



Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE

Alicia San Mateo Valdehita

La literatura juega actualmente un papel importante en la mayor parte de los enfoques de enseñanza de lenguas, después de haberse superado las interpretaciones erróneas de lo que supone lo comunicativo y la autenticidad de los materiales, que hicieron rechazar el uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras por considerarlos poco comunicativos e inútiles para formar a un estudiante, debido a la dificultad que supone enfrentarse a una cultura diferente por medio de la literatura o la escasa utilidad que puede tener un texto estructuralmente complejo, etc.

Este rechazo total que sufrió la literatura en los años sesenta vino claramente motivado por el abuso que de ella se había hecho en épocas anteriores al ser utilizada como el único «corpus lingüístico ofrecido al alumno»¹ que se acercaba a la lengua meta a través de muestras que probablemente nunca usaría ni le capacitaban «para desenvolverse en un medio hispanohablante ni para cubrir sus necesidades inmediatas de comunicación»². Su utilización no era productiva porque se consideró que «se alejaba de la necesidad real de expresión que demandaba el estudiante»³.

Los principales defensores de la utilización de la literatura en clase de lenguas extranjeras proceden del ámbito anglosajón: H. G. Widdowson, Alan Maley, Alan Duff, Joanne Collie, Stephen Slater, etc.; también destacan Rosana Acquaroni, Cassany, Luna y Sanz, Sonsoles Fernández, Kees van Esch,

según los cuales, los objetivos mismos que se consiguieran a través de los textos literarios justifican su explotación didáctica. Las investigaciones más recientes hacen hincapié en la explotación, rentabilidad, adecuación, selección y presentación de dichos textos en el aula y fuera de ella⁴ más que en la justificación de su empleo, porque ahí es donde falla el uso de la literatura en la enseñanza.

Podemos comprobar la revalorización del uso de textos literarios en la clase de E/LE si miramos cualquier método actual (por ej.: *Abanico*, *Curso de lectura conversación y redacción*, *Español sin fronteras*, *Intercambio*, *Procesos y recursos*, etc.): en todos se incluyen fragmentos narrativos y dramáticos, poemas, cuentos...; o si vamos al catálogo de las editoriales especializadas encontramos recopilaciones de textos literarios, lecturas graduadas, textos adaptados, etc. Las nuevas corrientes que conciben el texto como mediador y no como fin en sí mismo han abierto muchas posibilidades en el campo de la explotación de los textos literarios y la tipología de actividades: una de ellas es utilizar un texto extenso como eje estructurador de un curso o como apoyo para el mismo, pues con un planteamiento adecuado de la explotación didáctica se pueden practicar todas las destrezas (comprensión escrita y oral, y expresión escrita y oral), e incluso enriquecer la competencia cultural (JUÁREZ MORENA, Pablo: 1998, 278); pero, sobre todo, se pueden explotar los textos desde el punto de vista

¹ DÍAZ NOGUERA, Eloína, «En busca de "la continuidad"», en *Cable*, 3, abril 1989, p. 3.

² *Ibid.*, p. 3.

³ GARRIDO, Antonio y Salvador MONTESA, «La literatura en la clase de lengua», en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, ASELE, 1994, p. 454.

⁴ Rosana Acquaroni afirma que generalmente «lo poco comunicativo es, sobre todo, la manera en que dicho material [literario] se presenta y se trabaja dentro del aula» no el material en sí. ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, «La experiencia de la poesía. Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 12, enero-febrero 1997, p. 42.

creativo y expresivo, para aprovechar el carácter de productor en potencia que posee todo estudiante. Dependiendo de los objetivos el estudiante llevará a cabo una lectura extensiva⁵, y así tendrá la posibilidad de realizar un acto de lectura parecido al que puede realizar en su lengua, es decir, casi una lectura de evasión y por placer; o una lectura intensiva⁶ del texto comprendiendo todo lo que lee y usándolo para practicar exponentes gramaticales, léxicos, etc.

