

La obra periodística y literaria de Elvira Lindo como hilo conductor de un curso de español como lengua extranjera

Pilar Nicolás Martínez
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
0000-0002-0365-673X / mmartinez@letras.up.pt

Andrea Rodríguez Iglesias
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
aiglesias@letras.up.pt

RESUMEN

El diseño y la puesta en práctica de este proyecto de investigación-acción, llevado a cabo en la *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, surgió del interés de dos docentes que comparten una asignatura de español como lengua extranjera (ELE) de nivel B2, por vincular de forma más estrecha y evidente los contenidos culturales, sobre todo literarios, con los contenidos lingüísticos a lo largo de todo el programa del curso. El propósito era ir al encuentro de las necesidades específicas de formación de sus estudiantes en el contexto educativo universitario, dada la directa relación entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y los estudios literarios y culturales patente en la estructura curricular de las licenciaturas en las facultades de letras de Portugal. Tomando estas premisas como punto de partida y a partir de la elección como lectura extensiva del ensayo de Elvira Lindo *30 maneras de quitarse el sombrero* para la asignatura Espanhol B2.1, se reflexionó sobre el modo de aproximar paulatinamente la figura de esta escritora y su obra a los estudiantes, con los objetivos de contribuir a una comprensión profunda del libro y al disfrute de esta lectura, profundizar en aspectos socioculturales de la España contemporánea y apreciar mejor la literatura actual española gracias a su integración significativa dentro de los contenidos del curso.

Palabras clave: ELE, nivel B2, contenidos culturales, Elvira Lindo, literatura española.

ABSTRACT

The design and implementation of this action research project, carried out at Faculty of Arts and Humanities of University of Porto, arose from the interest of two teachers who share a subject of Spanish as a foreign language (ELE according to its acronym in Spanish) at a B2 level, to establish a closer and more evident connection between the cultural contents, particularly literary, and the linguistic contents throughout the course program. The purpose was to meet the specific training needs of its students in the university educational

context, due to the direct relationship between foreign languages learning and literary and cultural studies, which is evident in the curricular structure of the bachelor's degrees in the faculties of Humanities of Portugal. Taking these premises as a starting point and based on the choice of Elvira Lindo's essay *30 maneras de quitarse el sombrero* as an extensive reading for the Spanish B2.1 subject, we reflect on how to gradually introduce the figure of this writer and her work closer to students, with the objectives of contributing to a deep understanding of the book and the enjoyment of this reading, delving into socio-cultural aspects of contemporary Spain and better appreciating current Spanish literature thanks to its significant integration within the contents of the course.

Keywords: SFL, level B2, cultural contents, Elvira Lindo, Spanish literature.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación-acción que a continuación se va a presentar muestra el diseño y la puesta en práctica de una propuesta didáctica llevada a cabo en la *Faculdade de Letras da Universidade do Porto* (FLUP) en la asignatura de español como lengua extranjera denominada *Espanhol B2.1*, cuya docencia comparten las profesoras que suscriben este artículo, desde hace cuatro años.

El propósito para el curso lectivo 2021-2022 era intentar vincular, a lo largo de todo el programa, los contenidos culturales con los contenidos lingüísticos de forma más estrecha y explícita de lo que se había hecho en años anteriores, tomando como base diferentes textos narrativos, tanto literarios como periodísticos. Así, el objetivo era ir al encuentro de las necesidades específicas de formación de nuestros estudiantes, dada la estrecha relación -entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y los estudios literarios y culturales- patente en la estructura curricular de las licenciaturas en las facultades de letras de Portugal. Además, en el área de Estudios Españoles de la FLUP se constata, para todos los niveles de español como lengua extranjera (ELE), la preferencia de los docentes por asociar la lectura extensiva de una obra, predominantemente literaria, con la prueba de evaluación de la oralidad que los alumnos realizan al final de cada nivel.

Apoyándonos en estos supuestos como base y a partir de la elección de la obra de Elvira Lindo *30 maneras de quitarse el sombrero*, adoptada como lectura obligatoria para *Espanhol B2.1* y sobre la que los estudiantes debían conversar en la prueba final de interacción oral, se reflexionó sobre el modo de aproximar paulatinamente en las clases la figura de esta escritora y su obra, despertando la curiosidad y el interés de los alumnos, con el fin de que no les 'pesase' la obligatoriedad de esa lectura, disfrutaran de ella y profundizaran en su comprensión. Para lograrlo, se fueron integrando en cada unidad didáctica actividades de comprensión, tanto lectora como auditiva, de diferentes textos breves que abordaban variadas temáticas de actualidad. Por ejemplo, se usaron fragmentos de algunas de las novelas de Elvira Lindo, sus columnas publicadas en el periódico *El País*, entrevistas con la autora o fragmentos de conferencias o programas de radio en los que intervenía.

