

En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE

About adaptations of literary texts in the Spanish as a foreign language classroom

Francisco Jiménez Calderón

Universidad de Extremadura

fjimcal@unex.es

Recibido el 11 de julio de 2013

Aprobado el 11 de septiembre de 2013

Resumen: El objetivo de este artículo es unificar algunos criterios acerca de la utilización de textos literarios en el aula de español como lengua extranjera (ELE), sobre todo en relación con la adaptación de los textos. Para ello, se elabora una propuesta didáctica que consiste en una adaptación de *El burlador de Sevilla*, que ha sido trabajada en el aula de manera efectiva mediante actividades específicas. La conclusión es que el trabajo con textos literarios puede ser más rentable si se elabora una unidad didáctica basada en el texto aplicando el enfoque por tareas que normalmente se emplea en el método comunicativo. Además, el sentido del texto debe considerarse como el primer objetivo de aprendizaje.

Palabras clave: literatura y ELE, texto literario, adaptación, *El burlador de Sevilla*.

Abstract: The aim of this paper is to unify some criteria on the use of literary texts in the classroom of Spanish as a foreign language, especially in relation to the adaptation of the texts. For that, we develop a teaching proposal that is an adaptation of *El burlador de Sevilla*, which has been tested in the classroom effectively through specific activities. The conclusion is that working with literary texts can be more productive if we develop a teaching unit based on the text using the task-based approach normally used in the communicative approach. Besides, the sense of the text should be established as the most important learning objective.

Key words: literature and Spanish as a foreign language, literary text, adaptation, *El burlador de Sevilla*.

I

ntroducción

Cada vez resulta más frecuente documentar la presencia del texto literario en las clases de español como lengua extranjera (ELE), si bien es cierto que el ritmo de incorporación no ha sido especialmente alto¹. Esto se debe, principalmente, a la falta de unidad en los criterios de aplicación al aula de este discurso específico, ya que, antes de proceder a ella, es necesario plantearse un buen número de preguntas cuyas repuestas no suelen ser fáciles de hallar. Para empezar, ha de decidirse algo tan básico como qué hacer con el texto, si incidir en los contenidos lingüístico-comunicativos que comporta o explotar las nociones socioculturales que encierra; o ambas cosas, adoptando el equilibrio necesario en relación con el contexto docente. Aparte de este primer paso, que se refiere, en realidad, a los objetivos que deben fijarse, está la decisión de utilizar los textos aisladamente, en sesiones escogidas, o trabajar con ellos a lo largo de todo un curso². La labor se complica aún más al escoger el texto de acuerdo con el nivel de los estudiantes, momento en el que surge la posibilidad, muy discutida, de utilizar textos adaptados o graduados. Y, en relación con todo ello, queda elaborar las actividades adecuadas para lograr los objetivos propuestos.

En este trabajo tratamos de dar respuesta a varias de estas preguntas con el objetivo de aportar algo de concierto en relación con los criterios que el profesor de ELE maneja en la utilización de la literatura en el aula. Nos detenemos, para ello, en los principales escollos que el docente suele encontrar en la aplicación de los textos, a partir de contribuciones recientes de profesionales del ámbito de ELE. Y concluimos con una muestra concreta elaborada a partir de *El burlador de Sevilla*, que ha sido llevada de manera efectiva al aula y cuyos métodos de elaboración y resultados, por último, exponemos.

1.- Consideración del texto literario para su aplicación

La utilización del texto literario en la clase de ELE como mero pretexto para la enseñanza o ejercitación de aspectos formales ha ido, por suerte, reduciéndose. Parece que ha ido quedando claro que la resolución de actividades sistemáticas que aprovechan las estructuras lingüísticas presentes en un pasaje literario determinado no produce resultados extraordinarios. Y es que, si el texto se considera exclusivamente desde un punto de vista formal, dejando al margen la explotación de sus contenidos, resulta más

¹ En ello ha tenido mucho que ver la evolución de los métodos de aprendizaje, como el hecho de que se abusara de la literatura en el método tradicional (SITMAN Y LERNER, 1994: 227-228).

² LERNER (2000: 402-403) habla de *lectura intensiva* y *lectura extensiva*, respectivamente.

rentable plantear tales actividades a partir de muestras de lengua creadas *ad hoc*. El texto literario, como tantos otros discursos específicos, posee una serie de rasgos definitorios que conviene estudiar con detenimiento para optimizar su aplicación al aula. En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) se apunta en tal dirección:

[...] las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (2002: 60).