Si entendemos la literatura como una manifestación lingüística más, es decir, «an instance of the productive use of a limited number of linguistic structures in order to achieve communication»⁷, la podemos utilizar para practicar diferentes destrezas lingüísticas. Así pues, desde el punto de vista lingüístico-pedagógico, el uso de un texto literario extenso es muy enriquecedor, pues no es necesariamente complejo –eso dependerá de la selección que se haga– y puede recoger registros muy variados, desde el más informal, coloquial y cotidiano hasta el más elaborado y formal; al igual que diferentes variedades diatópicas y diastráticas de la misma lengua. La lectura en sí de textos extensos como parte del programa de un curso hace que el lector refuerce y mejore una serie de **funciones comunicativas** (MOLINA, M^{te} José y Mónica GARCÍA-VIÑO: 1998, 33) que coinciden con muchas de las que el estudiante de una lengua extranjera tiene que aprender, y en las que se practican unos exponentes lingüísticos determinados. Entre ellos están:

- 1. Formulación de hipótesis hacia el pasado o el futuro:** es totalmente natural que se produzca durante la lectura de un texto al preguntarnos sobre qué pasará o qué habrá pasado, y así mismo lo podrá ser para el estudiante extranjero. En la práctica de esta función comunicativa se pueden utilizar varios exponentes gramaticales, como "quizá" + modo subjuntivo; "a lo mejor" + modo indicativo; futuro de indicativo, etc.
- 2. Ponerse en lugar de otro:** se produce cuando nos identificamos con un personaje, y si damos un consejo, por ejemplo, tendríamos que emplear la estructura "si yo fuera tú/él/ella/ellos/ellas" + condicional simple o compuesto de indicativo, o pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo".

3. Expresión de deseos: influyendo sobre otras personas y hacia el presente ("ojalá"/ "espero que" + pretérito perfecto de subjuntivo); hacia el pasado ("ojalá"/ "espero que"/ "me gustaría que" + pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo) o hacia el futuro ("ojalá"/ "espero que" + presente de subjuntivo; "me gustaría que" + imperfecto de subjuntivo; etc.); o deseos sobre uno mismo y hacia el presente o el futuro ("espero"/ "me gustaría" + infinitivo; la construcción anterior con "ojalá" sin que haya cambio de sujeto, etc.) o hacia el pasado ("espero"/ "me gustaría" + infinitivo compuesto; la construcción anterior con "ojalá", etc.).

4. Expresión de la opinión: normalmente cualquier texto provoca una reacción en el lector, y éste puede opinar sobre los temas que se han planteado, estar a favor o en contra, etc. Aquí los exponentes gramaticales son variadísimos: "pensar, creer, opinar que", "estar a favor/en contra de", "estar de acuerdo con", etc.

Cuando leemos en nuestra lengua materna una novela o un cuento, estas funciones comunicativas las realizamos de forma automática e inconsciente, pero al leer en una lengua extranjera lo natural es que se produzcan en la lengua materna y no en la lengua meta, con lo cual no estaríamos mejorando nuestra competencia comunicativa en la L2. Por tanto, es necesario que el lector sea inducido a realizar estas funciones en la lengua meta por medio de una serie de actividades.

El texto literario, por tanto, sirve para enseñar una lengua y mejorar la competencia comunicativa del estudiante –aunque no haya sido creado para tal efecto– y, lo que es más importante, una lengua real en diferentes contextos, dependiendo de los personajes, el tiempo, el espacio, la situación, etc.; esto es el **componente pragmático** de la lengua. Desde el punto de vista de la Pragmática, en un texto literario se suspenden las reglas que gobiernan los intercambios comunicativos (ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria: 1993, 235-247), pues cambian los mecanismos de referencia⁸, las condiciones de verdad de un enunciado⁹, y se invierten los procesos de inferencia, ya que es el lector el que muchas veces tiene que reconstruir la información sobre el emisor y la situación. Pero, a pesar de todo esto, el com-

⁵ La lectura extensiva, por oposición a la lectura intensiva, se realiza con textos extensos y busca la comprensión global; es más "natural" fuera del aula y su objetivo es fomentar el hábito y el placer de leer. Esta definición está elaborada a partir de los datos que ofrecen CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Glòria SANZ, *Enseñar lengua* (trad. Susanna Esquerdo), Barcelona, Ed. Graó, 1998, p. 201.