Tras esta introducción, pasamos a exponer las teorías en las que nos hemos basado para fundamentar la propuesta, el proceso de planificación de este trabajo siguiendo una metodología de investigación-acción, la justificación de la elección de la lectura extensiva y la muestra de la implementación en el aula a partir de algunos ejemplos de las actividades didácticas y los textos seleccionados. Concluiremos valorando los resultados recogidos en la última prueba oral del curso.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el estudio de 2015 *Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal* sus autores, Santiago Yubero y Elisa Larrañaga, resaltaban la importancia de la lectura en la educación superior para crear conocimiento y desarrollar las competencias y actitudes de los futuros profesionales, afirmando que

En este contexto resulta imprescindible incluir la lectura, porque se considera una competencia genérica básica, pero también porque la competencia lectora correlaciona en un alto grado con el nivel de consecución de otras competencias genéricas a alcanzar por los titulados universitarios. La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos y solo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se implica en el texto y lo va construyendo conforme avanza en su lectura. Es un proceso que únicamente tiene lugar cuando el sujeto interactúa con el texto, crea su propia lectura y se apropia de ella. (Yubero y Larrañaga, 2015, p. 718)

De esta forma, el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes universitarios se llevará a cabo a partir de la implementación en las aulas de distintos tipos de lectura, promoviendo su papel activo e implicado. Ya desde finales de los años setenta del siglo XX varios estudios plantearon la necesidad de distinguir entre diferentes estilos de lectura, que Tricia Hedge recogió para su aplicación en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el libro *Teaching and Learning in the Language Classroom* (citado por Ruiz Cecilia, 2011, p. 218). Estos distintos modos de leer se denominan: lectura receptiva, lectura reflexiva, lectura global (o *skimming*) y lectura intensiva o analítica (o *scanning*); como los especialistas han constatado, esta alternancia entre estilos desencadenará en el lector la puesta en marcha de variadas estrategias.

Siguiendo la propuesta de Ruiz Cecilia (2011) esta clasificación se puede simplificar en lectura extensiva, también llamada autónoma o por placer, y lectura intensiva, a su vez denominada heterónoma o académica.

Extensiva	Lectura	Intensiva
Comprensión general y lectura por placer	OBJETIVO	Estudio exhaustivo del lenguaje
Fácil	NIVEL	Más complicado
Mucha	CANTIDAD	Escasa
Rápido y con fluidez	VELOCIDAD	Lento

Figura 1: Comparación entre lectura intensiva y extensiva
Fuente: Ruiz Cecilia (2011, p. 219)

De forma resumida, entendemos por lectura extensiva, aquella que se hace por gusto personal, leyendo una obra completa, sin fraccionar ni seleccionar fragmentos, y cuya comprensión es general. El objetivo principal es fomentar los hábitos lectores, de ahí que se recomiende que sea el propio estudiante el que seleccione el libro que desee leer según sus preferencias personales. En cambio, asociamos el enfoque intensivo, a la explotación didáctica de un texto con el fin de desarrollar habilidades comunicativas, asociando los procesos de comprensión y producción. Como la intención es trabajar con detalle distintos componentes textuales y lingüísticos, se aconseja que la extensión del texto escogido por el docente sea breve (Romero y Jiménez, 2016, citados por Estrada y Parrado, 2020, p. 19).

Considerando la complementariedad de ambos enfoques, José Luis Estrada y Mi- lagrosa Parrado sostienen que: “El paso de esta lectura intensiva o heterónoma a la exten- siva o autónoma es imprescindible para el desarrollo integral del alumnado en relación con la incorporación de la lectura, en general, y de la literatura, en particular, a su vida cotidiana” (Estrada y Parrado, 2020, p. 20).

Como puente entre estas diferentes formas de lectura Sánchez Lozano (2014) des- taca el papel del mediador, en este caso el docente, como agente que propicia el paso de la lectura intensiva a la extensiva, asumiendo diferentes funciones: como mediador en la comprensión, como guía, como asesor en la búsqueda de nuevas lecturas y, sobre todo, como promotor del hábito lector de los estudiantes.



Figura 2: Formas de lectura y papel del mediador
Fuente: Sánchez Lozano (2014, p. 4)

Si nos centramos en el ámbito de la enseñanza de ELE, Romero y Jiménez estiman que “el enfoque intensivo, frente a un planteamiento extensivo, contribuirá a la compe- tencia comunicativa del alumno en forma de andamiaje lingüístico [...] presentándose como una estrategia clave para la mejora del comportamiento lingüístico de los estudian- tes” (citados por Estrada y Parrado, 2020, p. 19).

En este sucinto repaso, es importante mencionar la reciente actualización del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Vo- lumen complementario*, de 2021. Esta obra amplía y profundiza en varias áreas que fueron esbozadas en la obra original de 2001. En concreto, presta una especial atención a la lectura y mediación de textos creativos en el aula.

