

TRIANGLE

LANGUAGE, LITERATURE, COMPUTATION
LENGUAJE, LITERATURA, COMPUTACIÓN
LLENGUATGE, LITERATURA, COMPUTACIÓ

9

**Una aproximación a la literatura
española para alumnos chinos**

Manel Leor Pastor



REVISTA TRIANGLE

Directores · Editors-in-Chief

Dra. M. Dolores JIMÉNEZ LÓPEZ, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Dr. Antonio M. GARCÍA ESPAÑOL, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)

Consejo editorial · Editorial Board

Leonor BECERRA BONACHE, Université Jean Monnet, Saint Etienne (France)
Natalia CATALÀ TORRES, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Erzsébet CSUHÁJ-VARJÚ, Eötvös Loránd University, Budapest (Hungary)
Elena de la CRUZ VERGARI, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Carlos MARTÍN VIDE, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Alfonso ORTEGA DE LA PUENTE, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (Spain)
M. José RODRÍGUEZ CAMPILLO, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
György VASZIL, University of Debrecen, Debrecen (Hungary)

Comité científico · Scientific Committee

Dulce MARÍA BAUTISTA, Universidad Central, Bogotá (Colombia)
Antoni BROSÀ RODRÍGUEZ, Uniwersytet Łódzki, Lodz (Poland)
M. Isabel CALLE ROMERO, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Emmanuele CHERSONI, Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong (China)
Henning CHRISTIANSEN, Roskilde University, Roskilde (Denmark)
Dolores CORBELLA DÍAZ, Universidad de La Laguna, Tenerife (Spain)
Anca CRIVAT, University of Bucharest, Bucharest (Romania)
Veronica DAHL, Simon Fraser University, Burnaby (Canada)
Adrian-Horia DEDIU, University Politehnica of Bucharest, Bucharest (Romania)
Marina de la CRUZ ECHEANDÍA, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (Spain)
Esther FORGAS BERDET, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
José Eugenio GARCÍA ALBEA, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Adela GRANDO, San Diego Super Computer Center, San Diego (USA)
M. del Carmen HORNO CHÉLIZ, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (Spain)
Iraide IBARRETXE ANTUÑANO, Universidad de Zaragoza, Zaragoza (Spain)
Vincenzo MANCA, Università di Verona, Verona (Italy)
Antonio MORENO RIBAS, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Benedek NAGY, University of Debrecen, Debrecen (Hungary)
Isabel OLTRA MASSUET, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Diana PÉREZ MARÍN, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (Spain)
Łukasz SZKOPIŃSKI, Uniwersytet Łódzki, Lodz (Poland)
Cristina TÎRNĂUCĂ, Universidad de Cantabria, Santander (Spain)
Adrià TORRENS URRUTIA, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Florentina LILICA VOICU, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona (Spain)
Michael ZOCK, LIF-CNRS, Marseille (France)

ISSN: 2013-939X · DL: T-1492-2010 · DOI 10.17345/triangle
<http://revistes.urv.cat/index.php/triangle>

Edita · Publishing

Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 · 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474 · publicacions@urv.cat

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



TRIANGLE. *Language, Literature and Computation*

Volume 9, September 2012, pp. 1-73

DOI: 10.17345/triangle9

ISSN: 2013-939X

<http://revistes.urv.cat/index.php/triangle>

UNA APROXIMACIÓN A LA LITERATURA ESPAÑOLA PARA ALUMNOS CHINOS

Manel Leor Pastor

Departament de Filologies Romàniques

Universitat Rovira i Virgili

Tarragona (Spain)

manel.leor@urv.cat

Índice general

Resumen	IX
.....	
Abstract	XI
.....	
1. Introducción	1
.....	
2. Análisis de Materiales Centrados en la Enseñanza de la Literatura a Alumnos Extranjeros	5
.....	
2.1. “Literatura Española y Latinoamericana”	6
2.1.1.Descripción Externa del Material	6
2.1.2.Descripción Interna del Material	6
2.1.3.Análisis del Material	8
2.1.4.Observaciones	10
2.2. “Curso de Literatura Español Lengua Extranjera”	12
2.2.1.Descripción Externa del Material	12
2.2.2.Descripción Interna del Material	12
2.2.3.Análisis del Material	14
2.2.4.Observaciones	15
2.3. “Más que Palabras”	17
2.3.1.Descripción Externa del Material	17
2.3.2.Descripción Interna del Material	17
2.3.3.Análisis del Material	18

2.3.4.Observaciones	20
2.4. Algunas Consideraciones Generales	21

3. Propuesta de Metodología para la Didáctica de la Historia de la Literatura Española a Alumnos Chinos

.....	23
3.1. Algunas Cuestiones sobre la Cultura China de Aprendizaje	27
3.1.1.“Perder la Cara”	29
3.1.2.Inseguridad y Timidez	30
3.1.3.Fingir y Esperar	30
3.1.4.Modestia Cultural	31
3.1.5.Memorización Activa	31
3.1.6.Papel del Alumno	32
3.1.7.Papel del Profesor	33
3.1.8.Una Última Apreciación	34
3.2. Una Propuesta de Metodología Adaptada	35
3.2.1.Enfoques Generales	38
3.2.2.Papel de los Profesores	38
3.2.3.Papel de los Alumnos	39
3.2.4.Medios Audiovisuales	40
3.2.5.Papel de los Textos	40
3.2.6.Papel de las Tareas	41
3.2.7.Competencias	41
3.2.8.Errores y Faltas	42
3.2.9.El Programa	42

4. Aproximación Práctica a la Metodología: Una Unidad Didáctica

.....	45
4.1. Consideraciones Previas	45
4.2. Descripción del Grupo	46
4.3. Tarea Final	47
4.4. Objetivos de la Unidad Didáctica	48
4.4.1.Objetivos Generales	48
4.4.2.Objetivos Comunicativos	48
4.4.3.Objetivos Culturales	49
4.5. Contenidos	49
4.6. Evaluación	49
4.7. Guía Didáctica del Profesor	50



4.7.1.Primer Sesión: <i>Fray Luis de León y su Época</i>	51
4.7.2.Segunda Sesión: “ <i>Un Día Puro, Alegre, Libre Quiero</i> ”.	53
4.7.3.Tercera Sesión. <i>Un Poema Puro, Alegre, Libre Quiero</i> . Tarea final	57
4.8. Materiales Didácticos para los Alumnos	59
5. Conclusiones	67
Bibliografía	69
Autores	75



Resumen

Ante el creciente interés y acercamiento en China a los cursos de Español como Lengua Extranjera, en el presente estudio se realiza un análisis de los materiales existentes en el mercado para la enseñanza de la Historia de la Literatura Española a estudiantes no nativos y se reflexiona acerca de la cultura china de aprendizaje y sobre los conocimientos que el alumnado chino posee de la cultura occidental. A partir de los datos recabados, el trabajo trata de aportar algunas pautas para la elaboración de una metodología que se estructure mediante el enfoque comunicativo basado en tareas y que respete las indicaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco común europeo de referencia para las lenguas para la realización de un curso de Historia de la Literatura Española dirigido al estudiantado chino. Finalmente, se propone una unidad didáctica en la que se establecen sinergias entre ambos métodos de enseñanza, el enfoque comunicativo occidental y la cultura china de aprendizaje, con el objetivo de atender las necesidades específicas del alumnado al que se dirige y con la pretensión de ofrecer una metodología que ayude al estudiante a comprender mejor la nueva cultura a la que se enfrenta.

El presente trabajo se presentó como Memoria de Máster en el Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (E/LE) de la Universitat Rovira i Virgili (URV) en septiembre de 2010. Fue dirigida por la Dra. Esther Forgas Berdet, a quien aprovecho para agradecerle de nuevo en estas líneas su disposición y apoyo en su elaboración. He realizado una escueta revisión y adaptación de dicha memoria para su publicación en las páginas de esta revista.

Palabras Clave: *ELE, Enfoque por Tareas, Literatura Española, Cultura China de Aprendizaje, Interculturalidad, Metodología Didáctica.*

Abstract

Considering the growing interest and approach in China to the courses of E/LE, the current study analyses the existing materials in market for teaching the History of Spanish Literature to foreign students and it also reflects on Chinese culture of learning and on the knowledge that has Chinese students have about Western culture. From the data collected, the paper tries to provide some guidelines to develop a methodology structured by task-based communicative approach, respecting the instructions of the Plan Curricular del Instituto Cervantes and the Common European Framework of Reference for Languages for conducting a course on the History of Spanish Literature adressed to Chinese students. Finally, the study proposes a teaching unit that establishes synergies between the two methods of teaching, the Western communicative approach and Chinese culture of learning, with the aim of meeting the specific needs of students who are adressed to, and with the aspiration of offering a methodology that helps students to understand better the new culture they are facing.

Keywords: *SFL, Task-Based Approach, Spanish Literature, Learning Chinese Culture, Interculturality, Teaching Methodology.*

Introducción

*Gǔ wèi jīn yòng*¹

“Las modernas tendencias didácticas y (lo que no es menos importante) comerciales y empresariales de la enseñanza de segundas lenguas caminan hacia una especialización y una adecuación a la demanda que se configura en cursos a la carta, que tratan de responder exactamente a la petición de empresas y universidades” (Ocasar 2009, p. 2). Con la ilusión y el deseo de aportar una pequeña piedra a la construcción de un curso de Historia de la literatura española para alumnos chinos nace este estudio, reflejo de la experiencia docente en la que estoy inmerso desde 2008².

Hace ya algunos años que la Universitat Rovira i Virgili, bajo la coordinación de las doctoras Esther Forgas y Sara Pujol, viene organizando un Curso de Lengua y Cultura Hispánica (CLCH) orientado específicamente a alumnos chinos que desean especializarse en el dominio del español como lengua extranjera³. Dicho curso es convalidable en China por el tercer curso de la

¹ Máxima china que significa: “Hacer que el pasado sirva para el presente”

² Agradezco a la Dra. Sara Pujol la confianza que depositó en mí cuando me ofreció la posibilidad de participar en el Curso de Lengua y Cultura Hispánica. Me brindó un camino en el momento exacto en que otro llegaba a su término. Desde entonces ha sido un constante placer y un motivo de orgullo poder caminar a su lado, de su mano. También agradezco a la profesora Sara Paco su generosidad al aportar su dilatada experiencia docente a mi proceso inicial de aprendizaje. Es una grata y cálida sensación la de saberse acogido y arropado.

³ Actualmente, la oferta de la URV se complementa con un Curso Intensivo de Español (Nivel Inicial), coordinado por la profesora María Herrera Rodrigo; el

licenciatura y respeta las pautas establecidas en el Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (2000), realizado por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades (Fuliang 2004; Sánchez Griñán 2008).

Según el citado programa, los alumnos que deseen superar los dos últimos cursos de la licenciatura deberán “conocer en cierto grado la historia literaria de España y Latinoamérica, en términos concretos, saber el esquema general del desarrollo literario, las vicisitudes de las corrientes principales, así como leer pasajes seleccionados de obras de los escritores importantes” (Fuliang 2004).

Por ese motivo, en el CLCH se programan las asignaturas de Literatura Española y Literatura Hispanoamericana. Hay que tener presente que estas asignaturas forman parte de un curso de lengua extranjera, pese a lo cual deben ocupar necesariamente un lugar autónomo, desligado de las cuestiones lingüísticas, ya que, como indica Alfonso Fernández (2006, pp. 63-64), “para que el trabajo en el aula de ELE sobre la literatura cobre todo su sentido y valor, considero que su uso ha de ir más allá de la utilización de los textos literarios como disculpa para la elaboración de ejercicios de contenido gramatical o semántico en un contexto prestigioso. La literatura ha de crear un espacio propio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un ámbito de actividad contrastado, en el que el alumno se enfrente al texto como lector y atienda al mismo considerando su condición específica y original”.

Desde el momento en que tuve la oportunidad de formar parte del equipo docente del CLCH y me enfrenté a la tarea de enseñar historia de la literatura española a alumnos chinos, constaté “la gran necesidad que tenemos de crear nuevos materiales comunicativos que estén adaptados a las circunstancias y perfiles de los alumnos chinos, desde un punto de vista cultural” (Donés 2009, p. 19). En efecto, como profesor novel e inexperto que era y sigo siendo, una de las primeras cosas que hice fue buscar materiales en los que apoyar mi práctica docente; y de esa búsqueda obtuve la misma conclusión que apunta Marisol Villarrubia: “una revisión bibliográfica sobre la enseñanza de ELE y sus manuales muestra que los enfoques desde los que se incluye la Literatura en la clase de lengua extranjera se resumen en dos tipos: el estudio de la Literatura como contenido del curso de LE; y el uso de la Literatura como

Curso de Lengua y Cultura Hispánica, coordinado por la Dra. Sara Pujol Russell, que es el que nos ocupa, y un curso de Especialista Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, coordinado por la Dra. Esther Forgas.



un recurso, entre otros, integrado con las otras destrezas, cuyo objeto es la enseñanza de la lengua y no la Literatura. Así, en el ámbito de la enseñanza de LE la Literatura en el aula se convierte, en la mayoría de las ocasiones, en una herramienta de trabajo y pretexto para la enseñanza de la lengua” (Villarrubia 2010, p. 38).

Tras descartar el segundo grupo, en el que la literatura aparecía únicamente como recurso, me concentré en aquel pequeño conjunto de materiales que centraban su contenido en la enseñanza de la literatura. Sin embargo, pronto certifiqué que “no existe un método ideal, como tampoco existe un libro de texto perfecto para cualquier grupo meta. Determinados libros de ELE que nos parecen magníficos para alumnos occidentales resultan complicados e inadecuados para nuestros alumnos chinos”⁴ (Cortés 2009, p. 7).

En este sentido, los materiales existentes, creados bajo un prisma occidental, no tienen en cuenta que “en lugares como Asia, históricamente muy desligados del mundo hispánico, los alumnos poseen muy pocas referencias culturales que faciliten no sólo ya la comprensión de puntos clave de la cultura y civilización hispánicas, sino que también el profundo desconocimiento existente limita las posibilidades de búsqueda de información” (Garralda 2004, p. 2).

A la vista de este panorama, me conminé a reflexionar sobre este asunto en este estudio. No voy a tratar de defender en estas páginas las bondades de la literatura en un curso de ELE, puesto que, como ironiza Pedraza, “me he enterado de que no estoy enteramente solo en defender los principios didácticos que voy a exponerles. Sesudos articulistas anglosajones ya han hablado con amplio conocimiento de causa de la necesaria presencia de la literatura en la clase de lenguas extranjeras”⁵ (Pedraza 1998, p. 60). Simplemente, voy a tratar de ofrecer una visión analítica de los materiales existentes sobre literatura española para alumnos extranjeros y a realizar una propuesta didáctica

⁴ La búsqueda de materiales centrados en la literatura la hice desde la evidencia de que mis alumnos eran y son extranjeros, de manera que no podía utilizar manuales de literatura para estudiantes nativos de los que tanto abundan en el mercado editorial. Por eso, me centré únicamente en aquellos materiales creados para la enseñanza del español como lengua extranjera que se ocupasen de la literatura.

⁵ Los autores a los que se refiere Pedraza son, entre otros, H. G. Widdowson, A. Maley, A. Duff, R. Gibbs y G. Lazar, que tanto hicieron en el último cuarto del siglo pasado por la recuperación de la literatura en el aula de lenguas extranjeras bajo el nuevo enfoque comunicativo que empezaba a ver la luz en Europa.



destinada a alumnos chinos teniendo en cuenta sus conocimientos de partida sobre nuestra cultura y su propia cultura de aprendizaje.

El estudio se estructura en tres bloques o secciones. En una primera sección, analizaré los tres materiales principales existentes en el mercado editorial actual sobre enseñanza de literatura española a alumnos extranjeros: *Más que palabras*, de Giovanna Benetti, Mariarita Casellato y Gemma Messori, publicado por la editorial Difusión; *Literatura española y latinoamericana* (2 vols.), de José Manuel Cabrales y Guillermo Hernández, publicado por SGEL; y *Curso de literatura español lengua extranjera*, de Rocío Barros, Ana María González y Mar Freire, publicado por Edelsa.

En el segundo bloque, trataré de establecer una metodología para la elaboración de un curso de Historia de la literatura española que recoja las tendencias actuales del enfoque comunicativo basado en tareas y que contemple, a la vez, la cultura china de aprendizaje y los conocimientos que los alumnos chinos poseen con referencia a nuestra cultura, de manera que el material resultante sea apto para la enseñanza de la literatura española a alumnos de dicho país y sea elaborado desde una óptica conciliadora que asuma que “no existe una cultura de aprendizaje superior a otra; su valor es siempre relativo a las sociedades donde se encuentran. [...] no tienen por qué ser excluyentes, en la medida en que su conocimiento puede conducir a una reconciliación o a una relación sinérgica” (Sánchez Griñán 2009b, p. 16).

Finalmente, en la última sección, presentaré una unidad didáctica como muestra del posible curso enfocado a la enseñanza a alumnos chinos basado en la metodología expuesta en el capítulo anterior y que respete las indicaciones del Plan curricular del Instituto Cervantes y el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Se trata, en fin, de un recorrido que realizaré con la profunda convicción de que “es conveniente situarse muy concretamente ante las personas a las que se van a transmitir conocimientos literarios” (Banús 1998, p. 408) para poder concluir con el mayor éxito posible la transmisión de nuestra literatura a unos alumnos de una cultura tan alejada de la nuestra.



Análisis de Materiales Centrados en la Enseñanza de la Literatura a Alumnos Extranjeros

Para realizar el análisis de los materiales indicados anteriormente partiré de las pautas facilitadas en la ficha de análisis propuesta por M. del Carmen Fernández para los materiales complementarios de enseñanza de ELE (2004, p. 731), que reproduzco en la Figura 2.1.

Descripción externa del material	
Título	
Autor/es	
Datos bibliográficos	
Material (impreso, sonoro, visual, multimedia)	
Descripción interna del material	
Objetivos	
Destreza	
Nivel	
Destinatario	
Organización del material	
Organización de cada unidad	
Análisis del material	
Contenidos comunicativos	
Contenidos lingüísticos	
Contenidos culturales	
Observaciones	

Figura 2.1. Ficha de Análisis Materiales Complementarios Enseñanza de ELE.