⁶ La lectura intensiva, por oposición a la extensiva, se realiza con textos breves o fragmentos y busca la comprensión total y pormenorizada; tiene lugar a través de la explotación didáctica de un texto en clase, generalmente, y lo que se busca es desarrollar en el lector una serie de habilidades relacionadas con el sistema de escribir, el reconocimiento de palabras y frases, la gramática y el mensaje del texto. Esta definición está elaborada a partir de los datos que ofrecen CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Glòria SANZ, *Op. cit.*, pp. 201, 206-207.

⁷ LITTLEWOOD, William T., «Literature in the School foreign-language course», en BRUMFIT, Christopher J. y Ronald A. CARTER (eds.), *Literature and language teaching*. Oxford. Oxford University Press, 1986, p. 178.

⁸ Por ejemplo, los deicticos funcionan de forma diferente a como lo hacen en una situación comunicativa concreta: así los pronombres "yo" y "tú" no necesariamente identifican al emisor y al destinatario respectivamente.

⁹ Las afirmaciones pueden ser verdaderas o falsas, ya que la necesidad de ajustarse a los hechos carece de vigencia en el mundo ficticio que el texto literario crea.

ponente pragmático de un texto literario concreto tiene plena coherencia dentro de las coordenadas espacio-temporales, narrativas, etc. que establece, y que provienen del universo referencial del autor. Podemos utilizar este marco contextual que crea el texto literario como referente para llevar a cabo intercambios comunicativos totalmente auténticos por medio de actividades, que se producen en un contexto ausente la mayor parte de las veces en la enseñanza de una L2, y que ahora es proporcionado por el texto literario.

Por tanto, el alumno puede reconocer en un texto literario los mecanismos pragmáticos necesarios para decodificar un mensaje, teniendo en cuenta el marco referencial, las implicaturas, presuposiciones, inferencias, etc., y luego ser capaz de aplicarlos a otras situaciones de uso de la lengua. Para facilitar el análisis de los marcos contextuales, Juan Luis Montoussé (1997, 27-31) propone utilizar *Sin noticias de Gurb*, la novela de Eduardo Mendoza, como eje estructurador de un curso de español en un nivel avanzado, para que el alumno tenga una visión completa del marco sociocultural y situacional que da todas las claves interpretativas de la obra.

Rosario Alonso propone utilizar lecturas graduadas en clase –*Vuelo 505 con destino Caracas* (1991, 28-32), y *El vecino del quinto* y *El cartero no siempre llama dos veces* (1992, 44-47)–, donde se realizan actividades paralelas al texto que los estudiantes van leyendo en casa: las actividades son muy variadas y van desde ejercicios de prelectura con los que se consigue intrigar a los alumnos, hasta la elaboración de juicios sobre los personajes a partir de frases que pronuncian en la novela, pasando por la elección de contextos para determinados fragmentos extraídos de los textos, la redacción de una noticia para un periódico sensacionalista, la adjudicación de un signo del zodiaco a los personajes, etc.

A continuación ofrecemos un compendio de propuestas de actividades que se pueden utilizar para la explotación de textos extensos dependiendo del lugar y momento en que nos hallemos en la lectura y del objetivo perseguido, que habría que adaptar al texto concreto que estemos usando y al nivel de los estudiantes. Joanne Collie y Stephen Slater (1987, 16-92) ofrecen un amplio catálogo donde elegir; también Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz (1998, 210-235, 516), Sonsoles Fernández (1991, 40-42) y Kees Van Esch (1988, 202-203) son los que aportan las ideas más originales, pero sin superar a los primeros.