Se debe tener en cuenta que en el *Volumen complementario*, al referirse a los textos creativos, no se limita exclusivamente “a la literatura, ni siquiera a la modalidad escrita. El cine, el teatro, los recitales y las instalaciones multimodales son solo algunos de los otros tipos de textos creativos, productos de la inventiva y con relevancia cultural” (Con- sejo de Europa, *Volumen complementario*, 2021, p. 119).

Además, el texto continúa explicando que la lectura de textos creativos genera re- acciones en los lectores, que pueden clasificarse en cuatro categorías:

- la implicación: expresar una reacción personal sobre el tipo de lenguaje, el estilo o el contenido, sentirse atraído/a por algún aspecto de la obra, por un personaje o por alguna de sus características;
- la interpretación: atribuir un significado o un valor a algún aspecto de la obra tales como el contenido, los temas, las motivaciones de los personajes, las me- táforas, etc.;
- el análisis de ciertos aspectos de la obra como son el tipo de lenguaje, los re- cursos literarios, el contexto, los personajes, las relaciones entre estos, etc.;

- a evaluación: ofrecer una valoración crítica sobre la técnica, la estructura, la visión del artista, la importancia de la obra, etc.

Consejo de Europa (2021, p. 119)

Partiendo de estas teorías, las docentes de la asignatura de *Espanhol B2.1* tomaron decisiones didácticas en las que se tuvieron en consideración estas posibilidades, así como el resto de las escalas ilustrativas específicas del nivel B2, y diseñaron actividades con el fin de mejorar la comprensión lectora de los alumnos, a través de tareas en las cuales se incidía en la mediación de textos creativos.

3. EXPOSICIÓN DE LA METODOLOGÍA APLICADA EN LA ASIGNATURA *ESPANHOL B2.1*

Como se ha comentado en la introducción, la idea de este proyecto partió del interés por mejorar los resultados de la prueba final de evaluación oral que realizaban nuestros estudiantes. Para ello, se adoptó una metodología de investigación-acción, que conlleva la observación de la propia práctica docente y la reflexión sobre aquellos aspectos que se juzgan problemáticos (Quintero, Zuluaga y López, 2003; García-Cano Lizcano, 2019). Las preguntas a las cuales se quería dar respuesta eran, por un lado, ¿acaso solicitar obligatoriamente a estudiantes universitarios de letras la lectura íntegra de una obra narrativa promueve la lectura por placer, elevando su grado de autonomía en el estudio de una lengua extranjera, o supone un impedimento para motivar a leer y disfrutar de un libro? Y, por otro lado, nos planteamos si seleccionar una misma obra como base para que los estudiantes, en parejas, conversen sobre los aspectos clave de ese libro y expongan su interpretación personal, ayuda o no a mejorar la fluidez en su interacción oral y, por ende, a perfeccionar su producción.

En realidad, la primera pregunta está más centrada en observar el desarrollo autónomo de la comprensión lectora de textos creativos y la segunda en valorar el resultado de la interacción oral de una pareja de estudiantes durante una prueba de evaluación, a partir de un tema de conversación cuya información y datos ambos intervinientes comparten. La problematización que subyace está relacionada con el hecho de que las docentes ‘imponen’ la lectura de una misma obra a todos los estudiantes y, según las teorías sobre lectura extensiva y promoción de la lectura por placer, esa obligatoriedad no es una opción muy adecuada. Sin embargo, había aspectos prácticos de organización que nos movían a tomar esa determinación. Efectuar pruebas orales para 90 estudiantes divididos en parejas, durante una sola semana, con solo dos docentes no es una tarea fácil, ya que se producen muchos cambios de horario y de pareja a última hora y se tiene que garantizar que los dos estudiantes han leído la misma obra para poder conversar sobre un tema que ambos conocen y comparten. Optar por darles a escoger entre varios libros diferentes dificulta mucho la organización de la prueba, que es obligatoria para todos los estudiantes de la FLUP que cursan asignaturas de lengua extranjera. De ahí que, pretendíamos comprobar si conseguíamos encontrar un equilibrio entre la obligatoriedad de una lectura extensiva y el leer por placer.

Para comenzar, se analizó la prueba de evaluación oral que habíamos diseñado años anteriores para localizar las principales áreas en las que necesitábamos centrar la atención y reflexionar. Se consideró qué queríamos evaluar, los objetivos y contenidos que entraban, así como qué tareas comunicativas solicitábamos y cómo estas eran o no

familiares para los estudiantes, teniendo en cuenta el resto de las actividades que habían hecho en clase a lo largo del semestre. Sin olvidar cómo era la estructura de la prueba, cuál era la información previa que dábamos a los estudiantes con claves para su elaboración, además de qué criterios evaluábamos y cómo lo hacíamos. Sobre los primeros y últimos aspectos, es decir, contenidos que se querían evaluar, la estructura de la prueba y los criterios de evaluación, ya habíamos conversado mucho tanto entre nosotras como con el resto de los profesores de español de la FLUP que imparten clases de ELE en otros niveles, para que hubiera una adecuada coordinación, evitando repeticiones de contenido o de autores u obras en los diferentes cursos de una licenciatura. Por ello, estimábamos que habíamos unificado puntos de vista y estábamos satisfechas con el modo de ejecutar la prueba, pues se parece en todos los niveles de lengua y los alumnos de español de la facultad están familiarizados con ella.