2.1. “Literatura Española y Latinoamericana”

2.1.1. Descripción Externa del Material

El material objeto de análisis se titula *Literatura española y latinoamericana*. Consta de dos volúmenes: el primero corresponde al periodo comprendido entre la Edad Media y el neoclasicismo; el segundo abarca desde el romanticismo hasta la actualidad. Los autores son los profesores José Manuel Cabrales y Guillermo Hernández. La obra fue editada por vez primera en 2009 por la editorial SGEL, sita en Alcobendas (Madrid), con un total de 238 páginas el primer volumen y 255 el segundo, encuadernados ambos en rústica y con un tamaño de 27x21 centímetros. Sus ISBN son 978-84-9778-497-9, para el primer volumen, y 978-84-9778-498-6, para el segundo.

El material se compone de dos libros impresos para el alumno (Figura 2.2), de los que se acaban de citar los datos bibliográficos, que se acompañan de sendos discos compactos (Figura 2.3) que incluyen una antología de textos literarios en formato digital Microsoft Word. Además, se puede descargar de la página web de la editorial, de forma completamente gratuita y accesible, una guía de recursos didácticos y un solucionario (Figura 2.4) que sirven de complemento al profesor a la hora de explotar todas las posibilidades del material.

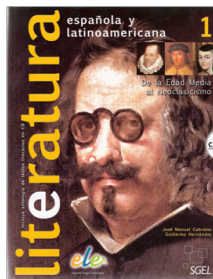


Figura 2.2. *Literatura Española y Latinoamericana*. Libros para el Alumno.

2.1.2. Descripción Interna del Material

Los objetivos del material son fundamentalmente fomentar y potenciar el conocimiento declarativo (saber) del alumno ofreciendo, como indican los



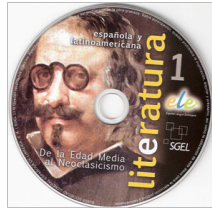


Figura 2.3. *Literatura Española y Latinoamericana.* Discos Compactos.



Figura 2.4. *Literatura Española y Latinoamericana.* Guía de Recursos Didácticos y Solucionario.

autores en la presentación de la obra, “una visión global de la historia de la literatura española y latinoamericana fundamentada de manera especial en la lectura e interpretación de los textos literarios, con el objetivo de favorecer y reforzar el uso y la práctica del idioma español”.

Se deduce, pues, que la enseñanza de la historia de la literatura a partir de los textos, tomados estos como modelos de comportamientos éticos y morales, pretende actuar también sobre la capacidad de aprender (saber aprender) del alumno y sobre su competencia existencial (saber ser), así como mejorar algunas de sus competencias lingüísticas (léxica, gramatical, ortográfica...). Los autores, en cualquier caso, no lo explicitan en ningún momento.

El material va dirigido, según los autores, a estudiantes de ELE interesados, voluntaria o forzosamente, en la historia de la literatura, de nivel B1-B2, sin especificar cuestiones de edad, nacionalidad... En mi opinión, y basándome en los descriptores del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* para los distintos niveles y en otras consideraciones propias, el material sería más apto para estudiantes de nivel B2-C1, de procedencia occidental, por sus contenidos lingüísticos y socioculturales.



El material se organiza siguiendo un método historicista y se distribuye en unidades ordenadas cronológicamente. El primer volumen consta de una primera unidad que aborda cuestiones generales de la literatura (la comunicación literaria, los tópicos literarios, los géneros literarios...), seguida de otras diez unidades que dividen la historia de la literatura en diferentes épocas, y un apéndice final “compuesto por cinco guías de lectura de algunas de las obras más sobresalientes de las literaturas hispánicas”, según la opinión de los autores. El segundo volumen contiene doce unidades más, organizadas y ordenadas del mismo modo que el primer libro, y un apéndice final, también, con otras cinco guías de lectura.

A excepción de la primera unidad, de carácter introductorio, el resto de las unidades se estructuran en tres bloques de contenido: un primer bloque de historia literaria, en el que se estudian los movimientos artísticos (características, autores y obras representativas), desde la Edad Media hasta el neoclasicismo en el primer volumen y desde el romanticismo hasta la actualidad en el segundo; un segundo bloque de lecturas, en el que se ofrecen obras y fragmentos representativos del movimiento artístico o de un autor propio de la época trabajada en la unidad, con actividades al final del bloque para que el alumno trabaje sobre la lectura, y una sección llamada “El lector universal” que presenta la literatura en español en relación con las obras más significativas de la literatura europea e hispanoamericana; y, finalmente, un tercer bloque de comentario de texto, en el que se practica de manera sistemática el análisis de textos, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo de la obra literaria.

La guía del profesor estructura las unidades en cuatro apartados. El primero, de contenidos, se centra en la historia literaria y el análisis de los textos de la unidad didáctica en cuestión, así como en los elementos de carácter transversal que el profesor puede abordar durante el desarrollo de la unidad. En el segundo apartado, los autores explicitan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la unidad. En el tercero, apuntan (no los proporcionan) una serie de recursos didácticos que el profesor podría utilizar en el desarrollo de sus clases tales como películas, series de televisión, obras de teatro televisadas... Finalmente, en el último apartado se ofrecen una serie de orientaciones para resolver las actividades que han propuesto a lo largo de las unidades.

2.1.3. Análisis del Material

El presente material no tiene en cuenta el enfoque comunicativo, tal y como reza en la presentación. La relación del alumno con el material y el pro-



profesor es unidireccional, sin que exista posibilidad de interacción ni mediación. En las actividades se trabajan de manera casi exclusiva la comprensión y la expresión escritas, dejando muy poco lugar a la expresión oral y obviando por completo la comprensión auditiva, que queda relegada a las aportaciones teóricas del profesor, de forma supuestamente oral. En ningún caso se fomentan tampoco la interacción y la mediación entre el alumnado en la resolución de los ejercicios propuestos, dejando al alumno sin posibilidad de practicar las destrezas comunicativas.

Tal y como se plantean las actividades del libro, el alumno recibe la clase teórica de forma pasiva para, después, realizar unas tareas de análisis y comprensión de los textos que se ofrecen, de manera individual. En todo caso, queda en manos del profesor abrir un debate en el que se trabajen algunos de los ejes transversales que propone la guía del profesor. Tal y como explica Nora Vergara (2006), “dentro del esquema comunicativo, el contexto aplicado al texto literario [...] se presenta como un contexto dentro de otro contexto. Por un lado, está el contexto de la recepción, por parte del lector, de la obra literaria como forma de comunicación, y por otro lado, el contexto de la comunicación que se produce entre los personajes de la obra. Este contexto dentro del contexto es una característica del texto literario que lo convierte en una estupenda herramienta aplicada a la enseñanza de E/LE, a la hora de presentar aquellos aspectos del elemento sociocultural que quizás de otra manera no aparecerían en el aula de forma natural”. Según estas palabras, se podrían trabajar contenidos comunicativos a partir de los textos, pero tanto por la densidad temática del curso como por su estructura se puede fácilmente deducir que no está en la mente de los autores utilizar los textos en ese sentido, sino únicamente ofrecer una muestra representativa de los textos a los que se refieren en el bloque teórico-historicista.

De la misma manera, el material tampoco tiene en cuenta los contenidos lingüísticos explícitamente, ni se proponen tareas dirigidas en ese sentido, puesto que se trata de un curso de literatura y no de lengua. El lenguaje se emplea como vehículo de los conocimientos que se pretenden proporcionar al estudiante y como herramienta para que el aprendiente demuestre la consecución de los resultados esperados. El alumno sin duda deberá trabajar destrezas lingüísticas, principalmente las orientadas a la expresión escrita, pero el trabajo de esas destrezas no está en absoluto guiado mediante actividades previas ni nada parecido que pueda facilitar al alumno la correcta ejecución de la actividad lingüísticamente hablando. Se pueden observar numerosos casos de metalenguaje que se da por conocido y que, por tanto, no se acompaña de



explicación alguna, lo que complica sobremedida al estudiante extranjero la comprensión del conocimiento declarativo que ofrece el material, de modo que necesita inevitablemente la ayuda del profesor para entender lo que lee.

La inclusión de los contenidos culturales es evidente en un material de enseñanza de historia de la literatura. Además de los conocimientos literarios que ocupan toda la obra, podemos encontrar diferentes apuntes socioculturales (Figura 2.5), al margen de los textos, sobre historia, cine, arquitectura, arte...

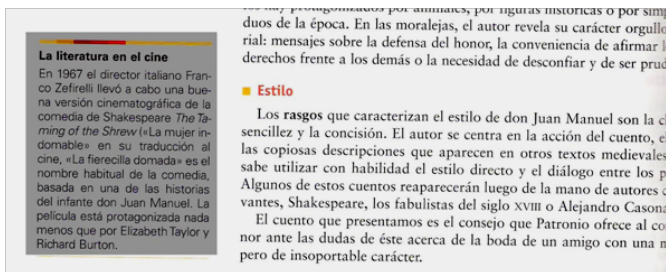


Figura 2.5. *Literatura Española y Latinoamericana*. Apuntes Socioculturales.

2.1.4. Observaciones

No podría terminar el análisis de este material sin hacer notar algunas cuestiones que han atraído mi atención.

En primer lugar, es conveniente destacar una vez más que el material no parece apropiado para un nivel B1, debido a la complejidad del lenguaje, tanto desde el punto de vista léxico como sintáctico o semántico; de hecho, no se adapta a las indicaciones del *Plan curricular* del Instituto Cervantes para ese nivel.

Por otra parte, cabe preguntarse si el material está realmente destinado a alumnos de ELE o si simplemente se ha colocado la etiqueta a un manual que bien podría pasar como curso de literatura para los estudiantes nativos de primer curso de Bachillerato. El material no tiene en cuenta la realidad plural y diversa del alumnado extranjero al que se dirige, y da por supuesto su conocimiento de algunos aspectos literarios, históricos o socioculturales de la cultura española que, sin embargo, no tiene por qué conocer, especialmente



si el alumno es oriental¹. En este sentido, se hace necesaria una gran labor por parte del docente para guiar al alumno a través de las explicaciones del material.

Tampoco se trabaja la interculturalidad, que tan buenos frutos daría en una asignatura de literatura con alumnos extranjeros, y no se valora la experiencia personal de estos, que generaría sin duda largos y provechosos debates sobre literatura comparada.

En cuanto a la presencia de la literatura de procedencia hispanoamericana, es mínima en el primer volumen, hecho que se explica por una cuestión puramente cronológica; así, está mucho más presente en el segundo volumen, especialmente en las unidades dedicadas al siglo XX. No obstante, sería recomendable escindir la historia de la literatura española de la hispanoamericana, ya que son considerablemente densas por sí mismas como para tratar de ofrecer una visión mínimamente aceptable de ambas a un estudiante extranjero en un par de cursos; más aún si se tiene en cuenta la gran diversidad de realidades nacionales, de autores y de obras que se suele englobar bajo el epígrafe “Literatura hispanoamericana”.

Por lo que se refiere a los materiales multimedia que acompañan a los libros del alumno, hay que añadir que son muy escasos y muy poco aprovechados. Lo único que se ofrece es una selección de 55 textos en el primer CD y 110 en el segundo, con muy pocas actividades y centradas, además, al igual que los libros, en las destrezas de comprensión y expresión escritas. Teniendo en cuenta las enormes capacidades de almacenamiento de un disco compacto o, por qué no, de un DVD, habría resultado interesante que los autores hubieran incluido archivos de audio, vídeos y muchos más textos en los que apoyar el curso.

En cuanto a la *Guía de recursos y solucionario* para el profesor, en ningún momento se indica su existencia. La descubrí por casualidad en la página web de la editorial: debería haber más información acerca de su existencia en el momento de compra del material.

En mi opinión, el material no es especialmente adecuado para alumnos no nativos que pretendan acercarse con éxito a la literatura española e his-

¹ Por la experiencia personal vivida en los cuatro años que llevo impartiendo clases de literatura española en el CLCH, puedo asegurar que el alumnado chino acude a nuestro país con unos conocimientos casi nulos de la literatura española; apenas si conocen el nombre de Cervantes. Solo en casos muy puntuales he coincidido con alumnos que sabían algo más de nuestras letras.



panoamericana. Se centra demasiado en una visión historicista y en el comentario de textos tradicional.

2.2. “Curso de Literatura Español Lengua Extranjera”

2.2.1. Descripción Externa del Material

El siguiente material que voy a analizar es el *Curso de literatura español lengua extranjera*, de Rocío Barros, Ana María González y Mar Freire. Fue publicado por primera vez en 2006² por la editorial madrileña Edelsa Grupo Didascalía S. A.

El material se compone de un libro del alumno (Figura 2.6), de 174 páginas, encuadernado en rústica con un formato de 28 x 21 cm. Su ISBN es el 978-84-7711-620-2. Se complementa con un CD de audio y un libro del profesor (Figura 2.7) con el mismo formato, de 184 páginas y con ISBN 978-84-7711-621-9.

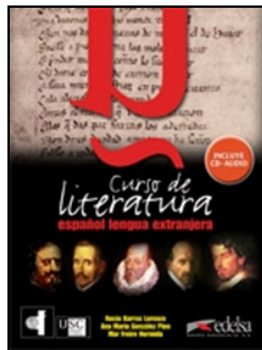


Figura 2.6. *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera*. Libro del Alumno.

2.2.2. Descripción Interna del Material

De nuevo, los objetivos del material se centran en el conocimiento declarativo del alumno a partir de “un manual lingüísticamente sencillo que presenta

² Para el análisis, manejo la tercera reimpresión de la primera edición, de 2009.





Figura 2.7. *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera. Libro del Profesor.*

un amplio recorrido por los contenidos histórico-literarios que enmarcan la producción de los autores más representativos y reconocidos de cada periodo” (p. 3).

Según la información publicada por la editorial en su página web³, el material se dirige “a adolescentes y adultos de nivel B1/B2 (Intermedio alto/Avanzado)”.

El curso se estructura del mismo modo que el comentado en el apartado anterior, siguiendo un patrón historicista y organizando las unidades de forma cronológica. Se compone de “diez unidades que corresponden a diez periodos de la literatura”. Cada unidad contiene un esquema inicial, organizado por géneros literarios, de los autores más destacados de cada época y su obra más representativa. Le sigue una breve descripción del contexto sociohistórico, con un cuadro cronológico con los datos más importantes de la historia de España y Latinoamérica y de la producción literaria en lengua española, así como con los datos más importantes de la historia y la literatura universales. Continúa con una presentación de las características literarias de cada época y una breve biografía de los autores más representativos, para finalizar con una sección de lecturas de fragmentos de los textos literarios más conocidos de los autores más significativos del movimiento literario, siempre según las autoras, con una explotación didáctica mediante actividades de control de la comprensión y preguntas de reflexión que permiten al estudiante realizar un análisis literario del texto.

³ http://www.edelsa.es/catalogo_Curso_de_literatura.php. Fecha de consulta: 18 de enero de 2012.



El curso contiene también un apéndice con lecturas complementarias por si el alumno desea profundizar en algún movimiento o por si el profesor desea escoger entre alguna de las lecturas propuestas, un apéndice con los últimos galardonados de algunos premios literarios de reconocido prestigio y un brevísimo glosario de términos literarios.

El libro del profesor se organiza en las diez unidades del libro del alumno, y cada una de estas en cuatro apartados: *Para entrar en materia*, *Para situarse*, *La literatura en y Lecturas*, que ofrecen sugerencias de explotación para cada una de las secciones del libro del alumno: el esquema visual inicial, el contexto sociohistórico, las características literarias de la época trabajada e información adicional sobre los autores y las obras a las que pertenecen los textos seleccionados.

2.2.3. Análisis del Material

Las autoras indican en la presentación del curso que han “querido aplicar nuevas metodologías en la didáctica de la literatura, el tratamiento de los contenidos desde un enfoque comunicativo con el alumno como centro del proceso, con sus conocimientos previos sobre historia, arte y sociedad en su lengua y/o en otras” (p. 3). No obstante, si consideramos la siguiente afirmación: “La variedad de tipos de ejercicios y actividades compatibles con un enfoque comunicativo es ilimitada, suponiendo que estos ejercicios permitan a los alumnos conseguir los objetivos comunicativos del currículo, *participar en la comunicación y desarrollar los procesos comunicativos de intercambio de información, negociación de significados e interacción*”⁴ (Richards y Rodgers, 2003, p. 165), constatamos que el curso, al igual que el analizado anteriormente, no responde a las expectativas creadas por sus autoras en la presentación, puesto que en ningún momento se plantea en el libro del alumno la posibilidad de intercambiar, negociar o interactuar con nada ni con nadie.

No obstante, hay que matizar esta afirmación, ya que sí que aparecen indicaciones y sugerencias (Figura 2.8) basadas en un enfoque comunicativo en el libro del profesor, de las que este puede tomar alguna, ninguna o todas para su clase. Son apuntes complementarios al curso y dependerá de cada docente su mayor o menor utilización.

El curso carece de contenidos lingüísticos explícitos por el mismo motivo señalado en el material anterior. No obstante, hay más glosarios que acom-

⁴ La cursiva es mía.




<p>Tiempo aproximado: 25 minutos.</p> 	<p style="text-align: right;">SUGERENCIA</p> <p>Un día en la vida de...</p> <p>Ya que en la época medieval la sociedad estaba muy jerarquizada, la vida cotidiana variaba considerablemente según el estamento al que se perteneciera. Repase con su clase la información sobre la situación política y la sociedad en la península Ibérica durante esta época (pág. 8 del libro del alumno y la sección "Más información sobre... el contexto socio-histórico de la Edad Media" en esta guía del profesor). Después cree personajes medievales y asígneles a grupos de 3 o 4 estudiantes que tendrán que escribir "Un día normal en la vida de...". Puede utilizar los siguientes personajes: un obispo, un monje copista (ilustración en la página 8), el rey, un duque, la hija de un marqués, una campesina, un comerciante o un soldado. Acuérdese de pedirles que incluyan información sobre su vida familiar, su trabajo y su tiempo libre. En esta ocasión, sus estudiantes ya tienen alguna información histórica y deben intentar incorporarla. Como actividad de control, pídeles que cuenten al resto de la clase cómo sería "Un día en la vida de...". Después de escuchar todas las opciones, la clase deberá decidir quién tenía la mejor vida y quién la peor explicando por qué.</p>
---	---

Figura 2.8. *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera.* Indicaciones y Sugerencias.

pañan a las lecturas y se puede encontrar algún apunte metalingüístico a modo de curiosidad⁵.

2.2.4. Observaciones

En primer lugar, se debe constatar que, a diferencia del material anterior, las autoras han pretendido realizar un recorrido panorámico de toda la historia de la literatura española y parte de la hispanoamericana en un solo curso⁶, lo que implica necesariamente ofrecer una visión mucho menos documentada y, por tanto, muy superficial de un panorama tan amplio.