En primer lugar, hay que destacar la importancia de las **actividades de precalentamiento**, como motor para generar motivación, despertar interés y curiosidad, y, sobre todo, para activar y

ampliar los conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema o para desarrollarlos si no los tuviera. Estos ejercicios tienen su fundamento teórico en la teoría de los esquemas¹⁰ (*schemata*, *scripts*, *frames*, *scenarios*, *event chains* o *expectations*, según diferentes autores), que son categorías de conocimiento que se forman en nuestra mente a partir de la experiencia; de tal forma que cada vez que recibimos una información la desciframos en función de los esquemas que se activan al establecer una conexión con la misma. Ahí radica la importancia de esas actividades que están encaminadas a desarrollar y activar la información previa para facilitar la comprensión de una lengua extranjera.

Algunas actividades de precalentamiento son:

- Hacer predicciones sobre lo que ocurrirá en el texto a partir de la ilustración de la portada; de la información de la contraportada; del título o subtítulo; de fotos, fragmentos de películas, documentales o diapositivas; de palabras o frases clave extraídas del texto.
- Presentar un cuestionario sobre información que aparecerá en el texto para hacer inferencias, que luego han de ser confirmadas.
- Escuchar una conversación entre dos personas que comentan sus impresiones sobre el texto que se va a leer, o sobre una adaptación cinematográfica o teatral del mismo; y completar una ficha, un resumen de la historia, etc. –una alternativa es ponerse por parejas y que cada miembro tenga un cuestionario diferente, de forma que, al formularse preguntas para completar la información que les falta y al comparar los resultados comprobarán si han hecho bien el ejercicio.
- Una vez que se ha leído el principio del texto se pide a los alumnos que extraigan las palabras y expresiones clave, y que las clasifiquen de acuerdo con criterios semánticos, por ejemplo. O que estudien una serie de posibles continuaciones de la historia, que elijan la que crean que el autor ha seguido, que las ordenen según las posibilidades que tienen de haber sido elegidas. O que escriban en una tarjeta sus hipótesis, que serán recogidas y comentadas una vez que todos hayan terminado la lectura. O que escriban el capítulo cero del texto. O que hagan como si fueran miembros de una editorial, y tuvieran que enviarle una serie de sugerencias sobre el estilo, los personajes, el argumento, etc. al escritor que les ha remitido el borrador de su próxima novela –que es el comienzo del texto.
- Hay muchas actividades sobre la vida del autor que se pueden hacer: realizar un montaje con fotos, nombres de lugares, etc. para

¹⁰ Más información y bibliografía sobre la teoría de los esquemas en: ALONSO, Isabel, «Cómo mejorar la comprensión lectora/auditiva en el aprendizaje de una L2: las teorías del conocimiento previo». en *Frecuencia-L*, 4, marzo 1997, pp. 13-16.

que hagan hipótesis; escribir su biografía a partir de su foto; adivinar información suprimida; detectar datos falsos, etc.

Muchas de estas actividades se pueden hacer en casa o en clase, primero de forma individual y luego comparando los resultados con un compañero, después con otra pareja, con todo el grupo, etc.

En segundo lugar, hay muchas actividades para llevar a cabo **en cualquier momento de la lectura del texto**. Si estamos utilizando el texto como complemento de clase, los estudiantes deben ir leyéndolo en casa, y realizar algunas actividades para mejorar su **comprensión lectora**, como por ejemplo:

- Completar cuestionarios con preguntas sobre el texto o dando una interpretación; elegir la respuesta adecuada entre varias opciones; contestar verdadero o falso.
- Elaborar varias preguntas sobre un pasaje, y en clase se las formularán al resto de sus compañeros.
- Completar frases o un resumen del que se han eliminado algunas palabras o frases clave.
- Comparar varios resúmenes y elegir el mejor, justificando la respuesta. Si es para un nivel elemental basta con eliminar algún hecho o idea esencial; para conseguir un nivel de dificultad mayor podemos incluir inferencias o interpretaciones erróneas; o pedir que se elija el resumen con un determinado criterio, es decir, como si fuera para un libro de texto de literatura, para una revista especializada, para un periódico, etc.
- Ordenar una serie de frases según la secuencia correcta –se pueden añadir datos falsos para que sean detectados, o pedir que se complete algún hecho importante que no ha sido incluido.
- Elegir la interpretación correcta o la moraleja de un pasaje entre varias dadas.
- Poner título a un capítulo o sección.
- Señalar los conectores discursivos del texto, sustituirlos por otros, completar huecos con conectores (se pueden dar a elegir varias opciones), etc.
- Señalar los elementos anafóricos (pronombres, demostrativos, elementos léxicos) para comprender la coherencia textual.

Para trabajar la **expresión escrita** proponemos las siguientes actividades que se pueden realizar tanto en casa como en clase:

- Elaborar un resumen a partir de varias palabras clave, de una serie de conectores oracionales, o con un número máximo de palabras, y en clase se puede hacer por grupos, para que se intercambien sus resúmenes, y los reduzcan a un número menor de palabras.

- Crear conversaciones sobre partes narrativas del texto.
- Describir lo que un personaje está pensando o sintiendo mientras está hablando.
- Escribir la nota que deja un personaje que desaparece sin dejar rastro para pedir ayuda.
- Escribir un poema sobre un tema que ha aparecido en el texto.
- Escribir un informe sobre una escena como si fuera a ser publicado en una guía de programación de televisión; una noticia para un periódico; un informe de una compañía aseguradora, la policía, etc.; un cartel de "Se busca"; el epitafio de un personaje; la carta de un personaje al consultorio de una revista pidiendo consejo sobre algún problema –sentimental, por ejemplo–, etc.

La **expresión oral** se puede practicar con la mayor parte de las actividades anteriores, basta con que se realicen en grupos y se tengan que poner de acuerdo, o que tengan que representar la voz de un personaje, por ejemplo. Pero además hay otras actividades más específicas:

- Preparar la lectura de un fragmento por grupos, poniendo especial cuidado en la entonación, la fonética, etc.
- Imaginar cómo se comportaría y qué haría un personaje del texto en una situación ajena al mismo; o, al revés, qué pasaría si un personaje que no pertenece al texto –puede ser el estudiante mismo– se introdujera en él.
- Organizar un debate a partir de un cuestionario, donde se expresa el grado de acuerdo sobre determinados temas relacionados con el texto, que se ha rellenado de forma individual previamente.
- Representar un "trailer" o anuncio para promocionar una película de la novela.

Mientras los estudiantes van leyendo la novela, podemos realizar actividades en clase que se vayan completando poco a poco. Por ejemplo:

- Ir contando el hilo narrativo de forma oral.
- Elaborar un mural donde añadir los resúmenes, la representación gráfica del desarrollo del argumento, etc.
- Escribir el diario de un personaje.

Finalmente, **después de la lectura completa del texto** se pueden realizar una serie de actividades específicas cuyo objetivo es que los estudiantes compartan sus opiniones e ideas.

- Diseñar una portada para el libro.
- Elaborar el texto para la contraportada.
- Lanzar hipótesis sobre qué hubiera pasado si en un determinado momento las circunstancias hubieran sido diferentes.