A grandes rasgos estas pruebas constan de dos partes y siempre se hacen en parejas. Para realizar la primera parte, los estudiantes tienen que leer el mismo libro y, a partir de varias cuestiones planteadas al inicio por una de las docentes, comentarlo entre ellos. Para el nivel B2, se trata de una interacción oral muy poco controlada por el profesor, el propósito es que los dos alumnos conversen entre sí, demostrando que han profundizado en la lectura y que han comprendido lo que han leído, expresando su propia reacción a la obra e interpretación personal, describiendo y comentando con detalle episodios del libro e, incluso, comparando, evaluando y criticando la lectura, según le permita el nivel de lengua alcanzado por cada estudiante. En la segunda parte de la prueba oral, se llevan a cabo actividades orales que se enfocan en los contenidos y temas estudiados en clase, y el docente asume el rol de un interlocutor adicional haciendo preguntas.

La parte que nos interesa para este trabajo es la primera: el comentario y análisis oral de la obra literaria que los estudiantes leen, pues se reparó que solíamos afrontar esta lectura como una tarea independiente del programa, a la que solo se le dedicaban las últimas clases del curso para presentar al autor o autora. Con los cambios introducidos se pretendía que los estudiantes leyesen de forma autónoma, sin que la profesora influyese en las propias interpretaciones que cada estudiante iba a extraer del texto. Sin embargo, en años anteriores, nos habíamos dado cuenta de que algunos alumnos tenían dificultades con esa parte de la prueba, cuando *a priori* parecía la más sencilla porque la conversación estaba controlada enteramente por la pareja de candidatos y ambos compartían la misma información, sin sorpresas.

Tras preguntar directamente a los estudiantes sobre este asunto, se llegó a la conclusión de que la dificultad se centraba no tanto en la complejidad de la tarea, desde el punto de vista lingüístico, sino en las referencias socioculturales que contenían los textos literarios. Era una realidad con muchos aspectos desconocidos para ellos e, incluso, un tipo de lectura poco habitual entre los intereses de los estudiantes. Por lo tanto, el desafío era tornar próximo, familiar y conocido, tanto a la escritora como su estilo literario y los asuntos que aborda en sus obras, relacionándolos con cuestiones socioculturales de la España actual.

Por todo lo explicado, implementamos nuevas actividades a lo largo del curso para destacar los elementos interesantes y motivadores de la lectura extensiva, las cuales se describirán en el punto 5, pero antes se considera conveniente explicitar los motivos que nos llevaron a escoger el libro *30 maneras de quitarse el sombrero* como lectura obligatoria.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA OBRA DE ELVIRA LINDO

La selección de una lectura extensiva no resulta a veces tarea fácil porque, por un lado, implica adecuarse a un nivel de lengua específico y, por otro, no se puede olvidar el papel mediador del docente para ampliar los horizontes literarios de los alumnos, consolidar sus hábitos de lectura y desarrollar su competencia lectora siguiendo los presupuestos expuestos en la fundamentación de este trabajo. A su vez, dicha selección debe coordinarse con las lecturas que hacen en otras asignaturas de ELE o de literatura a lo largo de la licenciatura, pues como se ha apuntado se intenta diversificar lo más posible los autores y tipos de obras que deben leer.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, decidimos buscar una lectura que se adecuara a nuestros objetivos dentro de la producción narrativa de Elvira Lindo. La elección de esta autora se sustentó en la calidad de su obra y su contemporaneidad, así como en su extensa producción que abarca desde libros infantiles hasta novelas, obras de teatro, artículos periodísticos y ensayos. Además, al ser una autora actual, nos permitía abordar con nuestros estudiantes numerosos aspectos socioculturales de la España de hoy en día.

