenido ningún contacto con ellos. Pero el comandante de la patrulla no quedó satisfecho, y ordenó que salieran de la bahía y esperaran en la ciénaga de Las Mercedes

hasta las dos de la tarde, mientras se preparaban los trámites para que el buque quedara en cuarentena. El capitán soltó un petardo de carretero, y con una señal de la mano le ordenó al práctico dar la vuelta en redondo y volver a las ciénagas.

Fermina Daza y Florentino Ariza lo habían oído todo desde la mesa, pero al capitán no parecía importarle. Siguió comiendo en silencio, y el mal humor se le veía hasta en la manera en que violó las leyes de urbanidad que sustentaban la reputación legendaria de los capitanes del río. Reventó con la punta del cuchillo los cuatro huevos fritos, y los rebañó en el plato con patacones de plátano verde que se metía enteros en la boca y masticaba con un deleite salvaje. Fermina Daza y Florentino Ariza lo miraban sin hablar, esperando la lectura de las calificaciones finales en un banco de la escuela. No se habían cruzado una palabra mientras duró el diálogo con la patrulla sanitaria, ni tenían la menor idea de qué iba a ser de sus vidas, pero ambos sabían que el capitán estaba pensando por ellos: se le veía en el latido de las sienas.

Mientras él despachaba la ración de huevos, la bandeja de patacones, la jarra de café con leche, el buque salió de la bahía con las calderas sosegadas, se abrió paso en los caños a través de las colchas de tarulla, lotos fluviales de flores moradas y grandes hojas en forma de corazón, y volvió a las ciénagas. El agua era tornasolada por el mundo de peces que flotaban de costado, muertos por la dinamita de los pescadores furtivos, y los pájaros de la tierra y del agua volaban en círculos sobre ellos con chillidos metálicos. El viento del Caribe se metió por las ventanas con la bullaranga de los pájaros, y Fermina Daza sintió en la sangre los latidos desordenados de su libre albedrío. A la derecha, turbio y parsimonioso, el estuario del río Grande de la Magdalena se explayaba hasta el otro lado del mundo.

Cuando ya no quedó nada que comer en los platos, el capitán se limpió los labios con la esquina del mantel, y habló en una jerga procaz que acabó de una vez con el prestigio del buen decir de los capitanes del río. Pues no habló por ellos ni para nadie, sino tratando de ponerse de acuerdo con su propia rabia. Su

conclusión, al cabo de una ristra de impropiedades bárbaros, fue que no encontraba cómo salir del embrollo en que se había metido con la bandera del cólera.

Florentino Ariza lo escuchó sin pestañear. Luego miró por las ventanas el círculo completo del cuadrante de la rosa náutica, el horizonte nítido, el cielo de diciembre sin una sola nube, las aguas navegables hasta siempre, y dijo:

- Sigamos derecho, derecho, derecho, otra vez hasta La Dorada.

Fermina Daza se estremeció, porque reconoció la antigua voz iluminada por la gracia del Espíritu Santo, y miró al capitán: él era el destino. Pero el capitán no la vio, porque estaba anonadado por el tremendo poder de inspiración de Florentino Ariza.

- ¿Lo dice en serio? - le preguntó.

- Desde que nací - dijo Florentino Ariza -, no he dicho una sola cosa que no sea en serio.

El capitán miró a Fermina Daza y vio en sus pestañas los primeros destellos de una escarcha invernal. Luego miró a Florentino Ariza, su dominio invencible, su amor impávido, y lo asustó la sospecha tardía de que es la vida, más que la muerte, la que no tiene límites.

- ¿Y hasta cuándo cree usted que podemos seguir en este ir y venir del carajo?- le preguntó.

Florentino Ariza tenía la respuesta preparada desde hacía cincuenta y tres años, siete meses y once días con sus noches.

- Toda la vida - dijo.

En el comentario es conveniente prestar una atención especial a los siguientes momentos:

- la comprensión del amor y los sentimientos de los protagonistas en la vejez: "Sin embargo, cuando logró dominarlo en el remanso perfumado del camarote, hicieron un amor tranquilo y sano, de abuelos percutidos, que iba a fijarse en su memoria como el mejor recuerdo de aquel viaje lunático. No se sentían ya como novios recientes, al contrario de lo que el capitán y Zenaida suponían, y menos como amantes tardíos. Era como si se hubieran saltado el arduo calvario de la vida conyugal, y hubieran ido sin más vueltas al grano del amor. Transcurrían en silencio como dos viejos esposos escaldados por la vida, más allá de las trampas de la pasión, más allá de las burlas brutales de las ilusiones y los espejismos de los desengaños: más allá del amor. Pues habían vivido juntos lo bastante para darse cuenta de que el amor era el amor en cualquier tiempo y en cualquier parte, pero tanto más denso cuanto más cerca de la muerte.";
- recuerdos del pasado de cada uno: de Juvenal Urbino en el caso de Fermina y de América Vicuña en el caso de Florentino; significado de estos recuerdos;
- la imagen simbólica de la bandera del cólera;
- apología de la vida: "El capitán miró a Fermina Daza y vio en sus pestañas los primeros destellos de una escarcha invernal. Luego miró a Florentino Ariza, su dominio invencible, su amor impávido, y lo asustó la sospecha tardía de que es la vida, más que la muerte, la que no tiene límites".

Posibles diarios de los personajes principales

Como continuación de la actividad anterior, a los alumnos se les invita a pensar sobre los posibles diarios de Fermina Daza y Florentino Ariza durante este viaje. Para ello se les recuerda que **el diario** es un subgénero de la autobiografía y representa un registro de los hechos recientes, que afectan al

autor. Además, puede plantearse como un lugar para expresar las reflexiones y los sentimientos. Teniéndolo en cuenta, los alumnos elaboran en casa una posible entrada en el diario de uno de los protagonistas, según su elección.

La película de Mike Newell *Love in the Time of Cholera*

Tras las actividades anteriores se plantea la proyección de la versión en español de la película *Love in the Time of Cholera* y su posterior discusión en clase abierta. Antes de la visualización es conveniente presentar algunos datos sobre la cinta.

Título original:

Love in the Time of Cholera

Dirección: Mike Newell

País: Estados Unidos

Año: 2007

Género: romance, drama, realismo mágico

Duración: 2 h 19 min

Reparto: Unax Ugalde, Javier Bardem, Giovanna Mezzogiorno, Benjamin Bratt

Adaptación

La novela de Gabriel García Márquez llevaba años circulando por Hollywood, pero su adaptación siempre ha sido considerada tabú. El productor de la cinta, Scott Steindorff, había leído el libro algunos años antes y se había enamorado de la historia y desde entonces trataba de convencer al escritor para que le vendiera los derechos. Sin embargo, el Nobel decía reiteradamente que no estaba interesado en que se realizara una versión en habla inglesa de su obra.



Steindorff no desistió y tras año y medio buscando la aprobación le dijo a García Márquez que se sentía como el protagonista del libro Florentino Ariza y no se rendiría hasta obtener el sí y le prometió al escritor que no haría una versión "hollywoodense" de su historia. Con estas palabras convenció al autor, consiguiendo finalmente su bendición.

"La historia no es solamente una historia de amor; trata sobre la vida, - comenta Steindorff, - Ronald Harwood (*el guionista*) realmente consiguió entender el subtexto del libro sobre la vida y el amor, y su significado. Produjo una brillante adaptación de esta gran novela".

Pero como se sabe, el cine y la literatura son artes diferentes, cada uno con su propio lenguaje y sus características intrínsecas. De ahí viene nuestra propuesta de analizar la película de Mike Newell como el producto del Arte de cine, por un lado, y como el intento de reflejar las ideas de la obra literaria, por otro.