- Formular una serie de preguntas sobre el texto, los personajes, quién dice una determinada frase, etc. cada uno de los dos grupos para que el otro las resuelva en una especie de competición.
- Hablar sobre un tema determinado relacionado con el texto durante un minuto sin parar ni repetir ideas. Se puede presentar como un concurso, y escribir una serie de temas en tarjetas que uno de los componentes del grupo irá cogiendo cuando sea su turno.
- Contar la historia entre todos (durante un minuto cada uno, por ejemplo) o elaborar un resumen por grupo escribiendo cada estudiante una frase, o de un número muy reducido de palabras, por ejemplo, de cuarenta.
- Escuchar una conversación sobre el libro para detectar algún error, hacer un resumen o un esquema, tomar notas o rellenar huecos.
- Elegir los momentos más importantes de la narración.
- Escribir la carta que un personaje envía al final del libro a otra persona contándole todo lo que ha sucedido.
- Escribir el párrafo siguiente al final del texto o un final alternativo.
- Adaptar o elaborar de forma oral por grupos el texto para un determinado tipo de lector, por ejemplo, para niños, estudiantes de nivel elemental, etc.
- Dar una rueda de prensa: uno es el moderador, otros son personajes del libro, otros periodistas, etc.
- Cada personaje es representado por un grupo de alumnos, y tiene que defender su permanencia en un globo que va perdiendo altura por momentos.
- Elaborar un sociograma literario donde se reflejen las relaciones entre los personajes o una ficha de cada uno en la que haya que añadir información inventada como su libro favorito, su programa de televisión preferido, etc.
- Entrevistar a un personaje.

La lectura intensiva es una forma de reforzar el **léxico** adquirido anteriormente o de ampliarlo; en este último caso, son necesarias unas actividades que ayuden a fijarlo, y aquí presentamos algunas ideas que pueden ayudar en su planteamiento:

- Unir la definición con la entrada o buscarla en el texto.
- Extraer del texto un determinado tipo de palabras y clasificarlas.
- Deducir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto gramatical o de los mecanismos de composición de palabras.
- Buscar sinónimos, antónimos, palabras de la misma familia léxica, etc.

- Señalar el significado literal y el metafórico.

La **explotación didáctica** de cualquier texto literario en general debe estar encaminada a ayudar al lector a comprender mejor el texto y ser parte del proceso en que se construye el sentido del mismo, es decir, deben ser actividades centradas en el alumno. Por ello, las actividades más importantes son las que desarrollan su creatividad. La variedad de las mismas es uno de los secretos del éxito; y otro el que consigan ayudar al estudiante a desarrollar, expresar y valorar sus respuestas personales provocadas por la lectura del texto literario. También es muy productivo que los lectores puedan compartir sus ideas o ayudarse en la comprensión de un texto, a pesar de que la lectura es un acto individual.

El criterio fundamental es que el texto sea adecuado al nivel de conocimiento lingüístico del alumno y a su madurez lectora en su propia lengua, y que el tema sea atractivo para él; así que el prestigio no puede primar sobre la rentabilidad (JUÁREZ MORENA, Pablo: 1998, 279): no hay por qué escoger obras y autores consagrados y clásicos, o representativos de una determinada época.

Los objetivos que se pueden conseguir mediante la utilización en clase de lenguas extranjeras de textos literarios extensos pensamos que se pueden lograr usando las propuestas del catálogo de actividades ofrecido, y teniendo en cuenta las funciones lingüísticas de las que aquí hemos hablado.

BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, «Lecturas graduadas: Algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase», en *Frecuencia-L*, 1, marzo 1996, pp. 18-20.
- «La experiencia de la poesía. Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE», en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 12, enero-febrero 1997, pp. 42-44.
- ALONSO, Isabel, «Cómo mejorar la comprensión lectora/auditiva en el aprendizaje de una L2: Las teorías del conocimiento previo», en *Frecuencia-L*, 4, marzo 1997, pp. 13-16.
- ALONSO, Rosario, «El largo adiós al sueño eterno. La maldición de la lectura en clase», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 28-32.
- «El largo adiós al sueño eterno (II). Vidas privadas, lecturas públicas», en *Cable*, 9, abril 1992, pp. 44-47.
- BRUMFIT, Christopher J., *Language and literature teaching: from practice to principle*, Oxford, Pergamon Institute of English, 1985.
- CARRILLO MATEO, Evaristo, *Dinamizar textos*, Madrid, Alhambra, 1987.
- CARTER, Ronald, «Simple text and reading text. Part 2: some categories of difficulty», en BRUMFIT, Christopher J. y Ronald A. CARTER (eds.), *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 216-222.
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Glòria SANZ. *Enseñar lengua* (trad. Susanna Esquerdo), Barcelona, Ed. Graó, 1998.
- COLLIE, Joanne y Stephen SLATER, *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- DÍAZ NOGUERA, Eloína, «En busca de "la continuidad"», en *Cable*, 3, abril 1989, pp. 3-4.
- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos, 1993.

