

**LA LITERATURA EN LENGUA INGLESA COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN
EL AULA DE INGLÉS**

de

ANA ISABEL BONACHERA GARÍA

TRABAJO PARA EL TÍTULO DE MÁSTER

Entregado en el Tercer Ciclo

de la Universidad de Almería

como requisito parcial conducente

a la obtención del título de

MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (INGLÉS)

2013

Nombre estudiante

Ana Isabel Bonachera García

Nombre tutor TFM

J. Francisco Fernández Sánchez

Firma estudiante

Firma tutor TFM

Convocatoria **Junio**

Año **2013**

Ciudad **Almería**

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PRESENTE ESTUDIO	3
2.1. Objetivos generales y específicos	3
2.1.1. Objetivos generales	3
2.1.2. Objetivos específicos	3
2.2. La metodología utilizada en la elaboración de este trabajo (<i>fundamentación metodológica</i>).....	4
3. (ESTADO DE LA CUESTIÓN) LA LITERATURA EN LENGUA INGLESA EN EL AULA DE IDIOMAS	6
3.1. ¿Por qué la literatura?.....	6
3.2. Distintos enfoques en torno al uso de textos literarios en la clase de lengua inglesa	8
3.2.1. Un breve recorrido por las distintas metodologías.....	8
3.2.2. Diversos estudios sobre la reincorporación de la literatura en la enseñanza de la lengua inglesa	10
3.3. Múltiples beneficios de la utilización de la literatura en lengua inglesa en la enseñanza del inglés.....	17
3.4. <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL):</i> Los textos literarios	23
3.5. ¿Cómo seleccionar los textos literarios?.....	25
3.6. ¿Cómo ayudar a los estudiantes a enfrentarse a textos literarios con los que no están familiarizados?.....	29
3.7. El carácter <i>intercultural</i> de los textos literarios	31
3.8. ¿Cómo explotar un texto literario?.....	33
3.8.1. Novela o relato breve (“Novel” or “Short story”).....	33
3.8.2. Obra de teatro (“Play”).....	35

3.8.3. Poesía (“Poetry”).....	36
4. ESTUDIO DE CAMPO	40
4.1. Justificación.....	40
4.2. Breve cuestionario, pasado a docentes de E.S.O y Bachillerato, respecto al uso de textos literarios en el aula de inglés	40
4.3. “Plan de Lecturas” del centro I.E.S. “Maestro Padilla” (Almería). Departamento de Inglés. Curso académico 2012-2013	43
4.4. Lecturas graduadas: “Oxford Bookworms”, “Penguin Readers” y “Cambridge University Press”.....	46
5. CONCLUSIÓN	49
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍAS	51
7. ANEXOS.....	54
7.1. Anexo 1: <i>A checklist of criteria for choosing literary texts</i> (Lazar, 1993: 56) ...	54
7.2. Anexo 2: Cuestionario (“La literatura en lengua inglesa como recurso pedagógico en el aula de inglés”).....	55
7.3. Anexo 3: Algunos de los poemas subidos al blog del I.E.S. “Maestro Padilla” (Almería).....	66
7.4. Anexo 4: Actividades, pruebas de evaluación, soluciones y anotaciones del profesor para la lectura graduada <i>Alice in Wonderland</i> (Lewis Carroll) de la editorial “Penguin Readers”	71

1. INTRODUCCIÓN

“Literature makes the meaning and
the meaning makes life.”
(Barthes, 1979: 84)

La presencia de la *literatura* en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido cambios constantes, víctima de las alteraciones provocadas por los cambios del Sistema Educativo.

El modelo de *gramática-traducción* (“grammar-translation approach”) de los años 50 recurrió al uso de los textos literarios como fuente principal e inagotable de recursos para el aprendizaje de idiomas. Puesto que sus técnicas didácticas se basaban en la memorización de las normas gramaticales de la lengua y en la traducción de textos a la lengua materna, el aprendizaje se fomentaba a través de la lengua escrita y, para ello, la literatura ponía a disposición de los estudiantes un recurso idóneo a la par que un modelo de la escritura perfecta. Sin embargo, las nuevas metodologías, que nacieron a partir de los años 60, desecharon cualquier técnica o recurso del método anterior, incluyendo la literatura, por las deficiencias que reportaba dicho modelo (*gramática-traducción*). Así, la literatura, sin cabida en los nuevos modelos que se centraban en el aprendizaje por medio de la lengua hablada, quedó relegada al olvido.

A partir de los años 80, comenzó a considerarse la posibilidad de volver a incluir la literatura en la enseñanza de la lengua, pero no es hasta los años 90 cuando verdaderamente se produce el resurgimiento de un interés por utilizar la literatura como recurso didáctico en la clase de idiomas. No obstante, dicho interés no reivindicaba una vuelta al modelo de *gramática-traducción*. Tampoco se pretendía que la enseñanza se convirtiera en una clase magistral de literatura donde se hace uso del *metalenguaje* para hacer análisis estéticos del texto literario, ya que esto sería casi imposible sin un buen dominio de la competencia lingüística y sin las técnicas necesarias para tal fin. Lo que se proponía era usar la literatura para promover el aprendizaje a través de la lengua escrita y oral, fomentando el uso de las cuatro competencias básicas (“speaking”, “writing”, “reading” y “listening”), así como la consolidación y ampliación de los conocimientos adquiridos, la adquisición de un mayor nivel

cultural, al entrar en contacto con otras culturas que el contexto dentro de la obra literaria brinda al lector, y el enriquecimiento personal del individuo, entre otros muchos beneficios que el uso de los textos literarios ofrecen.

En este trabajo pretendemos demostrar por qué es importante usar la literatura como recurso pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras y cómo los textos literarios promueven el desarrollo de las cuatro competencias básicas a través de actividades lúdicas que rompen con la monotonía del libro de texto y con la gramaticalización de los programas de enseñanza de nuestro país. Para ello, trataremos las cuestiones que se enumeran a continuación. En primer lugar, presentaremos los objetivos generales y específicos de este trabajo. En segundo lugar, explicaremos con más detenimiento la metodología utilizada para la confección de este TFM, tratándose, en líneas generales, de una metodología heterogénea en la que se combinan una parte teórica-descriptiva (“Estado de la cuestión”) y una parte que surge tras la investigación de la presencia de la literatura en lengua inglesa en un contexto real (“Estudio de campo”). En tercer lugar, dentro del capítulo del “Estado de la cuestión”, realizaremos un recorrido por los estudios teóricos que emergieron en torno a la cuestión de la presencia literaria en la enseñanza del inglés (qué tipo de beneficios aporta el uso de la literatura en la enseñanza de idiomas, cómo explotar los textos literarios...), partiendo de la investigaciones de algunos estudiosos (Brumfit,1986; Carter, 1986; Littlewood, 1986; Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 1990; Lazar, 1993; Tomlinson,1994; etc.). En cuarto lugar, pasaremos a un “Estudio de campo” donde se han analizado: once cuestionarios, pasados a once profesores de inglés en E.S.O y Bachillerato, el “Plan de Lecturas” del Departamento de Inglés del instituto “Maestro Padilla” (Almería) y las lecturas graduadas más reconocidas (“Oxford Bookworms”, “Penguin Readers” y “Cambridge University Press”), trasladándonos desde la teoría, es decir, desde lo que hemos visto a lo largo del “Estado de la cuestión”, hacia la práctica, es decir, hacia un contexto real. En cuarto lugar, expondremos las conclusiones finales, fruto de la elaboración de este estudio. Y finalmente, adjuntaremos, al final de este trabajo, unos anexos donde se recogen: un listado sobre los criterios que hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar un texto literario (Lazar, 1993: 56), los cuestionarios que se han pasado a los once profesores de inglés, unos poemas que el centro I.E.S. “Maestro Padilla” sube al blog del centro y unas fichas (actividades, cuestionarios, respuestas clave y comentarios del profesor) sobre la lectura graduada *Alice in Wonderland* de la editorial “Penguin Readers”.