También la clase se enriquecería por el trabajo con algunas expresiones de la obra literaria y su transformación en el lenguaje del cine, como por ejemplo éstas:

"Sabía, más por escarmiento que por experiencia, que una felicidad tan fácil no podía durar mucho tiempo".

"La memoria del corazón elimina los malos recuerdos y magnifica los buenos, y gracias a ese artificio, logramos sobrellevar el pasado".

"Él era consciente de que no la amaba. Se había casado porque le gustaba su altivez, su seriedad, su fuerza, y también por una pizca de vanidad suya, pero mientras ella lo besaba por primera vez estaba seguro de que no habría ningún obstáculo para inventar un buen amor".

"El problema del matrimonio es que se acaba todas las noches después de hacer el amor, y hay que volver a reconstruirlo todas las mañanas antes del desayuno".

"Le enseñó lo único que tenía que saber para el amor: que a la vida no la enseña nadie".

"Pero si algo habían aprendido juntos era que la sabiduría nos llega cuando ya no sirve para nada".

"Acababan de celebrar las bodas de oro matrimoniales, y no sabían vivir ni un instante el uno sin el otro, o sin pensar el uno en el otro, y lo sabían cada vez menos a medida que se recrudecía la vejez".

"Los seres humanos no nacen para siempre el día en que sus madres los alumbran, sino que la vida los obliga otra vez y muchas veces a parirse a sí mismos".

"Lo único que me duele de morir, es que no sea de amor".

"Es la vida, más que la muerte, la que no tiene límites".

"Pues habían vivido juntos lo bastante para darse cuenta de que el amor era el amor en cualquier tiempo y en cualquier parte, pero tanto más denso cuanto más cerca de la muerte".



La canción de Shakira *Hay Amores*

La cantante Shakira fue persuadida de trabajar en la banda sonora de la película por el propio García Márquez, quien era su amigo personal, y compuso dos temas: *Hay Amores* y *Despedida*.

A los estudiantes se les ofrece la escucha de la primera canción y su lectura en silencio, para discutir después las correlaciones con el libro y la película y para apreciarla como la expresión musical y poética del leitmotiv de ambas obras.

<https://www.youtube.com/watch?v=5h102eY7K5Y>

Hay Amores

Ay, mi piel, que no haría yo por ti,
por tenerte un segundo, alejados del mundo
y cerquita de mí.

Ay, mi piel, como el río Magdalena
que se funde en la arena del mar,
quiero fundirme yo en ti.

Hay amores que se vuelven resistentes a los años,
como el vino que mejora con los años,
así crece lo que siento yo por ti.

Hay amores que se esperan al invierno y florecen
y en las noches de otoño reverdecen,
tal como el amor que siento yo por ti.

Ay, mi piel, no te olvides del mar
que en las noches me ha visto llorar
tantos recuerdos de ti.

Ay, mi piel, no te olvides del día
que se paró en tu vida,
de la pobre vida que me tocó vivir.

Hay amores que se vuelven resistentes a los años,
como el vino que mejora con los años,
así crece lo que siento yo por ti.

Hay amores que parece que se acaban y florecen

y en las noches del otoño reverdecen,
tal como el amor que siento yo por ti.

Yo por ti... por ti... como el amor que siento yo por ti.

Reseña reflexiva sobre la película y la canción

A modo de conclusión de trabajo anterior se propone expresar de manera escrita las impresiones, que produjo la visualización de la película *El amor en los tiempos del cólera* y la escucha de la canción *Hay Amores*. Para ello se les pide a los alumnos componer una breve **reseña reflexiva**, que se diferencia de las reseñas descriptiva y argumentativa por el estilo artístico, el tono emocional y la evaluación subjetiva.

4.2. Ejemplo de la explotación didáctica del *Poema 20* de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda

Esta propuesta didáctica gira en torno al ***Poema 20*** de la célebre obra ***Veinte poemas de amor y una canción desesperada (1924)*** de **Pablo Neruda**. Quizá es el libro que obtuvo la más inmensa popularidad y a la vez significó la plena consolidación del prestigio literario de su autor en el área hispánica. La herencia modernista fue aliada en esta obra a los hallazgos expresivos de la nueva vanguardia. Aquí los motivos de plenitud vital, erotismo panteísta y exaltación sensual ceden el paso, en el momento de la ruptura y la despedida, a un tono de melancolía que conecta nuevo estilo con la poesía romántica. Esta obra de Neruda incita a la más viva respuesta del lector y constituye una de las cumbres de la poesía amorosa en español.

Los destinatarios son estudiantes jóvenes o adultos del español como lengua extranjera que han alcanzado niveles avanzados (C1 y C2 según *el Marco común europeo de referencia para las lenguas*). Además, es una propuesta para las clases de literatura en español.

Objetivos:

- conocer la vida y obra de Pablo Neruda;
- practicar las cuatro destrezas básicas a partir del poema añadiendo también la interacción oral y la escritura creativa;
- ejercer el análisis del sujeto lírico y del contenido temático;
- identificar y examinar los recursos estilísticos;
- desarrollar la competencia literaria y estética;
- fomentar conocimientos culturales e interculturales;
- potenciar los hábitos de la expresión escrita con atención especial a la escritura creativa.

Temporalización: 3 sesiones de 2 horas cada una (en total 6 horas)

Contenidos:

- 1) la figura de Pablo Neruda como poeta neorromántico;
- 2) *Poema 20* de su obra *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*;
- 3) componentes del análisis del contenido (tema, motivos, personajes, espacio, tiempo);
- 4) elementos poéticos y recursos estilísticos;
- 5) *Canción desesperada* del grupo español *La Oreja de Van Gogh* como alusión al libro de Pablo Neruda;
- 6) el ensayo como género literario;
- 7) traducción;
- 8) creación poética propia.

Secuenciación:

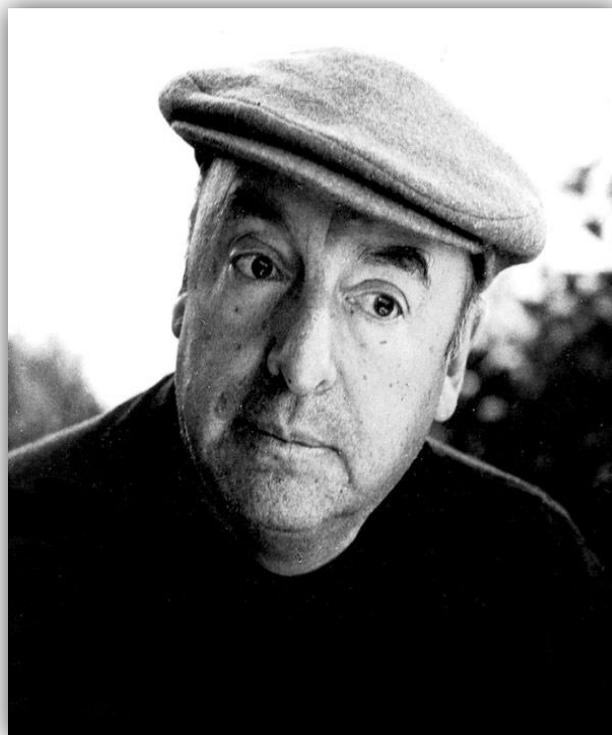
- 1) breve comentario sobre Pablo Neruda y su obra (comprensión auditiva);
- 2) audición y lectura en silencio del *Poema 20* (comprensión auditiva y lectora);
- 3) discusión en clase abierta sobre el tema, motivos, personajes, espacio y tiempo del poema (comprensión lectora, expresión e interacción oral);
- 4) primera identificación de elementos poéticos y recursos estilísticos en pequeños grupos y su consiguiente análisis en común (comprensión lectora, expresión e interacción oral);
- 5) escucha de la obra musical del grupo *La Oreja de Van Gogh Canción desesperada*, comparación y búsqueda de correlaciones con el libro de Pablo Neruda (comprensión auditiva y lectora, expresión e interacción oral);
- 6) redacción de un ensayo sobre el tema de amor en el poema de Neruda y en la canción de *La Oreja de Van Gogh* con la exposición de la comprensión propia de este sentimiento (expresión escrita con transición a la escritura creativa);
- 7) traducción al idioma materno de algunos versos del poema de Neruda y su posterior lectura multilingüe (escritura creativa y expresión oral);
- 8) creación poética: introducción de algunos cambios a la obra de Neruda y elaboración de un poema propio sobre el amor (expresión escrita y escritura creativa).