Dentro de la amplia creación literaria de Elvira Lindo tuvimos que empezar por decidir cuál de sus obras sería la más acertada para nuestros estudiantes de B2.1, de acuerdo con sus conocimientos léxicos y gramaticales. El hecho de que fuera un libro que no dispusiese aún de ninguna traducción nos parecía relevante porque se evitaba que los estudiantes cayesen en la tentación de leerlo en su lengua materna. Partiendo de estos parámetros, procedimos a seleccionar este libro después de leer algunas de las obras de la autora. Por ejemplo, nos resultó atractiva la colección *Tinto de verano* (de 2000 a 2004), ya que se trata de una recopilación de artículos que permitía una secuenciación de la lectura más conveniente para los estudiantes, en función de sus hábitos lectores. Además, al tratarse de un texto de marcado carácter cómico, resultaría refrescante para ellos después de los complicados meses de la pandemia. Sin embargo, acabamos por desechar esa opción porque las referencias socioculturales españolas nos parecían demasiado lejanas, algo que les podría complicar la comprensión y, por tanto, desmotivarles a la hora de realizar la tarea. También sopesamos la lectura de alguna novela de la escritora como *El otro barrio* (1998), *Una palabra tuya* (2008) o *Lo que me queda por vivir* (2010), pero estas interesantes obras sobrepasaban el nivel de lengua que nuestros estudiantes tenían, sobre todo, por la variedad de registros lingüísticos que utilizan los personajes.

Finalmente y siendo la totalidad de estudiantes a evaluar cercano a la centena, para evitar un exceso de repetición en las preguntas que les íbamos a formular, así como para diversificar los asuntos de conversación que se podían entablar, nos resultó muy interesante la selección de *30 maneras de quitarse el sombrero* (2018), porque este ensayo se adentra en el universo de veintinueve mujeres que influyeron en la trayectoria vital y literaria de Elvira Lindo, lo que nos permitía plantear a nuestro alumnado preguntas diversas sobre cada una de ellas y sobre las relaciones que se podían establecer entre sus vidas, experiencias o carreras. Asimismo, se les ofrecía la oportunidad de activar o ampliar sus conocimientos previos sobre estas destacadas figuras femeninas. Esto se reflejaba en una de las tareas del examen, en la que se les solicitaba elegir una de estas mujeres para buscar más información y luego compartirla con su compañero o compañera durante la prueba.

El hecho de ser un ensayo nos hizo plantearnos la extensión de la lectura, ya que podría resultar esta tipología textual poco familiar para algunos estudiantes, por lo que se optó por reducir la lectura a doce de los treinta capítulos de que consta la obra. Los escogidos fueron:

2. ¡Volveré a la escuela! (Ana Frank)
3. Las niñas no son nada (Concha Méndez)
4. Siempre brava, siempre guerrera (María Guerrero)
5. Elena, la mujer olvidada (Elena Fortún)
9. Os juro que la vi (Louisa May Alcott)
12. Anda a que te ondulen (Victoria Kent)
13. La vida secreta de Alice Munro (Alice Munro)
14. Las palabras hieren (Mary Beard)
15. Poesía necesaria como el pan de cada día (Monika Zgustová)
17. Traidora Atwood (Margaret Atwood)
25. Música para olvidar (Marjorie Eliot)
30. Autorretrato. Una mujer inconveniente (Elvira Lindo)

De esta forma, se combinaba la biografía más conocida de estas mujeres con el personal retrato que Elvira Lindo realiza de cada una, dado que en *30 maneras de quitarse el sombrero* la autora construye episodios que recogen la anécdota a partir de la cual estas protagonistas pasaron a influir, de una u otra manera, en su propia trayectoria vital.

Una vez elegida la lectura extensiva, otro de los aspectos que también nos determinó a la hora de optar por la obra de Elvira Lindo como hilo conductor de la asignatura fue el hecho de que su producción narrativa incluyera artículos de opinión que publica semanalmente en el periódico *El País*, ya que reflexionar sobre temas de actualidad forma parte de los contenidos que trabajamos con nuestros estudiantes a lo largo del semestre, aspecto que nos permitía mostrar varias facetas de la autora, evitando así darla a conocer al final del semestre, tal y como nos había ocurrido en años anteriores con los autores de otras lecturas extensivas.

5. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO E IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DEL PROYECTO

Para contextualizar mejor nuestro ámbito docente, parece pertinente aportar una pincelada sobre la estructura de las asignaturas de ELE en nuestra facultad, puesto que los centros de enseñanza superior en Portugal disponen de diferentes niveles de lengua extranjera, así como diversas licenciaturas disponibles. En el caso de la FLUP, los estudiantes que cursan español pueden empezar en el nivel A1 y concluir en el C1.2, siendo todas las asignaturas de lengua extranjera semestrales. Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta que, hasta el curso lectivo 2021-2022, cada unidad curricular de lengua tenía 52 horas de contacto, divididas entre clases prácticas (3 horas semanales) y clases de orientación tutorial (1,5 horas cada dos semanas). En las licenciaturas nos encontramos con un universo relativamente variado de alumnos, ya que pueden coincidir en un mismo grupo estudiantes de diversas especialidades: Lenguas, Literaturas y Culturas, Lenguas Aplicadas, Relaciones Internacionales y Ciencias del Lenguaje. En el caso del nivel B2.1, como ya se ha apuntado, el número de estudiantes matriculados en el curso lectivo en cuestión era de noventa, distribuidos en tres grupos con horarios diferentes.