2. PLANTEAMIENTO DEL PRESENTE ESTUDIO

2. 1. **Objetivos generales y específicos.**

2.1.1. *Objetivos generales.*

Como propósitos generales de este Trabajo Fin de Máster destacan:

1. La realización de un estudio teórico, “Estado de la cuestión”, sobre el papel de la literatura en lengua inglesa en las aulas de inglés.
2. La elaboración de un “Estudio de campo” en el que se exponga la postura del profesorado de inglés en E.S.O y Bachillerato, con respecto al uso de la literatura en la enseñanza de la lengua inglesa, en el que se analice el “Plan de Lecturas” del Departamento de Inglés de un centro de Enseñanza Secundaria (I.E.S. “Maestro Padilla”, Almería), en busca de cualquier indicio de presencia literaria en las clases de inglés, y en el que se muestre cómo trabajan y qué tipos de actividades ofrecen las lecturas graduadas (“graded readers”).

2.1.2. *Objetivos específicos.*

Los objetivos específicos para este trabajo son:

1. Explicar por qué es importante e interesante usar la literatura de lengua inglesa en la enseñanza de idiomas.
2. Exponer los distintos enfoques que emergieron en torno a la cuestión de incluir o excluir la literatura de los programas de enseñanza de la lengua inglesa.
3. Presentar los múltiples beneficios que aporta la inclusión de la literatura en la enseñanza del inglés.
4. Buscar en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* cualquier alusión a la literatura en la enseñanza de idiomas.

5. Dar una serie de pautas acerca de cómo seleccionar, presentar y explotar los textos literarios (novelas, relatos cortos, obras de teatro y poemas), siguiendo las doctrinas de Brumfit (1986), Collie y Slater (1987), Duff y Maley (1990), Lazar (1993) y Tomlinson (1994), entre otros.
6. Conocer qué opinan los profesores de inglés sobre la inclusión de la literatura en lengua inglesa como recurso pedagógico en la Enseñanza Secundaria.
7. Analizar el “Plan de Lecturas” del Departamento de inglés del I.E.S. “Maestro Padilla” para conocer si la literatura tiene cabida en el aula de inglés.
8. Mostrar cómo trabajan y qué tipo de actividades proponen las lecturas graduadas, puesto que los profesores de inglés, en E.S.O. y Bachillerato, entrevistados las recomiendan.
9. Manifestar qué tipo de conclusiones ha sacado la autora de este TFM.

2. 2. La metodología utilizada en la elaboración de este trabajo (*fundamentación metodológica*).

En la confección de este trabajo, se seguirá una metodología heterogénea donde se combinan una parte teórica-descriptiva (“Estado de la cuestión”) y otra parte que nace de la investigación de la presencia de literatura en lengua inglesa en un contexto real (“Estudio de campo”).

La primera parte (“Estado de la cuestión”) está destinada a la descripción teórica de este TFM, a partir del análisis de la investigación de algunos estudiosos de los años 80 y 90¹, quienes barajaron la posibilidad de poder introducir de nuevo el uso de los textos literarios en las aulas de inglés, pero sin regresar al modelo tradicional de *gramática-traducción* de los años 50.

Para el desarrollo de esta parte del TFM, a excepción del punto 3.2, seguiremos, principalmente, las propuestas didácticas de Joanne Collie y Stephen Slater (1987) y Guillian Lazar (1993) sobre cómo usar la literatura en la clase de inglés para poner en práctica los aspectos de la lengua (“language-based approach”) y adquirir un enriquecimiento personal (“literature for personal enrichment approach”) a través de actividades lúdicas centradas en el alumno (“student-centred approach”).

¹ Autores anglosajones, quienes ofrecieron, a través de sus investigaciones, diversas e innovadoras formas de incluir la literatura en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Algunos de estos autores son C. J. Brumfit, R. A. Carter, Joane Collie, Stephen Slater, Guillian Lazar, Alan Maley y Alan Duff, entre otros.

Cabe preguntarse, ¿por qué la literatura en lengua inglesa como recurso didáctico? Porque la literatura ofrece a los estudiantes de idiomas diversas oportunidades de ver la lengua en contexto, de conocer otras culturas, de reforzar los conocimientos sobre la lengua, etc.:

Moreover, from the teacher's point of view, literature, which speaks to the heart as much as to the mind, provides material with some emotional colour that can make fuller contact with the learner's own life, and can thus counterbalance the more fragmented effect of many collections of texts used in the classroom. (Collie y Slater, 1987: 2)

Todo dependerá en gran medida de cómo se enfoque el uso de la literatura en las aulas. Para ello Collie y Slater (1987) y Lazar (1993), entre otros muchos estudiosos, ofrecen diversas vías útiles de cómo integrar lengua y literatura en la enseñanza de una lengua extranjera, como es el caso del inglés.

Se han tratado de encontrar maneras de integrar la literatura en el programa de enseñanza de idiomas y hacer uso de ésta “[...] in such a way as to further the learner's mastery in the four basic areas of listening, speaking, reading and writing” (Collie y Slater, 1987: 2).

Este trabajo no está orientado hacia cómo enseñar literatura por sí misma (“literature as content approach”), es decir, no se pretende desdoblarse el enfoque tradicional que se usa en la educación literaria.

En la segunda parte, se presentará el “Plan de lecturas” del Departamento de Inglés del centro I.E.S “Maestro Padilla” (Almería) para constatar si el área de inglés de este centro destina tiempo a los textos literarios y para tratar de averiguar si realizan algunas actividades a raíz de esas lecturas. También se mostrarán los resultados de un test pasado a once profesores de lengua inglesa, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, para conocer sus opiniones sobre el uso de la literatura inglesa como recurso didáctico en la clase de inglés. Finalmente, se incluirán los resultados del análisis de las editoriales más reconocidas (“Oxford University Press”, “Cambridge” o “Penguin”) para probar si en sus lecturas proponen actividades que vayan más allá del tradicional “lee y responde a las siguientes preguntas”.

3. (ESTADO DE LA CUESTIÓN) LA LITERATURA EN LENGUA INGLESA EN EL AULA DE IDIOMAS

3. 1. ¿Por qué la literatura?

En general, la mayoría de los investigadores, quienes muestran interés por la cuestión sobre el uso de la literatura para la enseñanza de lenguas extranjeras, abogan por la inclusión de la literatura en las aulas de inglés, puesto que ésta aporta, tanto al alumnado como al profesor, múltiples beneficios:

- a. In terms of the language, literary texts offer genuine samples of very wide range of styles, registers, and text-types at many levels of difficulty. For this reason alone they are worthy of consideration.
- b. The fact that literary texts are, by their very essence, open to multiple interpretation means that only rarely will two readers' understanding of or reaction to a given text be identical. This ready-made opinion gap between one individual's interpretation and another's can be bridged by genuine interaction.
- c. Literary texts are non-trivial in the sense that they deal with matters which concerned the writer enough to make him or her write about them. In this they are unlike many other forms of language teaching inputs, which frequently trivialize experience in the service of pedagogy. This 'genuine feel' of literary texts is a powerful motivator, especially when allied to the fact that literary texts so often touch on themes to which learners can bring a personal response from their own experience. (Duff y Maley, 1990: 6)

Como apunta Tomlinson (1994: xix-x), para la mayoría de los estudiantes de una lengua extranjera, solamente la palabra "literatura" les desmotiva porque la asocian con el

aburrimiento. La selección de textos difíciles de entender, y que parecen poco relevantes para las vidas de los lectores, no ayudan a que el alumno se beneficie de los textos literarios.