- ESCH, Kees Van, «La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje», en *II Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1988, pp. 195-222.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, «Más allá del verdadero/falso», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 40-42.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, T., «La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica», en BELLO, P., A. FERIA, J. M^º FERRÁN (et al.), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana Aula XXI, 1990, pp. 84-106.
- GARCÍA WIEDEMANN, Emilio J. y Juan Antonio MOYA CORRAL, «Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia», en *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, ASELE, 1990, pp. 137-144.
- GARRIDO, Antonio y Salvador MONTESA, «La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta», en *III Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1991, pp. 73-84.
- «El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas», en *Cable*, 9, abril 1992, pp. 22-28.
 - «La literatura en la clase de lengua», en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, ASELE, 1994, pp. 449-457
- HERNÁNDEZ, M. Rosario, «Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender», en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1998, pp. 437-443.
- HERNÁNDEZ BLASCO, María José, «Leer: ¿para qué y cómo?», en *I Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1987, pp. 117-125.
- HILL, J., *Using literature in language teaching*, Londres, Macmillan, 1986.
- JUÁREZ MORENA, Pablo, «La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 277-283.
- LITTLEWOOD, William T., «Literature in the School foreign-language course», en BRUMFIT, Christopher J. y Ronald A. CARTER (eds.), *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 177-183.
- MALEY, Alan, «A comeback for literature?», en *Practical English Teaching*, 10/1, 1989.
- MARTÍN, Ana Belén, «El micro-relato literario, más allá de la comprensión 'lectora'», en *Frecuencia-L*, 10, marzo 1999, pp. 12-14.
- MARTÍN PERIS, Ernesto, «Contar una historia (Nivel intermedio alto)», en *Cable*, 2, noviembre 1988, pp. 6-7.
- MCKAY, Sandra, «Literature in the ESL classroom», en BRUMFIT, Christopher J. y Ronald A. CARTER (eds.), *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 191-198.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio, «Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera», en *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, ASELE, 1994, pp. 313-324.
- MERRILL VALDES, J., «Culture in literature», en MERRILL VALDES, J. (eds.), *Culture bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 137-147.
- MILLARES MARTÍN, Selena, «El texto literario y la enseñanza de la fonética», en *Frecuencia-L*, 1, marzo 1996, pp. 44-47.
- MOLINA, M^º José y Mónica GARCÍA-VIÑO, «La lectura extensiva como apoyo del programa del curso en la clase de ELE», en *Frecuencia-L*, 7, marzo 1998, pp. 32-33.
- MONTOUSSÉ, Juan Luis, «El uso de la novela como principio organizativo del curso de ELE en niveles avanzados», en *Frecuencia-L*, 5, julio 1997, pp. 27-31.
- MORGAN, John y Mario RINVOLUCRI, *Once upon a time: using stories in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- QUINTANA, Emilio, «Literatura y enseñanza de E/LE», en *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga, ASELE, 1993, pp. 89-92.
- RODRIGUES, Denis, «Presencia y función de la literatura en la enseñanza de E/LE en Francia», en *Frecuencia-L*, 10, marzo 1999, pp. 31-37.
- ROLDÁN, Magdalena y VÁZQUEZ, M^º Victoria, «Crímenes imaginarios», en *Cable*, 6, noviembre 1990, pp. 9-11.
- RUIZ, Jesús, «Al español por la imaginación. Explotación de textos en la clase de E/LE», en *Frecuencia-L*, 12, noviembre 1999, pp. 29-39.
- SALAZAR, Ventura, «De quiromancia y primeros auxilios. Algunas experiencias para la integración de destrezas a partir de la comprensión lectora», en *Cable*, 7, abril 1991, pp. 36-39.
- SILES ARTES, José, «Ejercicios de léxico a partir del texto», en *Actas de las I Jornadas Pedagógicas. ASELE*, Madrid, ASELE, 1988, pp. 113-120.
- VINCENT, Monica, «Simple text and reading text. Part 1: Some general issues», en BRUMFIT, Christopher J. y Ronald A. CARTER (eds.), *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1986, pp. 208-215.
- WIDDOWSON, H. G., *Stylistics and the teaching of literature*, Londres, Longman, 1975.
- *Explorations in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 1979.
 - «Sobre la interpretación de la escritura poética», en CULLER, DERRIDA, FISH, JAMERSON, *La lingüística de la escritura*, Madrid, Visor, 1989, pp. 247-257.