Pablo Neruda

Neftalí Ricardo Reyes Basoalto nació el 12 de julio de 1904 en Parral, Chile.

Su padre se negaba a que su hijo se convirtiera en poeta, de modo que Neftalí se buscó un seudónimo. Encontró en una revista ese nombre checo, Neruda, sin saber que se trataba de un gran escritor.

Poeta, diplomático e intelectual comprometido, tomó parte activa en la vida política de Chile.



Su obra evolucionó desde el neorromanticismo al vanguardismo con un estilo propio, de hondo contenido humano. Su influencia en la poesía española e hispanoamericana es muy considerable.

En 1945 recibió el Premio Nacional de Literatura, en 1950 – el Premio Internacional de la Paz y en 1971 - el Premio Nobel de Literatura. Murió en Santiago de Chile en 1973.

Veinte poemas de amor y una canción desesperada

Neruda fue un poeta de singular potencia creadora, que concibió la vida entre el dramatismo y el romanticismo. En su poesía sobresalen dos problemas fundamentales: del mundo y de la existencia, por un lado, y del poeta, de su ser en este mundo, por otro. De ahí procede una honda sensación de angustia.

Veinte poemas de amor y una canción desesperada es considerada una de sus más célebres obras. Fue publicada en 1924 y lanzó a su autor a la fama

con apenas 19 años. Es una de las obras literarias de mayor renombre del siglo XX en la lengua española.

La obra está compuesta por veinte poemas de temática amorosa, más un poema final titulado *La canción desesperada*. A excepción de este último, los poemas no tienen título.

Aunque el poemario esté basado en experiencias amorosas reales del joven Neruda, es un libro de amor que no se dirige a una sola amante. El poeta ha mezclado en sus versos las características físicas de varias mujeres reales de su primera juventud para crear una imagen de la amada irreal, que no corresponde a ninguna de ellas en concreto, sino que representa una idea puramente poética de su objeto amoroso.

Poema 20 está dedicado a un amor perdido, entonces antes de leerlo a los alumnos se les invita a reflexionar un poco sobre los posibles motivos y sentimientos, el entorno, las palabras y los tiempos verbales que aparecerán en la obra.

A continuación se les ofrece la lectura en silencio del poema acompañada por la reproducción del mismo por el cantautor español *Álex Ubago*:

<https://www.youtube.com/watch?v=RyvAxH6qOf8>

Poema 20

PUEDO escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir, por ejemplo: "La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".

El viento de la noche gira en el cielo y canta.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.

Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.
La noche está estrellada y ella no está conmigo.

Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.
Mi alma no se contenta con haberla perdido.

Como para acercarla mi mirada la busca.
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.

La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.
Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.

De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.
Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.

Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.
Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.

Porque en noches como ésta la tuve entre mis brazos,
mi alma no se contenta con haberla perdido.

Aunque éste sea el último dolor que ella me causa,
y éstos sean los últimos versos que yo le escribo.

Tema, motivos, personajes, espacio y tiempo del poema

Para una profunda comprensión e interpretación del poema se abre la discusión en común sobre su tema, motivos, personajes, espacio y tiempo.

El tema y los motivos. ¿Cuál es el tema principal del poema y cuál es el sentimiento predominante del poeta? ¿Echa de menos a su amada? ¿Sigue enamorado de ella? ¿Se querían con la misma intensidad? ¿El poeta desea recuperar ese amor o solo recordarlo? Los alumnos tienen que enumerar los motivos del poema (el amor, el desamor, la tristeza, el canto, la poesía, la naturaleza, el cuerpo humano) y justificar sus opiniones usando citas.

Además del tema amoroso, encontramos el tema del poeta y de la poesía. Los alumnos deben encontrar en el texto los ejemplos de esa reflexión sobre la creación poética:

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

*Escribir, por ejemplo: "La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".*

Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Los personajes. En el poema se habla de tres personas mediante el uso de tres pronombres: *yo*, *ella* y *otro*. ¿Qué tipo de relación existe entre ese *yo* y esa *ella*? ¿Cuáles de los siguientes adjetivos califican al *yo*, cuáles a *ella*, y cuáles al *otro*: enamorado, ausente, feliz, afortunado, celoso, dolido, triste?

El espacio y el tiempo. ¿A qué momento del día hace alusión el poeta? ¿Cómo describe el ambiente? ¿Es importante para entender su estado de ánimo? ¿En qué tipo de poesía el ambiente que rodea al sujeto lírico es siempre un reflejo de sus sentimientos? (*En la poesía romántica.*)

Además, el poema presenta una relación amorosa a lo largo del tiempo. ¿Cómo era esa relación en el pasado y cómo es en el presente? ¿Cómo han cambiado los sentimientos del poeta?

Elementos poéticos y recursos estilísticos

Se sabe perfectamente que una obra lírica tiene gran impacto emocional, sobre todo, gracias a su estructura poética y recursos estilísticos. Los versos del *Poema 20* son un evidente ejemplo de ello. Su magia radica en el alud de los símbolos que reflejan las ansias del sujeto lírico.

Para desarrollar la competencia literaria y estética los alumnos, primero en pequeños grupos y luego en común, se les invita a identificar el tipo de vocabulario y los recursos estilísticos usados en el poema.

El vocabulario en general es sencillo, aunque claramente representa la lengua literaria del romanticismo y modernismo. **La métrica** está basada en el solemne *verso alejandrino*:

Puedo escribir los versos más tristes esta noche,

donde el primer hemistiquio tiene marca rítmica en las sílabas primera, cuarta y sexta, mientras que el segundo la tiene en las sílabas segunda, cuarta y sexta (novena, undécima y decimotercera si contamos todo el verso como una unidad).

Recursos estilísticos

Paralelismo (reiteración de la misma estructura sintáctica en oraciones o versos seguidos):

Puedo escribir los versos más tristes esta noche. (3 veces)

La noche está estrellada... (2 veces)

Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.

Mi alma, mi mirada, mi corazón, mi voz

Su voz, su cuerpo claro, sus ojos infinitos

Anáfora (repetición de una o varias palabras al principio de un verso o enunciado):

A lo lejos (3 veces)

De otro. Será de otro.

Metonimia (sustitución de un término por otro con el que mantiene relación de dependencia, causalidad, contigüidad o procedencia):

Oír la noche inmensa...

Y el verso cae al alma...

Como para acercarla mi mirada la busca.

Mi corazón la busca...

Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.

Personificación (atribución de cualidades humanas a animales o seres inanimados):

El viento de la noche gira en el cielo y canta.

Epíteto (adjetivo calificativo que resalta las características y cualidades de un sustantivo):

Sus grandes ojos fijos, la noche inmensa, su cuerpo claro, sus ojos infinitos

Comparación (comparación de un elemento real con otro mediante un nexo gramatical explícito):

Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Antítesis (contraposición de dos palabras o ideas):

Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.

Canción desesperada de La Oreja de Van Gogh

El libro de Neruda ha inspirado algunas obras musicales en la cultura popular. Por ejemplo, el grupo español ***La Oreja de Van Gogh*** alude al mismo en su ***Canción desesperada***.