Tras una larga investigación por Europa, Japón, Indonesia, África y el sur del Pacífico, Tomlinson (1994: x) señala que es posible provocar el disfrute de una lectura en cualquier grupo de estudiantes de idiomas, pero para ello el profesor de lenguas extranjeras ha de proponer lecturas que resulten accesibles y relevantes, proporcionando las herramientas necesarias para que sus alumnos puedan enfrentar un texto literario (qué van a leer y cómo deben leer). De este modo, los beneficios obtenidos, del uso de textos literarios como recursos didácticos en el aula de idiomas, son múltiples, puesto que la literatura (Lazar, 1993: 14-15):

- Resulta motivadora.
- Presenta un material auténtico.
- Tiene un valor educacional.
- Ayuda a los estudiantes a entender otras culturas.
- Es un estímulo para la adquisición de la lengua.
- Permite ver la lengua en contexto.
- Desarrolla las habilidades interpretativas de los estudiantes.
- Provoca que los alumnos disfruten y se diviertan con la lectura, ya que puede resultar excitante y provocadora.
- Está altamente valorada y posee un elevado estatus.
- Expande el conocimiento sobre la lengua, ya que la exploración y la discusión del contenido, seleccionado de forma adecuada para motivar el estudio, conduce hacia la exanimación de la lengua. Al mismo tiempo, los estudiantes pueden ir poco a poco ampliando sus conocimientos sobre la lengua hacia dimensiones más abstractas, asociadas con niveles más avanzados (Brumfit y Carter, 1986: 15).
- Puede ofrecer un *input* (modelo) perfecto de la lengua.
- Anima a los estudiantes a expresar sus opiniones y sentimientos, produciéndose una implicación más personal.
- Fomenta el trabajo en grupo.

Estos son muchos de los beneficios que aporta la integración de la literatura en la enseñanza del inglés. Más adelante, en el punto 3.3, examinaremos de forma más detallada dichos beneficios.

3. 2. Distintos enfoques en torno al uso de textos literarios en la clase de lengua inglesa.

En este apartado se presentan las diferentes metodologías que se han propuesto para integrar la literatura en las aulas de lengua inglesa. En primer lugar, haremos un recorrido general por dichas metodologías. Y en segundo lugar, nos centraremos en las metodologías de los años 80 y 90, cuando la literatura volvió a ser reintroducida en el ámbito de la enseñanza del inglés con unas perspectivas totalmente diferentes.

3.2.1. Un breve recorrido por las distintas metodologías.

Los enfoques adoptados, con respecto al uso de la literatura en el aula de lengua inglesa, han sido variados durante muchos años. Las metodologías utilizadas en el aula para la enseñanza del inglés, requerían de la presencia de ciertos recursos didácticos necesarios para que dichas metodologías fuesen efectivas. Por tanto, la literatura podía representar una ventaja o un inconveniente para alcanzar los objetivos.

Maley (1990) y Albadejo (2007) investigaron las metodologías que surgieron en el siglo XX, en relación con la enseñanza del inglés, período de tiempo en el cual la literatura sufrió épocas de altibajos.

Durante los años 50, el enfoque conocido como el *modelo de gramática-traducción* (“grammar-translation model”) recurrió al uso de los textos literarios para poder enseñar la lengua inglesa a estudiantes extranjeros. Este modelo basaba sus técnicas didácticas en la memorización de las normas gramaticales de la lengua y en la traducción de textos a la lengua materna. La comprensión de la lengua escrita se convertía entonces en el objetivo principal de esta metodología y el uso de textos literarios ofrecía una fuente inagotable y efectiva de recursos que no sólo servían para alcanzar los objetivos establecidos, sino que también encarnaban modelos de la escritura perfecta y del correcto uso de las reglas gramaticales.

En los años 60, se pretendió subsanar los errores del modelo anterior y apareció una nueva metodología: el *enfoque estructural* (“structural approach”). La literatura no tuvo cabida en este nuevo modelo didáctico y quedó en el olvido, pues era considerada como uno de los errores del modelo anterior. Con el enfoque estructural, el énfasis se situó en los aspectos gramaticales de la lengua y en el vocabulario, otorgando una mayor importancia a la clasificación del vocabulario y a las estructuras gramaticales que conforman la lengua.

No obstante, tras haber observado algunas lagunas en el enfoque estructural, en los años 70 surgió un nuevo *movimiento funcional-nocional* (“functional-notional movement”) que introdujo ciertos aspectos relacionados con el uso social de la lengua, por lo que se produjo un

cambio parcial en la metodología de enseñanza de idiomas. Los contenidos de los programas se reescribieron y reorganizaron. Como se trataba de complementar al modelo anterior de los años 60, la literatura continuó apartada de los estudios.

En la década de los 80, nació la necesidad de que los estudiantes adquirieran una buena competencia comunicativa, trasladándose el foco de atención hacia la comprensión de la lengua hablada. El *enfoque comunicativo* (“communicative approach”) nació para lograr dicho objetivo y el ámbito de la lingüística abrió paso a la colaboración de otras disciplinas en la enseñanza de la lengua: la psicolingüística, la sociolingüística, etc. Como resultado de la incorporación de otras disciplinas, surgieron múltiples estudios sobre la motivación en las aulas de idiomas, el interés, la estructuración del *syllabus*, etc.

Al igual que los modelos anteriores, este enfoque tampoco reintrodujo la literatura en el aula de inglés:

The emphasis in modern linguistics on the primacy of the spoken language made many distrust what was seen as essentially a written, crystallised form. Literature was thought of as embodying a static, convoluted kind of language, far removed from the utterances of daily communication. Because of this it was sometimes tarred with an ‘elitist’ brush and reserved for the most advanced level of study. Even at that level, the need for an arsenal of critical terms, the ‘metalanguage’ of literary studies, convinced many teachers that it could not be studied satisfactorily in the foreign language. There was dissatisfaction at the amount of time devoted in the native language to appreciation of finer literary points. Moreover, in some cases literature was also seen as carrying an undesirable freight of cultural connotations. What was needed was a more neutral, more functional kind of English, shorn of any implication of cultural imperialism and relevant, in a way that much of literature is not, to the demands of particular uses in business, trade, travel or tourism, advertising, and so on. (Collie y Slater, 1987: 2)

Sin embargo, aunque la literatura continuó aislada, diversos investigadores comenzaron a estudiar la posibilidad de integrar lengua y literatura para la enseñanza del inglés.

Finalmente, en los años 90, emergió de nuevo un gran interés por usar los textos literarios como recursos didácticos disponibles en el aula de lengua inglesa. Aun así, no se debe confundir este resurgimiento de la literatura como un renacimiento del modelo de gramática-traducción, puesto que lo que se intentó fue “[...] to explore further the use of

literary texts as a language teaching resource rather than as an object of literary study as such” (Duff y Maley, 1990: 3).