Esta perspectiva, por tanto, ha empujado a los docentes a considerar el texto literario como algo más que un simple pretexto. Sin embargo, tampoco debe desplazarse la atención hacia el otro extremo, y centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos teóricos sobre autores, obras, periodos, movimientos literarios o estilos. Desde el punto de vista de la enseñanza de ELE, el texto literario constituye, antes que cualquier otra cosa, una muestra real de lengua, con la misma vocación comunicativa que cualquier otra (SÁNCHEZ LOBATO, 1993: 61-62), con lo que su explotación en el aula puede contemplar el desarrollo de todas las destrezas y competencias habituales (SITMAN y LERNER, 1994: 231-232). Sí es cierto, como ya hemos señalado, que la literatura constituye un discurso específico que se manifiesta en varios géneros, con una estructura, unas secuencias textuales y unos registros particulares³. La especificidad del texto literario, cuyas últimas pretensiones corresponden al ámbito artístico, ha provocado que este se contemple como una muestra de lengua especialmente compleja⁴, lo cual ha supuesto uno de los principales obstáculos para su aplicación en el aula. La percepción atañe tanto a profesores como a estudiantes:

[...] el principal problema del aprendizaje de literatura de ELE es su propio miedo. Sabe que se trata de textos de máxima dificultad, que los escritores utilizan registros cultos, a veces rebuscados, y de este modo cree que nunca va a tener un nivel de competencia suficiente para enfrentarse a este tipo de textos. Esta premisa anula la posibilidad de adquirir los dos primeros objetivos que atañen a la competencia literaria: el hábito y el disfrute. El aprendiz acepta la dificultad y es incapaz de plantearse ese posible hábito de lectura sin una gran dosis de sufrimiento (IRIARTE VAÑÓ, 2009: 191).

Queda, por tanto, desarrollar mecanismos y estrategias para vencer el obstáculo mencionado y aprovechar el potencial cultural y comunicativo que el texto literario ofrece. Se trata, por un lado, de vencer ciertos prejuicios e incidir en el valor del texto

³ Para la consideración de la literatura desde una perspectiva no exclusivamente artística, resultan fundamentales los enfoques del análisis del discurso y del análisis de géneros discursivos. Una excelente aproximación se encuentra en CALSAMIGLIA BLANCAFORT y TUSÓN VALLS (1999); sobre la consideración del texto literario como discurso comunicativo, puede verse JIMÉNEZ CALDERÓN (2013).

⁴ Como afirman GARCÍA NARANJO y MORENO GARCÍA (2001: 820), aunque también recogen muestras de lo contrario (págs. 821-822).

(ROMERO BLÁZQUEZ, 1998: 385) y, por otro, de elaborar métodos eficaces para la aplicación productiva de la literatura en el aula (IRIARTE VAÑÓ, 2009: 187-188). Al fin y al cabo, “la literatura siempre está contextualizada en unas coordenadas espacio-temporales [...], hablando de la cultura y de los culturemas de su época” (PÉREZ PAREJO, 2009: 26), y

[...] a través del texto, y por las enormes posibilidades que tiene de recrear contextos diversificados, personajes de distintos niveles culturales, sociales y geográficos, situaciones que muy de tarde en tarde tendría oportunidad de vivir el estudiante, etc., va a poder entrar en contacto con el vocabulario, con las estructuras gramaticales, con la amplísima gama de denotación y connotación del idioma, con todos los recursos posibles de expresividad (MONTESA PEYDRÓ y GARRIDO MORAGA, 1994: 453)⁵.

2.- La elección del texto

La elección del texto con el que se pretende trabajar viene determinada, en primer lugar, por el nivel del alumnado. Para hallar esta consonancia entre el texto y el nivel, poco más se puede hacer aparte de aplicar escrupulosamente las directrices del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), que traduce a la realidad del español las indicaciones que se recogen en el *MCER*. Ello implica una adecuación que afecta a todos los aspectos, tanto lingüísticos como discursivos o pragmáticos. Sí puede resultar conveniente, tal y como apunta también ALBALADEJO GARCÍA (2007: 9-10), elegir un texto con un nivel ligeramente superior al de los estudiantes, para que estos sientan la lectura, en cierto modo, como un reto. Si, además, existe la posibilidad de conectar el texto elegido con los intereses del alumnado, se contará con el factor de la motivación (JOUINI, 2008: 131), aunque esto depende del carácter más o menos homogéneo del grupo. Además, huelga decir que el hecho de que el profesor se sienta cómodo con el texto escogido redundará en beneficio de la experiencia (SITMAN y LERNER, 1994: 230).