A los alumnos se les ofrece su escucha y la lectura en silencio, tras la cual en la clase abierta comienza la comparación y búsqueda de correlaciones con el libro del poeta.

<https://www.youtube.com/watch?v=IEbk3AEXx00>



Canción desesperada

Me enamoré de ti buscando el cielo
y desperté agarrado a una ilusión,
ahora eres cenizas de mis sueños,
porque al final los sueños sueños son.

Quiero esconderme en ti, ver que todo pasó,
quiero decirte adiós, fuiste mi amor...

Dime tu nombre, tú fuiste un sueño sin cumplir.
Veinte poemas y una historia de amor que ya tiene canción.
Pero dime el color de un momento que te haga feliz
Para mezclar tu alegría, tus lágrimas, mías y ver que el amor es así,
colores que pintan los nombres de amores y a ti.

Tú fuiste un beso eterno en otra vida,
también una poesía sin firmar,
te fuiste de mis sueños tan deprisa
que mi consuelo vuelve joya al mar.

Todo es mejor así, quiero abrigarme más,
no iré a buscarte ahí, tu ya no estás.

Dime tu nombre, tú fuiste un sueño sin cumplir.
Veinte poemas y una historia de amor que ya tiene canción.
Pero dime el color de un momento que te haga feliz
Para mezclar tu alegría, tus lágrimas, mías y ver que el amor es así,
colores que pintan los nombres de amores y a ti.

Esta vez sí, puse tu nombre en la pared, pude dormir
y así sabrás, que ya estuviste aquí.

Te marcharás, te olvidaré,
no volverás, no lloraré...

Por eso dime tu nombre, tú fuiste un sueño sin cumplir.
Veinte poemas y una historia de amor que Neruda escribió.
Pero dime el color de un momento que te haga feliz
Para mezclar tu alegría, tus lágrimas, mías y ver que el amor es así,
colores que pintan los nombres de amores y a ti.

Ensayo

Con esta tarea se introduce la práctica de la expresión escrita y la escritura creativa. A los alumnos se les propone redactar un ensayo sobre el tema del amor en el *Poema 20* de Pablo Neruda y en la obra *Canción desesperada* de *La Oreja de Van Gogh*. Para ello se les recuerdan las características básicas de un ensayo:

- la brevedad;
- la reflexión e interpretación subjetiva, pero bien argumentada a partir del análisis serio de la obra o las obras;
- la expresión de la opinión y de los sentimientos propios;
- la estructura flexible y el estilo libre.

El ensayo no es una obra simplemente informativa, sino literaria, cuyo propósito esencial es explorar un tema y deleitar mediante la exposición de un punto de vista persuasivo. Por eso es el género que se emplea con facilidad y agrado.

Traducción al idioma materno

A continuación los estudiantes están invitados a traducir algunos versos del *Poema 20* de Pablo Neruda a su idioma materno. A pesar de que este trabajo no constituye la expresión escrita en español, ayuda a desarrollar esta destreza gracias a la observación pormenorizada de los versos originales. Después se puede organizar la lectura multilingüe del poema o de algunas sus estrofas.

Creación poética propia

La siguiente tarea consiste en experimentar con el texto poético de Neruda, intentando encontrar otras palabras que entrarían armónicamente a su poema, sustituir algunos versos por los nuevos, añadir estrofas de creación propia o, incluso, proponer la continuación. Todos estos cambios no deben vulnerar la estructura rítmica y el tono de la obra original.

Como tarea final se les pide a los alumnos crear su propio poema sobre el amor, feliz o contrariado, mutuo o no correspondido, eterno o pasajero, según su elección.

4.3. Ejemplo de la explotación didáctica del drama *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca

La tercera propuesta didáctica está basada en el drama de **Federico García Lorca *La casa de Bernarda Alba* (1936)**. Fue su última obra, ya que poco después, al inicio de la Guerra Civil Española, el poeta y dramaturgo fue brutalmente asesinado por sus ideas progresistas. En la obra se destacan rasgos de "la España profunda" de principios del siglo XX, caracterizada por una sociedad tradicional muy violenta con su fanatismo religioso. Sin embargo, la obra expresa el conflicto atemporal entre la autoridad y la libertad, que constituye el tema principal del teatro lorquiano.

Los destinatarios son estudiantes jóvenes o adultos del español como lengua extranjera que han alcanzado niveles avanzados (C1 y C2 según *el Marco común europeo de referencia para las lenguas*). Además, es una propuesta para las clases de literatura en español.

Objetivos:

- conocer la vida y obra de Federico García Lorca;
- reflexionar sobre los temas del drama *La casa de Bernarda Alba*;
- analizar los personajes y el lenguaje de esta obra;
- ejercer las destrezas comunicativas;
- desarrollar la competencia literaria y estética;
- practicar la lectura dramatizada de un fragmento del drama;
- potenciar los hábitos de la expresión escrita con atención especial a la escritura creativa.

Temporalización: 3 sesiones de 2 horas cada una (en total 6 horas)

Contenidos:

- 1) Federico García Lorca y su obra;
- 2) temática y estructura del drama *La casa de Bernarda Alba*;
- 3) personajes y lenguaje de la obra;

- 4) lectura dramatizada y análisis;
- 5) el diálogo como forma expresiva del género dramático;
- 6) foro.

Secuenciación:

- 1) *ponencias de dos estudiantes sobre la vida y obra de Federico García Lorca y sus respuestas a las preguntas de los compañeros (comprensión auditiva e interacción oral);
- 2) *ponencias de dos estudiantes sobre la temática y la estructura del drama *La casa de Bernarda Alba* y sus respuestas a las preguntas de los compañeros (comprensión auditiva e interacción oral);
- 3) *ponencias de dos estudiantes sobre los personajes y el lenguaje de la obra y sus respuestas a las preguntas de los compañeros (comprensión auditiva e interacción oral);
- 4) lectura dramatizada y análisis en clase abierta del primer fragmento del drama (comprensión lectora, expresión e interacción oral);
- 5) lectura dramatizada y análisis en clase abierta del segundo fragmento del drama (comprensión lectora, expresión e interacción oral);
- 6) creación de una escena dramática (escritura creativa);
- 7) discusión en un foro sobre dos citas, relacionadas con la temática del drama *La casa de Bernarda Alba* (expresión e interacción escrita).

*Estas ponencias se preparan por los estudiantes que muestran voluntad propia para estudiar el tema con antelación y exponerlo posteriormente en la clase. Así se promueve también el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo. Las ponencias pueden parecerse al compendio basado en los materiales de diferentes artículos y libros, que a modo de ejemplo presentamos a continuación.

Federico García Lorca y su obra

En el transcurso de la "Edad de Plata" (1900-1936) la literatura española recuperó aquel dinamismo innovador, que parecía perdido desde su Siglo de

Oro. Tal periodo tuvo su culminación en la obra poética de *la Generación del 27*, cuyo miembro más emblemático fue **Federico García Lorca**.

Nació en el municipio de Fuente Vaqueros, Granada, el 5 de junio de 1898. Estudió Filosofía y Letras y se licenció en Derecho. Su reconocimiento y el éxito literario llegó con la publicación, en 1927, del poemario *Canciones* y, sobre todo, con las aplaudidas y



continuidas representaciones en Madrid del drama patriótico *Mariana Pineda*.

Al mismo tiempo que trabajaba en *Canciones*, García Lorca escribió una obra inspirada en el folclore andaluz, el *Poema del cante jondo* (1931), un libro ya más unitario y madurado, en el que se percibe claramente lo que será un rasgo característico de su poética: la identificación con lo popular y su posterior estilización culta. Tal orientación llegó a su plena madurez con el *Romancero gitano* (1928), que obtuvo un éxito inmediato.