La literatura se revalorizó a partir de estos años y aparecieron más investigadores, con diferentes metodologías respecto al uso de la literatura en el aula de idiomas y con distintos propósitos, quienes exploraron las numerosas posibilidades que ofrecía un texto literario para aprender un nuevo idioma, los múltiples beneficios de la presencia de la literatura en el aula de lengua inglesa, las diferentes formas de explotar los textos literarios, algunos consejos a la hora de seleccionar los textos, etc.

3.2.2. Diversos estudios sobre la reincorporación de la literatura en la enseñanza de la lengua inglesa.

En este subapartado, exploraremos algunos de los primeros estudios sobre la reintroducción de la literatura en aula de inglés, años 80, y los estudios sobre el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua inglesa, años 90.

DÉCADA DE LOS 80. PRIMEROS ATISBOS DEL INTERÉS POR LA REINTRODUCCIÓN DE LA LITERATURA EN EL AULA DE INGLÉS

Como hemos visto en el subapartado anterior, 3.2.1, la presencia de la literatura en las aulas de inglés había sufrido un aislamiento a partir de los años 60. No fue hasta la década de los 90 cuando la literatura volvió a recuperar un puesto primordial en la enseñanza de la lengua inglesa.

Antes de que este renacer tuviera lugar, a lo largo de los años 80, comenzaron a aparecer las primeras señales de un interés por volver a incluir la literatura en lengua inglesa en la educación. Los nuevos estudios decidieron romper con el enfoque clásico de los años 50 (*modelo de gramática-traducción*) y propusieron distintos métodos para el uso de la literatura como recurso didáctico en la enseñanza de una lengua extranjera.

Morgan y Rinvoluceri (1983) proponen el *método de contar cuentos* (“storytelling method”) para enseñar inglés de una forma más dinámica y comunicativa a los estudiantes extranjeros.

No obstante, no hay que olvidar que, aunque apareciese de nuevo un interés por reintroducir los textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo era el que se había difundido en los 80 y, por tanto, la literatura se intentó proyectar desde esta perspectiva.

Mediante el uso de numerosos relatos (“stories”), el profesor, en su papel de cuentacuentos (“storyteller”), narraba a los alumnos un cuento. Luego, el profesor podía pedir a los estudiantes que relatasen de nuevo el relato para saber si lo habían entendido y para recordar algunos detalles. Así se conseguía, a su vez, que los alumnos pudieran poner en práctica la habilidad comunicativa (“speaking”). También, se lograban trabajar algunos puntos gramaticales en el texto, presentados en contextos reales, y se planteaban actividades estructurales que fomentaban la discusión.

Los cuentos estaban ajustados a diferentes niveles, desde el principiante hasta el avanzado, y eran de diversas temáticas, con el fin de poder ofrecer a los alumnos diversas posibilidades de mejorar la producción oral y escrita.

Littlewood (1985: 178-180) pretende demostrar como la literatura es capaz de activar una serie de destrezas y percepciones en los estudiantes de idiomas, cuando éstos se enfrentan a un texto literario. También establece cinco niveles, que se manifiestan en términos lingüísticos, dentro del trabajo literario:

En el *primer nivel*, la literatura ofrece ejemplos de las estructuras de la lengua. Lo que se hace es desarrollar la comprensión lectora (“reading comprehension”) del alumno y analizar las estructuras gramaticales de la lengua en uso.

En el *segundo nivel*, los estudiantes pueden llegar a valorar la variedad estilística. Por tanto, la literatura se convierte en un medio efectivo para apreciar las variedades de la lengua.

En el *tercer nivel*, se examina el contenido lingüístico de las obras literarias: las estructuras y los estilos de la lengua. La literatura construye para ello un contexto propio que facilita poder ver cómo se desenvuelve la lengua. También se puede estimar la cultura de otros y las maneras de apreciar el mundo que les rodea.

En el *cuarto nivel*, la visión del autor y la temática que subyace en la obra cobran un aspecto importante en el trabajo de los textos literarios. Al enfrentarse a ellos, se intenta provocar un debate entre los alumnos, que poco a poco va promoviendo que los estudiantes de una lengua extranjera expandan sus ideas y se comuniquen en la lengua meta. La elaboración de ensayos podría ser una opción certera en este aspecto.

En el *quinto nivel*, el estudiante se sitúa en el contexto de la obra.

Para poder llegar a los dos últimos niveles, el alumno necesita alcanzar cierta competencia lingüística e intelectual. Por tanto, estos dos últimos niveles pueden ser que nunca se trabajen.

Brumfit (1985) apuesta por la integración de lengua y literatura en los niveles más avanzados para expandir la competencia literaria. No se inclina hacia niveles más inferiores, puesto que:

First, reading is the most autonomous and individualizable ability in language work, and literature is a rich and widely-appealing source of material for reading. Second, literature is one of only three areas on which a foreign language *content* syllabus could be based (the others are linguistics and civilization) which will not conflict with the claims of other subjects in the curriculum. Third, materials are readily available. But for all of these reasons are subservient to the argument that there must be a content which is in itself worthwhile if advanced language teaching is to be really effective. (Brumfit y Carter, 1985: 185)

McKay (1985: 191-193) también aboga por la integración de la literatura en la enseñanza del inglés para poder conseguir el aumento de la comprensión lectora, ampliar el conocimiento sobre otras culturas y estimular la escritura imaginativa de los alumnos.

Carter (1985: 110-111) presenta un análisis *lingüístico-estilístico* para integrar lengua y literatura. De acuerdo a su criterio, las actividades preliterarias cumplen la función de “auxiliares” que ayudan a los estudiantes a comprender la literatura. Dichas actividades sirven para:

1. Ayudar a reconocer la organización de la lengua en función de los distintos tipos de discurso.
2. Presentar una base que facilite la interpretación de los textos, a través del análisis de las características estructurales de la lengua.
3. Explicar el carácter literario de algunos textos, como el estilo narrativo de un relato breve (“short story”).
4. Señalar las características de la literariedad (“literariness”) en los textos literarios.
5. Promover actividades de la lengua centradas en los alumnos.

Collie y Slater (1987: 8-11) alegan que el principal objetivo que se debe asumir, al utilizar la literatura para enseñar inglés, es aquél que promueve la competencia comunicativa del alumnado. Para que esto pudiera ser posible, el profesor no puede caer en el error de presentar los textos como si se tratase de una clase magistral de literatura, donde el profesor

de literatura hace uso del *metalenguaje*² y facilita apuntes sobre la vida del autor, el contexto (social, histórico y político) de la obra, los recursos estilísticos que aparecen en el texto, etc. Para evitar que esto ocurra, ambos autores proponen una serie de objetivos que el profesor debe tener en cuenta para promover la adquisición de las cuatro destrezas básicas (“speaking”, “reading”, “listening” y “writing”):

1. Mantener el interés y la participación del alumnado por medio de actividades que se centren fundamentalmente en el alumno (“student-centred activities approach”). Algunas actividades como el “role-play”, los cuestionarios, los debates, etc., pueden ayudar a que los alumnos se acerquen hacia la literatura y a despertar un interés por la lectura.
2. Promover la explotación de la dimensión emocional de la literatura, de manera que se logre la participación del lector.
3. Explotar los conocimientos y las experiencias del grupo. Se puede trabajar en parejas o en grupos, permitiendo la creación de una atmósfera donde impere la confianza, el apoyo mutuo, el intercambio de experiencias personales y la reflexión sobre uno mismo:

In the creative endeavour of interpreting this new universe, a group with its various sets of life experiences can act as a rich marshalling device to enhance the individual’s awareness both of his or her own responses and of the world created by the literary work. (Collie y Slater, 1987: 9)

4. Ayudar al estudiante a desarrollar su confianza, a expresar su opinión y a reflexionar sobre sus propias respuestas hacia la literatura.
5. Suscitar el uso de la lengua meta (“target language”). Lo que se procura es que los alumnos hagan uso del inglés cuando realicen actividades. El problema que surge es que no todos los estudiantes poseen la misma competencia lingüística para generar respuestas en la lengua meta. Sin embargo, Collie y Slater (1985: 10) recomiendan ayudar a los alumnos a generar respuestas, aunque sean limitadas.
6. Permitir que los estudiantes obtengan beneficios de las actividades comunicativas y otras actividades para la mejora de la lengua.