Por otro lado, ha de tenerse en cuenta el género del texto con el que se pretende trabajar. Las composiciones en prosa de carácter narrativo suelen ser las más empleadas, pues, en principio, su estructura ofrece menos dificultades a los estudiantes. La novela, por su extensión, implica combinar la explotación en el aula con el trabajo fuera de ella (COLLIE y SLATER, 1987), o bien la selección de pasajes como práctica de lectura intensiva, si bien

[...] el fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar [...]. Lo ideal es que el fragmento tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde el punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o sucesión un tanto cerrada de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico (FERNÁNDEZ GARCÍA, 2006: 67).

⁵ Como refrendo, véanse los argumentos para el empleo de la literatura en el aula enumerados por ALBALADEJO GARCÍA (2007).

En la búsqueda de esa “autonomía” cobra importancia el género del cuento, cuya elección recomiendan, por ejemplo, SITMAN y LERNER (1994) por la existencia de una trama continua, la diversidad temática y estilística entre diferentes cuentos y autores y la posibilidad, dada la extensión de los textos, de posteriores lecturas.

Ventajas parecidas pueden hallarse al trabajar con textos poéticos en verso, si bien no encuentran normalmente mucha aceptación:

[...] los profesores de español como lengua extranjera no presten mucha atención a la poesía. ¿Para qué enseñar un tipo de literatura que nadie lee? Todos conocemos las noticias de prensa que aparecen con bastante regularidad en cuanto a los hábitos lectores de los ciudadanos: parece que se lee cada vez menos. Si en general se lee poco, imagínense lo poco que se lee poesía, un género que produce una minúscula parte de las ventas de libros. Y aparte de desconocida, muy difícil. En muchas ocasiones he oído de colegas esta frase y otras muy parecidas: “Si la poesía es difícil en tu propio idioma, en otro, olvídale” (ALDRICH, 2000: 59).

No faltan, no obstante, intentos por aprovechar el texto poético en el aula, pues “el poema es el estímulo y no el objetivo de las clases: ni se trata de aprender un lenguaje no coloquial sino de hablar coloquialmente en torno a un asunto, ni se trata de formar poetas sino de desarrollar destrezas lingüísticas de un modo creativo” (TOMLINSON *apud* QUINTANA PAREJA, 1993: 91-92).

Por lo que respecta a los textos dramáticos, surge, en primer lugar, la dificultad que tradicionalmente ha implicado la definición del teatro, en el que, paradójicamente, conviven la existencia y permanencia de un texto escrito y la composición de ese texto pensada para la escena⁶. Sin entrar en mayores precisiones, el texto escrito puede considerarse un género literario (o un género discursivo, al menos) que convive con las representaciones en que fructifica. Teniendo esto siempre en cuenta, el texto, como defienden BARROSO GARCÍA y FONTECHA LÓPEZ (2000: 107), NÚÑEZ RAMOS (2006: 76) o AGUILAR y SIMARRO (2009: 894), puede trabajarse en el aula a través de recursos adecuados; PÉREZ PAREJO afirma, incluso, que “quizá sea el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas” (2009: 21).

Otra discusión interesante tiene que ver con la pertinencia de escoger textos clásicos –esto es, los que normalmente se incluyen en los cánones– o, exclusivamente, textos contemporáneos. Es extendida la consideración de que los llamados textos clásicos se encuadran normalmente en épocas muy alejadas de la actual, constituyen muestras de lengua arcaicas y, en definitiva, resultan demasiado complejos para el estudiante de ELE, como indica JUÁREZ MORENA (1998: 289): “La selección textual no ha de estar basada en la lista de obras y de autores clásicos. El Quijote, aunque sea la obra más

⁶ No es este el lugar para disertar en torno a ello; remitimos a las certeras consideraciones de TRANCÓN PÉREZ (2006), sobre todo en el capítulo “Componentes básicos del teatro” (pág. 153) y, especialmente, en el apartado “El texto teatral” (pág. 162). Algo similar ocurre con el guion cinematográfico, cuya publicación es, además, mucho menos frecuente, debido al carácter permanente de la película en que desemboca.

excelsa, puede ser una experiencia negativa si no se tiene el nivel suficiente o la ayuda necesaria para acercarse a él; un grado superior de dificultad no nos garantiza un mayor aprendizaje”.