Los últimos años de su vida los consagró al teatro. Fruto de esa mayor dedicación son los tres grandes dramas rurales, que constituyen la cima de su producción y que sitúan a Lorca entre los grandes dramaturgos europeos del periodo: *Bodas de Sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936). Lorca emplea rasgos líricos, míticos y simbólicos, y recurre tanto a la canción popular como a la desmesura calderoniana o al teatro de títeres. En su teatro siempre predomina el dramatismo.

Su asesinato por las fuerzas franquistas el 19 de agosto de 1936 causó una honda conmoción internacional y convirtió al artista en el trágico símbolo de la brutal intolerancia del fascismo.

Temática y estructura del drama *La casa de Bernarda Alba*

Temática

Tras la muerte de su segundo marido Bernarda Alba impone a sus cinco hijas, como luto, una larga y rigurosa reclusión. Se trata de la exageración de una costumbre real, de una tradición llevada a extremos increíbles. Pero esa misma exageración, ese exceso sitúa la obra en el plano de lo legendario, de lo simbólico, del mito.

En esa situación límite los conflictos, las fuerzas, las pasiones se agrandarán, se desarrollarán hasta la exasperación. Catalizador de las fuerzas encerradas en la casa será la figura de Pepe el Romano, pretendiente o novio de Angustias, hija mayor y heredera, pero atraído por la juventud y belleza de Adela, la menor, y amado, a su vez, por Martirio.

Tal es la situación de la que arranca Lorca para dar cuerpo dramático a su temática más personal y profunda. Se ha dicho que **el tema central** de la obra es el enfrentamiento entre la autoridad y la libertad o el conflicto entre la realidad y el deseo.

Frente al autoritarismo y la represión de Bernarda Alba las hijas encarnarán una gama de actitudes, que van de la más pasiva sumisión a la rebeldía más abierta e imposible. Las raíces de la frustración se sitúan en el plano social con un fuerte componente moral, lo que señala una serie de **temas conexos** con la temática central: la moral tradicional y la presión social sobre los individuos; las diferencias sociales y el orgullo de casta; la dependencia de la opinión de los demás y las apariencias; la condición de la mujer en la sociedad española de la época; la muerte y el luto; la reclusión frente al ansia amorosa; el honor y la pasión, condenada a la soledad o a la muerte.

Estructura externa

La obra está dividida en tres actos.

Estructura interna

Se aprecian tres partes distintas en la obra. Primero aparece **una exposición de la situación**, una localización espacio-temporal y una presentación de los personajes. Se dice que ha muerto el señor Alba y que Bernarda va a imponer el luto en su familia. En la segunda parte, **el desarrollo**, se anuncia la boda de Angustias con Pepe el Romano, y a partir de este momento la tensión va en aumento. Se muestran las envidias y amores de las demás hermanas, aparece el misterio de las ventanas y de los encuentros nocturnos. **El momento cumbre** es cuando se desvela que Adela y Pepe habían mantenido una relación. La última parte, **el desenlace**, tiene un final trágico: el suicidio de Adela al creer que Bernarda ha matado a su amado Pepe.

Personajes y lenguaje



Bernarda

Nombre que significa "con fuerza de oso". Es la encarnación hiperbólica de la energía represiva. Se preocupa por las críticas, por el "qué dirán", por la apariencia y buena fachada aun cuando no se corresponda con la realidad. Se opone a los impulsos eróticos, mencionando siempre la decencia, la honra y

demostrando la obsesión por la virginidad. Proclama la concepción más añeja del papel de la mujer frente al del hombre: a las mujeres se les exige mayor rigidez, y a los hombres "todo se les consiente".

Está orgullosa de pertenecer a una capa social superior y por las razones sociales impide un noviazgo de Martirio. A todas las hijas les recuerda constantemente el haber nacido "con posibles". Su autoridad y poder se indican por el bastón, que siempre lleva en escena, y por el lenguaje prescriptivo (órdenes, prohibiciones, frases tipo "¡A callar!", "¡Silencio!").

"Tirana" y "mandona", Bernarda Alba es un poder irracional unido a un claro voluntarismo, ceguera que le hace tomar sus deseos por realidades, un querer que las cosas sean como su voluntad dispone.

Las hijas

Las hijas viven entre la reclusión impuesta y el deseo del mundo exterior ("querer salir"). Todas ellas están más o menos obsesionadas por lo erótico. Estos anhelos sensuales pueden ir unidos o no a la idea del matrimonio, el único cauce permitido para salir de aquel encierro.

Angustias

Nombre que claramente alude a una personalidad atormentada. Tiene 39 años. Es la hija del primer matrimonio, heredera de una envidiable fortuna que no tarda en atraer, pese a su edad y su falta de encantos, a Pepe el Romano. Ha perdido la ilusión por la vida y la pasión.

Magdalena

Este nombre posee connotaciones de tristeza y melancolía. Tiene 30 años. Por una parte da muestras de sumisión, pero también puede sorprendernos con amargas protestas. Ya ha abandonado la esperanza de casarse y por eso hubiera preferido ser un hombre.

Amelia

Nombre que significa "sin miel". Tiene 27 años. Es la más desfigurada de todas las hermanas: resignada, medrosa y tímida.

Martirio

Nombre que alude a los padecimientos. Tiene 24 años. Es la protagonista más compleja. Pudo haberse casado, si su madre no se lo hubiera impedido. Enferma, depresiva, pesimista. Su pasión la lleva hasta una irreprimible vileza.

Adela

Nombre que significa "de naturaleza noble". Tiene 20 años y es la encarnación de la abierta rebeldía. Su vitalismo, que se refleja incluso en el vestido verde, su fuerza, su pasión le hacen prorrumper en exclamaciones escandalosas: "¡Mi cuerpo será de quien yo quiera!" o "¡Lo tendré todo!". En desafío abierto con la moral establecida, está dispuesta a convertirse en querida de Pepe el Romano, aunque se lo llevaría a poner una "corona de espinas". En el momento culminante rompe el bastón de mando de Bernarda.

Otros personajes

María Josefa

Es la madre de Bernarda y la abuela de las hermanas. En sus palabras, como por ejemplo "¡Déjame salir!", se mezclan la locura y la verdad. Es la portavoz de un anhelo común, que líricamente agranda los problemas centrales: la frustración de las mujeres, el deseo de matrimonio y de maternidad, el ansia de libertad y de espacios abiertos.

La Poncia

Es una vieja criada de la casa. Interviene en las conversaciones, en los conflictos, hace advertencias, da consejos, hasta tutea a Bernarda, pero ésta no deja de recordarle las distancias que las separan. El modo abierto y descarado de hablar de lo sexual con las hermanas aportará un elemento de contraste y

turbias incitaciones. Representa la sabiduría rústica por su desgarrar popular y por el sabor, la riqueza y la creación de su habla.

La criada

Tiene menor relieve que La Poncia, y por eso no se menciona su nombre. Participa del rencor hacia el ama (y hacia el difunto marido, que la acosaba), aunque se muestra sumisa e hipócrita. Obedece a La Poncia, pero es altanera y ruda con la mendiga.

Pepe el Romano

No aparece en escena, pero está omnipresente. Es la encarnación del hombre, del "oscuro objeto del deseo". Con todo lo que se va diciendo de él se compone un retrato de doblez suficientemente perfilado: va detrás del dinero de Angustias, pero enamora a Adela. Tiene papel catalizador de las fuerzas latentes.

Lenguaje

Claramente se observa la maestría del diálogo, que se caracteriza por su fluidez, el nervio y la intensidad. Predominan las réplicas cortas y rápidas, y a menudo llama la atención su carácter sentencioso. Se unen realidad y poesía.