² El *metalenguaje* es la lengua artificial que sirve para describir o explicar otra lengua y sus elementos.

Aunque el trabajo de Collie y Slater (1985) se centra en niveles intermedios y avanzados de la lengua, ambos autores (1985: 2) animan a los profesores de inglés a intentar incluir la literatura en los niveles más inferiores, “the sooner, the better”.

DÉCADA DE LOS 90. RESURGE EL INTERÉS POR LA LITERATURA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

En los años 90, resucitó de forma significativa el interés por integrar la literatura en la enseñanza de la lengua inglesa, aunque rompiendo con el modelo antiguo de los años 50.

Algunos investigadores trataron de dar un nuevo uso a los textos literarios y propusieron para ello diversos métodos acerca de cómo usar la literatura en la clase de inglés.

Duff y Maley (1990: 5) plantean, como principal objetivo de su enfoque, el uso de textos literarios como uno de los posibles recursos didácticos para la enseñanza de una lengua. A través de estos textos, se fomenta el desarrollo de actividades lúdicas y motivadoras, puesto que la motivación es fundamental para facilitar el aprendizaje y la adquisición de idiomas.

Mediante el uso de textos literarios, se intenta despertar en el alumnado un interés hacia este tipo de recursos y hacia el aprendizaje de una lengua extranjera.

En sus investigaciones, Duff y Maley (1990: 5-6) redactaron una serie de directrices, respecto al uso de textos literarios:

1. El texto es el aspecto central más importante. Luego, si los alumnos muestran algún tipo de interés por el texto, se pueden dar algunos apuntes sobre el contexto y el autor del texto.
2. El alumno adquiere un papel activo y relevante, no es un mero recipiente que sólo recibe y almacena información, es decir, éste debe interactuar con el texto, sus compañeros y el profesor.
3. Las actividades deben ofrecer la oportunidad de que los alumnos puedan compartir sus ideas, experiencias y reflexiones.
4. Además, dichas actividades deben ir más allá del clásico “lee el texto y responde a las siguientes preguntas”.
5. Los textos se pueden presentar de múltiples formas, ya sea junto a medios de comunicación de masas (*mass media*) o cortando y trabajando algunos fragmentos.

6. El texto literario encadena toda una serie de actividades: debates preliminares, trabajos interactivos, redacciones, etc.
7. La atención no debe ponerse sólo y exclusivamente en la cualidad del texto como requisito indispensable a la hora de ser seleccionado. Duff y Maley (1990: 6) aseguran que en muchas ocasiones aquellos textos que son modelos de la escritura errónea, suelen ser también los más útiles y estimulantes.

Lazar (1993: 22-48) pone de relieve una serie de enfoques, a partir de la observación de la presencia de la literatura en el aula de inglés, que ayudan al profesor de idiomas a seleccionar y diseñar materiales para usarlos en clase y a evaluar, a su vez, dichos materiales.

El *primer enfoque* se basa en la lengua (“language-based approach”). Cuando se estudia la lengua de un texto literario, se consigue integrar lengua y literatura en el plan de estudios de la enseñanza del inglés. El texto³ ofrece la posibilidad de ver las estructuras gramaticales de la lengua en contexto y permite que los alumnos puedan emitir interpretaciones y evaluaciones del lenguaje. También brinda la oportunidad de que los estudiantes puedan ampliar sus conocimientos generales y la comprensión del inglés. Entonces, la atención se traslada hacia la cuestión acerca de cómo usar la literatura para la práctica de la lengua.

El *segundo enfoque* es el estilístico (“stylistic approach”). Este método pretende guiar a los alumnos hacia una comprensión y apreciación de los textos literarios. Para conseguirlo, se proporciona a los estudiantes de idiomas las herramientas necesarias.

El *tercer enfoque* se basa en el uso de la literatura como contenido (“literature as content approach”). Se trata del enfoque tradicional que se usa en la educación literaria. La literatura constituye el contenido de todo el curso y se trabajan áreas como la historia, las características de los movimientos literarios, el contexto social, político e histórico del texto, los géneros literarios, la biografía del autor, los recursos retóricos, etc.

Desde esta perspectiva, se pretende conseguir que los alumnos adquieran ciertos conocimientos sobre la crítica literaria. Se les pide que analicen el texto y que discutan distintos temas, usando la lengua meta, o que lleven a cabo algunas traducciones a la lengua materna.

El *cuarto enfoque* consiste en utilizar la literatura para el enriquecimiento personal (“literature for personal enrichment approach”). La literatura es empleada como un medio

³ El texto literario, considerado como un recurso entre otra serie de recursos (noticias, recetas, etc.), fomenta actividades relacionadas con la lengua.

para sacar hacia el exterior las experiencias, los sentimientos y las opiniones de los individuos. Con ello, se pretende obtener una implicación intelectual y emocional del alumnado.

Tomlinson (1994) también apuesta por la *lectura creativa*, mediante el uso de textos literarios:

The ideal aim is to open up literature in English, to show that it can be accessible and rewarding, and thus to encourage learners to read extensively on their own. The second, probably more realistic, aim for many learners is to use literature to open up possibilities for using English in intelligent, creative ways. This can help the learners not only to develop their abilities in English, but to develop as human beings as well. (Tomlinson, 1994: xix)

Los alumnos deben disfrutar con lo que están leyendo para animarlos a leer más y para crear en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés. Para ello, Tomlinson (1994: xiii-xiv) plantea diferentes enfoques sobre cómo usar la literatura en el aula de lengua inglesa:

1. Los alumnos se encargan de elaborar un programa de lecturas para el trimestre, tras haber revisado el libro y haber seleccionado algunos fragmentos. De esta manera, una lectura atractiva suscita en los lectores la necesidad de compartir diferentes puntos de vista y participar en las actividades de clase.
2. Los alumnos revisan los libros y extraen algunos fragmentos. Luego, cada uno puede anotar cinco textos que le gustaría leer. Tras todo esto, el profesor analiza las propuestas y escoge aquellos textos más votados para trabajarlos en clase. También, el profesor puede mostrar un listado con los nombres de los libros de donde proceden los fragmentos y animarlos a leer al menos un libro.
3. Los alumnos seleccionan uno o más unidades temáticas. Después, el profesor elige la temática más común para trabajar en ella durante un trimestre. Una vez escogida la temática, el docente facilita una serie de textos y se seleccionan aquellos concertados entre el profesor y los alumnos.
4. Los alumnos disponen de un tiempo limitado para extraer de un libro, escogido por ellos, varios fragmentos de texto. Durante ese período, profesor y

alumnado pueden intercambiar opiniones. Cuando concluye el tiempo establecido para seleccionar los textos, el docente y los estudiantes deciden qué libros depositarán en la biblioteca de clase y qué libros utilizarán para trabajar en clase.