También hay que indicar que los cuadros cronológicos que incluyen las unidades en su apartado de contexto sociohistórico están especialmente centrados en la cultura occidental y ponen énfasis en el continente europeo. En este sentido, son muy pocas, casi inexistentes, las referencias a China⁷, que

⁵ Por ejemplo, en la página 10, encontramos una breve explicación acerca de algunas diferencias entre la lengua actual y el lenguaje medieval. No obstante, se ofrece al alumno a modo de pequeño entretenimiento o como momento de distensión, ya que las autoras aclaran, en el mismo lugar, que los textos del material se han adaptado a la ortografía y la gramática actuales.

⁶ Confróntense las 493 páginas del material anterior con las 184 páginas del presente.

⁷ No es hasta las unidades correspondientes al siglo XX cuando se incluyen algunos apuntes históricos sobre China: la ocupación china en 1910 del Tíbet, la revolución de 1911, la revolución cultural de Mao y la revuelta de estudiantes de 1989.



es el país de procedencia del grupo meta que en este caso nos ocupa, o a cualquier otro país de Asia, África u Oceanía.

A diferencia del material anterior, sí podemos decir que este está adaptado correctamente al nivel idiomático de los destinatarios a los que se dirige, tanto por la brevedad de los textos como por su simplicidad sintáctica y léxica.

En cuanto al disco compacto que acompaña al material, solo contiene veinticinco archivos de audio correspondientes a las diferentes lecturas que se realizan a lo largo del curso. Tal y como ya se ha hecho notar anteriormente en el análisis de *Literatura española y latinoamericana*, los recursos multimedia se podrían potenciar mucho más por su alta capacidad de almacenaje.

Para concluir, no quisiera dejar de notar dos detalles que considero poco afortunados. En primer lugar, en el libro del alumno, el único apunte de interculturalidad (Figura 2.9) que se ofrece al alumno es generar un esquema de la literatura de su país a partir del modelo que se ofrece al principio de cada unidad. Realizar esta actividad, sin más, poco puede aportar al alumno.

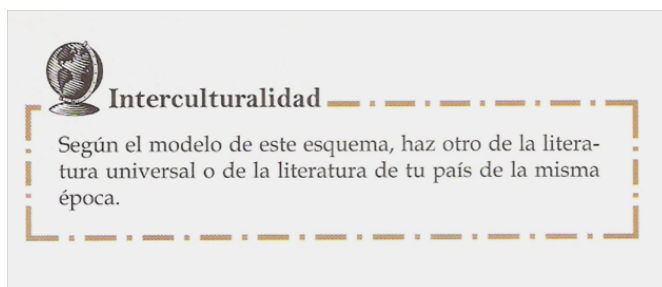


Figura 2.9. *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera*. Apunte de Interculturalidad.

Por último, en el libro del profesor⁸, se ofrecen como sugerencia (Figura 2.10) algunas páginas web para que el profesor inste al alumnado a consultarlas si desean ampliar sus conocimientos sobre los autores trabajados en clase.

Opino que es un detalle de poca rigurosidad que las páginas que se indiquen sean enlaces de *Wikipedia*, habida cuenta de la poca fiabilidad de este recurso y existiendo en Internet recursos tan válidos como, por ejemplo, la *Bibliote-*

Ninguna aportación, sin embargo, de la literatura china se puede observar en los distintos cuadros cronológicos.

⁸ El ejemplo está extraído de la página 9.



SUGERENCIA	
<p>Tiempo aproximado: 30 minutos.</p> 	<p>Tu autor medieval Para ampliar la información de los autores más representativos de la Edad Media, le sugerimos que lea los perfiles de los cinco autores y que cada estudiante elija uno. A continuación, en grupos o individualmente, pueden navegar por Internet, ampliar la información y o bien confeccionar un pequeño resumen – ensayo por escrito, o bien ofrecer una breve presentación en clase.</p> <p>Le ofrecemos algunas direcciones de interés:</p> <p>Gonzalo de Berceo http://www.rinconcastellano.com/edadmedia/berceo.html http://es.wikipedia.org/wiki/Gonzalo_de_Berceo</p> <p>Don Juan Manuel http://www.rinconcastellano.com/edadmedia/condelucanor.html http://es.wikipedia.org/wiki/Infante_don_Juan_Manuel</p> <p>Juan Ruíz, Arcipreste de Hita http://www.rinconcastellano.com/edadmedia/arcipreste.html http://es.wikipedia.org/wiki/Arcipreste_de_Hita</p> <p>Jorge Manrique http://www.segundarepublica.com/index.php?tid=33&opcion=2 http://es.wikipedia.org/wiki/Jorge_Manrique</p> <p>Fernando de Rojas http://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/rojas_fernando.htm http://es.wikipedia.org/wiki/Fernando_de_Rojas</p>

Figura 2.10. *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera*. Páginas Web.

ca *Virtual Miguel de Cervantes*, con las obras de los autores correctamente fijadas, información veraz sobre ellos y enlaces de calidad.

2.3. “Más que Palabras”

2.3.1. Descripción Externa del Material

El último material analizado es *Más que palabras*, de Giovanna Benetti, Mariarita Casellato y Gemma Messori. Lo publica la barcelonesa Difusión en 2003⁹. Se compone de un libro (Figura 2.11) de 431 páginas, de 24x19,5 cm y encuadernado en rústica, y un disco compacto con quince pistas de audio. Su ISBN es 978-84-8443-156-5.

2.3.2. Descripción Interna del Material

A diferencia de los manuales anteriores, *Más que palabras* centra su objetivo principal en “contagiar” a los alumnos el gusto por la lectura: trabajar

⁹ Para el análisis, trabajo sobre la reimpresión de septiembre de 2007.



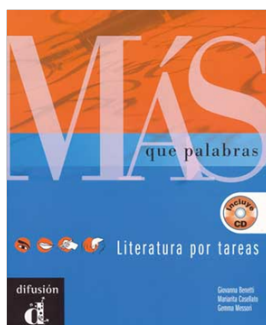


Figura 2.11. *Más que Palabras*. Libro.

su *competencia literaria*, entendiéndolo como tal “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores más representativos”, según la definición de Bierwisch (Martínez Sallés, 2004, p. 4). Se dirige a estudiantes de español como lengua extranjera que hayan alcanzado un nivel B1.

“Lo novedoso de *Más que palabras* -defienden las autoras en la introducción (p. 15)- reside en la aplicación del enfoque por tareas, que se convierte en una herramienta pedagógica ideal para animar a los estudiantes tanto al estudio como al disfrute de la literatura”.

El libro está compuesto por dos apartados: en el primero se trabajan los textos junto con la reflexión teórica sobre ellos, y en el segundo “se ofrecen una serie de *anexos de referencia y consulta*”.

La primera parte se subdivide en “*tres módulos* en cada uno de los cuales se desarrolla un *proyecto* basado en un género literario y en un tema concreto”. El alumno realizará cuatro tareas por proyecto que tendrán como objetivo final que este pueda elaborar su propia creación literaria, “así como reflexionar y asentar lo aprendido” (p. 17).

En la segunda parte se incluye un apartado con información teórico-literaria y una breve aproximación al marco histórico y artístico, así como la biografía de los autores seleccionados.

2.3.3. Análisis del Material

En *Más que palabras*, las autoras tratan de acercar la literatura al estudiante con una voluntad claramente motivadora; y para ello se ayudan de “una metodología motivadora: el enfoque por tareas” (p. 15). De acuerdo con las



opiniones de Patricia Fernández, “el objetivo principal de la enseñanza de la literatura no debería centrarse [...] en el aprendizaje de unos datos históricos y biográficos que se olvidan tan pronto como el alumno hace el examen, sino en conseguir que el joven ame la literatura tanto como el profesor [...]. Bajo esta perspectiva, consideramos el enfoque por tareas un método clave en la enseñanza tanto de la lengua como de la literatura, porque permite al alumno dejar de ser un mero paciente de su aprendizaje, y convertirse -siempre, no lo olvidemos, guiado por el profesor- en agente de su crecimiento intelectual” (Fernández Martín, 2008, p. 66).

Se toma al alumno y sus experiencias como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se realizan actividades que requieren de la negociación, la mediación y la interacción.

El libro recorre la literatura desde el romanticismo español hasta la actualidad porque busca ofrecer textos que gusten y atraigan al estudiante, que le sean asequibles. Por esa misma razón, no se ofrecen textos adaptados para extranjeros, pues consideran que “el hecho literario exige una lectura en la lengua original; de otro modo se corre el riesgo de perder el placer de la lengua, el placer por la lectura de una obra íntegra” (p. 16).

Se trabajan también conocimientos lingüísticos de forma explícita a partir de los textos en diferentes actividades (Figura 2.12):

15 En parejas, volved a leer el poema de Bécquer y subrayad las expresiones que transmiten el ansia de los amantes por fundirse en uno; luego escribidlas en la ficha que sigue:

- sustantivos _____
- adverbios _____
- verbos _____
- otros _____

Figura 2.12. *Más que Palabras.* Conocimientos Lingüísticos.

No obstante, no se ofrecen glosarios de léxico complicado que acompañen a los textos: se pide al alumno, mediante una ficha léxica que se proporciona en las primeras páginas del libro¹⁰, que infiera el significado, primero por sus

¹⁰ Concretamente en la página 21.



propios medios, después preguntando a un compañero y, finalmente, con la ayuda del diccionario y del profesor.

2.3.4. Observaciones

A pesar de ser verdaderamente un material novedoso en la enseñanza de la literatura, que toma el enfoque basado en tareas como metodología, y digno de elogio, la primera observación que debemos apuntar es que no es un material válido para un curso de Historia de la literatura que pretenda ofrecer una visión general de las épocas, los movimientos y los autores de la literatura española, ya que *Más que palabras* se centra únicamente en tres temas de la literatura (el amor, el sentido de la vida y la libertad) tratados a partir de géneros literarios diferentes para cada uno (lírica, narrativa y teatro, respectivamente). Además, es obvia la imposibilidad de abarcar en un curso (ni en dos o tres) todos los temas y tópicos literarios existentes en la literatura española, por lo que el material adolece de demasiada parcialidad¹¹.

Cabe destacar también que la consecución de las tareas finales¹² tal vez no sea tan motivadora para el alumnado como las autoras esperan, teniendo en cuenta el carácter pragmático imperante en la actualidad¹³; en aras de la competencia comunicativa, se sacrifican tal vez demasiado los contenidos culturales, que quedan a merced de que el alumno acuda individualmente al “rincón de consulta”. En el caso que nos ocupa, el del alumnado chino, “la expectativa de los estudiantes es la de recibir conocimientos que más tarde, quizás, puedan ser utilizados” (Sánchez Griñán 2006, p. 4). Por este motivo,

¹¹ Los alumnos podrían sugerir al profesor, en tanto que “negociador -entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el propósito de aprendizaje-” (Richards y Rodgers 2003, p. 166), que se traten otros temas en el aula en lugar de los propuestos, lo que implicaría un importante trabajo de recopilación y elaboración de tareas para el docente.

¹² “Expresar y comunicar las emociones y sensaciones amorosas personales en una composición literaria” en el primer módulo; “expresar sensaciones frente a momentos de la vida o transmitir una visión del mundo y de la vida, en una creación literaria” en el módulo 2; y “expresar ideales de libertad a través de una composición literaria” en el módulo 3.

¹³ Es un hecho observable en la sociedad actual occidental, pero más aún en China, como indica Sánchez Griñán: “El carácter pragmático del aprendizaje es un rasgo observable en la historia de la educación de China y ha continuado hasta nuestros días” (Sánchez Griñán 2009, p. 5). A pesar de todo, las consideramos tareas pertinentes para el desarrollo de la competencia literaria.



tal vez no sea suficientemente motivador el conseguir expresarse a través de una composición literaria y sea necesaria una mayor atención a los contenidos histórico-literarios.

No se trabaja de forma sistemática la interculturalidad y, por tanto, no se explotan las posibilidades que ofrece de comunicación con la alteridad en un aula formada por alumnos de diferentes nacionalidades o, por lo menos, si son todos de un mismo país, como es el caso del CLCH, de una cultura ajena a la española.

Una vez más, el material multimedia deja mucho que desear. Se anuncia en la portada que el material incluye un CD, pero al introducirlo en el lector descubrimos que solo contiene quince pistas de audio.

2.4. Algunas Consideraciones Generales

En líneas generales, los materiales existentes en el mercado editorial que se han analizado en este capítulo no resultan adecuados para el alumnado chino. Pecan, bien de una visión demasiado historicista, que deja de lado la fundamental competencia comunicativa de un curso para alumnos no nativos, o bien de todo lo contrario, esto es, sacrifican los contenidos culturales en favor de la comunicación.

Ofrecen, además, una visión demasiado occidentalizada, sin pensar en la posibilidad de que en el aula tal vez pueda haber alumnos orientales, o incluso, como es el caso, que en el aula haya solamente alumnos asiáticos.

Tampoco se detienen demasiado en fomentar la interculturalidad. Sin embargo, “la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc.” (Instituto Cervantes 2008, p. 597). ¿Y qué mejor manera de enfrentarse a las bases culturales de una nación que comparándolas con las propias?

Podemos observar también que no existe un acuerdo general en los materiales sobre si se adaptan los textos para facilitar la comprensión del estudiante o si se ofrecen materiales auténticos.

Donde sí hay acuerdo es en plantear una metodología comunicativa para la enseñanza de la historia de la literatura; aunque, como hemos podido comprobar, en la práctica se aplica de muy distintos modos.



En cuanto a los materiales multimedia complementarios, dejan mucho que desear en todos los materiales analizados.



Propuesta de Metodología para la Didáctica de la Historia de la Literatura Española a Alumnos Chinos

*¿Qué más da que el gato sea blanco o negro,
con tal de que cace ratones?*

Deng Xiaoping

“El ‘exterior’, para un chino, es tan lejano que se convierte en algo prácticamente inexistente. [...]. Ha habido que esperar al tercer milenio y al desarrollo del turismo de masas en China para que sus habitantes empezaran a interesarse por lo que pasaba más allá de sus fronteras” (Frèches 2006, p. 24). En este sentido, no es difícil imaginar que el sistema de enseñanza en China y la cultura china de aprendizaje¹ sean sensiblemente diferentes a la visión pedagógica occidental.

No obstante, “things have changed rapidly since China adopted the open-door policy in the early 1980s, especially after China became a member state of the WTO. Economic boom and globalization process have been adding new elements into the ELT circumstances in China²: almost all prominent multi-

¹ “We use the notion of a ‘culture of learning’ to describe taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about how to teach or learn successfully and about how to use talk in interaction, among other aspects of learning” (Jin y Cortazzi 2006, p. 9).

² Habrá que esperar hasta los inicios del siglo XXI para comenzar a vivir una situación similar en la situación del ELE en China, aunque Zhang Yongtai, decano

nationals corporations have their offices and/or factories in China; China's import and export industries have become the major players in the emerging economy; the highly developed transportation systems and new advantages in IT industry have enabled people to travel across borders easily and exchange information instantly. All these changes contribute to the fact that English has increasingly become an important language for business and academic" (Zou y Zhiyu 2006, p. 69).

Así pues, a la hora de tratar de establecer una metodología válida para la enseñanza de la historia de la literatura española a alumnos chinos, no debemos menospreciar los aspectos culturales que envuelven la metodología de aprendizaje china; puesto que, en caso contrario, nos podemos encontrar con el rechazo por parte del alumnado de la metodología que vayamos a emplear y eso conduzca a un fracaso. Como apunta Sánchez Griñán, "no podemos obviar la raíz cultural. Por un lado, porque es imposible negar que existan influencias de un modo de aprender y concebir la educación que se remonta a los mismos inicios de la cultura china, sobre todo por la estrecha relación que existió entre la transmisión del confucianismo, el aprendizaje (ético-moral y cívico) y las expectativas de prosperidad (la casta mandarinesca) a través de los exámenes imperiales, durante 1700 años. Por otro lado, porque forma parte de la cultura china, perceptible hoy día, el sentido y el valor de la continuidad" (Sánchez Griñán 2009b, p. 4).

No debemos perder de vista que "it is dangerous to generalise about the cultural behaviour of a social group, especially a society as huge and complex as the Chinese one. Nonetheless [...] there are some culturally rooted assumptions of educational practice in Chinese society" (Hu 2002, p. 96).

Se hace evidente, pues, que "the interaction between cultures of learning involving Chinese is likely to be easier and more productive if teachers and other students have some awareness of Chinese students' previous experience of learning in China and of their own cultures of learning" (Jin y Cortazzi 2006, p. 9).

Asumiendo entonces que, para un mayor éxito en nuestra labor, debemos conocer, aceptar e integrar, en la medida de lo posible, la cultura de apren-

de la Facultad de Español de la Universidad de Changcun, asegura que el estudio de español "es una nueva tendencia que se ha desarrollado en tan solo cuatro años, en los que se ha multiplicado por diez el número de estudiantes universitarios de español en todo el país". En Ramón Martínez: "El español crece en China, pero aún está lejos de la pujanza de otras lenguas", *La Razón*, 24 de agosto de 2005. Cito por Tamames 2008, p. 395.



dizaje de nuestros alumnos, lo primero que se debe asimilar es que “en China, el concepto de educación viene caracterizado desde Confucio por un profundo respeto; [...] esto predispone a profesores y estudiantes a considerarla como una empresa que, lejos de asociarse a diversión o despreocupación, requiere un profundo compromiso y un constante esfuerzo” (Sánchez Griñán 2006, p. 3).

Así pues, no sería razonable obviar que “although the tenets and practices of CLT³ [...] may seem natural and make intuitive sense to many language teaching specialists and practitioners in the West, some of them represent radical conceptual changes in the chinese context and are in conflict with traditional Chinese beliefs about and attitudes to teaching and learning” (Hu 2002, p. 96).

No obstante, se debe apuntar que “all the changes in social and individual needs for ELT in China⁴ provide enough evidences to support the intuitions of teachers and learners that the traditional teaching methods such as grammar-translation and audio-lingual fail to meet people’s changing needs. Teaching methods with preoccupation of linguistic structures and vocabulary but putting other components of communicative ability aside, no matter how useful and scientific they are claimed to be, can hardly survive the new era” (Zou y Zhiyu 2006, p. 70).

Como indica Guangwei Hu, “CLT proposes that students should be negotiators, communicators, discoverers, and contributors of knowledge and information [...]. In the same vein, CLT is firmly opposed to teacher dominance in the classroom and advocates a more equal relationship between teacher and student” (Hu 2002, p. 95).