Además, el lenguaje lorquiano tiene un intenso sabor folclórico. Está hondamente enraizado en el habla popular, especialmente en la andaluza, lo que se representa en las palabras y en los giros, en el gusto por la hipérbole y en la creatividad.

Se debe mencionar también la dimensión poética del diálogo, cargado de simbolismo de imágenes y comparaciones. Con ello se crea una atmósfera dramática y se consigue una individualización de los personajes.

Lectura dramatizada y análisis

A continuación se organiza la lectura dramatizada del primer fragmento del drama con el reparto de los papeles entre los alumnos. De esta manera, aparte de las destrezas comunicativas, se ejercen también la pronunciación y la entonación.

La casa de Bernarda Alba

Drama de mujeres en los pueblos de España

Personajes

Bernarda, 60 años

Angustias, (hija), 39 años

Magdalena, (hija), 30 años

Amelia, (hija), 27 años

Martirio, (hija), 24 años

Adela, (hija), 20 años

María Josefa, madre de Bernarda, 80 años

La Poncia, 60 años

Criada, 50 años

Acto primero

Habitación blanquísima del interior de la casa de Bernarda. Muros gruesos. Puertas en arco con cortinas de yute rematadas con madroños y volantes. Sillas de anea. Cuadros con paisajes inverosímiles de ninfas o reyes de leyenda. Es verano. Un gran silencio umbroso se extiende por la escena.

La Poncia: No tendrás queja ninguna. Ha venido todo el pueblo.

Bernarda: Sí, para llenar mi casa con el sudor de sus refajos y el veneno de sus lenguas.

Amelia: ¡Madre, no hable usted así!

Bernarda: Es así como se tiene que hablar en este maldito pueblo sin río, pueblo de pozos, donde siempre se bebe el agua con el miedo de que esté envenenada.

La Poncia: ¡Cómo han puesto la solería!

Bernarda: Igual que si hubiera pasado por ella una manada de cabras. (*La Poncia limpia el suelo*) Niña, dame un abanico.

Amelia: 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: (*Agria*) Si no queréis bordarlas irán sin bordados. Así las tuyas lucirán más.

Magdalena: Ni las mías ni las vuestras. Sé que yo 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.

(Sale Adela.)

Voz: ¡Bernarda!, ¡déjame salir!

Bernarda: *(En voz alta)* ¡Dejadla ya!

(Sale la Criada.)

Criada: Me ha costado mucho trabajo sujetarla. A pesar de sus ochenta años tu madre es fuerte como un roble.

Bernarda: Tiene a quien parecersele. Mi abuelo fue igual.

Criada: Tuve durante el duelo que taparle varias veces la boca con un costal vacío porque quería llamarte para que le dieras agua de fregar siquiera, para beber, y carne de perro, que es lo que ella dice que tú le das.

Martirio: ¡Tiene mala intención!

Bernarda: *(A la Criada.)* Déjala que se desahogue en el patio.

Criada: Ha sacado del cofre sus anillos y los pendientes de amatistas, se los ha puesto y me ha dicho que se quiere casar.

(Las hijas ríen.)

Bernarda: Ve con ella y ten cuidado que no se acerque al pozo.

Criada: No tengas miedo que se tire.

Bernarda: No es por eso... Pero desde aquel sitio las vecinas pueden verla desde su ventana.

Analizando este fragmento, es importante prestar la atención a los numerosos símbolos que aparecen en él:

- el pueblo de pozos;
- el calor;
- el abanico negro y el abanico con flores rojas y verdes;
- el luto: "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";
- "Hilo y aguja para las hembras. Látigo y mula para el varón".

También hay que buscar y comentar las réplicas, donde se revela el conflicto entre la autoridad y el deseo natural de la libertad:

- **Magdalena:** Prefiero llevar sacos al molino. Todo menos estar sentada días y días dentro de esta sala oscura.
- **Bernarda:** Aquí se hace lo que yo mando.
- **Voz:** ¡Bernarda!, ¡déjame salir!
- **Criada:** Tuve durante el duelo que taparle varias veces la boca con un costal vacío porque quería llamarte para que le dieras agua de fregar siquiera, para beber, y carne de perro, que es lo que ella dice que tú le das.
- **Criada:** Ha sacado del cofre sus anillos y los pendientes de amatistas, se los ha puesto y me ha dicho que se quiere casar.
- **Bernarda:** Ve con ella y ten cuidado que no se acerque al pozo. (...) Las vecinas pueden verla desde su ventana.

Después se pasa a la lectura dramatizada y el análisis del segundo fragmento, que contiene el desenlace de todo el drama.

Acto tercero

(Se oye un silbido y Adela corre a la puerta, pero Martirio se le pone delante.)

Martirio: ¿Dónde vas?

Adela: ¡Quítate de la puerta!

Martirio: ¡Pasa si puedes!

Adela: ¡Aparta! *(Lucha.)*

Martirio: *(A voces.)* ¡Madre, madre!

Adela: ¡Déjame!

(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: ¡Esa es la cama de las mal nacidas! *(Se dirige furiosa hacia Adela.)*

Adela: *(Haciéndole frente.)* ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! *(Adela arrebató un 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 la 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.)*

(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!

(Suena un disparo.)

Bernarda: *(Entrando.)* Atrévete a buscarlo ahora.

Martirio: *(Entrando.)* Se acabó Pepe el Romano.

Adela: ¡Pepe! ¡Dios mío! ¡Pepe! *(Sale corriendo.)*

La Poncia: ¿Pero lo habéis matado?

Martirio: ¡No! ¡Salió corriendo en la 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.

La Poncia: Maldita.

Magdalena: ¡Endemoniada!

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

La 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!
(La Poncia da un empujón y entra. Al entrar da un grito y sale.) ¿Qué?

La 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.)

La 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! Llevadla 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!

Trabajando sobre este fragmento, es preciso discutir los siguientes momentos:

- Adela rompe el bastón de Bernarda: "¡Aquí se acabaron las voces de presidio! Esto hago yo con la vara de la dominadora";

- las características que se dan a Martirio: "maldita", "endemoniada";
- la envidia de Martirio como la única reacción suya al suicidio de Adela: "Dichosa ella mil veces que lo pudo tener";
- el comportamiento de Bernarda en esta situación: "¡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!".

También se les pide a los alumnos a reflexionar sobre el género de la obra de Lorca: drama con los rasgos obvios de tragedia. Se pregunta si el final tan grave puede cambiar la actitud y el modo de pensar de Bernarda. Finalmente, se destaca la atemporalidad de los problemas y la tipicidad de los caracteres presentados.

Creación de una escena dramática

Esta actividad va encaminada al desarrollo de la escritura creativa y se realiza en casa. Tras haber trabajado con dos fragmentos de la obra de Lorca, a los estudiantes se les invita a imaginar uno de los encuentros de Adela y Pepe y a transmitirlo en la forma de un pequeño diálogo dramático.

Discusión en un foro

Además, para potenciar la expresión e interacción escrita, se abre una discusión en el foro sobre dos citas, relacionadas con la temática del drama *La casa de Bernarda Alba*:

- "El más terrible de todos los sentimientos es el sentimiento de tener la esperanza muerta" (Federico García Lorca);
- "Cuando los hombres aman a las mujeres, sólo les dan un poco de su vida; mas las mujeres, cuando aman, lo dan todo" (Oscar Wilde).

Conclusiones

El propósito de este trabajo ha sido examinar el potencial didáctico y creativo de la práctica literaria en la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta concepción aún no se ha concretado detalladamente y no se ha formado en un sistema claro. Pero sí que es cierto que actualmente al tema se le presta una gran atención y ya hay muchos profesores que integran en la enseñanza la lengua, la literatura y la cultura.