Alicia San Mateo Valdehita

*Departamento de español y portugués
Vanderbilt University (Nashville, TN, EE.UU.)*

Cursos para Profesores de Español

Malaca Instituto ofrece cursos
de reciclaje para profesores
nativos y no nativos

¡Infórmese!

Malaca Instituto  **MALACA
INSTITUTO**
C/Cortada, 6
29018 Málaga, España
Tel. +34 95 229 32 42
Fax. +34 95 229 63 16
e-mail: espanol@malacainst-ch.es



International Association
of Language Centres

Frecuencia L

Número 17 • Julio 2001

Editorial Edinumen
Piamonte, 7
28004 Madrid, España
t 91 308 22 55 / 91 308 51 42
Fax: 91 319 93 09
frecuenciaele@edinumen.es
www.edinumen.es

Edita

Editorial Edinumen

Redacción

Blanca Aguirre
Manuel Bordoy
Isabel Bueso
María Ángeles Casado
Anabel de Dios
Sonia Eusebio
Cristina Blanco
Juan Fernández
Jorge Marrero
Raquel Gómez
Emma Martinell
María del Mar Menéndez
Isabel Pardo
Inmaculada Penadés
Inés Soria
Beatriz del Valle
Ruth Vázquez
Hugo Wingeyer
Fausto Zamora

Coordinadora

María José Gelabert

Diseño y maquetación

Susana Fernández
Juanjo López

Ilustraciones

Juan V. Camuñas

Dpto. comunicación

Cruz Fisac

Dpto. publicidad

Fernando Ramos Jr.

Dirección editorial

Fernando Ramos

Imprime

Gráficas Glodami

Depósito legal

M-9960-1996

ISSN

1146-5080

Sumario

Toma la palabra

3 Entrevista a Federica Toro

Didáctica *reflexión*

6 Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas. Sonsoles Fernández

Didáctica *acción*

17 Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE. Alicia San Mateo

23 Las líneas de la mano. Susana Pueyo, M^a Eugenia Sáinz y Ana Belén Ruiz-Bazán

Español con fines específicos

32 El espacio urbano en Borges. M^a Angélica Pittau

35 Nombres de marca y axiología: una vía para la traducción especializada. Ángel Felices

Ele.com

40 Internet, escuelas virtuales y metodología. Mercedes Pizarro

45 Redseñas: La música española en la Internet. Manuel Bordoy

Lengua y cultura hispanoamericana

48 La ostentación del cubano en el uso del vestir: siglos coloniales. Ismael Sarmiento

Línea con

52 La batalla del español en Brasil. Juan Jorge Fernández

Foro de Lectores **56**

Reseñas **58**

Publicaciones **66**

Cursos, Congresos y Becas **69**

Juego.

El subjuntivo es un juego. Adelaida Martín

La redacción no se responsabiliza de las opiniones de sus colaboradores. Todos los derechos pertenecen a los propios autores. Los artículos podrán ser reproducidos siempre que se cite su procedencia.