Por este motivo, al aplicar en nuestro curso de literatura⁵ un enfoque comunicativo basado en tareas siguiendo las indicaciones del *Marco común*

³ Communicative Language Teaching.

⁴ Una situación, la de la enseñanza del inglés (ELT), perfectamente trasladable al caso de la enseñanza de ELE.

⁵ Teniendo en cuenta siempre que la asignatura de Historia de la literatura española se desarrolla en el marco de un curso diseñado para la especialización de los alumnos en el dominio de la lengua y la cultura española desde el método comunicativo occidental en boga y que, por tanto, la comunicación adquiere un lugar privilegiado en los objetivos de cada una de las asignaturas, independientemente de los contenidos principales de estas. Es por este motivo que tratamos de establecer una metodología de la enseñanza de la literatura basada en un enfoque extraído de la didáctica de lenguas extranjeras. Tampoco hay que perder de vista que el curso se desarrolla en España, no en China, en un contexto de inmersión



européo de referencia para las lenguas, debemos partir del presupuesto de que el alumnado chino, por su propia tradición, mostrará al principio un importante grado de “escepticismo a emplear juegos y actividades comunicativas en clase, por su asociación con el carácter de entretenimiento” (Sánchez Griñán 2006, p. 3).

Así, “una de las conclusiones a las que se ha llegado tras los intentos de implementación del enfoque comunicativo en China es que éste no puede importarse tal cual de Occidente⁶, sino que debe contar con los elementos que conforman la cultura china de aprendizaje [...]. Se aboga, por tanto, por una combinación o eclecticismo que recoja esos elementos y que permita la inclusión de una actitud comunicativa en la enseñanza de lenguas” (Sánchez Griñán 2009b, pp. 6-7).

En este sentido, no debemos olvidar que, en la actualidad, “la enseñanza de lenguas extranjeras en China (y de chino para extranjeros) sigue un modelo básicamente tradicional, mezcla de gramática-traducción y audiolingual, centrado en el profesor, que se caracteriza por el énfasis en los contenidos gramaticales, la repetición oral y auditiva, la traducción y el razonamiento deductivo” (Sánchez Griñán 2006, p. 1), características todas ellas que podemos trasladar sin miedo a equivocarnos a la enseñanza de la literatura⁷.

No obstante, un estudio realizado por Z. Rao en 2002 sobre las percepciones del alumnado chino con respecto a las actividades comunicativas y no comunicativas en las clases de inglés como lengua extranjera⁸ demostró que “chinese students preferred a combination of communicative and non-communicative activities in class” (Jin, Singh y Li 2005, p.15).

De este modo, en este contexto de enseñanza que nos obliga a aunar y armonizar dos culturas de aprendizaje sensiblemente distintas y, en algunos casos, radicalmente opuestas, “la enseñanza por tareas [...] ofrece un marco

lingüística y sociocultural, lo que implica que los alumnos deben adaptarse, en la medida de lo posible, a una cultura de aprendizaje distinta.

⁶ En nuestro caso, lo que “importamos” son los alumnos chinos a nuestro contexto de aprendizaje.

⁷ Más aún a la vista de lo que sucede actualmente en España, donde, a pesar del auge de los enfoques comunicativos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras desde hace un par de décadas, todavía son muchos los profesores que continúan utilizando un método tradicional basado en la transmisión vertical del saber en la enseñanza de la literatura.

⁸ Rao, Z. (2002). Chinese Students' Perceptions of Communicative and Non-communicative Activities in EFL Classroom. *System*, 30: 85-105. Cito por Jin, Singh y Li 2005.



de referencia bastante flexible donde es posible integrar no sólo las tendencias del enfoque comunicativo, sino también modelos metodológicos más dispares, como el método ecléctico chino, en un enfoque más amplio, comunicativo, de la enseñanza” (Sánchez Griñán 2008, p. 366; 2009b, p. 31).

“Se trataría, entonces, [...] de intentar compaginar la metodología más tradicional (a la que el alumno está acostumbrado) [...] con un enfoque por tareas [...] basado en el aprendizaje activo del alumno y en la perspectiva de unidad y practicidad de todo aquello que se estudia” (Fernández Martín 2008, p. 67).

Aplicándolo al campo de la enseñanza de historia de la literatura, comparto la opinión de Alberto Sánchez de “que un solo manual que contemplase tanto la gramática⁹ como la comunicación solucionaría muchísimo el asunto” (Sánchez Griñán 2006, p. 5).

A la luz de estas reflexiones, trataré de proponer en este capítulo una metodología para la enseñanza de la historia de la literatura basada en el enfoque comunicativo por tareas que contemple, a su vez, aquellos aspectos que difieren radicalmente de la cultura china de aprendizaje, con una intención claramente conciliadora y realizando un grato ejercicio de interculturalidad.

Para ello, expondré seguidamente un conjunto de rasgos característicos de la cultura de aprendizaje china que pueden divergir del enfoque comunicativo por tareas. A continuación, intentaré establecer una metodología que resulte apta para la enseñanza de la historia de la literatura y que sirva de puente entre dos culturas y dos formas distintas de entender la pedagogía, con el deseo de “intentar que el alumno no sienta la frustración de enfrentarse sólo a la distancia creada entre la lengua y su literatura cuando la gramática ha sido valorada como el exponente y el representante de toda una cultura. O cuando la literatura es una asignatura aislada del proceso de aprendizaje, centrada en su historia y en sus clásicos: nombres de autores, obras y fechas” (Juárez 1996, p. 279).

3.1. Algunas Cuestiones sobre la Cultura China de Aprendizaje

“Las raíces de una cultura de aprendizaje se encuentran en las tradiciones educativas y culturales de una determinada sociedad. Los elementos que la

⁹ Entiéndase aquí “Historia de la literatura”.



constituyen comienzan a influir en la socialización de los niños, y mantendrán su impronta mucho después, cuando los estudiantes se encuentren en la universidad” (Sánchez Griñán 2008, p. 403). En el caso de la sociedad china, esas raíces son especialmente duraderas, ya que “Chinese education and learning traditions have been influenced by Chinese culture in general and Confucianism in particular for centuries” (Wang 2006, p. 1). En este sentido, “the influence of the basic tenets of Confucian conceptions of learning has been pervasive over the centuries and can still be felt in contemporary Chinese education” (Wang 2006, p. 4).

No obstante, cuando los profesores nativos¹⁰ se dirigen a un alumnado chino, “no son demasiado conscientes de los elementos de la cultura china de aprendizaje, o piensan que éstos constituyen una especie de carga de la que sus alumnos están deseando librarse. Se desprende, por tanto, una postura etnocentrista que da por sentado la comprensión inmediata y puesta en práctica de sus conceptos sobre la lengua, el aprendizaje y la enseñanza” (Sánchez Griñán 2008, p. 425).

Al fin y al cabo, es evidente que “el profesor de literatura para extranjeros actúa también desde un horizonte cultural y nunca es independiente de él” (Banús 1998, p. 407). Además, en un contexto español, en el que el extranjero no es el profesor, se hace muy difícil llevar a cabo ese proceso de extrañamiento necesario de la cultura propia para tratar de comprender la cultura del alumno. “Pero, si es mediador, debe mantener un [sic] posición de un cierto equilibrio, una cierta distancia también respecto de su propio horizonte. [...]. Sólo adoptando en cierta medida una posición intermedia podrá contribuir en el receptor a la fusión de horizontes: entre el del receptor y el de la alteridad del texto” (Banús 1998, p. 407).

No obstante, estudios realizados por autores como Lao y Krashen, Salili y Lai, Kember y Gow, Pierson, Littlewood, Gieve y Clark o Q. Gu y Schweisfurth¹¹ sugieren que el estudiantado chino no solo se ve afectado por la cultura china de aprendizaje, sino también por el contexto educativo específico en que aprenden.

Así pues, “no podemos negar que existe una influencia de la cultura en el comportamiento y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos, pero

¹⁰ En su tesis, Alberto Sánchez Griñán se refiere a los profesores de español nativos en un contexto chino. En este caso, y en mayor medida si cabe, hago extensible la postura etnocentrista a los profesores españoles cuando son los alumnos los que se encuentran en una situación de inmersión en España.

¹¹ Cito por Sánchez Griñán 2008, p. 411.



tampoco podemos creer que todas las características de los mismos obedecen a factores culturales. Más que atribuir una identidad particular a los ‘aprendientes chinos’ y adscribirles características culturales como a un grupo fijo y homogéneo, tenemos que mirar de cerca el contexto educativo” (Sánchez Griñán 2008, p. 414).

Por tanto, podemos deducir que, a pesar de que los alumnos chinos se ven influenciados intrínsecamente por su propia cultura de aprendizaje, “pueden también aprender y comportarse de forma diferente en distintas situaciones, según las necesidades personales y las exigencias situacionales”¹².

Lo anterior resulta alentador a la hora de proponer una metodología basada en tareas adaptada a los intereses del alumnado chino, pues, como constata Sánchez Griñán, “a pesar de encontrar ciertas dificultades iniciales, los estudiantes chinos terminan adaptándose a los sistemas de enseñanza occidentales” (Sánchez Griñán 2009a, p. 5), máxime cuando el sistema de enseñanza tiene en consideración la realidad cultural del aprendiente.

Veamos, en cualquier caso, algunas de las características propias de la cultura china de aprendizaje que podrían causar problemas o provocar cierto rechazo por parte del alumnado frente al método comunicativo basado en tareas.

3.1.1. “Perder la Cara”

“The concept of *face* (*mian zi*) –having status in front of others– is important. It is argued that it is Chinese tradition that people are afraid of making mistakes, for *losing face*. This traditional doctrine, which advised people to take a neutral stance, is still observable in China today” (Wang 2006, p. 6). Los alumnos, al ser preguntados en clase, tienen miedo a no conocer aquello que se les pregunta o a no responder con la corrección que deberían. Este temor, en su país, “viene reforzado por la continua corrección formal de los profesores, que crea un campo de expectativas de negociación muy limitado” (Sánchez Griñán 2008, p. 292). Eso conlleva que el alumnado chino no suela intervenir activamente en el aula, porque “teme[n] perder el respeto de sus compañeros” (Donés 2009, p. 5). Es una cuestión cultural considerada como “un asunto serio para un chino, pues si pierde la cara los demás lo considerarán con desconfianza o irrespetuosamente. Entre los estudiantes, el miedo a perder

¹² Gu, Q. y Schweisfurth, M. (2008). “Who Adapts? Beyond Cultural Models of ‘the’ Chinese Learner”. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1): 74-89. Cito por Sánchez Griñán 2008, p. 414.



la cara, asociado con el miedo al ridículo, es también quedar en evidencia. Se trata, pues, de un obstáculo importante para la fluidez de la interacción en el aula, donde las preguntas de los estudiantes (al menos en Occidente) forman una parte sustancial del proceso de negociación de significado” (Sánchez Griñán 2008, p. 421).

3.1.2. Inseguridad y Timidez

Directamente asociado con el rasgo anterior y potenciado por él, los alumnos pueden padecer un sentimiento de inseguridad (Donés 2009, p. 5) que les lleve a cuestionarse si son peores alumnos por no conocer los contenidos que se están explicando o por los que se les ha preguntado en el aula.

“Los estudiantes identifican la timidez como la razón principal por la que no hacen preguntas”¹³, según un estudio basado en una serie de cuestionarios realizado por Cortazzi y Jin¹⁴.

Es posible que esta actitud esté generada por el contexto de aula en el que han permanecido (Sánchez Griñán 2008, p. 410).

3.1.3. Fingir y Esperar

Lo que Foster define como “estrategia de fingir y esperar”¹⁵ no es más que una postura que adoptan los alumnos chinos cuando no entienden o no conocen alguno de los contenidos que se le explican o por los que se les pregunta: fingen entender y esperan a que algún otro alumno haga la pregunta que ellos necesitan realizar, o a que el profesor vuelva a explicarlo; o, en todo caso, esperan hasta la finalización de la clase para solucionarlo con algún compañero, con los apuntes o preguntándole al profesor cuando no hay otros alumnos delante ante los que puedan perder la cara. Viene a ser, pues, un rasgo asociado a los anteriores. Asimismo, el profesor, ante la pregunta dirigida al alumno, se puede encontrar con un silencio o ausencia de respuesta, “no por

¹³ Este es un rasgo característico que comparten con los alumnos occidentales, pero en los alumnos chinos “subyace la cuestión cultural del miedo a perder la cara” (Sánchez Griñán 2008, p. 421).

¹⁴ Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. En Coleman, H. (ed.), *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge: Cambridge University Press. Cito por Sánchez Griñán 2008, p. 421.

¹⁵ Foster, P. (1998). A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 19(1): 5-23. Cito por ibídem, p. 420.



falta de nivel, sino porque la realidad aportada en el material de la actividad [o en las explicaciones previas del profesor] resulta desconocida para él” (Donés 2009, p. 5).

3.1.4. Modestia Cultural

Por otra parte, una característica debida al carácter colectivista de la sociedad china implica que “students are not encouraged to speak out, to question or to criticize, and are unwilling to commit themselves for fear of being wrong and thus losing face [...]. Being modest and self-effacing, not “blowing your own trumpet” is praiseworthy, while wasting other students’ class time by expressing independent judgments is egotistical and selfish” (Wang 2006, p. 6). En este sentido, “puede que el alumno no vea conveniente participar activamente en la actividad propuesta por temor a sobresalir individualmente por encima de los demás” (Donés 2009, p. 5), lo que de nuevo conllevará la misma situación de silencio de la que hablábamos en 3.1.3.

3.1.5. Memorización Activa

“Literacy in Chinese -commonly considered a badge of Chinese identity by Chinese themselves- is acquired with well defined practices of learning including demonstration, modelling, tracing, repeated copying, *and ultimately active memorisation*¹⁶ of the precise movement, direction and order of strokes to consolidate the linguistic skill to produce several thousand characters of the Chinese script with deeply associated kinaesthetic and aesthetic awareness and socio-cultural knowledge” (Jin y Cortazzi 2006, p. 9).

En China, “la memorización juega un papel importante en la comprensión, y [...] memorizar listas de vocabulario sirve de base para una producción comunicativa [...] que proporciona confianza al estudiante y un sentimiento de realización” (Sánchez Griñán 2008, p. 409).

No obstante, desde la cultura occidental de aprendizaje, la memorización se considera como un factor negativo, pues es calificada como “un medio de almacenamiento temporal” (Sánchez Griñán 2008, p. 410).

Sin embargo, en China, “students [...] are encouraged to memorise with understanding; that is, to memorise what is understood and to understand through memorisation” (Hu 2002, p. 101). Así pues, como bien hace notar Sánchez Griñán (2008, p. 410), “este aspecto [...] es de vital importancia para

¹⁶ La cursiva es mía.



concebir una aproximación comunicativa en China¹⁷. O contamos con él, como rasgo cultural que cumple unas funciones determinadas y cuyo empleo puede ser beneficioso, o nos enfrentamos con la incomprensión de los estudiantes chinos no sólo acerca de las actividades y los procesos que no lo tienen en cuenta, sino de la actitud negativa de los profesores extranjeros hacia una práctica que se desea emplear porque es buena para garantizar una cierta seguridad”.

3.1.6. Papel del Alumno

En el sistema educativo chino, “el alumno es un agente *pasivo* que debe asimilar lo que el profesor le transmite, sin plantearse otro tipo de problemas o actitudes que puedan cuestionar la enseñanza impartida. También es un agente *activo*, en cuanto que debe participar continuamente en las actividades de la clase” (Sánchez Griñán 2008, p. 321).

Según las explicaciones de Guangwei Hu (2002, p. 100), estas serían algunas de las características esperables en el *buen* alumno chino¹⁸:

- Los estudiantes deben mostrar una actitud positiva hacia el aprendizaje y el trabajo en el aula.
- Deben mantener un alto nivel de receptividad a lo largo de las sesiones.
- Se espera que respeten y cooperen con el profesor; y que no pongan en duda los conocimientos recibidos o expongan sus propias ideas hasta que estén suficientemente preparados para realizar sus propios juicios de valor.
- Deben aspirar al mayor éxito académico para ser individuos útiles a la sociedad¹⁹.
- Deben tomarse seriamente el estudio, estar preparados para sacrificar cualquier pasatiempo o momento de ocio en beneficio de este y estar dispuestos a dedicar una gran parte de su tiempo estudiando, aunque sea aparentemente en tareas aburridas.

En líneas generales, según mi experiencia, los alumnos chinos responden generalmente bien a las expectativas. Posiblemente, lo que más esfuerzo les requiere es mantener un alto nivel de receptividad en el aula, puesto que la

¹⁷ Lo mismo sucede, en mi opinión, con los alumnos de procedencia china en un contexto de inmersión en el extranjero y, concretamente en el caso que nos ocupa, en España.

¹⁸ La traducción y adaptación es mía.

¹⁹ También para glorificar a sus ancestros (*‘guan zong yao zu’*) y honrar a la familia.



duración de las clases en el CLCH es de dos horas por sesión, algo a lo que no están acostumbrados, pues en sus respectivas universidades de origen son de menor duración²⁰.

3.1.7. Papel del Profesor

El papel que se otorga al profesor en China conlleva un profundo respeto hacia su persona y, a la vez, una gran responsabilidad para satisfacer las expectativas que en él depositan sus alumnos y la sociedad en general.

“Teachers were traditionally listed among the five categories of those most respected by Chinese society: the God of Heaven, the God of the Earth, the emperor, parents and teachers [...]. Proper respect is to be given to teachers, whose wisdom and knowledge is taken for granted and not questioned [...]. Students are expected to ‘respect the teacher’s authority without preconditions’” (Wang 2006, p. 5).

Según el papel tradicional chino otorgado al profesor, este “es el protagonista y la autoridad en la clase. Como tal, constituye el modelo que los alumnos deben reproducir mediante imitación y repetición” (Sánchez Griñán 2008, p. 321).

Volviendo al artículo de Hu (2002, pp. 98-100), el profesor deseado en la sociedad china responde a los siguientes parámetros²¹:

- El profesor debe ser, en primer lugar y ante todo, un ejemplo sin parangón del comportamiento socialmente deseado para sus estudiantes, a fin de que estos lo emulen.
- Se espera que cumpla el papel de mentor (con una atención paternal) y esté dispuesto a ser bondadoso y amable, deseoso de transmitir sus conocimientos y experiencia a sus estudiantes, y listo para educarlos para la vida.
- Debe asegurarse de que todos los alumnos progresan de manera satisfactoria, tarea que se convierte en una de sus principales responsabilidades.
- Se espera que sea un *virtuoso* del aprendizaje. Debe haber alcanzado un profundo conocimiento y tener las aptitudes necesarias para impartir su conocimiento de la mejor manera posible.
- Es una responsabilidad exclusiva del profesor evaluar a sus alumnos.
- Debe asumir un papel director en el aula y tener el control sobre esta constantemente.