Este panorama implica un desafío para las docentes, dado que los temas tratados en las clases deben ser del interés de la mayoría, independientemente de la especialidad de su licenciatura. Así como las actividades realizadas tienen que adaptarse a un variopinto

alumnado, entre el que se incluyen también estudiantes de movilidad Erasmus o estudiantes con estatutos especiales, que pueden disponer de licencia para no asistir con frecuencia a clase. Por lo que para homogeneizar los recursos para los tres grupos se decidió dejar disponibles todas las actividades y los materiales de la asignatura en el *Moodle*. De esta forma, se mantenía un hilo conductor durante todo el semestre en esta plataforma, permitiendo que cada estudiante pudiese adaptarse a su propio ritmo de aprendizaje. Todo ello sin perder de vista los puntos de referencia comunes y fijos previstos para el nivel B2 en el MCER:

Comprender las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica el punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. (Consejo de Europa, 2021, p. 195)

En consecuencia, una vez escogida como lectura extensiva *30 maneras de quitarse el sombrero* se consideró que sería interesante la explotación didáctica de fragmentos de otras obras de Elvira Lindo en función de los contenidos trabajados con los estudiantes en cada unidad didáctica. Además se usaron sus textos periodísticos para la pregunta de comprensión lectora incluida en las pruebas escritas de evaluación. De esta manera, dábamos a conocer paulatinamente a la autora en diferentes momentos del semestre y a través de distintos medios: pruebas de evaluación escritas y orales, actividades, materiales y recursos (audiovisuales o textuales) que, como se ha comentado, se ponían a disposición de los alumnos en el *Moodle*.

Ahora expondremos algunos ejemplos de las cinco unidades didácticas en que dividimos los objetivos y contenidos de la asignatura *Espanhol B2.1*, ilustrando una selección de actividades en las que la figura de Lindo o su producción eran el punto de partida.

Comenzando por la unidad n.º 1, en la cual y a modo introductorio se comienza reflexionando sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y las estrategias que se pueden utilizar para adquirir nuevo léxico, se optó por realizar una actividad de comprensión audiovisual a partir de un vídeo disponible en *YouTube*¹ del encuentro entre Lidia Jorge y Elvira Lindo, grabado en 2020, a propósito de la 18.ª edición de Cultura Portugal. Después, el contenido de esta conversación sirvió de base para organizar una actividad de interacción oral en clase sobre las características específicas del aprendizaje de lenguas próximas. Posteriormente, en esa misma unidad, se realizó una actividad de comprensión lectora sobre el artículo de opinión de Elvira Lindo *Evidentemente*, publicado en la sección de Cultura de *El País* en junio de 2012. En este caso se diseñó una actividad de selección múltiple H5P con la intención de trabajar el léxico del texto.

¹ Coloquio “La mujer en la literatura ibérica”, conversación entre Elvira Lindo y Lidia Jorge en la Embajada de Portugal con motivo de la 18.ª edición de Cultura Portugal (2020): <https://bit.ly/40BN11f>

1. Lee el siguiente texto de Elvira Lindo y responde a las preguntas que tienes a continuación:

Evidentemente

El caso es que cuando lei en el titular del periódico que había que desterrar la palabra culpa pensé: una de dos, esto es una bobada sin más o, peor aún, este es el signo de los tiempos

Abres una mañana el periódico y te encuentras de pronto con que es el Día del Español. Vaya. Me parecería bien si cada año se tratara de un español en concreto. Por ejemplo, este año bien hubiera podido ser el día de Xabí Alonso. Lo encontraría incluso justo y necesario. Nuestro deber y salvación. Pero no. Lo de "el español" se refiere al idioma. La celebración del español siempre desemboca en declaraciones cursisísimas que igualan a académicos y artistas. La prensa nos recuerda el número de habitantes del planeta que lo hablamos y los famosos ponen la guinda eligiendo su palabra favorita. Dicen, "amor", "temura", "madre" o "solidaridad" y se quedan tan frescos. Si me preguntaran a mí diría que mi palabra favorita es "evidentemente". Es un adverbio que te da como un aire de dominar el asunto, aunque no tengas ni puta idea. Y si se trata de escribir columnas, con cinco "evidentemente" colocados de manera estratégica tienes escrito un artículo. Es una palabra que suelo recomendar a los columnistas que empiezan.