Los resultados del análisis de los datos en relación con el objetivo general del estudio y con la hipótesis inicial nos permiten concluir que los beneficios del uso de la literatura en ELE son incalculables: sirve para todos los niveles y edades, ofrece un material auténtico y un modelo de lengua bella, ingeniosa, rica, permite a los alumnos acercarse a las obras en su idioma original y disfrutar de este tipo de la lectura, desarrolla el pensamiento creativo y las competencias lingüística, literaria, comunicativa, expresiva, pragmática, cultural e intercultural. Y lo que es lo más importante, nos mejora a todos como personas.

"El texto literario no debe ser traicionado, - señalan Salvador Montesa y Antonio Garrido. - No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos" (1990; 453). No olvidemos que en primer lugar la literatura está destinada a purificar el alma y a fortalecer los principios morales y espirituales, lo que en la antigua filosofía griega se llamaba *catarsis*.

Las obras literarias, en contraposición con los demás textos, tratan de los temas primordiales, esencialmente importantes y se conectan con el alma, recordándole que en la realidad la decisión principal en nuestra vida es siempre la misma: elegir constantemente entre la bondad y la maldad. Con todo esto hay que destacar que la lectura de los clásicos no es una simple experiencia sentimental que se olvida al cerrar el libro y al salir a la calle. La lectura resulta realmente beneficiosa solo si las emociones y el trabajo mental, que ella provoca, se transforman en un modo de ser y actuar digno de llamarse humano.

Esto no quiere decir que nos formamos solo durante la adolescencia y la juventud. El proceso dura toda la vida, donde hay lugar a diferentes vivencias, descubrimientos, reflexiones, errores, a veces incluso caídas, revalorización y reconciliación. El valor educativo de la literatura es el mismo para todas las edades, tanto más que lo que es perdonable en la juventud, no es aceptable en la madurez. Así pues, el uso de los textos literarios también es importante en las clases con los adultos. Quizá la única diferencia consiste en que en los jóvenes aún hay que formar el hábito de la lectura, los adultos ya deberían tenerlo.

¿Puede existir el mundo sin la literatura? Estamos convencidos de que no todo es relativo y es una de las preguntas a las cuales se responde unívocamente: no, para que el mundo esté plenamente vivo no puede existir sin la literatura. Entonces la enseñanza tampoco. De ahí viene nuestra conclusión que los textos literarios tienen que ocupar en ella su lugar correspondiente, igual que otros textos que forman parte de nuestra vida, como por ejemplo noticias sobre la bolsa, los mercados financieros y el precio de oro, recetas de cocina, reportajes deportivos o artículos sobre nuevas tendencias en la moda.

Por otro lado, hemos logrado la consecución de los objetivos específicos de nuestro trabajo: primero hemos analizado la importancia del ejercicio de la expresión escrita y su transición gradual en la práctica de la escritura creativa; después hemos elaborado propuestas de la explotación didáctica de tres obras literarias clásicas: de la novela *El amor en los tiempos del cólera* de Gabriel García Márquez, del *Poema 20* de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda y del drama *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca.

De esta manera han quedado corroboradas y validadas otras dos hipótesis iniciales:

1. La expresión escrita es una destreza independiente, que forma parte necesaria de la competencia comunicativa. Representa una tarea difícil y compleja y exige el conocimiento de las características y las técnicas de la escritura. Las habilidades para escribir se ejercen sin falta a base de

la lectura, y en este sentido la lectura de las obras literarias no solo mejora la práctica de la escritura en general, sino que también desarrolla su tipo especial - la escritura creativa.

2. Las propuestas de la explotación didáctica de tres obras literarias clásicas pueden usarse en las clases de literatura en español como lengua extranjera de niveles avanzados (C1 y C2 según *el Marco común europeo de referencia para las lenguas*) o servir de ejemplo para la elaboración de los materiales prácticos parecidos.

La práctica de la expresión escrita tiene que recibir su atención correspondiente en el aula de ELE como habilidad comunicativa y como herramienta de adquisición lingüística. Requerimientos para dominar el uso de la escritura se deben enseñar pormenorizadamente y por separado. Con esto hay que tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, sus necesidades e intereses, así como el enfoque metodológico. Además, es importante promover la colaboración del profesor y de los compañeros con el autor en diferentes fases de la escritura, hablar sobre lo que se escribe y evaluar tanto el proceso, como el resultado.

Más allá de la composición escrita se encuentra la escritura creativa, que, aparte de las habilidades lingüísticas y comunicativas, permite desarrollar la imaginación y la reflexión social, filosófica, poética, metafísica, existencial. Todo esto resulta adecuado, útil, sustancial en cualquiera época y se hace posible gracias al acercamiento a la literatura y las obras literarias. Es por ello que no solo hemos analizado los conceptos clave de nuestro estudio - **la creatividad, el uso de la literatura, la expresión escrita y la escritura creativa** - sino que también hemos elaborado las propuestas con la aplicación de la teoría en la práctica.

A estas alturas nos gustaría recordar un principio fundamental que formuló Dostoievski: "El mundo se salvará por la belleza", sobreentendiendo, por supuesto, la belleza espiritual. La literatura clásica es una de las fuentes más claras y asequibles que constantemente nos recuerda esta máxima, los valores esenciales y nuestra predestinación humana en el ajetreo y en la rutina de los

días. Claro que hay fuentes más potentes, pero la literatura nos resulta más cercana y entendible. Entonces leer y escribir, así como enseñar a leer y escribir se convierten en un trabajo conjunto de la mente y el corazón, en un acto de creación de una cierta cualidad del alma, lo que hace este mundo mejor y, por lo tanto, más bello. Así pues, con la cita tan significativa del genial escritor ruso completamos nuestra investigación, para aplicar ahora en la práctica personal y profesional las conclusiones a las que hemos llegado.

Bibliografía

1. Albaladejo García, María Dolores. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. MarcoELE: Número 5, 2007.

2. Aragón Plaza, Pablo Javier. La poesía es una arma cargada de futuro: apropiación del poema como recurso didáctico en las clases de ELE. Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea. Universidad de Sofía San Clemente de Ojrid, abril de 2008.

3. Ares Ares, María Álda. Análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ELE. RedELE: Biblioteca 2004, Número 2, Segundo Semestre.

4. Atarama Vásquez, Virginia G. Cómo desarrollar habilidades para la producción de textos. Disponible en:

http://www.iesfahuanta.edu.pe/images/Archivos_de_Biblioteca_virtual/HABILIDAD%20PRODUCCION%20DE%20TEXTOS.pdf

5. Berenguer Martín, Jorge. La casa de Bernarda Alba (Federico García Lorca). Unidades didácticas de la Antología de Literatura para las Secciones Bilingües de Polonia, 2ª edición. Generación del 27: unidades 66, 67, págs. 612-622. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/polonia/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

6. Bernal Martín, María Jesús. La literatura en el aula de E/LE. Máster E/ELE. Curso 2010-2011. Universidad de Salamanca. RedELE: Biblioteca 2012, Número 13.

7. Biedma Torrecillas, Aurora. La lingüística aplicada a la enseñanza de literatura en el contexto del Marco. Centro Virtual Cervantes: XXIV Congreso Internacional de la ASELE: La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Jaén, 2013.

8. Cassany, Daniel. La composición escrita en E/LE. MarcoELE, número 9, 2009, págs. 47-66.

9. De Bono, Edward. El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós, 2004.

10. Delmiro Coto, Benigno. La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios. Barcelona: Biblioteca de Textos: Serie Didáctica de la lengua y de la literatura, 2006.