²⁰ En una horquilla temporal que va de los 45 minutos a la hora y media de clase.

²¹ La traducción y adaptación es mía.



“Thus a good teacher is one who knows what is useful and important to the students, has an intimate knowledge of the students’ level, carefully prepares lessons, has all the correct answers at all times, and dissects, presents and explains knowledge in a masterly manner to ensure ease of learning by the students”²² (Hu 2002, p. 99).

Si, por el contrario, el profesor no responde a la imagen que de él esperan sus alumnos, se le juzga muy duramente. En consecuencia, intentar aplicar una metodología de enseñanza distinta a la tradicional china puede comportar que los estudiantes chinos la rechacen en el momento en el que el profesor no se comporte según su patrón conductual deseado²³. No obstante, este no debe ser un motivo de desistimiento.

“They expect the teacher to control the class, and ‘cram knowledge’. If the teacher does not, the students will judge them to know little, or not to have adequately prepared the lessons in advance. The teacher will be suspected of avoiding responsibility and will not be regarded as a good teacher. Those teachers who have tried to change teacher-centred instruction may have sometimes been labelled as ‘lazy teachers’ because they let their students explore and solve problems before presenting the correct answer to them” (Wang 2006, p. 7).

3.1.8. Una Última Apreciación

Por todo lo expuesto en el apartado 3.1, es posible que en el aula los alumnos chinos tengan una serie de dificultades derivadas de los rasgos culturales descritos, que Sánchez Griñán (2008, pp. 425-426) clasifica en tres grupos:

²² Como podemos comprobar rápidamente, el ideal de profesor planteado no es siempre el que va a encontrar el alumno chino a su llegada a España, donde, por ejemplo, los alumnos aceptan y entienden que el profesor no tiene siempre todas las respuestas. Además, los papeles de mediador y participante independiente dentro del grupo-aprendizaje que proponen los métodos comunicativos (Richards y Rodgers 2003, p. 166) no se avienen con el concepto de clase magistral que se espera de un educador en China.

²³ Una de mis primeras anécdotas con alumnos chinos que nunca querría olvidar se debió precisamente a no ofrecer la imagen que ellos consideraban la correcta. Habitualmente empleo la ironía; sin embargo, los alumnos juzgaron equívocamente que me reía de mí mismo y que me faltaba al respeto, lo que provocó nuestro primer choque intercultural e hizo que rectificase o, al menos, matizase alguna de mis actitudes en el aula hasta que los alumnos se hubieron adaptado en mayor medida a la cultura española.



- Problemas de comprensión general: no saber cómo se realizan las actividades, ni qué finalidad persiguen o, simplemente, no entender qué se les pide en los enunciados.
- Bloqueo de comprensión, porque desconocen el significado de las palabras, los aspectos gramaticales de las actividades o los contenidos culturales explicados.
- Bloqueo de producción, por no haber practicado de antemano las nuevas palabras o estructuras lingüísticas²⁴.

En consecuencia, tratar de aplicar una metodología comunicativa basada en tareas en el aula con alumnos chinos pueda comportar algunos problemas en la interacción, en la negociación de significado y, en general, en el proceso comunicativo. Estos problemas se ven acentuados al inicio del curso, cuando los alumnos acaban de llegar a España y todavía no se han adaptado, y se irán diluyendo (no desapareciendo del todo, claro está, pues forma parte intrínseca de su cultura) a medida que pasen las semanas.

3.2. Una Propuesta de Metodología Adaptada

Tras haber analizado en el capítulo primero los materiales existentes en el mercado editorial relacionados con la enseñanza de la literatura a extranjeros y haber constatado una serie de dificultades en la aplicación de una metodología comunicativa basada en tareas dirigida específicamente a alumnos chinos, en este apartado vamos a tratar de realizar una adaptación del método de enseñanza de la lengua basado en tareas que, por un lado, sea útil para nuestro propósito, que es la enseñanza de la historia de la literatura, y por otro, sea adecuado para su aplicación con un alumnado de procedencia china.

Como ya indicamos anteriormente con palabras de Sánchez Griñán, el método de enseñanza basado en tareas nos parece lo suficientemente flexible como para dar cabida a la metodología de enseñanza china y también se adapta

²⁴ En el caso de la asignatura de Historia de la literatura, el bloqueo de producción puede venir provocado por las dos dificultades anteriormente expuestas, por timidez, por miedo a “perder la cara” o por modestia cultural. Según mi experiencia personal, una pregunta dirigida directamente a un alumno en concreto puede desatar un sentimiento de vergüenza que active cualquiera de los mecanismos arriba descritos y acabe derivando en un silencio incómodo, aun sabiendo a ciencia cierta que el alumno puede conocer la respuesta.



a las especificaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), que adopta asimismo un enfoque orientado a la acción basado en tareas. A diferencia de la enseñanza de la lengua basada en tareas, en la adaptación del método que pretendemos hacer para la enseñanza de la literatura vamos a “apostar por un salto cualitativo que vaya más allá de la competencia lingüística e introducir [...] una pedagogía que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de algunas de las habilidades de la competencia literaria” (Martínez Sallés 2004, p. 3) ofreciendo, en la medida de lo posible, una visión intercultural que sirva de punto de encuentro entre las culturas china y española a través del texto literario.

Somos conscientes de que el objetivo primordial de nuestros alumnos es la consecución de un adecuado dominio de la lengua española para utilizarla como vehículo comunicativo, en la mayoría de los casos, en su futuro profesional. No obstante, consideramos que “el aprendizaje de una LE es más que el simple desarrollo de ‘hábitos comunicativos’. La diversidad de recursos lingüísticos que muestran las producciones literarias es la base para muchas propuestas que enriquecen la competencia comunicativa a través de la recepción de las creaciones escritas” (Mendoza Fillola 2007, p. 13).

En consecuencia, desde el punto de vista de los contenidos lingüísticos, creemos más que justificada una asignatura de historia de la literatura. En este sentido, “resulta obvio que los textos literarios aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo pragmático a lo formal, etc. para el aprendizaje de una lengua” (Mendoza Fillola 2007, p. 19).

Ahora bien, la literatura es más que un ingente conjunto de materiales auténticos para la enseñanza de la lengua; “la literatura se erige en territorio común donde poder coincidir con otras realidades culturales y, al mismo tiempo, reflejar, a través de su concreción en cada lengua, nuestra propia especificidad cultural” (Acquaroni 2007, p. 15).

“La enseñanza de la literatura en un aula de ELE²⁵ forma parte de la necesidad de ampliar las líneas de fuerza del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera hacia una atención prioritaria a los contenidos culturales y sociales, a los bagajes enciclopédicos que sostengan y enriquezcan el conocimiento lingüístico con las herramientas pragmáticas necesarias para una comunicación eficaz” (Fernández García 2006, p. 63).

Además, el curso responde, como ya indicamos en la introducción, a las necesidades específicas de los alumnos universitarios chinos, puesto que “el

²⁵ En nuestro caso, como fin en sí misma.



Programa para el segundo fase²⁶ [sic] señala terrenos sociales y culturales que deben cubrir los alumnos [entre los que se incluyen] conocer en cierto grado la historia literaria de España y Latinoamérica, en términos concretos, saber el esquema general del desarrollo literario, las vicisitudes de las corrientes principales, así como leer pasajes seleccionados de obras de los escritores importantes” (Chang 2004, p.8).

Así pues, a pesar de trabajar desde un método comunicativo poniendo énfasis en las herramientas destinadas a la comunicación y en la adquisición por parte del alumnado de una excelente, si cabe, competencia comunicativa, estos “no va[n] a tener que dejar de estudiar literatura desde un punto de vista teórico²⁷ [...], pero el haberle[s] hecho razonar, pensar e indagar durante las clases, a través del texto como herramienta y del comentario como uso de esa herramienta, puede haber contribuido a la adquisición del conocimiento teórico, que a su vez, puede servirle[s] para hacer comentarios de texto brillantes” (Fernández Martín 2008, p. 68).

De este modo, “la educación literaria ya no consistirá [únicamente] en una visión historicista de la literatura, limitada a la información literaria sobre épocas, autores y obras, y en lecturas fragmentadas y pasivas de producciones escritas de los clásicos, bastante alejados de los intereses y nivel de conocimiento del alumno²⁸, sino en el desarrollo de la competencia literaria, concebida como una competencia lectora, con estrategias que permiten al lector la construcción del sentido y la comprensión e interpretación de textos, así como la expresión creativa mediante la manipulación y producción de textos” (Ambassa 2006, p. 3).

En adelante, trataremos de establecer unos principios metodológicos para desarrollar nuestro curso de Historia de la literatura española para extranjeros teniendo en cuenta todos los elementos que se plantean a este propósito en el capítulo 6 del MCER a modo de opciones, puesto que “no corresponde al

²⁶ Se refiere a los dos últimos cursos de la licenciatura en China.

²⁷ En cuanto a esta cuestión, habrá que mantener en algunas ocasiones una parcela de las sesiones de clase que contemple un acercamiento tradicional al hecho histórico-literario, de manera que el curso responda, en primera instancia, a las necesidades del alumnado en lo que respecta al programa oficial chino.

²⁸ Disentimos en este aspecto con el artículo de Camille Ambassa, puesto que, según el pragmatismo de la cultura china, todo conocimiento que les acerque a una mayor comprensión cultural de nuestro país será aceptado como útil y provechoso.



Marco de referencia fomentar una metodología concreta para la enseñanza de idiomas²⁹ (MCER, p. 141).

3.2.1. Enfoques Generales

El objetivo de la enseñanza de la lengua en el enfoque basado en tareas es el desarrollo de la competencia comunicativa, con la conversación como elemento fundamental. En nuestro caso, el objetivo principal del curso de historia de la literatura española será desarrollar la competencia literaria del alumno, además de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso para la consecución de la competencia literaria. El acercamiento del alumnado a las diferentes épocas, movimientos literarios, autores y obras más representativas será también otro objetivo básico. Se llevará a cabo mediante la exposición directa a la literatura, a partir de textos auténticos del corpus literario español y con el apoyo de las explicaciones del profesor para situar al alumno en el marco sociohistórico y cultural de la época motivo de estudio; puntualmente se utilizarán vídeos, grabaciones, etc. en el aula.

Se procurará asimismo que el alumno intervenga directamente en interacciones comunicativas auténticas en L2³⁰ a partir de debates sobre cuestiones literarias con sus compañeros y el profesor. También deberá realizar tareas especialmente elaboradas en L2 en las que se trabajarán los contenidos literarios correspondientes.

3.2.2. Papel de los Profesores

El profesor deberá asumir las funciones de selector y secuenciador de tareas. Deberá seleccionar, adaptar o crear las tareas y ordenarlas según las necesidades, los intereses y el nivel de los alumnos (Richards y Rodgers 2003, p. 231). Asimismo, deberá preparar a los alumnos previamente para acometer con éxito las tareas seleccionadas y deberá realizar actividades pre-tarea que guíen al alumnado en el proceso de elaboración de las tareas. También deberá atender a las funciones de consejero y gestor del proceso de grupo (Richards y

²⁹ Ni tampoco, como es evidente, para la enseñanza de la literatura.

³⁰ En ningún momento se podrá emplear en la interacción la L1, a no ser que sea para obtener alguna ayuda puntual entre compañeros. El motivo es sencillo: es difícil encontrar profesores en España capaces de comunicarse efectivamente en chino. Si fuese especialmente necesario, se podría utilizar el inglés como lengua puente.



Rodgers 2003, p. 167). No obstante, no deberá perder de vista que los alumnos esperan de él una actitud directora del proceso de aprendizaje y autoritaria, con una gestión de la clase unilateral. Por tanto, deberá tratar de combinar todas las funciones explicitadas con un papel director centrado en su figura como centro de atención en el aula. A medida que el curso vaya avanzando y los alumnos se vayan adaptando al contexto de enseñanza español, deberá intentar diluir esa situación para ir centrando el proceso de aprendizaje en estos.

Sin embargo, el papel de evaluador sí deberá llevarlo a cabo íntegramente, ya que los alumnos chinos no entenderán, al menos no en un principio, que deban o puedan evaluarse a sí mismos o entre ellos, ya que consideran que es una tarea inherente al profesor.

3.2.3. Papel de los Alumnos

Teniendo en cuenta las dificultades expuestas en el apartado 3.1, posiblemente este sea el punto de más difícil adaptación en la metodología que tratamos de llevar a cabo.

Se espera del alumno que participe activamente en el proceso de aprendizaje en colaboración con el profesor y otros alumnos, que sea negociador, participante en un grupo, que escuche y que esté dispuesto a arriesgarse y a ser innovador. No obstante, sabemos que al estudiante universitario chino, en su contexto habitual de enseñanza-aprendizaje, se le ha exigido durante muchos años que sea un receptor pasivo de un conjunto de saberes que debe adquirir (Sánchez Griñán 2008, p. 332). Sabemos también que ciertas cuestiones culturales, como el miedo a “perder la cara”, la timidez o la modestia cultural, entre otros, provocarán como norma general que no negocie, que no le guste participar en un grupo para no distraerse con los compañeros de las explicaciones del profesor y que no esté en absoluto dispuesto a arriesgarse ni a ser innovador.

Sin embargo, es en este punto donde el profesor deberá ejercer un mayor esfuerzo para conseguir que el alumnado se vaya adaptando³¹ al contexto de enseñanza español y vaya asumiendo, en mayor o menor medida, los roles que se esperan de ellos.

³¹ Como ya indicábamos más arriba, los alumnos chinos acaban asimilando los métodos comunicativos occidentales. En principio, en un método que toma en consideración los aspectos de su cultura que más pueden afectar en el proceso, la integración debería producirse de una forma más rápida y natural.



3.2.4. Medios Audiovisuales

Será posible y deseable utilizar en algunas sesiones medios audiovisuales para el desarrollo de la clase, ya sean archivos de audio o vídeo, u ordenadores con los que seguir explicaciones, demostraciones...

En este caso, se utilizarán como soporte complementario al aparato teórico-práctico de los contenidos del curso y tanto para toda la clase como para realizar actividades en grupo.

3.2.5. Papel de los Textos

El papel de los textos es fundamental en esta adaptación metodológica del enfoque por tareas, ya que constituyen la piedra angular del método, junto con el aparato teórico. Ante todo, “para preservar la especificidad del lenguaje literario, los textos han de ser auténticos. Las adaptaciones literarias de obras preexistentes o los textos literarios adaptados a diversos niveles son útiles en otras circunstancias (la lectura autónoma del alumno o las actividades relacionadas con el aprendizaje lingüístico) pero no para el acercamiento al hecho literario en el aula” (Fernández García 2006, p. 66).

Un hecho que incide en la decisión de utilizar textos auténticos es que, en China, “el modelo de lengua se sitúa en los textos escritos (literarios, históricos, periodísticos, sociológicos, etc., o realizados *ad hoc* para la ejemplificación de las estructuras gramaticales), los cuales constituyen el punto de partida para el aprendizaje” (Sánchez Griñán 2008, p. 316). En consecuencia, no se hace extraño al alumno chino que se utilicen textos auténticos, a pesar de su aparente dificultad, teniendo en cuenta su cultura de aprendizaje. Además, “en contra de lo que puede parecer, la complejidad sintáctica que presentan a veces determinados fragmentos literarios también conlleva beneficios para el aprendiz al ofrecerle la oportunidad de evaluar sus habilidades” (Acquaroni 2007, p. 57).

Otra cuestión destacable referente al empleo de textos auténticos y que incide positivamente en la idea de profesor ideal que tienen los chinos interiorizada es que “al preconizar que es posible poner al alcance de estudiantes no nativos los textos más complejos de una lengua, estamos restituyendo la figura esencial del profesor, que capacita responsablemente al alumno para penetrar en esos escritos. La lectura literaria es sobre todo individual, pues es al individuo a quien interpela; pero la puesta en común colectiva de las estrategias de decodificación y de los contenidos de la literatura es enriquecedora y, en estos ámbitos, imprescindible” (Ocasar 2009, p. 5).



3.2.6. Papel de las Tareas

En la adaptación que nos ocupa, debemos redefinir la tarea como una actividad orientada a la consecución de la competencia literaria, en la que los aprendientes utilizan la lengua como recurso para realizar actividades en el aula relacionadas con diferentes aspectos de la competencia literaria.

Valorando el papel director del profesor en nuestro caso, el alumno deberá participar activamente en la resolución de la tarea y en el análisis de esta, tomando conciencia de los objetivos que se proponen; ahora bien, se dejará como función exclusiva del profesor la planificación previa y la evaluación de la tarea, al menos en los primeros estadios del curso. Después se podrá ir incluyendo al alumno en los distintos procesos de los que se ha excluido, en función del nivel de integración que vaya alcanzando durante el transcurso del curso.

Como norma, las tareas se centrarán en los usos imaginativos y artísticos de la lengua, tales como escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos, pero también se centrarán en actividades que desarrollen las cuatro destrezas comunicativas y en actividades de reflexión sobre el lenguaje literario.

3.2.7. Competencias

A lo largo del curso se tratará de incidir en las competencias generales del alumno, en su competencia comunicativa y en su competencia literaria fundamentalmente.

Por lo que respecta al conocimiento del mundo, hay que ser especialmente consciente en todo momento de que el alumnado chino procede de una cultura muy alejada de la nuestra y de que, por tanto, no comparte nuestro conocimiento del mundo, de modo que lo que para la mayoría de los europeos pueda ser evidente y conocido por todos (por ejemplo, la existencia de un juego que se llama *squash* al que los occidentales estamos muy acostumbrados, pero que es bastante desconocido en China), no tiene por qué serlo para un chino.

En cuanto al conocimiento sociocultural, es seguro que no se encuentra en su experiencia previa³² y estará probablemente distorsionado por los estereotipos. Deberemos, pues, ofrecerle una visión lo más exacta y objetiva

³² Como mucho, puede haber leído algo en algún libro, puede haber visto algún documental, se puede haber informado por Internet o puede haber hablado con su profesor en China antes de venir a España.



posible de nuestro contexto sociocultural a partir de los textos que se vayan trabajando en el aula y de los temas que estos traigan a colación.