5. El profesor selecciona la temática y los textos que se trabajarán en clase, teniendo en cuenta los niveles, los intereses y los contextos de sus alumnos.

3. 3. Múltiples beneficios de la utilización de la literatura en lengua inglesa en la enseñanza del inglés.

En el punto 3.1 de este trabajo, “¿Por qué la literatura?”, enumeramos una serie de beneficios que se podían obtener con la integración de la literatura en lengua inglesa en el aula de lengua extranjera.

Este apartado examinará algunos de esos beneficios gracias a las aportaciones de diversos investigadores, como Collie y Slater (1987), Duff y Maley (1990), Lazar (1993) y Tomlinson (1994), etc. Estos y otros autores iniciaron un movimiento a favor de la inclusión de la literatura como recurso didáctico en la enseñanza de idiomas, con un enfoque claramente diferente al tradicional de la educación literaria donde se hace uso del metalenguaje para estudiar las obras literarias.

LA LITERATURA PROPORCIONA UN MATERIAL SUMAMENTE MOTIVADOR

Un alumno que se dispone a leer un relato corto, escrito en una lengua extranjera, comienza con la primera página del libro y se detiene. ¿Qué podría animarlo a continuar con la lectura? Si la historia que se narra es fascinante, el lector puede verse envuelto en el suspense de la trama. Para ello, los materiales deben ser cuidadosamente seleccionados.

La motivación acarrea toda una serie de aspectos positivos que facilitan el aprendizaje de un nuevo idioma, traduciéndose en un aumento de la participación en el aula, del interés por lo que se está aprendiendo, de los conocimientos lingüísticos sobre la lengua meta, etc. La literatura es incluso capaz de despertar la imaginación y la creatividad, fomentando la interacción en clase.

LA LITERATURA TIENE UN GRAN VALOR CULTURAL

Las obras literarias abren la puerta hacia otras culturas. Éstas resultan muy favorables, en tanto que permiten a los lectores tomar consciencia de los eventos sociales, políticos e históricos que conforman el contexto de una obra.

El uso de la literatura en la clase de inglés brinda al lector la oportunidad de acercarse a los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta. También es cierto que el mundo de las obras literarias es un mundo ficticio, pero este mundo ofrece un contexto vivo donde el lector puede ser testigo de cómo se desenvuelven los personajes, los cuales pertenecen a diferentes estratificaciones sociales. Collie y Slater (1987: 4) afirman que el lector puede ver ante sí cómo viven los personajes, en qué piensan, qué compran, sus costumbres, sus posesiones, sus creencias, sus temores más profundos, sus placeres, cómo hablan o cómo se comportan ante determinadas situaciones. Así, la literatura amplía la percepción del alumno acerca de cómo era la vida del país, cuya lengua está aprendiendo, en un determinado período histórico. “In other words, using literature with our students may enable them to gain useful and often surprising perceptions about how the members of a society might describe or evaluate their experiences” (Lazar, 1993: 17).

Guillian Lazar (1993: 16) remarca que hay que tener en cuenta el hecho de que si un texto literario representa una cultura, también habrá que cuestionarse qué aspectos de esa cultura se han reflejado y si éstos son del todo íntegros. Esta cuestión es importante porque los alumnos están expuestos y pueden caer en el error. Sin embargo, este aspecto no debe suponer para el docente un obstáculo que le impida usar una obra literaria en la clase de inglés, porque:

While problems clearly may arise, it seems to us that a better approach is to use these opportunities for exploration, rather than refusing to undertake the journey [...] all literary works make reference to things outside themselves and are thus liable to misinterpretation, or to variable interpretation. This is one of the things which makes them interesting! (Duff y Maley, 1990: 7)

Los estudiantes pueden reflexionar sobre las distintas culturas. De hecho, como apunta Lazar (1993: 17), el profesor debe animar a sus alumnos a ser críticos con todo tipo de información que se presente ante ellos. Los supuestos culturales e ideológicos subyacentes en los textos literarios no pueden ser aceptados y reforzados desde un primer momento, sino que también se deben cuestionar, evaluar y, si fuera necesario, corregir.

LA LITERATURA ESTIMULA LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA

La literatura puede colaborar en el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera, puesto que ésta provee amplios y variados contextos susceptibles de interpretación.

No obstante, somos conscientes de que, en los niveles más elementales, los alumnos no son capaces de hacer frente a un texto literario por sí solos. Pero esto no significa que el profesor no deba intentar usar un texto literario en estos niveles, ya que existen múltiples lecturas graduadas preparadas para que, hasta en los niveles más inferiores de la lengua, los estudiantes puedan acceder a la literatura. También, el docente debe ayudar a los principiantes a hacer frente al texto:

The reading of literature then becomes an important way of supplementing the inevitably restricted input of the classroom. And if recorded literary material is available, then students can acquire a great deal of new language by listening to it. (Lazar, 1993: 17)

A través de actividades lúdicas (debates, exposiciones, “role-play”, etc.) y teniendo los textos literarios como apoyo, se anima a los estudiantes a proyectar hacia el exterior sus opiniones y sentimientos. No hay que olvidar que el momento en el que la lengua comienza a utilizarse, es cuando los conocimientos adquiridos empiezan a consolidarse.

LA LITERATURA EXPANDE Y CONSOLIDA EL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS SOBRE LA LENGUA (ENRIQUECIMIENTO DE LA LENGUA)

Cuando un estudiante de idiomas se enfrenta a una obra literaria, éste está expuesto a las diversas funciones de la lengua, apareciendo la dificultad lingüística que brota del texto literario. En la actualidad, esta dificultad puede superarse gracias al amplio abanico de lecturas graduadas que ofrecen un léxico más o menos idóneo para todo tipo de niveles. Los textos literarios contienen estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que con frecuencia no se encuentran en el lenguaje hablado. Este elemento supone una ventaja porque, en muchas ocasiones, puede convertirse en un modelo idóneo para que el estudiante mejore su modo de escribir de forma positiva:

Reading a substantial and contextualised body of text, students gain familiarity with many features of the written language –the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas – which broaden and enrich their own writing skills. (Collie y Slater, 1987: 5)

Al hacer frente al texto, el alumno comienza poco a poco a desplegar una serie de habilidades para inferir significados, sacados de pistas lingüísticas. Al mismo tiempo, una obra literaria puede resultar un maravilloso recurso para dar pie a la realización de trabajos orales, por lo que también se fomenta el aprendizaje y la adquisición del idioma a través de la lengua hablada (Collie y Slater, 1987: 5).

Como hemos comentado con anterioridad, la selección de textos adecuados al nivel de los alumnos es un factor importante para que los estudiantes consigan ver resultados positivos en sus esfuerzos, produciéndose una sensación de logro altamente satisfactoria. Incluso, se podrá dar el caso de que haya alumnos que comiencen a ser más creativos a nivel productivo, aprecien la riqueza de la lengua y hagan uso de sus habilidades.

LA LITERATURA FOMENTA LAS HABILIDADES INTERPRETATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

La ambigüedad de algunas obras literarias permite varias interpretaciones y respuestas. De acuerdo con Lazar (1993: 19), cuando una persona aprende una nueva lengua, ésta va formando hipótesis, conclusiones, deducciones e inferencias, acerca de cuándo un dialecto en particular es usado de forma apropiada, cómo una regla gramatical puede ser generalizada o cuál es el verdadero significado escondido detrás del significado literal en una conversación.