Sin embargo, cada vez son más los especialistas que consideran la posibilidad de utilizar este tipo de obras. PALACIOS GONZÁLEZ (2011: 3), por ejemplo, afirma que “El español es *la lengua de Cervantes* [...], razón de peso para justificar la importancia de la literatura clásica dentro del ámbito de E/LE”, y UBACH (2000: 721) habla incluso de la necesidad de las obras clásicas “porque son parte del contexto que debe conocer el alumno”, si bien no deben subestimarse las dificultades que en ocasiones pueden surgir, como la sensación de lejanía, el desconocimiento de referentes históricos o el distanciamiento lingüístico existente (PALACIOS GONZÁLEZ, 2011: 2).

Teniendo en cuenta todo lo anterior –además de, inevitablemente, las experiencias propias en la docencia de ELE–, concluimos, en primer lugar, que ningún género literario es *per se* inadecuado para el aula, siempre que se dé con las estrategias adecuadas para su explotación. Del mismo modo, tampoco encontramos razones suficientes para descartar por sistema las obras consideradas habitualmente clásicas. En realidad, la única barrera infranqueable tiene que ver con la inadecuación del texto –o del trabajo con el texto– al nivel de los estudiantes. Ahí entra en juego otro de los aspectos que, como el género o la pertenencia al canon, suele discutirse: la posibilidad de la adaptación de los textos⁷. Muchos docentes son partidarios de utilizar exclusivamente textos originales –siempre de acuerdo con el nivel de alumnado–, pues constituyen muestras reales de lengua. La adaptación, suele argumentarse, desvirtúa lingüísticamente el texto, y se habla incluso de “amputación” (NARANJO PITA, 1999). Sin embargo, debe reconocerse que existen obras cuya única vía de explotación en el aula de ELE, si se quiere trabajar con niveles inferiores al C2, es la adaptación. Caben, entonces, dos posibilidades: descartar la explotación de tal obra o acogerse a una versión adaptada. Optar por esto último supone primar, frente al acceso al texto original, la asimilación por parte de los estudiantes de los contenidos de la obra, transmitida como un hecho cultural de especial relevancia. Para resolver el hecho de que, en rigor, no se lee el texto verdadero –requisito que tampoco se cumple, por otra parte, en la lectura de cualquier obra en traducción–, puede incluirse un brevísimo fragmento sin adaptar al inicio, que, convenientemente tratado, ofrece un panorama del estilo original del texto. A nuestro juicio, el sacrificio del texto original se ve compensado si el estudiante aprehende de forma efectiva los contenidos de la obra, el porqué de su alcance e importancia en la cultura hispánica y, en su caso, universal. Todo ello es lo que pretendemos reflejar en la propuesta que incluimos a continuación.

⁷ Dejamos de lado los llamados “textos graduados”, que, al cabo, constituyen muestras de lenguas creadas *ad hoc* y carecen de importancia en el panorama literario.

3.- Propuesta a partir de *El burlador de Sevilla*, de Tirso de Molina

La propuesta que presentamos aquí forma parte de un curso monográfico de literatura hispánica de tres semanas que impartimos hace dos años a estudiantes de español universitarios estadounidenses de nivel B2. Nuestro objetivo principal fue hacer llegar a los estudiantes un puñado de textos de la literatura hispánica que consideramos especialmente representativos. No se trataba de ofrecer un gran panorama literario ni de proporcionar abundante información sobre las obras o los autores, sino de transmitir de manera eficaz y profunda el sentido de los textos escogidos, pues consideramos que ahí reside el valor esencial de la obra o, al menos, el contenido que más interés podía suscitar a los estudiantes –ninguno, por cierto, perteneciente al ámbito filológico. Así, seleccionamos doce obras (*La Celestina*, *Don Quijote*, *Tristana*, poemas de Garcilaso, poemas de Rubén Darío...) que fuimos llevando a clase por orden cronológico, y que trabajamos de distintas formas en relación con el carácter de los textos: se alternó entre textos completos y fragmentos, entre textos originales y adaptaciones, etcétera, y se diseñaron actividades específicas para cada texto.