En el Día del Español siempre hay una entrevista con Concha Buika. La única razón que se me ocurre es que dicha cantante da mucho juego. El titular de este año de la entrevista obligada con Buika en el dichoso Día del Español ha sido: "Yo desterraría del diccionario la palabra culpa". Esto no es nuevo. Por desgracia, yo tengo un cerebro programado para almacenar información inútil, y puedo asegurar que semejante titular ya lo dio Buika en el verano de 2006. Tiren de hemeroteca. Escriban Concha Buika en el servicio de documentación de este periódico y les saldrá una entrevista inaudita que el amigo Juan Cruz hizo a Buika y a Fernando Trueba. Al alimón. Cuando estoy triste, cuando pienso que todo se derrumba, busco esa pieza de museo y en la soledad de mi habitación propia me parto. La filosofía de Buika es (evidentemente) contagiosa, y ahí están esos dos dándole vueltas a la historia de la humanidad. Trueba dice: "La humanidad se jodió el día en que Moisés se subió al monte y bajó cargado de leyes", a lo que Buika añade: "Pero ¿qué hacían los seres humanos antes de que bajara Moisés? Estaban follando, bebiendo, de puta madre". Hablan de tribus del sureste asiático que son guays porque no existe la palabra "padre": de jóvenes africanas (en general) que cuando están calientes y no encuentran varón se lo hacen con otra tía; aseguran que la homosexualidad y la heterosexualidad no existen. Con el corazón lo digo, recomiendo su lectura al menos una vez al año (coincidiendo con el Día del Español) porque se aprende de sexo, de historia, de filosofía, de religión y, sobre todo, de la célebre culpa esa palabra que, según la cantante, habría que desterrar, porque, según la misma cantante, a esta vida hemos venido a gozar y ¡a jugar! Vaya, lástima que se nos joda la diversión con la muerte, la enfermedad, los celos, el sufrimiento de los seres queridos, la prima de riesgo, el paro o la preocupación por los otros.

¿Qué significa "bobada" en el texto?

tontería

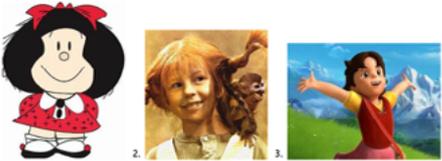
ingenio

agudeza

Figura 3: Ejemplo del ejercicio de comprensión de lectura del artículo *Evidentemente*, en Moodle

En la unidad n.º 2 se introdujo la lectura extensiva del semestre por lo que se leyó y comentó en clase el primer capítulo de *30 maneras de quitarse el sombrero* llamado: *La niña anarquista*, que describe a Pippi Långstrump (o Pippi Calzaslargas en España). Dado que estábamos trabajando la descripción de carácter, se elaboró un ejercicio H5P de selección para localizar los adjetivos que aparecen en el texto y que definen al emblemático personaje creado por Astrid Lindgren, rasgos con los que se identifica Elvira Lindo.

1. A continuación, vais a leer un fragmento del primer capítulo de *30 maneras de quitarse el sombrero* (2018) de Elvira Lindo, después de la lectura a qué personaje crees que puede describir:



1.1.

Señala todos los adjetivos de carácter que aparecen en el texto.

No me gusta ir a la escuela. No me gusta que me digan la hora a la que me tengo que ir a la cama. Me acelero cuando se pone el sol y no puedo conciliar el sueño. **Me encanta tener dinero para gastarlo.** No sé ahorrar. **Me altera que me manden.** Me pongo roja de rabia cuando me reprenden o me corrigen. **Me cuesta mucho obedecer.** Tengo una tendencia irracional a saltarme las normas. **Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.** Soy algo temeraria. Suelo decir cosas inconvenientes que irritan a los adultos. **A veces no distingo entre lo que se puede contar y lo que no.** Me gustaría ser fuerte como para lanzar por los aires a un tipo grosero y dejarlo en lo alto de un árbol. El colegio me gusta solo por las vacaciones de Navidad o por las excursiones al campo. De natural confianza, abro los puertos de mi corazón a casi todo el mundo, hasta que me veo obligada a cerrarlos de un portazo. Soy de sonrisa fácil. **Y me río a diario.** El día en que no me río la gente a mi alrededor se alarma. Y hacen bien porque igual tengo fiebre. Creo en los fantasmas porque soy huérfana. Soy justiciera y si veo a un chulo acornalar a un débil me apresuro a darle un empujón (al chulo). Luego salgo corriendo que me las pelo, porque no soy tonta. A veces no entiendo las normas de buena conducta. Tengo el pelo teso y cuando me hacen dos coletas parecen dos brochas de afeitar. En ocasiones cuento mentiras para divertir a los demás. O para llamar la atención. Soy un poco chullita con la autoridad. Me gusta andar para atrás. O andar guiñando un ojo. Hay días en los que creo que voy a encontrar un tesoro y camino observando el suelo.

Comprobar

1.2. Sustituye las partes en negrita por el adjetivo que consideres adecuado.

1.3. ¿Qué otros adjetivos crees que la pueden definir?

1.4. ¿Te identificas con alguna parte de esta descripción?