Los textos literarios, la mayoría ricos en múltiples niveles de significados, requieren de la involucración activa del lector para poder inferir significados:

Thus, by encouraging our students to grapple with the multiple ambiguities of the literary text, we are helping to develop their overall capacity to infer meaning. This very useful skill can then be transferred to other situations where students need to make an interpretation based on implicit or unstated evidence. (Lazar, 1993: 19)

LA LITERATURA TIENE UNA AMPLIA FUNCIÓN EDUCACIONAL

Los textos literarios estimulan la imaginación de los lectores, desarrollan las habilidades críticas y elevan la conciencia emocional. Si los alumnos comprueban que pueden lidiar con el texto, éstos ven fortalecidas sus habilidades lingüísticas.

LA LITERATURA OFRECE CONTENIDO

A través de las obras literarias se transmiten informaciones, ideas, puntos de vista y actitudes. Todo ello genera una serie de respuestas, por parte del alumnado, que facilita la adquisición de la lengua por medio de la exposición y el uso.

LA LITERATURA FOMENTA EL USO Y EL DESARROLLO DE LAS CUATRO COMPETENCIAS BÁSICAS: “READING”, “WRITING”, “LISTENING” Y “SPEAKING”

En el momento en el que el lector se pone a leer una obra literaria, se activan una serie de mecanismos como la predicción, la visualización, la conexión, la personalización, la inferencia y la interpretación.

En primer lugar, la destreza lectora se desenvuelve, mejora y expande. En segundo lugar, la destreza auditiva se trabaja a través de, por ejemplo, debates o conversaciones. Y en tercer y cuarto lugar, las destrezas de la producción oral y escrita se pueden mejorar y ampliar hacia niveles superiores de la lengua, proponiendo actividades lúdicas y usando la literatura como recurso didáctico:

[...] la literatura ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado, que ayuda a enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales. (Albadejo, 2006: 8)

LA LITERATURA ESTIMULA OTRAS ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Al hacer uso de la literatura en el aula de inglés, se pueden crear diversas actividades que promueven las cuatro competencias básicas.

Autores como Collie y Slater (1987), Duff y Maley (1990), Lazar (1993), Tomlinson (1994), etc., presentan en sus trabajos variadas formas de explotar un texto literario. Asimismo, las lecturas graduadas son cuantiosas y en ellas se incluyen toda una serie de ejercicios. Algunas incluso contienen soporte audiovisual (audio-libros y adaptaciones cinematográficas).

LA LITERATURA COMO MATERIAL “AUTÉNTICO”

El texto literario sirve como vehículo y estímulo para la enseñanza y la puesta en práctica de las normas gramaticales y el léxico de la lengua, la cual aparece en un contexto “auténtico” y diverso.

Lo que ocurre es que las obras literarias no fueron compuestas con propósitos didácticos, es decir, para la enseñanza de la lengua. Por tanto, el lector extranjero debe enfrentarse a una lengua dirigida a hablantes nativos y aparece ante él una mayor dificultad lingüística. Dicha dificultad no tiene por qué considerarse un impedimento, sino una buena ocasión para mostrar a los alumnos diferentes usos y formas lingüísticas.

De igual forma, si una obra literaria está escrita para el disfrute personal, esto supone un componente positivo a tener en cuenta, ya que ésta puede asegurar el interés y la motivación de los alumnos.

LA LITERATURA INVOLUCRA AL LECTOR DE MANERA PERSONAL

Collie y Slater (1987: 5) declaran que el proceso de aprendizaje es esencialmente analítico, fragmentado y superficial a nivel personal. La literatura compensa todo esto, pues atrae imaginativamente a los estudiantes, produciéndose un cambio en el enfoque de su atención que va más allá de los aspectos mecánicos del sistema de la lengua.

Cuando el alumno comienza a entrar en el mundo de la obra literaria, éste se ve envuelto por la trama, transformando la historia en el centro de su atención. El estudiante también entra en contacto con el léxico, las estructuras sintácticas y las expresiones de la lengua que poco a poco se van incluyendo en su conocimiento de manera inconsciente. Luego, éste podrá reconocer algo que haya leído o interiorizado fuera del contexto del libro.

El texto literario puede conectar con las experiencias de los alumnos y “the language becomes ‘transparent’ – the fiction summons the whole person into its own world” (Collie y Slater, 1987: 6), aumentando el interés y la motivación en el aula. Si el estudiante comprueba que es capaz de aportar algo de su experiencia personal al texto, sentirá como hace suyo un mundo extraño que se abre ante sus ojos, acrecentando el interés, la motivación, la adquisición de conocimientos, la participación en clase y la satisfacción personal. La elección del texto y las actividades deben ser celosamente seleccionadas de forma que la conexión entre texto y alumno pudiera ser posible.

LA LITERATURA ES UNIVERSAL Y ATEMPORAL

La literatura posee un carácter duradero y en pocas ocasiones desaparece por completo:

[...] the Shakespearean plays whose endings were rewritten to conform to late seventeenth-century taste, and which were later staged to give maximum prominence to their Romantic hero figures, are now explored for their psychoanalytic or dialectical

import. In this way, though its meaning does not remain static, a literary work can transcend both time and culture to speak directly to a reader in another country or a different period of history. (Collie y Slater, 1987: 3)

Temas universales (el amor, el dinero, la muerte, etc.) traspasan los límites del tiempo y llegan hasta el alumno sin que resulten del todo distantes y poco familiares.

A lo largo de este apartado hemos podido ver los tipos de beneficios que aporta el uso de los textos literarios como recursos didácticos en la clase de idiomas, siguiendo las investigaciones de Collie y Slater (1987), Duff y Maley (1990), Lazar (1993)... “Are there any other reasons for using literature that you want to add to this list?” (Lazar, 1993: 15)

3. 4. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): Los textos literarios.*

En el MCERL (2002) existen varios apartados donde se hace alusión al uso de la literatura como recurso didáctico.

El capítulo anterior, “Múltiples beneficios de la utilización de la literatura en lengua inglesa en el aula”, destacó toda una serie de ventajas que conlleva la presencia de la literatura en la enseñanza de la lengua extranjera. De hecho, el MCERL (2002) incluye la literatura como uno de los posibles caudales que ofrece usos estéticos de la lengua y destaca el valor sociocultural.

La sección sobre los “Usos estéticos de la lengua” (MCERL, 2002: 59-60) defiende que:

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes: cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.); volver a contar y escribir historias, etc.; escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.; representar obras de teatro con guion o sin él, etc.; presenciar y escenificar **textos literarios** como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc. [...] 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. (MCERL, 2002: 59-60)

Dentro de las diferentes “actividades y estrategias de mediación” (MCERL, 2002: 85-86), se incluyen los textos literarios como recursos pedagógicos para la enseñanza y aprendizaje de idiomas. El punto 4.4.4.2, “Actividades de mediación escrita” (MCERL, 2002: 85), aboga por la traducción literaria de obras de teatro, novelas, relatos cortos, poesía, etc., entre otros.

El MCERL define, en el punto 4.6 (2002: 91-99), el *texto* como:

[...] cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno, y cualquier interlocutor o interlocutores, y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración. [...] Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. Los diferentes canales se utilizan para distintos fines. Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación. (MCERL, 2002: 91)

Entre los tipos de texto que se pueden utilizar en la enseñanza de la lengua extranjera, se tienen también en cuenta los textos literarios:

Textos orales: declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones; rituales (ceremonias, servicios religiosos formales); entretenimiento (**obras de teatro**, espectáculos, lecturas, canciones); comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.); retransmisión de noticias; debates y discusiones públicas; diálogos y conversaciones; conversaciones telefónicas; entrevistas de trabajo.