Una de las obras escogidas fue el texto teatral de *El burlador de Sevilla*, atribuido a Tirso de Molina y cuya publicación se fecha habitualmente en 1630. Para adecuar su explotación al nivel de los estudiantes y a un número no excesivo de sesiones, se seleccionaron fragmentos representativos del texto⁸, completados con indicaciones que servían de transición entre ellos, y se modificaron algunos pasajes por su excesiva complejidad. No reproducimos aquí el texto resultante íntegro, cuya extensión es de ocho páginas, sino algunas partes para ilustrar nuestro trabajo:

EL BURLADOR DE SEVILLA*

Tirso de Molina

Don Diego Tenorio, un noble castellano, es hermano de Don Pedro Tenorio, embajador español en Nápoles. Allí ha enviado a su hijo, el joven Juan, que estaba mostrando en Castilla un muy mal comportamiento: engañó a una mujer noble para acostarse con ella.

Nápoles, Palacio Real

- | | |
|----------|--|
| ISABELA* | Duque Octavio, por aquí podrás salir más seguro. |
| D. JUAN | Duquesa, de nuevo os juro de cumplir el dulce sí*. |
| ISABELA | Mis glorias serán verdades, promesas y ofrecimientos, regalos y cumplimientos, |

⁸ A partir de la versión disponible en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-burlador-de-sevilla-y-convidado-de-piedra-0/>> (7/8/2013).

- voluntades y amistades.
- D. JUAN Sí, mi bien.
- ISABELA Quiero sacar
una luz.
- D. JUAN Pues ¿para qué?
- ISABELA Para que el alma dé fe*
del bien que llego a gozar.
- D. JUAN Apagaré la luz yo.
- ISABELA ¡Ah, cielos! ¿Quién eres, hombre?
- D. JUAN ¿Quién soy? Un hombre sin nombre.
- ISABELA ¿No eres el duque?
- D. JUAN No.
- ISABELA ¡Ah de palacio!
- D. JUAN Detente.
Dame, Duquesa, la mano.
- ISABELA No me detengas, villano*.
¡Ah del rey! ¡Soldados, gente!

Don Pedro Tenorio ayuda a su sobrino a escapar: Don Juan huye rápidamente por el balcón del palacio y se va a España. D. Pedro, además, miente al Rey: le dice que quien ha engañado a Isabela ha sido el Duque Octavio, que ha convenido a la muchacha para que tengan relaciones prometiéndole que se casaría con ella. El Rey obliga entonces al Duque Octavio a que se case con Isabela, y ella acepta. Pero Octavio, que amaba a Isabela, se siente engañado y también se marcha a España.

Como se ve, hemos cambiado el elenco de personajes por un pasaje inicial que introduce la historia, e incluimos otro al final del primer engaño. Estos pasajes contextualizadores ayudan a la interpretación de los fragmentos y permiten reproducirlos con mucha fidelidad (solo se ha llevado a cabo una sustitución: “apagaré la luz yo” por “mataré la luz yo”). Los asteriscos, por su parte, corresponden a notas a pie de página en las que se definen palabras o expresiones complejas. El resto de los fragmentos incluidos corresponden al engaño a Tisbea, a la advertencia de Don Diego Tenorio a su hijo, a la muerte de Don Gonzalo de Ulloa a manos de Don Juan, a la invitación a la cena

de este a la estatua de Don Gonzalo y a la muerte de Don Juan; lo demás se narra, como se ha dicho, en pasajes de transición. Nuestra adaptación se cierra como sigue:

Iglesia junto a la tumba de Don Gonzalo

DON GONZALO No pensé que cumplirias
tu palabra, pues haces
a todos burla*.

DON JUAN ¿Piensas que soy un cobarde?

DON GONZALO Sí, que aquella noche huiste
de mí, cuando me mataste.

DON JUAN Huí para no ser descubierto,
pero ya me tienes delante.
Di enseguida qué quieres.

DON GONZALO A cenar quiero invitarte.

Don Gonzalo ofrece a Don Juan platos con serpientes y escorpiones. Dos pajes vestidos de negro los acompañan y cantan:

PAJES Adviertan los que de Dios
juzgan los castigos grandes
que no hay plazo que no se cumpla
ni deuda que no se pague.

DON JUAN Ya he cenado. Haz que quiten
la mesa.