Figura 4: Ejemplo de ejercicio de léxico del primer capítulo de *30 maneras de quitarse el sombrero*, en H5P

Como ya se ha apuntado, no solamente se trabajaron de forma intensiva fragmentos de la obra narrativa de Elvira Lindo en las clases, sino que también se valoró conveniente hacer un estudio más exhaustivo del lenguaje de sus crónicas periodísticas publicadas en la sección «A vuela pluma» en el periódico *El País*. A partir de actividades de comprensión de lectura asociadas a la producción de una breve expresión escrita, se profundizó sobre

temas generales de actualidad, estudiados en la unidad n.º 4, como el racismo, el feminismo o la Covid. Por ejemplo, en las pruebas escritas se eligieron diferentes textos para que los estudiantes les pusieran un título, hicieran un resumen o indicaran los temas principales y secundarios de la lectura. Todo ello con el fin de preparar de forma conveniente y progresiva la lectura extensiva.

6. CONCLUSIONES

Al terminar el curso y con ello nuestro proyecto de investigación-acción, ambas docentes valoramos el resultado de nuestra propuesta y reflexionamos sobre de qué forma habíamos logrado dar respuesta a las preguntas que se planteaban al inicio del artículo sobre el modo de fomentar y preparar la lectura extensiva en nuestro curso de B2.1. La contestación a ambas preguntas nos la dieron los estudiantes en los comentarios que realizaron durante la primera parte de la prueba oral realizada en parejas (descrita en el apartado tres) y cuya tarea principal era el análisis del mencionado libro *30 maneras de quitarse el sombrero*.

Observamos que la mayor parte de las parejas logró realizar las tareas comunicativas sobre los capítulos leídos de forma más compleja y detallada de lo que habían hecho alumnos de años anteriores en tareas similares, basadas también en lecturas extensivas. Por ejemplo, a preguntas formuladas con la intención de poder valorar la competencia crítica de los estudiantes -como explicar su punto de vista sobre la intención de la autora a la hora de escribir este libro o la posibilidad de trazar relaciones entre las protagonistas de cada capítulo y la propia escritora, o sobre su propia interpretación del título del libro- demostraban haber desentrañado el significado del texto de manera bastante profunda para un nivel B2. De hecho, al comparar el criterio de evaluación ‘adecuación a la tarea’, en donde las docentes registrábamos la valoración que hacíamos de la comprensión del texto, confirmada a través de la capacidad de hablar del libro tanto sobre temas concretos como abstractos, los estudiantes del curso 2020-2021 habían obtenido una puntuación algo mayor que en años precedentes.

También constatamos que un buen número de estudiantes admitieron haber disfrutado de la lectura, apreciándola como amena e interesante. Destacaron que les resultó positivo leer sobre las mujeres que Elvira Lindo había retratado, pues no conocían a muchas de ellas y eran figuras clave de la historia reciente que con su ejemplo de vida ayudaron y ayudan a difuminar las barreras de desigualdad de género. También estimaron accesible para su nivel de lengua el léxico y las estructuras gramaticales que aparecían en la lectura.

En conclusión, consideramos que de forma general el trabajo realizado por las docentes tuvo unos resultados satisfactorios, dado que los alumnos entendieron mejor el texto y manifestaron conocer con más detalle a la autora, su obra y su contexto, formulando relaciones entre lo que se había leído en clase como lectura intensiva y la lectura extensiva.

No obstante, este proyecto no quedará por aquí, pues tenemos la intención de continuar en los próximos cursos recogiendo datos cuantitativos, por ejemplo, mediante la realización de encuestas a los estudiantes tanto al principio como al final del semestre, que apunten hacia sus hábitos de lectura y motivaciones. Datos que junto con los comentarios que realizan durante la mencionada prueba oral y que tenemos grabados, nos permitirán tener una perspectiva más precisa de la importancia de la lectura extensiva en el aprendizaje del español como lengua extranjera en contexto universitario.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Estrada, J. L. y Parrado, M. (2020). Lectura extensiva e intensiva y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(2), 14-37. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/257>
- García-Cano Lizcano, M. P. (2019). Investigación-acción: una necesidad para el docente de lenguas extranjeras. *E-SEDLL*, 2, 94-110. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/08.pdf>
- Lindo, E. (2018). *30 maneras de quitarse el sombrero*. Seix Barral.
- Quintero, J., Zuluaga, C. y López, M. (2003). La investigación acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 8(14), 39-56. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255026028002.pdf>
- Ruiz Cecilia, R. (2011). De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos. *Odisea*, 12, 217-232. <http://dx.doi.org/10.25115/odisea.v0i12.312>
- Sánchez Lozano, C. (2014). De la lectura heterónoma a la autónoma. El valor de la lectura en voz alta por parte de los mediadores (Taller). <https://bit.ly/3Nscn3M>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>