11. De Trazegnies Granda, Leopoldo. Florentino no pierde la esperanza. Biblioteca Virtual de Literatura: Cine. Disponible en:

<http://www.trazegnies.arrakis.es/amor.html>

12. Dos Santos, Ana Cristina. El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/07_dossantos.pdf

13. El amor en los tiempos del cólera: comentario. LaHiguera.net. Disponible en:

<http://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/2588/comentario.php>

14. El amor en los tiempos del cólera. Gabriel García Márquez. **Un artículo inestimable de la biblioteca personal, cuyo autor y datos de la publicación desgraciadamente no están registrados.*

15. El texto literario en el aula de ELE. Máster universitario en enseñanza del español como lengua extranjera. Documento de referencia de la asignatura de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

16. Espinoza-Vera, Marcia. La escritura creativa en la clase de E/LE. Disponible en:

cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0959.pdf

17. Federico García Lorca. Biografía. Disponible en:

http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/tokio_federico_garcia_lorca.htm

18. Federico García Lorca. Biografías y vidas. La enciclopedia biográfica en línea. Disponible en:

http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/garcia_lorca.htm

19. Federico García Lorca, La casa de Bernarda Alba: el género, temática, espacio, lenguaje, estructura, personajes. Cronología de la Literatura Española. Disponible en:

http://www.rinconcastellano.com/sigloxx_27/casa_alba.html

20. Fernández Lázaro, Gisele. La escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera: el microrrelato. Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana, ISSN 1344-9109, Nº. 24, 2012, págs. 45-62.

21. Ferreira Loebens, Jucelia. La aportación de la Literatura en los manuales de ELE. Alcalá de Henares, 2008. Disponible en:

<http://lengualiteraturajupoesia.blogia.com/2008/092101-la-aportacion-de-la-literatura-en-los-manuales-de-ele..php>

22. Fortes Pardo, Natalia Montserrat. Los textos literarios en el aula de E/LE. Memoria del Máster de enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad Pablo de Olavide. RedELE: Biblioteca 2010, Número 11, Segundo Semestre.

23. Freire, Mar. De la literatura a la lengua y la cultura (y viceversa). Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea. Universidad de Sofía San Clemente de Ojrid, abril de 2008.

24. Fuchs, Olga. Escritura Creativa. Marco teórico. Enero, 2015. Disponible en:

<http://escritocreativo.blogspot.com.es/2015/01/escritura-creativa-marco-teorico.html>

25. Fuchs, Olga. La escritura creativa y sus particularidades. Enero, 2015. Disponible en:

<http://escritocreativo.blogspot.com.es/2015/01/la-escritura-creativa-y-sus.html>

26. García Lorca, Federico. La casa de Bernarda Alba. Disponible en:

<http://usuaris.tinet.cat/picl/libros/glorca/gl003d00.htm>

27. García Márquez, Gabriel. El amor en los tiempos del cólera. Disponible en:

<http://www.instituto127.com.ar/Bibliodigital/GarciaMarquez-ElAmorenlosTiemposdelColera.pdf>

28. Gutiérrez Plaza, Arturo. Reflexiones en torno a convivencia de la creación poética y la crítica e investigación universitarias. Primer Simposio sobre Escritura Creativa en Venezuela, Universidad Simón Bolívar, noviembre de 2011. Disponible en:

<http://www.concursointernacionaldeescrituracreativa.com/ponencias>

29. Iglesias Casal, Isabel. La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones. Centro Virtual Cervantes: ASELE. Actas X (1999).

30. Jiménez Calderón, Francisco. El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP. MarcoELE: Número 17, 2013.

31. Jiménez de Cisneros Baudin, Consuelo. Gabriela Mistral (Premio Nobel de Literatura 1945). Pablo Neruda (Premio Nobel de Literatura 1971). Chile. Cuadernos de Rabat, Nº29, Noviembre 2013.

32. Jouini, Khemais. El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. Íkala, revista de lenguaje y cultura. Vol. 13, N.º 20 (jul.-dic., 2008).

33. Leontaridi E., Ruiz Morales M., Peramos Solert N. Aprender no es un juego... ¿o sí?: el componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE. Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea. Universidad de Sofía San Clemente de Ojrid, abril de 2008.

34. Literatura y ELE. Disponible en:

http://www.todoele.net/literatura/literatura_list.asp

35. López González, Antonio María. Veinte poemas de amor y una canción desesperada: Poema 20 "Puedo escribir los versos más tristes..." (Pablo Neruda). Unidades didácticas de la Antología de Literatura para las Secciones Bilingües de Polonia, 2ª edición. Literatura hispanoamericana: unidad 82, págs. 766-773. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/polonia/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

36. López Prats, Encarna. El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé. Máster de formación de profesores de español como lengua extranjera. Cursos 2003-2005. Universitat de Girona, febrero de 2009.

37. López Rebolledo, Víctor Omar. La pertinencia del corpus literario en el aula de ELE: Una propuesta basada en la descripción, la narración y la argumentación. Maestría de Artes, Universidad de Montreal. 2012. Disponible en:

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6997>

38. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

39. Martín Peris, Ernesto. Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. Disponible en: Lenguaje y textos, ISSN 1133-4770, Nº 16, 2000, págs. 101-130.

40. Martínez Sallés, Matilde. "Libro, déjame libre": Acercarse a la literatura con todos los sentidos. RedELE: Número 0, Marzo de 2004.

41. Menchén Bellón, Francisco. Atrévete a Ser Creativo: Pasos para ser Creativos. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2012: Volumen 10, Número 2.

42. Menchén Bellón, Francisco. Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender. Madrid: Pirámide, 1998.

43. Mendoza Fillola, Antonio. Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes:

www.cervantesvirtual.com

44. Molina Gómez, Susana y Ferreira Loebens, Jucelia. Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Vol. 2, 2009, págs. 669-680.

45. Montesa Peydró, Salvador y Garrido Moraga, Antonio. La literatura en la clase de lengua. Actas del II Congreso Nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Madrid, 1990, págs. 449-457.

46. Neruda, Pablo. Poema 20. Disponible en:

<http://www.neruda.uchile.cl/obra/obra20poemas5.html>

47. Palacios González, Sergio. Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE). Departamento de Filología Española - Facultad de Filosofía y Letras (UAM).

48. Sáez Martínez, Begoña. La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. Actas del XX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Embajada de España en Brasil, Mayo de 2013, págs. 9-22.

49. Sáez Martínez, Begoña. Texto y literatura en la enseñanza de ELE. Centro Virtual cervantes: XXI Congreso Internacional de la ASELE Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Salamanca, 2010.

50. Santos Molano, Enrique. El amor en los tiempos del cólera: una película grandiosa. La Hojarasca: alianza de escritores y periodistas. Disponible en:

<http://www.escriitoresyperiodistas.com/NUMERO33/enrique.htm>

51. Sanz Pastor, Marta. El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. Centro Virtual Cervantes: El español en el mundo > Enciclopedia (Anuario 2006-2007) > Lengua.

52. Sanz Pastor, Marta. Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. Carabela, nº 59 (2006), págs. 5-23.

53. Sequero Ventura Jorge, María. La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tejuelo, nº 21 (2015), págs. 30-53.

54. Tatarkiewicz, Władysław. Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Madrid: Tecnos, 2002.

55. Tena Tena, Pedro. La escritura en la clase de español/lengua extranjera: Reflexiones. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 2000. Disponible en:

http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/p_tena2.html.html

56. Tipos de actividades de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura para el nivel secundario. (título original: Young, Carl A., Hofer, Mark & Harris, Judi. Secondary English language arts learning activity types. 2011, February) Disponible en:

<http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SecEngLangArtsLearningATs-Feb2011Spanish.pdf>

Sitios web en Internet

1. Definición.de
2. Diccionario de la Real Academia Española
3. Música.com
4. Wikipedia, la enciclopedia libre
5. YouTube