Uno de los objetivos principales del curso será crear a partir de la literatura una conciencia intercultural y educar al alumno en la diversidad y la tolerancia, dotándolo de una actitud conciliadora, así como enseñarle a comprender el mundo desde la perspectiva de nuestra competencia existencial.

Las competencias comunicativas se trabajarán de un modo secundario y siempre subordinadas a la competencia literaria, a partir de los textos que se trabajen en el aula y las diferentes cuestiones que se vayan planteando.

En este sentido, el profesor debe ser completamente receptivo y estar dispuesto a ofrecer respuestas a las preguntas que puedan surgir en referencia a las competencias comunicativas, a pesar de que este intente centrar la clase en la competencia literaria.

Finalmente, la competencia literaria, el acercamiento del alumno a los textos, al lenguaje literario, a las épocas, a los movimientos, a los autores, a las obras... será el objetivo principal del curso, y se realizará tanto con explicaciones teóricas tradicionales, siguiendo una organización historicista, a cargo del profesor, como mediante actividades basadas en tareas para la presentación y el análisis de los textos.

3.2.8. Errores y Faltas

En el método chino, los errores se corrigen de inmediato para no consolidar malos hábitos (Sánchez Griñán 2008, p. 325). Para nosotros, “los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse” (MCER, p. 153). Dependiendo de la tipología del error o la falta, se corregirá o no según considere el profesor, pero siempre con tacto y nunca pidiendo a otro alumno que sea quien corrija (al menos no hasta que el grupo se haya habituado al ritmo y al estilo del nuevo método), puesto que el miedo a “perder la cara” ante sus compañeros puede provocar una reacción no deseada en el alumno y que, en adelante, responda con el silencio.

3.2.9. El Programa

Una vez establecida la metodología para la elaboración del curso, solo nos queda especificar qué vamos a enseñar, esto es, establecer el programa de la asignatura.



Antes que nada, debemos especificar que contamos con 120 horas para la realización del curso completo, con unidades didácticas de 6 horas de duración, por lo que dispondremos de un total de 20 unidades didácticas.

El programa se organizará cronológicamente siguiendo una pauta historicista. Somos conscientes de que “la enseñanza de la literatura española desde un punto de vista diacrónico plantea un problema fundamental, tanto para aprendientes nativos como para los no nativos: el lenguaje, lejos de conducir hacia un sentido profundo, es una barrera que obstaculiza la comprensión” (Ocasar 2009, p. 5). No obstante, nos volvemos a remitir al papel fundamental del profesor como guía ante el texto literario: este debe aportar su conocimiento de la obra clásica y solucionar los problemas lingüísticos o de comprensión que puedan surgir ante un texto no adaptado.

El programa, siguiendo las pautas de la licenciatura china, deberá ofrecer una visión panorámica de la literatura española al alumno, contemplando, como ya se ha dicho anteriormente, las diferentes épocas, movimientos artísticos, autores y obras más representativas de la literatura española para después trabajar, mediante tareas, con algunas de estas obras literarias (poemas breves, pequeños actos teatrales o fragmentos narrativos).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, una posible organización del curso en unidades didácticas sería la siguiente:

- Unidad didáctica 1: Caracteres generales de la literatura. Unidad inicial que serviría para poner en contacto por vez primera al alumno con conceptos literarios, como por ejemplo los géneros, los tópicos, el lenguaje literario...
- Unidad didáctica 2: La Edad Media. El Mester de Juglaría y el Mester de Clerecía.
- Unidad didáctica 3: La Edad Media. La prosa.
- Unidades didácticas 4 y 5: Literatura del siglo XV. El Prerrenacimiento.
- Unidades didácticas 6, 7, 8 y 9: Los Siglos de Oro. El siglo XVI. Renacimiento.
- Unidades didácticas 10 y 11: Miguel de Cervantes y El Quijote.
- Unidades didácticas 12, 13 y 14: Los Siglos de Oro. El siglo XVII. Barroco.
- Unidad didáctica 15: El siglo XVIII. Neoclasicismo.
- Unidades didácticas 16 y 17: El siglo XIX. Romanticismo, Realismo y Naturalismo.
- Unidad didáctica 18: El siglo XX. Modernismo y Generación del 98.
- Unidad didáctica 19: El siglo XX. Generación del 27.
- Unidad didáctica 20: El siglo XX. Panorama literario tras la Guerra Civil.



Aproximación Práctica a la Metodología: Una Unidad Didáctica

There was a time when literature was accorded high prestige in language study, when it was assumed that part of the purpose of language learning, perhaps even the most essential part, was to provide access to literary works.

H.G. Widdowson

A continuación, presentaré una unidad didáctica que sirva de muestra de la metodología que trataremos de implantar en el aula de la asignatura de Historia de la Literatura Española.

4.1. Consideraciones Previas

La unidad didáctica que vamos a trabajar correspondería a la unidad 7 del programa que hemos establecido más arriba. En la unidad 6, el alumnado habrá tenido contacto con el contexto histórico y sociocultural del Renacimiento y habrá conocido al poeta Garcilaso de la Vega. En esta unidad 7, se le presentará el contexto histórico de la época de Felipe II, el segundo Renacimiento, y al poeta y prosista fray Luis de León como representante máximo de la escuela salmantina y la ascética. En las dos unidades siguientes

se continuará con el estudio de la mística y de la picaresca, respectivamente, dando así por concluida una visión panorámica del Renacimiento del siglo XVI.

La unidad que nos ocupa se titula “*Un día puro, alegre, libre quiero*. Fray Luis de León”. Desde el título no queremos centrarnos en los aspectos teóricos de la unidad, sino en el proceso de creación, en los textos mismos, a partir del nombre del autor que vamos a trabajar y de la inclusión de un verso significativo de su particular recreación del *Beatus ille* horaciano.

Como ya especificábamos anteriormente, la unidad didáctica constará de seis horas lectivas distribuidas en tres sesiones de dos horas.

4.2. Descripción del Grupo

Aunque el grupo meta al que se dirige la unidad se ha ido perfilando ya en las páginas precedentes, vamos a precisar aquí algunos datos más para ofrecer una visión exacta de las características del conjunto de los estudiantes.

El grupo meta se constituye, habitualmente, por un total de 25 a 30 alumnos¹ (de entre los cuales, habitualmente, un setenta por ciento son chicas y el restante, chicos), de edades comprendidas entre los 19 y los 22 años.

Todos ellos son alumnos chinos procedentes de distintas universidades chinas con las que la Universitat Rovira i Virgili ha establecido convenios de colaboración. Vienen a España exclusivamente para la realización del curso, por lo que solo estarán en el país de septiembre a junio (aproximadamente unos nueve meses)².

Ya han estudiado español en sus respectivas universidades de origen por un período de, al menos, dos años, por lo que acceden al CLCH con un nivel que

¹ Se han dado casos de una mayor afluencia de alumnos al curso en algunos años, por lo que entonces se ha tenido que optar por ampliar la ratio de alumnos por aula. No obstante, consideramos que 25-30 alumnos es la cifra idónea para un correcto seguimiento de todos los alumnos en un enfoque como el que pretendemos utilizar.

² Algunos de ellos han realizado previamente al CLCH, durante el período lectivo anterior, un curso de *Español Inicial* en nuestra universidad, por lo que han estado nueve meses más en un contexto de inmersión lingüística en nuestro país. El número de alumnos que han asistido al curso de *Español Inicial* varía anualmente, por lo que no tiene demasiado sentido aquí ofrecer un porcentaje de alumnos que lo han realizado.



oscila entre un B1 en fase de consolidación y un B2 en fase de profundización³. Aunque alguno de ellos todavía se encuentra en fase de profundización en el nivel B1, con un poco de esfuerzo se puede adaptar al ritmo que le impone el resto del grupo.

El principal objetivo que persiguen es adquirir el dominio suficiente de la lengua para su futuro profesional en los campos de la docencia de ELE en su país, en multinacionales que se dediquen a los negocios de importación-exportación, como intérpretes... No obstante, el carácter pragmático que les caracteriza hace que consideren igualmente útil el conocimiento de la historia de la literatura y el acercamiento a los textos literarios por ser una muestra perfecta de la cultura de nuestro país, de modo que suelen acudir a la clase altamente motivados⁴; algo que, por cierto, su país espera de ellos.

4.3. Tarea Final

La tarea final de la unidad didáctica, titulada “Un poema puro, alegre, libre quiero”, consistirá en la elaboración de una composición literaria siguiendo el estilo formal de la oda leoniana, pero siendo completamente libre el motivo a ensalzar.

Constará de tres fases. En primer lugar, se realizará una actividad introductoria, en la que el profesor explicará qué espera que hagan los alumnos y les recitará una oda de producción propia a modo de ejemplo sobre la que abrirá un breve debate. Acto seguido, en la actividad central de la tarea, los alumnos, agrupados en parejas, deberán crear una composición literaria similar a la *Oda a la vida retirada* de fray Luis (limitada a dos o tres estrofas⁵) basán-

³ Estamos de acuerdo con Ocasar Ariza en que “se requiere en el alumnado una competencia mínima de nivel B2” (2009, p. 5) para que el alumno pueda concluir con éxito un curso de estas características. No obstante, el hecho de que el grupo esté en un contexto de inmersión y que provenga de una cultura de aprendizaje que tanto promueve el esfuerzo hace que consiga adaptarse sin problemas en la mayoría de los casos. También compartimos sus apreciaciones sobre las deficiencias observadas en el MCER en cuanto al tratamiento concedido a la literatura (p. 3).

⁴ Hay que matizar que, como es evidente, no siempre todos tienen el mismo grado de motivación y que la fracción horaria en la que se haya programado la clase también puede afectar.

⁵ Siendo la lira el tipo de estrofa empleada en la oda del poeta, se pide a los alumnos que compongan 10 o 15 versos.



dose en lo que han aprendido durante la unidad didáctica. Finalmente, los alumnos deberán presentar su producto recitándolo en el aula y se abrirá un debate-concurso para determinar cuál de todas las composiciones ha gustado más.

El objetivo de la tarea final es que los alumnos trabajen el texto literario desde el proceso de creación, fomentar el trabajo en pequeños grupos y crear un ambiente comunicativo y distendido.

4.4. Objetivos de la Unidad Didáctica

Para establecer los objetivos de la unidad, nos valdremos de las aportaciones del *Plan curricular* a tal efecto.

4.4.1. Objetivos Generales

De entre los objetivos que destacan en la obra del Instituto Cervantes, nos interesará trabajar los siguientes aspectos:

- Intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general.
- Realizar funciones propias del papel que haya asumido como miembro de la comunidad social, profesional o académica.
- Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.
- Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España.
- Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva, de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos.
- Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza.

4.4.2. Objetivos Comunicativos

- Dar y pedir información.
- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.
- Expresar gustos, deseos y sentimientos.
- Saber reconocer el desplazamiento en el orden de los elementos oracionales.
- Trabajar con los géneros líricos desde las cuatro destrezas básicas.



4.4.3. Objetivos Culturales

- Configurar una identidad cultural plural.
- Acercar al alumno al conocimiento del Renacimiento, sus movimientos literarios, sus autores y sus obras más representativas.
- Desarrollar en el alumno el placer por la literatura.
- Acercar al alumno el lenguaje literario.

4.5. Contenidos

Los contenidos que se pretenden trabajar en esta unidad son fundamentalmente culturales. Se desarrollarán los siguientes contenidos:

- Contexto histórico y sociocultural de la segunda mitad del siglo XVI. Época de Felipe II.
- Segundo Renacimiento. Escuelas andaluza y castellana.
- Ascética.
- Fray Luis de León. Autor, obra y selección de textos.
- Lenguaje literario: desarrollo del hipérbaton, la metáfora...

Además, se trabajarán los contenidos lingüísticos y comunicativos que puedan ser necesarios para la correcta consecución de los contenidos culturales o los que surjan, de manera complementaria, durante la exposición, a modo de apunte por parte del profesor o de duda por parte del alumno.

4.6. Evaluación

Sobre la evaluación, se valorarán fundamentalmente las expectativas de los alumnos chinos según su cultura de aprendizaje y será el profesor el único evaluador del proceso de aprendizaje del alumno.

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- La participación del alumno en clase.
- Su grado de cooperación con el grupo y con el profesor.
- Su progreso comunicativo.
- La correcta elaboración de las tareas que se le demanden, tanto dentro del aula como fuera de ella.
- La asistencia y la puntualidad a las clases.



Además, se realizarán dos exámenes escritos, uno en diciembre y otro en mayo, que servirán para puntuar al alumno y poder elaborar unas actas que se deben enviar a sus universidades de origen. En los exámenes se realizarán preguntas sobre los contenidos teórico-prácticos que los alumnos hayan ido adquiriendo a lo largo del curso. Cada examen contará un 50 % de la nota final. No obstante, el profesor se reservará el derecho a modificar ligeramente la nota si le parece pertinente en tanto en cuanto el alumno haya contemplado y respetado las cuestiones definidas arriba.

4.7. Guía Didáctica del Profesor

Antes de iniciar la explicación detallada de cada una de las sesiones y las actividades que las componen, vamos a ofrecer un esquema estructural de la unidad que contemple su secuenciación y la temporización:

Unidad Didáctica	“Un día puro, alegre, libre quiero”	6 Horas
	Fray Luis de León	
Primera Sesión	Fray Luis de León y su época	2 Horas
Segunda Sesión	“Un día puro, alegre, libre, quiero”	2 Horas
Tercera Sesión. Tarea Final	“Un poema puro, alegre, libre, quiero”	2 Horas

Cuadro 4.1. Esquema Estructural de la Unidad.

A lo largo de todas las actividades que se lleven a cabo en las diferentes sesiones de la unidad (y en todas las unidades), el profesor deberá aplicar una serie de procedimientos de aprendizaje generales que ayuden al alumno a desarrollar su actividad. Así, por ejemplo, instará a los alumnos a crear una *carpeta de aprendizaje* en la que deberán recopilar todos aquellos materiales que hayan utilizado durante la elaboración de las tareas, incluidos los apuntes de la sección teórica. El resultado será un *dossier* muy valioso para el posterior estudio del alumno y la preparación de los exámenes⁶.

⁶ He podido constatar que algunos alumnos chinos (no todos) no están acostumbrados a tomar apuntes, y toman notas en márgenes de hojas ya escritas, o en papeles que luego desecharán, o de forma desordenada, o sin utilizar la hoja de papel como lo harían los estudiantes occidentales, sino escribiendo tan solo en uno de los lados... Por todo ello es muy aconsejable que, a principio del curso, se



También buscará o creará situaciones comunicativas en las que el alumnado deba practicar la lengua (diálogos, debates...), porque, a pesar de ser un curso de historia de la literatura, como ya hemos indicado antes, deberá tener en cuenta el enfoque comunicativo del curso en que se inscribe la asignatura.

4.7.1. Primera Sesión: *Fray Luis de León y su Época*

Para dar inicio a la sesión, el profesor realizará una explicación detallada de los contenidos de la unidad didáctica, pero no se adelantará el motivo de la tarea final. Se advertirá a los alumnos de que todas las actividades de la carpeta de aprendizaje podrán ser útiles para elaborarla, de forma que pongan especial atención en su creación. Acto seguido, iniciará una clase magistral (1 hora) en la que presentará el marco histórico y sociocultural de la segunda mitad del siglo XVI⁷, expondrá brevemente las características de los movimientos literarios que acontecen y presentará la figura de fray Luis de León.

Esta primera hora de la unidad será la única en que no se tenga en cuenta el enfoque basado en tareas, pero la consideramos necesaria por varios aspectos relacionados con la cultura china de aprendizaje:

- Son los contenidos que el alumno espera recibir explicados del modo al que están acostumbrados.
- El aporte de conocimientos teóricos antes de enfrentarse a la práctica puede darles una sensación de confianza en el tema a trabajar que puede favorecer la comunicación en las actividades posteriores. Como el alumno ya habrá recibido un *input* teórico, no tendrá tanto miedo a “perder la cara” en la elaboración de las tareas.
- La transmisión vertical del saber a la que están acostumbrados los alumnos chinos, con un profesor que asume el papel director en el aula, les permitirá constatar que el profesor conoce el tema del que está hablando y que se ha preparado correctamente la clase, de forma que lo juzgarán y lo respetarán como a un buen profesor. Así pues, cuando el mismo profesor, en las siguientes cinco horas de la unidad, introduzca actividades basadas en tareas, no será menospreciado ni infravalorado por los alumnos, que ya habrán podido comprobar su *sabiduría*.

tenga muy en cuenta este detalle cultural y se aliente y se enseñe al alumnado a crear la *carpeta de aprendizaje*.

⁷ Con especial atención a los aspectos culturales que pueden comportar algún tipo de dificultad añadida.



El profesor podrá servirse de soportes informáticos (por ejemplo, de una presentación de PowerPoint) que ayudarán a hacer la clase más amena y servirá para que los alumnos puedan copiar⁸ algunos apuntes que deberán incluir en su carpeta de aprendizaje y que les servirán para estudiar antes de los exámenes.

Actividad 1

- *Temporización:* 30 minutos.
- *Descripción:* El profesor entregará dos grupos de fichas con tres preguntas y tres respuestas relacionadas con los contenidos que acaba de explicar, de modo que las preguntas de unas obtengan las respuestas en las otras y viceversa. Los alumnos realizarán las preguntas de su ficha y sus parejas deberán ofrecerles respuestas para después ser ellos quienes realicen las preguntas. Deberán anotar en su ficha las respuestas que le dé el compañero y también las preguntas que corresponden a sus respuestas. Después se revisarán las respuestas en grupo.
- *Objetivos:* La actividad busca la interacción, la negociación y el desarrollo de las cuatro destrezas implicadas, así como afianzar los contenidos teóricos.
- *Contenidos:* Serán cuestiones principales de las expuestas en el apartado teórico previo.
- *Agrupamiento:* La actividad se realizará por parejas y se revisará en grupo.
- *Materiales necesarios:* Las fichas que entregará previamente el profesor.
- *Papel del profesor:* Guía y corrector.

Actividad 2

- *Temporización:* 30 minutos.
- *Descripción:* En esta actividad se pretende realizar una tarea de reconstrucción. Nuevamente, el profesor entregará una ficha en la que se ofrecerán algunos datos biográficos sobre fray Luis de León, en los que se incluirán también aspectos sobre el estilo, las obras... Sin embargo, los párrafos estarán desordenados y los alumnos deberán ordenarlos correctamente. Después se pondrá en común el orden correcto y se explicarán los motivos que explican ese orden y no otro.