DON GONZALO Dame la mano. No temas,
la mano dame.

DON JUAN ¿Eso dices? ¿Yo temor?
¡Que me abraso! ¡No me abrases
con tu fuego!

DON GONZALO Esta es la justicia de Dios:
“quien tal hace, que tal pague”.

DON JUAN ¡Que me abraso, no me aprietes!
¡Deja que llame
a quien me confiese y absuelva!*

DON GONZALO No hay lugar, te acuerdas tarde.

DON JUAN ¡Que me quemó! ¡Que me abrasó!
 ¡Muerto soy!

Don Juan cae muerto. El sepulcro se hunde y la capilla se incendia. Mientras, en el palacio, las mujeres Aminta, Tisbea e Isabela cuentan al Rey los engaños de Don Juan. Llega Catalinón y dice que Don Juan ha muerto, y que, antes de morir, dijo a Don Gonzalo que no se había acostado con Ana, pues, al salir Don Gonzalo con la espada, no tuvo tiempo de realizar el engaño. Finalmente, Isabela se casa con Octavio, Ana con el Marqués de la Mota y Aminta con Batricio.

En esta última parte hemos simplificado, sobre todo, el diálogo inicial, y hemos suprimido varias intervenciones para resumir la acción. También se incluyen notas aclaratorias y se lleva a cabo algún ligero retoque para actualizar un tanto la expresión (como “quiten” por “levanten la mesa”).

Desde el punto de vista narrativo, esta adaptación pretende destacar la sucesión de engaños que conducen al protagonista al castigo. La simplificación del camino y la elección de los fragmentos buscan la aproximación más certera posible a los sentidos de la obra, entre los que se destaca la lucha de Don Juan contra el tiempo, su pretensión de ir siempre más rápido que los acontecimientos y lo remoto que contempla un desenlace, que, sobrevenido, acaba confrontando la fugacidad de sus actos con la eternidad de su penitencia. Una vez adaptado el texto con estas pretensiones, el trabajo con él se concibió como una pequeña unidad didáctica con un desarrollo similar al que se realiza mediante la aplicación del enfoque por tareas que normalmente vertebra las propuestas didácticas que beben del enfoque comunicativo. Esta perspectiva difiere un tanto del tipo de actividades que suelen aplicarse a la explotación del texto literario en el aula de ELE, que normalmente se organizan en actividades de prelectura, actividades durante la lectura y actividades tras la lectura (véase ALBALADEJO GARCÍA, 2007; PALACIOS GONZÁLEZ, 2011...), que, bien diseñadas, aseguran un aprovechamiento muy profundo de la obra. La sucesión de tareas, basadas en el texto escogido, con intensidad comunicativa creciente resulta, sin embargo, más próxima a los planteamientos docentes habituales y permite un trabajo, por así decir, más acorde con el desarrollo de las unidades didácticas con las que se trabaja actualmente en el aula. Consideramos que este camino ofrece muchas posibilidades y una gran rentabilidad. Al respecto, subrayamos que lo que se propone aquí no debe contemplarse como un producto necesariamente acabado, sino que puede servir como punto de partida o como apoyo a propuestas posteriores.

Así, en el caso que nos ocupa, la unidad de *El burlador de Sevilla* consta de las siguientes partes: 1) muestra de lengua y actividades de calentamiento; 2) lectura y explotación del texto literario; 3) actividades para la prolongación del texto; y 4) tarea final. La unidad comienza, por tanto, con una muestra de lengua relacionada de algún modo con el mito literario de Don Juan. Puede ser el fragmento de una película, un anuncio publicitario o una canción. Teniendo en cuenta el perfil del alumnado, se optó por la canción “Don Juan”, interpretada por la artista colombiana Fanny Lu en

colaboración con el dúo venezolano Chino & Nacho (2012)⁹. La canción constituye una alusión muy actual al mito y permite introducir actividades de calentamiento. Se puede comenzar con la audición para recabar primeras impresiones, y después proporcionar la letra por escrito. El sentido de la canción conduce a preguntarse acerca del mito de Don Juan; cada estudiante aporta sus ideas previas acerca de él –oralmente o por escrito, individualmente o en grupo– y después se hace una puesta en común. Tras esta primera fase, se introduce el texto literario, con una breve explicación sobre él (interesa, sobre todo, destacar que la obra se considera el texto fundacional del mito de Don Juan). El texto adaptado se lee, primero, individualmente; en este punto puede pedirse una primera interpretación del texto por escrito, que se entregaría al profesor y se recuperaría y se discutiría al final de unidad. A continuación, tras la resolución de las dudas básicas, se hace una lectura colectiva representada y se inician las actividades para la explotación del texto, que deben conducir a la asimilación de su sentido. En nuestro caso, se establecieron actividades de descripción de las mujeres burladas, para que surgieran los contrastes entre ellas y, por lo tanto, la versatilidad del burlador; actividades de relación con *La Celestina*, obra tratada también en el curso, a propósito del alcance de la pasión amorosa a varios estratos sociales; establecimiento de campos léxicos, que arrojan como resultado contrastes muy significativos¹⁰, por cuanto afectan a la interpretación del texto, como es el caso de las palabras y expresiones relacionadas con el fuego, que aluden tanto al elemento pasional como a la condena divina; actividades de relación con los sonetos de Garcilaso, también tratados en el curso –dos de ellos–, que permiten, a través del tópico del *carpe diem*, una aproximación al tema del tiempo; una actividad muy concreta que obliga a pensar en el final simbólico, imprescindible para interpretación del sentido del texto que se busca; y, finalmente, una actividad por grupos para determinar los temas de la obra. Después, se lleva a cabo un ejercicio que prolonga el texto trabajado, y que consiste –las posibilidades vuelven a ser muchas– en la escritura de una pequeña obra teatral, con los códigos propios del género, en el que se sitúe a Don Juan en un contexto diferente y original. Y, por último se lleva a cabo la tarea final, que en este caso aprovecha una práctica muy común en el trabajo con obras literarias: por grupos, se idea un final alternativo para la obra, que se redacta y se reparte entre los grupos para votar el más original; después, cada grupo representa el final que ha propuesto.

Es importante insistir en que no debe nunca perderse de vista la adecuación de las muestras de lengua y de las actividades al nivel del alumnado. Es decir, cuando los estudiantes se enfrentan a una actividad, debemos asegurarnos de que las herramientas necesarias para acometerla (estructuras, vocabulario, pragmática...) son propias de su nivel. Al respecto, la unidad puede –quizá debe– incluir, junto a la actividad correspondiente, un pequeño cuadro que refresque tales herramientas a los alumnos, como resumen de las estructuras necesarias para la ejecución del ejercicio. Asimismo, pueden incorporarse breves actividades –en la tercera fase, la de prolongación del texto–

⁹ La canción puede encontrarse y escucharse en línea sin dificultad.

¹⁰ De hecho, estas actividades de relaciones léxicas fueron incluidas en todas las unidades del curso, es decir, a propósito de todos los textos trabajados. Por otro lado, las posibilidades combinatorias de las piezas léxicas constituyen probablemente la vía más rentable para la adquisición de vocabulario. Como muestra de una actividad en tal sentido, véase SÁNCHEZ RUFAT y JIMÉNEZ CALDERÓN (2012).

que recojan usos lingüísticos cuyo funcionamiento dependa del referente cultural que la obra literaria en cuestión comporta, sobre todo a través de expresiones idiomáticas y lugares comunes. Como decíamos más arriba, la propuesta descrita constituye un primer intento de concierto entre el trabajo con la literatura en ELE y los planteamientos didácticos que normalmente emplean los enfoques comunicativos en el aula de lenguas extranjeras, en los que se trabaja con todas las destrezas y se coloca a los estudiantes en situaciones comunicativas diversas.

4.- Conclusiones

Las numerosas investigaciones y experiencias que se vienen llevando a cabo sobre el trabajo con literatura en la clase de ELE demuestran que, mediante diversas vías, obras pertenecientes a cualquier género y a cualquier etapa pueden ser trasladadas al aula. El caso presentado aquí permite a los estudiantes acceder a un clásico de la literatura hispánica que, además, conduce a un mito literario universal. El hecho de que la propuesta haya sido probada en el curso mencionado más arriba permite asegurar que se cumple el objetivo fundamental de la asimilación del sentido de la obra –lo cual se verifica en el resultado de las tareas, en las unidades de refresco y en las lecturas voluntarias que el trabajo con la obra provoca–, y que, en consecuencia, la necesidad de adaptación del texto de acuerdo con las características del curso se ve compensada. El texto y, sobre todo, las actividades diseñadas a partir de él deben provocar el manejo de las cuatro destrezas básicas dentro de los parámetros establecidos para el nivel correspondiente. Se trata, en definitiva, de que la obra quede verdaderamente incorporada en el acervo del estudiante como parte significativa de los contenidos culturales del aula de español, y que el trabajo con ella se ajuste a las directrices marcadas para el nivel del grupo.