⁸ Al tomar apuntes, los estudiantes podrán estudiarlos repetidamente. Una de las estrategias de aprendizaje habituales entre los alumnos chinos es el repaso: "Students review what they have received [...] not only to consolidate learning but also to gain new knowledge and to deepen understanding" (Hu 2002, p. 101).



- *Objetivos*: Centrar la atención del alumno en la construcción e interpretación del discurso y en los marcadores del discurso; fomentar la interacción, la negociación y la comprensión escrita; afianzar los conocimientos sobre fray Luis de León.
- *Contenidos*: Se ofrecerá un acercamiento a la persona de fray Luis de León.
- *Agrupamiento*: Por parejas y revisión en grupo.
- *Materiales necesarios*: Las fichas que entregará el profesor.
- *Papel del profesor*: Guía y corrector.

4.7.2. Segunda Sesión: “Un Día Puro, Alegre, Libre Quiero”

En esta segunda sesión nos centraremos ya en la obra de fray Luis de León y trabajaremos uno de sus poemas más representativo: la *Oda a la vida retirada*.

Actividad 1

- *Temporización*: 15 minutos.
- *Descripción*: El profesor realizará una serie de preguntas acerca de lo que los alumnos creen que podrían ver, oír, sentir, oler, en una gran ciudad hace quinientos años. Después, les realizará las mismas preguntas pensando en una época actual. A continuación, se les hará reflexionar sobre las mismas cuestiones, pero ambientados en un lugar más tranquilo y sosegado⁹, tanto hace cinco siglos como hoy en día. Un alumno irá anotando en la pizarra los elementos que vayan surgiendo. Se relacionará también con el tema del acceso a los bienes de consumo en una ciudad o en un ambiente rural y alejado. Después, se iniciará un breve debate sobre qué prefieren los alumnos: un ambiente urbano o un ambiente tranquilo, sosegado, rural.
- *Objetivos*: La actividad es un ejercicio preparatorio y motivador para la poesía que los alumnos van a leer durante la sesión, de carácter ascético. Se busca obtener una visión contrastada de un ambiente urbano y uno rural, ahora y hace quinientos años, y que los alumnos muestren sus preferencias y sus sentimientos.

⁹ Para que les sea más fácil ponerse en situación, se escogerán ambientes cercanos a los alumnos, como por ejemplo Beijing o Shanghai como gran ciudad (con un volumen de población cercano al de España si juntamos las dos ciudades) y, como ambiente tranquilo, las grutas de Longmen en Luoyang o el Palacio de Verano en Beijing, por citar algún ejemplo (sin turistas, claro está).



- *Contenidos*: Se trabajará el léxico relacionado con los sentidos y con los bienes de consumo. La actividad se centra en las distintas formas de vida de la ciudad y el campo.
- *Agrupamiento*: Toda la clase.
- *Materiales necesarios*: Una pizarra.
- *Papel del profesor*: Guía y moderador.

Actividad 2

- *Temporización*: 20 minutos
- *Descripción*: Se repartirá entre los alumnos una ficha con un poema titulado *Vida retirada*¹⁰, del poeta Wei Yingwu, de la dinastía Tang, la dinastía de oro china (618-907 d.C.). El poema se ofrecerá en español y en chino para un mayor acercamiento intercultural. Después de una lectura en voz alta, se pedirá a los alumnos que reflexionen sobre los temas que contiene el poema y se llevará a cabo una puesta en común.
- *Objetivos*: Realizar un ejercicio de interculturalidad, acercando la poesía china a la clase de literatura española; localizar y analizar temas literarios en un poema; practicar las cuatro destrezas comunicativas básicas; interactuar; poner atención en la pronunciación y la prosodia.
- *Contenidos*: Se trabajan una serie de temas literarios y campos léxicos relacionables con la oda del poeta salmantino.
- *Agrupamiento*: Toda la clase.
- *Materiales necesarios*: Una ficha con el poema.
- *Papel del profesor*: Guía y moderador.

Actividad 3

- *Temporización*: 35 minutos.
- *Descripción*: Se entrega una ficha con la *Oda a la vida retirada*, de fray Luis de León, y se lee en voz alta, pidiendo que cada estrofa sea leída por un alumno diferente, para que todos mantengan la atención. Después se pide a los alumnos que identifiquen aquellas palabras que desconocen y,

¹⁰ En las ocasiones en que he tenido oportunidad de incorporar esta actividad con mis alumnos, estos han acogido el poema con gran satisfacción y los ha predisposto positivamente para la recepción posterior de la oda de fray Luis.



en grupos de tres, traten de deducir el significado¹¹. Después se pondrán en común los resultados y el profesor ayudará con aquel léxico que no se haya podido comprender. Una vez conocido todo el vocabulario nuevo, el profesor abrirá un debate en el que se discutirá el significado del poema.

- *Objetivos*: Negociar significados; interaccionar; asimilar el vocabulario nuevo¹²; poner atención en la pronunciación y la prosodia; practicar la comprensión y la expresión orales y escritas.
- *Contenidos*: Acercamiento a la *Oda a la vida retirada*; vocabulario nuevo.
- *Agrupamiento*: La actividad se realizará en pequeños grupos de tres personas y la resolución será en común con toda la clase. El debate se llevará a cabo en común.
- *Materiales necesarios*: Las fichas que entregue el profesor.
- *Papel del profesor*: Guía y corrector; moderador y participante.

Actividad 4

- *Temporización*: 25 minutos.
- *Descripción*: En esta actividad se trabajarán los principales temas y tópicos literarios del poema del salmantino, que el alumno ya conocerá previamente de anteriores unidades didácticas. La intención es afianzar esos conocimientos a través de un ejercicio de emparejamientos. El profesor entregará una ficha en la que aparezcan, en una columna, distintos fragmentos de la oda, y en otra, temas literarios con una breve explicación. En parejas, los alumnos deberán relacionar los elementos de una columna con los de la otra. Después se pondrá en común el resultado y el profesor refrescará aquellos conceptos que considere necesarios.
- *Objetivos*: Generar interacción y negociación de sentido entre los alumnos; afianzar el conocimiento sobre los temas literarios.

¹¹ Se indicará que no se debe utilizar el diccionario, porque es lo primero que se les va a ocurrir. Además, los diccionarios que traen al aula no son especialmente elaborados, por lo que normalmente la definición, o bien no es correcta, o bien ofrecen un sinónimo no adecuado al contexto.

¹² Los alumnos anotarán glosas constantemente al lado de las palabras. Siguiendo su tradición de elaborar listas de vocabulario para estudiarlas y memorizarlas, se les puede pedir que elaboren una lista de vocabulario para la carpeta de aprendizaje. A pesar de no ser un sistema de aprendizaje valorado en Occidente, no vemos que pueda hacer daño a los alumnos: si a ellos les da confianza, bienvenido sea como otra tarea más.



- *Contenidos*: Localizar e identificar temas literarios propios de la literatura renacentista en el poema de fray Luis.
- *Agrupamiento*: En parejas; la puesta en común, toda la clase junto con el profesor.
- *Materiales necesarios*: La ficha que entregue el profesor.
- *Papel del profesor*: Guía y corrector.

Actividad 5

- *Temporización*: 25 minutos.
- *Descripción*: La actividad se centrará en los elementos formales del poema, principalmente en la estructura métrica¹³ y los hipérbatos. El profesor entregará una ficha en la que aparezcan un par de estrofas del poema y se pedirá a los alumnos que, individualmente, las analicen métricamente¹⁴. Los resultados se pondrán en común con toda la clase. En la misma ficha, habrá una columna con una serie de versos del poema y se pedirá a los alumnos que, en parejas, reordenen los versos según el orden sintáctico lógico del español. Después se pondrán en común los posibles resultados.
- *Objetivos*: Reflexionar sobre el proceso de extrañamiento estético que se produce en los textos literarios; ejercitarse en la construcción e interpretación del discurso¹⁵.
- *Contenidos*: Aspectos métricos y cuestiones relacionadas con la construcción del discurso.
- *Agrupamiento*: En la primera parte de la actividad, individualmente; en la segunda, en parejas. Las puestas en común serán siempre con toda la clase.

¹³ Las cuestiones métricas se habrán explicado en la unidad didáctica 1, antes de comenzar propiamente con la historia de la literatura, y se habrán ido practicando a lo largo de las unidades didácticas precedentes. En cuanto a la lira, que es la estrofa que trabajarán en el poema, ya la conocerán de la unidad anterior, en la que habrán trabajado textos de Garcilaso de la Vega. En este sentido, nos detendremos poco en las cuestiones métricas para dedicar más tiempo al análisis del hipérbaton.

¹⁴ Deberán analizar la medida, tipos de versos, existencia de sinalefas o dialefas y el tipo de rima.

¹⁵ Entre las tácticas y estrategias pragmáticas del *Plan curricular* del Instituto Cervantes correspondientes al nivel B2 se trabaja el desplazamiento en el orden de los elementos oracionales (p. 291). Consideramos que el hipérbaton en fray Luis es una buena manera de trabajar este aspecto (algo que no intentaríamos, por ejemplo, con las *Soledades* de Góngora).



- *Materiales necesarios:* La ficha entregada por el profesor.
- *Papel del profesor:* Guía y corrector.

4.7.3. Tercera Sesión. *Un Poema Puro, Alegre, Libre Quiero.* Tarea final

Actividad 1

- *Temporización:* 15 minutos.
- *Descripción:* Antes de iniciar la tarea final, el profesor recitará ante los alumnos una pequeña oda de creación propia e instará a los alumnos a que debatan sobre ella, la juzguen y den su opinión¹⁶.
- *Objetivos:* La actividad pretende ser una tarea motivadora para el alumnado, que después se tendrá que enfrentar a su propia creación literaria. Servirá para fomentar el espíritu crítico del alumno y demostrarle que la tarea final que se le va a pedir no es difícil, sino que incluso puede llegar a ser divertida.
- *Contenidos:* Se ofrece una pequeña oda como modelo para la tarea final.
- *Agrupamiento:* El debate será en grupo.
- *Materiales necesarios:* Para el alumno, ninguno.
- *Papel del profesor:* Participante y moderador.

Actividad 2. Tarea final

- *Temporización:* 80 minutos.
- *Descripción:* Se pedirá a los alumnos que, después de todo lo que han aprendido, creen su propia creación literaria, su propia oda, respetando en la medida de lo posible la estructura de la lira. La extensión deberá ser de al menos 10 o 15 versos, y el motivo a ensalzar será libre.

¹⁶ No importa el juicio de valor en sí (que por respeto al profesor siempre será favorable, ya que muy difícilmente ningún alumno realizará un juicio negativo por miedo a “perder la cara” o por miedo a hacerle “perder la cara” a su profesor), sino el proceso de interacción que se genera con el debate y la atención en la forma del poema por parte del alumnado, que deberá prestar atención durante el recitado si quiere aportar algo al debate. En este sentido, se trata de que el profesor realice un poema sencillo, que cumpla las expectativas del que después se pedirá a los alumnos y que sea, si es posible, divertido, para que los alumnos lo tomen como ejemplo a seguir.



- *Objetivos*: Desarrollar la expresión literaria del alumno; fomentar la interacción y la negociación en la construcción del poema.
- *Agrupamiento*: La composición deberá realizarse en grupos de tres personas. De esta manera, no les dará tanto miedo enfrentarse a una composición literaria y será muy beneficioso todo el proceso de negociación para determinar sobre qué escribir¹⁷.
- *Materiales necesarios*: Una hoja en blanco.
- *Papel del profesor*: Guía del proceso.

Actividad 3

- *Temporización*: 25 minutos.
- *Descripción*: Tras la elaboración de los poemas¹⁸, los alumnos deberán escoger a un portavoz de su grupo para que recite ante el grupo la composición que hayan creado. Los alumnos deberán debatir sobre las composiciones y escoger aquella que consideren mejor, justificando siempre la elección¹⁹.
- *Objetivos*: Fomentar la interacción y la negociación a través del debate; agudizar el espíritu crítico y reflexionar sobre el hecho literario.
- *Agrupamiento*: El debate se realizará en grupo.
- *Materiales necesarios*: Los poemas creados por los alumnos en su tarea final.
- *Papel del profesor*: Participante y moderador.

¹⁷ El uso de la L1 en el aula estará limitado a situaciones muy concretas en las que sea absolutamente necesario, por lo que el ejercicio servirá fundamentalmente para que practiquen su competencia comunicativa.

¹⁸ O lo que hayan conseguido crear.

¹⁹ Para que la actividad finalice con un dulce triunfo a la mejor composición, el profesor puede optar por regalar unas piruletas a los ganadores como premio y colgar su poema en la pared, detalle que seguro aportará unas risas a la clase y ayudará a relajar la *gran muralla china* creada por el respeto al profesor que tienen los alumnos. Otras propuestas de debate para actualizar la obra de fray Luis son las que ofrece Rosa Ana Martín Vegas: “Educación ambiental: la naturaleza, el cuidado del medio ambiente, el senderismo, la deforestación, la especulación urbanística, los fuegos, la contaminación acústica, la soledad, etc.” (2009, p. 276).



4.8. Materiales Didácticos para los Alumnos

Ficha 1*. (Correspondiente a la sesión primera, actividad 1).

A continuación, tenéis una tarjeta con tres preguntas y tres respuestas. Primero, deberás realizarle las preguntas a tu compañero y éste tendrá que darte las respuestas. Después, él te hará a ti las preguntas correspondientes a las respuestas que tú tienes, y deberás contestarle.

Preguntas:

- A1. ¿Cuántas escuelas poéticas existen en la segunda mitad del Siglo XVI?
 A2. ¿Fray Luis de León escribió sólo poesía?
 A3. ¿Fueron aceptados en su época autores como fray Luis de León?

Respuestas:

- A4. Los temas más representativos de la literatura renacentista son el amor, la naturaleza y la mitología.
 A5. Porque la lírica pierde los ideales de universalidad y el entusiasmo pagano anterior y, aunque no se pierden las corrientes renacentistas, quedan fundidas al Catolicismo.
 A6. Sí; con él comienza el periodo de máximo esplendor cultural de la literatura española, los Siglos de Oro.

(recortar) -----

Preguntas:

- B1. ¿Cuáles son los temas más representativos de la literatura renacentista?
 B2. ¿Es el siglo XVI una buena época por lo que a la literatura se refiere?
 B3. ¿Por qué se le llama *Segundo Renacimiento* a la época que vivió fray Luis?

Respuestas:

- B4. No, además de poeta fue un excelente traductor del latín y el hebreo y también fue prosista.
 B5. No, los autores como fray Luis fueron perseguidos o encarcelados por las suspicacias que provocaba ser descendientes de conversos o por plantear un nuevo tipo de religiosidad.
 B6. Se ha hablado de dos escuelas, la salmantina y la sevillana. Junto a estas, aparece la poesía religiosa: ascética y mística.

* Soluciones a la actividad: A1-B6 / A2-B1 / A3-B5 / B1-A4 / B2-A6 / B3-A5.



Ficha 2*. (Correspondiente a la sesión primera, actividad 2).

A continuación vas a leer algunos datos biográficos acerca de la vida de fray Luis de León. Pero, ¡atención!, los párrafos no están ordenados correctamente. Con tu compañero, deberéis reordenar los párrafos de forma que el texto adquiriera sentido y tenga un orden cronológico:

1. Ya en la capital del Tormes, debió de sentir la llamada de la vocación religiosa e ingresa en el convento de los agustinos en 1542, cuando tiene 17 años. A partir de ese momento su vida se orienta a recibir la formación académica necesaria que le permita acceder en el futuro a la carrera docente universitaria.

2. 1591 comienza para fray Luis con un agravamiento de su salud, probablemente un tumor. Y el 23 de agosto muere en el convento de San Agustín de Madrigal de las Altas Torres (Ávila). Su cuerpo es trasladado a Salamanca, donde llega el día 24 por la noche. Se le entierra con asistencia de la Universidad y de los conventos en el claustro del convento de San Pedro de la Orden de San Agustín.

3. Fray Luis no nació en Salamanca, sino lejos, en Belmonte (Cuenca), en 1527, según la mayoría de los estudiosos, o quizá en 1528. Es hijo de Lope de León y de Inés Varela.

4. En 1560 obtiene mediante exámenes los títulos de licenciado y de doctor en Teología. A partir de ese momento, se dedica a la docencia universitaria.

5. Su padre es abogado y al obtener un cargo en la corte se establece en Madrid, a donde viaja la familia en 1533 o 1534. El niño Luis tiene entonces cinco o seis años. En 1541, el joven Luis, con catorce años, está ya en edad de iniciar estudios más serios y es enviado a estudiar a Salamanca.

6. De vuelta a Salamanca en diciembre de 1576, se reintegra a la Universidad, y en 1579 oposita y gana la cátedra de Sagrada Escritura. Es ahora, alcanzada su meta académica, cuando se dedica a la creación literaria en latín y en romance.

7. Por diversos enfrentamientos y envidias por parte de sus colegas, fray Luis es denunciado y encarcelado en las prisiones de la Inquisición entre 1572 y 1576.

Indicad aquí el orden correcto de los párrafos: _____

* Soluciones: El orden correcto es 3-5-1-4-7-6-2.



Ficha 3*. (Correspondiente a la segunda sesión, actividad 2)

Lee atentamente el siguiente poema:

<p>幽居 Yōu jū</p>	<p>韦(韋) 应(應) 物 Wéi Yīng wù</p>	<p>VIDA RETIRADA</p>
<p>贵(貴) 贱(賤) 虽(雖) 异(異) 等, Guì jiàn suī yì děng,</p>		Pobres y ricos parecen diferentes.
<p>出(門) 皆 有 营(營), Chū mén jiē yǒu yīng,</p>		Todos tienen sus sueños.
<p>独(獨) 无(無) 外 物 牵(牽), Dú wú wài wù qiān,</p>		No me atan.
<p>迷 此 幽 居 情。 Mí cǐ yōu jū qíng。</p>		Me son ajenos.
<p>微 雨 夜 来(來) 过(過), Wēi yǔ yè lái guò,</p>		Anoche cayó una fina lluvia,
<p>不 知 春 草 生。 Bù zhī chūn cǎo shēng,</p>		¿cuántas hierbas habrán nacido?
<p>青 山 忽 已 曙, Qīng shān hū yǐ shǔ,</p>		La verde montaña despierta.
<p>鸟(鳥) 雀 绕(繞) 舍 鸣(鳴)。 Niǎo què rào shě míng,</p>		Rodeando la cabaña, cantan los pájaros.
<p>时(時) 与(與) 道 人 偶, Shí yǔ dào rén ǒu,</p>		A veces encuentro a un monje,
<p>或 随(隨) 樵 者 行。 Huò suí qiāo zhě xíng,</p>		otras, la sonrisa de un leñador.
<p>自 当(當) 安 寒 劣, Zì dāng ān hán liè,</p>		Para mí es suficiente.
<p>谁(誰) 谓(謂) 薄 世 荣(榮)。 Shuí wèi bó shì róng,</p>		¿Quién dijo que desprecio el lujo?