Referencias bibliográficas

Aguilar, Ana María; Simarro, María. “Dramatizando la gramática”, en *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, t. 2, José Carlos Martín Camacho et al. (Eds.), Universidad de Extremadura, Cáceres, 2009, págs. 891-901.

Albaladejo García, María Dolores. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 5, 2007, págs. 1-51, en <<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>> (7/8/2013).

Aldrich, Mark C. “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera et al. (Eds.), Universidad de Cádiz-ASELE, Cádiz, 2000, págs. 59-64.

Barroso García, Carlos; Fontecha López, Mercedes. “La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera et al. (Eds.), Universidad de Cádiz-ASELE, Cádiz, 2000, págs. 107-113.

Calsamiglia Blancafort, Helena; Tusón Valls, Amparo. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 1999.

Collie, Joanne; Slater, Stephen. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.

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

Fernández García, Alfonso. “El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (I)”, en *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alfredo Álvarez Álvarez et al. (Eds.), Universidad de Oviedo, Oviedo, 2006, págs. 63-67.

García Naranjo, Fina; Moreno García, Concha. “Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario”, en *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, María Antonia Martín Zorraquino et al. (Eds.), Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2001, págs. 819-829.

Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006.

Iriarte Vañó, María Dolores. “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”, *TINKUY*, núm. 11, 2009, págs. 187-206.

Jiménez Calderón, Francisco. “Sobre la estructura discursiva del texto poético: la lengua visual de Huidobro en *El espejo de agua*”, *Estudios humanísticos: Filología*, núm. 35, 2013, en prensa.

Jouini, Khemais. “El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso”, *Íkala: revista de lenguaje y cultura*, vol. 13, núm. 20, 2008, págs. 121-159.

Juárez Morena, Pablo. “La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ángela Celis Sánchez y José Ramón Heredia Ranz (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 277-283.

Lerner, Ivonne. “El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de ELE”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera et al. (Eds.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 2000, págs. 401-408.

Montesa Peydró, Salvador; Garrido Moraga, Antonio. “La literatura en la clase de lengua”, en *Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), Universidad de Málaga, Málaga, 1999, págs. 449-457.

Naranjo Pita, María. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Edinumen, Madrid, 1999.

Núñez Ramos, Rafael. “El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia (II)”, en *La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alfredo Álvarez Álvarez et al. (Eds.), Universidad de Oviedo, Oviedo, 2006, págs. 67-76.

Palacios González, Sergio. “El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE”, en *Congreso mundial de profesores de español*, Instituto Cervantes, 2011, <http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_serpio_texto_bibliografia.pdf> (7/8/2013).

Pérez Parejo, Ramón. *Modelos de Mundo socioculturales en la historia de la literatura española (Automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*, Junta de Extremadura (monográfico de la revista *Tejuelo*), Trujillo-Miajadas, 2009.

Quintana Pareja, Emilio. “Literatura y enseñanza de ELE”, en *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (Eds.), ASELE, Málaga, 1993, págs. 89-92.

Romero Blázquez, Covadonga. “El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE”, en *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Ángela Celis Sánchez y José Ramón Heredia Ranz (Coords.), Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, págs. 379-387.

Sánchez Lobato, Jesús. “Lengua y sociedad”, en *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga, ASELE, Málaga, 1993, págs. 59-68.

Sánchez Rufat, Anna; Jiménez Calderón, Francisco. “Combinatoria léxica y corpus como *input*”, *Language Design*, núm. 14, 2012, págs. 61-81.

Sitman, Rosalie; Lerner, Ivonne. “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *Tendencias actuales en la enseñanza de español como segunda lengua*, Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), ASELE, Málaga, 1994, págs. 227-233.

Trancón Pérez, Santiago. *Teoría del teatro*, Fundamentos, Madrid, 2006.

Ubach Medina, Antonio. “Los últimos narradores y la clase de español”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Mariano Franco Figuera et al. (Eds.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 2000, págs. 721-730.