Pertenece a Wei Yingwu, poeta de la dinastía Tang, mucho anterior a nuestro fray Luis de León. Trata de identificar junto con tus compañeros y el profesor los temas en los que se centra este poema.

*Se trata de orientar a los alumnos hacia aquellos temas y tópicos que están en consonancia con la poesía ascética de fray Luis.



Ficha 4. (Correspondiente a la sesión segunda, actividad 3)

Vida retirada	
<p>¡Qué descansada vida la del que huye el mundanal rüido, y sigue la escondida senda, por donde han ido los pocos sabios que en el mundo han sido!</p>	5
<p>Que no le enturbia el pecho de los soberbios grandes el estado, ni del dorado techo se admira, fabricado del sabio moro, en jaspes sustentado.</p>	10
<p>No cura si la Fama canta con voz su nombre pregonera, ni cura si encarama la lengua lisonjera lo que condena la verdad sincera.</p>	15
<p>¿Qué presta a mi contento, si soy del vano dedo señalado; si en busca deste viento ando desalentado con ansias vivas, con mortal cuidado?</p>	20
<p>¡Oh monte, oh fuente, oh río! ¡Oh, secreto seguro, deleitoso! Roto casi el navío, a vuestro almo reposo huyo de aqueste mar tempestuoso.</p>	25
<p>Un no rompido sueño, un día puro, alegre, libre quiero; no quiero ver el ceño vanamente severo de a quien la sangre ensalza o el dinero.</p>	30
<p>Despiértente las aves con su cantar sabroso, no aprendido; no los cuidados graves de que es siempre seguido el que al ajeno arbitrio está atenido.</p>	35



Vivir quiero conmigo, gozar quiero del bien que debo al cielo, a solas, sin testigo, libre de amor, de celo, de odio, de esperanzas, de recelo.	40
Del monte en la ladera por mi mano plantado tengo un huerto, que con la primavera, de bella flor cubierto, ya muestra en esperanza el fruto cierto.	45
Y como codiciosa por ver y acrecentar su hermosura, desde la cumbre airosa una fontana pura hasta llegar corriendo se apresura.	50
Y luego, sosegada, el paso entre los árboles torciendo, el suelo de pasada de verdura vistiendo y con diversas flores va esparciendo.	55
El aire el huerto orea y ofrece mil olores al sentido, los árboles menea con un manso rúido, que del oro y del cetro pone olvido.	60
Ténganse su tesoro los que de un flaco leño se confían; no es mío ver el lloro de los que desconfían cuando el cierzo y el ábrego porfían.	65
La combatida antena cruje, y en ciega noche el claro día se torna; al cielo suena confusa vocería, y la mar enriquecen a porfía.	70
A mí una pobrecilla mesa, de amable paz bien abastada me baste; y la vajilla de fino oro labrada sea de quien la mar no teme airada.	75



Y mientras miserable-
mente se están los otros abrasando
con sed insaciable
del peligroso mando,
tendido yo a la sombra esté cantando. 80

A la sombra tendido,
de yedra y lauro eterno coronado,
puesto el atento oído
al sol dulce, acordado,
del plecto sabiamente meneado. 85

Este es uno de los poemas más conocidos de fray Luis de León. Leelo junto con tus compañeros y, en parejas, tratad de deducir todas aquellas palabras que no conoces por el contexto (recuerda que no debéis utilizar el diccionario). Después, el profesor y el resto de la clase os ayudarán a acabar de entender el vocabulario nuevo y discutiréis sobre su significado. ¿Se parece al poema de Wei Yingwu?

Apunta aquí las palabras que no conozcas:



Ficha 5*. (Correspondiente a la sesión segunda, actividad 4).

A continuación encontrarás una columna con algunas estrofas de la oda que acabas de leer y otra columna con algunos temas y tópicos literarios que aparecen en el poema. Con tu compañero, tratad de relacionar a qué estrofa pertenece cada tema (como se hace en el ejemplo):

<p>A. ¡Qué descansada vida la del que huye el mundanal rüido, y sigue la escondida senda, por donde han ido los pocos sabios que en el mundo han sido!</p>	<p>1. El tema del sueño tranquilo forma parte del tópico de la alabanza del campo o de la vida retirada.</p>
<p>B. No cura si la Fama canta con voz su nombre pregonera, ni cura si encarama la lengua lisonjera lo que condena la verdad sincera</p>	<p>2. El poeta en el marco de un lugar placentero (locus amoenus) puede encontrarse consigo mismo.</p>
<p>C. Un no rompido sueño, un día puro, alegre, libre quiero; no quiero ver el ceño vanamente severo de a quien la sangre ensalza o el dinero.</p>	<p>3. Fray Luis canta al ritmo del plectro que Dios toca; su poesía es obediencia y seguimiento de Dios.</p>
<p>D. Vivir quiero conmigo, gozar quiero del bien que debo al cielo, a solas, sin testigo, libre de amor, de celo, de odio, de esperanzas, de recelo.</p>	<p>4. Defiende la vida contemplativa.</p>
<p>E. A la sombra tendido, de yedra y lauro eterno coronado, puesto el atento oído al sol dulce, acordado, del plectro sabiamente meneado.</p>	<p>5. La fama no es eterna. Lo que importa es la salvación del alma.</p>

* Soluciones: A4 – B5 – C1 – D2 – E3.



Ficha 6. (Correspondiente a la sesión segunda, actividad 5).

A continuación tienes dos estrofas del poema de fray Luis. Debes realizar un análisis métrico, teniendo en cuenta el tipo de versos, la medida, las sinalefas y las diafeñas y la rima, como ya has practicado otras veces:

Ténganse su tesoro
los que de un flaco leño se confían;
no es mío ver el lloro
de los que desconfían
cuando el cierzo y el ábrego porfían.

A mí una pobrecilla
mesa, de amable paz bien abastada
me baste; y la vajilla
de fino oro labrada
sea de quien la mar no teme airada.

Ahora, junto con tu compañero, trata de ordenar los siguientes hipérbatos siguiendo el orden de tal y como hablaríamos nosotros con normalidad, sin necesidad de provocar un efecto estético en la oración:

1. Un no rompido sueño, / un día puro, alegre, libre quiero.
2. Desde la cumbre airosa / una fontana pura / hasta llegar corriendo se apresura.
3. Del monte en la ladera, / por mi mano plantado tengo un huerto.
4. El aire el huerto orea / y ofrece mil olores al sentido.



Conclusiones

Tras una revisión de los materiales existentes en el mercado editorial dirigidos a la enseñanza de la literatura a estudiantes extranjeros, hemos podido constatar que son muy pocos los que se pueden encontrar y que, de estos, ninguno ofrece exactamente lo que cabría esperar teniendo en cuenta el grupo meta al que se dirigen. Este hecho se complica aún más cuando se pretende acercar la literatura a alumnos chinos, procedentes de una cultura tan alejada de la nuestra.

Una vez valorado este aspecto, hemos presentado una aproximación a lo que podría ser un material dedicado a la enseñanza de la historia de la literatura a alumnos chinos desde un enfoque metodológico actual como es el enfoque basado en tareas. No obstante, debido a la cultura china de aprendizaje, el enfoque basado en tareas no siempre responde a las expectativas y necesidades del alumnado chino.

Por este motivo, en este trabajo se ha tratado de crear una metodología válida que parta del enfoque basado en tareas, pero que incluya, a su vez, aquellos elementos propios de la cultura china de aprendizaje que puedan afectar en el correcto desarrollo de las clases en un contexto de aula en la que el grupo meta es de procedencia china.

Por tanto, se han tenido en consideración elementos tales como el miedo a “perder la cara”, la timidez, la modestia cultural, la ausencia de respuesta o estrategias de aprendizaje tales como la memorización, tan propias del sistema educativo chino.

Para ilustrar todo este proceso, finalmente se ha ofrecido una unidad didáctica a modo de ejemplo de lo expuesto.

Este estudio nace de la voluntad de hacer reflexionar al mundo académico sobre la necesidad de crear materiales específicos para la enseñanza a alumnos chinos, pues como resultado del proceso de apertura económica que está viviendo China en los últimos años son muchos los estudiantes de ese país que se aventuran a estudiar en el extranjero.



Bibliografía

1. Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
2. Alborg, J.L. (1992). *Historia de la literatura española. Edad Media y Renacimiento*. Madrid: Gredos.
3. Almansa Monguilot, A. (1999). La literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones. *Mosaico*, 3: 4-9.
4. Ambassa, C. (2006). Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en la clase de EL [sic]. *RedELE*, 8.
5. Banús, E. (1998). Apuntes sobre una “Cenicienta”: la didáctica de la literatura en la enseñanza para extranjeros. *Rilce*, 14.2: 403-430.
6. Barros Lorenzo, R., González Pino, A. y Freire Hermida, M. (2009). *Curso de literatura español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
7. Benetti, G., Casellato, M. y Messori, G. (2007). *Más que palabras*. Barcelona: Difusión.
8. Cabrales, J.M. y Hernández, G. (2009). *Literatura española y latinoamericana* (2 vols.). Madrid: SGEL.
9. Chan, Ch. (2006). Historical and cultural background of education in China. En *Seminar Teaching the Chinese learner*. Leiden University. [http : //media.leidenuniv.nl/legacy/2Historic_and_cultural_background.pdf](http://media.leidenuniv.nl/legacy/2Historic_and_cultural_background.pdf)
10. Chang, F. (2004). ¿Qué estudian los alumnos de español de China? En I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico (Manila). *RedELE*, núm. especial, diciembre.

11. Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Traducción del Instituto Cervantes. Madrid: MEC-Anaya.
12. Cortés Moreno, M. (2009). Análisis de la enseñanza del ELE en China: dificultades y soluciones. *MarcoELE*, 8.
13. Derrar, A. y Choucha, Z. (2006). Didáctica de la literatura: interferencias culturales y lingüísticas en la enseñanza de ELE. En Álvarez, A. et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0061.pdf
14. Donés Rojas, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China. *MarcoELE*, 8.
15. Fernández García, A. (2006). El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia. En Álvarez, A. et al. (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0061.pdf
16. Fernández López, M.C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 715-734). Madrid: SGEL.
17. Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20: 61-87.
18. Frèches, J. (2006). *Érase una vez China. De la antigüedad al siglo XXI*. Traducción de P. Cañizares. Madrid: Espasa Calpe.
19. Frías Conde, X. y Quintana Bouzas, M. (2000). Literatura española al alcance de todos. En Bordoy, M., Van Hooft, A. y Sequeros, A. (eds.), *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam: MEC. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0022.pdf
20. Garralda, A. (2004). Cómo integrar idioma y cultura en la enseñanza del español. En Actas del I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico. *RedELE*, núm. especial, diciembre.



21. Gelabert, M.J., Bueso, I. y Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros (Cuadernos de DIDÁCTICA del español/LE).
22. Hu, G. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2): 93-105.
23. Instituto Cervantes (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
24. Jin, L., Singh, M. y Li, L. (2005). Communicative Language Teaching in China: Misconceptions, Applications and Perceptions. En *AARE'05 Education Research*. Parramatta.
25. Jin, L. y Cortazzi, M. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1).
26. Juárez Morena, P. (1996). La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros. En Celis, A. y Heredia, J.R. (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf
27. Jurado Morales, J. y Zayas Martínez, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz e Instituto San Fernando de la Lengua Española.
28. León, Fray Luis de. *Poesía*. Edición de A. Ramajo Caño. Estudio preliminar de A. Blecua y F. Rico. Barcelona: Círculo de Lectores, 2006.
29. Littrell, R.F. (2010). Learning Styles of Students in and from Confucian Cultures. En *http://romielittrellpubs.homestead.com/*. Fecha de consulta: 1 de agosto de 2010.
30. Martín Vegas, R.A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
31. Martínez Sallés, M. (1999). Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico*, 3: 19-22.
32. Martínez Sallés, M. (2004). "Libro, déjame libre". Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *RedELE*, 0.
33. Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1.



34. Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Ice-Horsori (Cuadernos de Educación, 55).
35. Millares, S. (2003). Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua. *Frecuencia L*, 22.
36. Montesa, S. y Garrido, A. (1994). La literatura en la clase de lengua. En Montesa, S. y Garrido, A. (eds.), *Actas del segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación* (pp. 449-457). Málaga: Asele.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf
37. Moreno Arteaga, J. (2006). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: reflexiones para una nueva educación literaria. *Espéculo*, 31.
38. Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen (Serie Máster E/LE Universidad Complutense).
39. Ng, Chi-hung (2003). Re-conceptualizing achievement goals from a cultural perspective. En *Joint Conference of NZARE & AARE*. Auckland
http://www.aare.edu.au/03pap/ng03121.pdf
40. Ocasar Ariza, J.L. (2009). Historia de la literatura y comentario de texto en ELE. Apuntes prácticos para la estructuración de un curso. *RedELE*, 15.
41. Pedraza Jiménez, F.B. (1996). La literatura en la clase de español para extranjeros". En Celis, A. y Heredia, J.R. (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf*
42. Pérez Villafañe, E. (2009). De China a España: estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos. *MarcoELE*, 8.
43. Quintana, E. (1991). Literatura y enseñanza de E/LE. En Montesa, S. y Garrido, A. (eds.), *Actas del tercer congreso nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. Málaga: Universidad de Málaga y MEC.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf
44. Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Edición española a cargo de A. García y J.M. Mas. Traducción de J.M. Castrillo y M. Condor. Madrid: Edinumen.



45. Sánchez, M.J. (2004). Papel de la literatura en la enseñanza de español. En Instituto Cervantes Manila (ed.), *Actas del I encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico (Manila, 2004)*. Biblioteca Virtual redELE. <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/manila/sanchez.pdf>
46. Sánchez Griñán, A. (2006). Dificultades del enfoque comunicativo en China. En *Actas del Primer Congreso Virtual E/LE*. <http://biblioteca.civele.org/>
47. Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
48. Sánchez Griñán, A. (2009a). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *MarcoELE*, 8.
49. Sánchez Griñán, A. (2009b). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa en China. *MarcoELE*, 8.
50. Tamames, R. (2008). *El siglo de China: de Mao a primera potencia mundial*. Barcelona: Planeta.
51. Vergara Legarra, N. (2006). *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollos de la interculturalidad en el aula de E/LE*. Memoria de Máster publicada en RedELE.
52. Villarubia Zúñiga, M. (2010). La ironía y el humor a través de la literatura. Una dimensión de la pragmática cognitiva en la enseñanza del ELE. *MarcoELE*, 10.
53. VV.AA. (2009). *La pagoda blanca. Cien poemas de la dinastía Tang*. Selección, traducción y notas de Guillermo Dañino. Madrid: Hiperión (Poesía Hiperión, 385).
54. Wang, T. (2006). Understanding Chinese Culture and Learning. En Jeffery, P.L. (ed.), *AARE'S 2006. Conference Papers*. <http://www.aare.edu.au/06pap/wan06122.pdf>
55. Zou, H. y Zhiyu, C. (2006). CLT in China: A Re-examination. *US-China Foreign Language*, 4(1): 68-74.



Autores

Leor Pastor, Manel. Nace en Tarragona en 1979. Licenciado en Filología Hispánica (2009) y Máster Universitario en Enseñanza de Español para Extranjeros (2010) por la Universitat Rovira i Virgili. Se está doctorando en Literatura Española Moderna y Contemporánea. Desde 2006 forma parte del Consejo de Redacción de la revista *Salina* y, desde 2008, trabaja como profesor de cursos de extensión universitaria impartiendo clases de Literatura Española. Pertenece al Grupo de Investigación “Teoría Literaria e Historia de la Literatura”, del Departament de Filologies Romàniques de la Facultat de Lletres de la Universitat Rovira i Virgili. Ha publicado artículos sobre poesía española de los siglos XIX y XX y artículos de documentación sobre poetas del siglo XIX.



TRIANGLE

Language, Literature and Computation
Lenguaje, Literatura y Computación
Llenguatge, Literatura i Computació

FOCUS AND SCOPE: Triangle is an open access electronic publication devoted to any topic related to language, literature and computation. Triangle is addressed to a specialized audience interested in the adoption of new methods (especially formal and computational) in the study of language and literature.

Triangle was born in 2010 with the aim of promoting interdisciplinary research in the fields of linguistics, literary studies and computer science. Triangle intends to disseminate original, relevant, innovative and high-quality papers in the space of confluence of those three research areas.

The journal name, Triangle, intends to reflect, through the three vertices of the figure, the three topics of interest for this publication (language, literature and computation) and aims to evidence that preference is given to articles that focus on the edges of the triangle, this is, works that relate, at least, two of the three involved disciplines.

Triangle welcomes contributions in any of the three journal areas: linguistics, literary studies and computer science. However, preference is given to articles involving/relating at least two of the vertices of the triangle. Studies relating language and literature or any of these two disciplines with computation will be warmly received.

Contributions to Triangle may be made in any of the following categories/forms:

- **Papers** that report significant new research in any of the journal topics.
- **Monographic Issues** containing the contribution of a single author that focuses on new research results or that presents didactic introductions to new research topics or that surveys the state of the art of an area in order to provide a good starting point for non-experts.
- **Special Issues** containing a collection of essays/articles, written by several researchers, around a well-established topic.

LANGUAGES: The languages of submission and publication are preferably English and Spanish. However, papers in Catalan and French will be also accepted.

PEER REVIEW PROCESS: Triangle is a peer-reviewed journal and follows a double-blind refereeing procedure.

EVALUATION CRITERIA: No particular theories or scientific trends are favoured. Scientific quality and scholarly standing are the only criteria applied in the selection of papers accepted for publication.

El presente estudio reflexiona acerca de la cultura china de aprendizaje y sobre los conocimientos que el alumnado chino posee de la cultura occidental y aporta una metodología para la realización de un curso de Historia de la Literatura Española dirigido al estudiantado chino, ofreciendo una unidad didáctica como muestra.

This study reflects on learning Chinese culture and the knowledge that Chinese students hold about Western culture and it provides a methodology for conducting a course on the History of Spanish Literature adressed to Chinese students, offering a teaching unit as a sample.