Textos escritos: **libros, ficción y no ficción, incluyendo publicaciones literarias**; revistas; periódicos; manuales de instrucciones (bricolaje, libros de recetas de cocina, etc.); libros de texto; tiras cómicas; catálogos, prospectos; folletos; material publicitario; carteles y señales públicas; señales de supermercado, tienda, puesto de un mercado; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes, etc.; formularios y cuestionarios; diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros; cartas y faxes comerciales y profesionales; cartas personales; redacciones y ejercicios; memorandos, informes y trabajos; notas y mensajes, etc.; bases de datos (noticias, **literatura**, información general, etc.). (MCERL, 2002: 93)

En cuanto a las *competencias generales* que debe poseer el alumnado (MCERL, 2002: 99-106), la sección que versa sobre el “conocimiento declarativo (saber)” (MCERL, 2002: 99-102) acentúa “el conocimiento sociocultural” (MCERL, 2002: 100-101), entre otros muchos aspectos. Los estudiantes no sólo tienen que aprender las reglas gramaticales de la lengua y el léxico, sino que, de igual forma, es importante que conozcan las características sociales y culturales de la lengua meta. Puesto que dichas características son importantes, éstas merecen la atención de los alumnos. Se destacan como aspectos culturales aquellos que tienen que ver con la vida diaria, las condiciones de la vida, las relaciones personales, los valores, las creencias, las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Una obra literaria puede ofrecer al estudiante de idiomas estas características, como pudimos ver en el apartado sobre los beneficios.

3. 5. ¿Cómo seleccionar los textos literarios?

En el apartado 3.3, destacamos, entre otros muchos aspectos, el valor “auténtico” de las obras literarias.

Para aquellos docentes que no estén del todo de acuerdo con las adaptaciones literarias, ya sea porque éstas desvirtúan el verdadero mensaje de la pieza literaria y se pierde la esencia de la misma, porque presentan estructuras gramaticales muy simples, etc. (Albadejo, 2007: 12-14), pueden hacer uso de materiales “auténticos”, siguiendo una serie de criterios a la hora de seleccionar los textos literarios. No obstante, no deben descartarse ninguno de los dos recursos, las adaptaciones y los materiales auténticos. El profesor de idiomas es libre de escoger lo que considere oportuno para él/ella y para sus alumnos.

Lazar (1993: 48) aconseja a los docentes que, a la hora de seleccionar un texto literario, reflexionen sobre tres áreas fundamentales, a saber: el tipo de curso al que se le va a enseñar, el tipo de estudiantes y los factores que pueden encontrarse en el texto.

En primer lugar, de acuerdo con el *tipo de curso*, Lazar (1993: 49) propone que el profesor de idiomas se detenga a pensar en el grupo al que enseñó en el pasado, el grupo al que está dando clases en el presente y, si fuera posible, el grupo al que dará clases en un futuro. Como apoyo, este autor pone a disposición, de aquellos que deseen hacer uso de la literatura en lengua inglesa en sus clases, una ficha, “type of course” (Lazar, 1993: 49), donde se recogen los siguientes datos: nivel de los estudiantes, razones que tienen para aprender inglés, tipo de inglés que se requiere para el curso (“English for Academic Purposes”, “English for Business”, etc.), duración del curso, plan de estudios (flexibilidad e inclusión de la literatura), posibilidad de incluir textos literarios en el curso y tipo de textos (extractos de novelas, poemas u obras de teatro).

Del mismo modo, también se facilita otra ficha, “type of students” (Lazar, 1993: 49), para recabar información sobre los estudiantes (edad, intereses, contexto cultural y experiencias previas con textos literarios).⁴

Cuando se van a escoger los textos, hay que tener en cuenta unos criterios básicos y fundamentales:

LA EDAD DE LOS ESTUDIANTES

Normalmente, los alumnos de un grupo suelen tener la misma edad, pero también pueden existir grupos donde convivan estudiantes de diferentes edades. Por ejemplo, en una academia de idiomas los alumnos se agrupan en torno al nivel de dominio lingüístico de la lengua, mientras que en el instituto se estructuran por edades.

LA MADUREZ EMOCIONAL E INTELECTUAL DE CADA ALUMNO

No todos los individuos maduran a la vez, ni lo hacen de la misma forma. Asimismo, cada persona alcanza y retiene cierta cantidad de conocimientos.

⁴ En la sección de “Anexos”, “Anexo 1”, se ha incluido un listado resumido de los criterios para escoger textos literarios, gracias a la aportación de Guillian Lazar en: *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers* (1993: 56).

LOS INTERESES Y LAS AFICIONES

Los intereses y las aficiones de los estudiantes son diferentes y nos podemos encontrar ante la dificultad de que dentro de una misma clase coexistan alumnos cuya madurez e intereses individuales varían unos respecto a otros. Para paliar con esta situación, se podrían usar textos *significativos y motivadores*, con un contenido relevante, teniendo en cuenta los intereses generales compartidos por los estudiantes:

El modo de conocer los gustos y preferencias de los alumnos puede realizarse a través de cuestionarios en los que, además de preguntarles cuáles son sus temas y tipo de libros favoritos, es muy importante averiguar qué libros han leído y qué libro están leyendo en ese momento, puesto que puede darse el caso de que respondan de acuerdo a lo que ellos piensan que deberían leer, y no a lo que a ellos realmente les gusta. Otra forma de entrar en su mundo particular de intereses puede ser el proveer al alumnado de tres o cuatro resúmenes, incluyendo incluso extractos de los textos, y que ellos elijan la opción que les parezca más atractiva. (Albadejo, 2007: 10)

De hecho, Tomlinson (1994: xiii-xiv) prevé la posibilidad de que el profesor ofrezca diversas opciones para la selección de textos, destacando la libertad de los estudiantes para escoger las lecturas que más les gusten. Por un lado, el profesor facilita a los alumnos un *programa de lecturas* al que deben echar un vistazo y así anotar los textos que les resulten placenteros. Por otro lado, los estudiantes revisan un libro y toman muestras de los textos que más les llamen la atención. Por el contrario, el profesor puede pedir a sus alumnos que seleccionen uno o dos temas y, en torno a ellos, propongan una serie de textos. Finalmente, también cabe la posibilidad de que los alumnos decidan, con cierto margen de tiempo, qué libros trabajarán en clase y qué libros formarán parte de la biblioteca del aula.

Claro está que las opciones que propone Tomlinson son buenas, pero todo dependerá del nivel de implicación de toda la clase para comprometerse a realizar lo que les pida el profesor. Si no, la responsabilidad recaerá en el docente, siendo éste el que seleccione los temas y los textos que mejor se ajusten a los niveles, los intereses y los contextos de los estudiantes.

EL CONTEXTO CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES

El contexto cultural del alumnado y las expectativas sociales y políticas también ayudarán o entorpecerán la forma de entender o afrontar el texto:

The commitment for the literature teacher is to texts which can be discussed in such a way that the events, or characters, or anything else in the fictive world of the book are closely related to the personal needs of readers and learners as they attempt to define themselves and understand the human situation. (Brumfit y Carter, 1986: 33)

Con frecuencia, ocurre que aquellas obras literarias que parecen distantes en el espacio y en el tiempo son las que más gustan porque tocan temas transversales para los estudiantes, como las relaciones humanas y los sentimientos. Incluir la *literatura* en la enseñanza de idiomas supone añadir a la formación de los estudiantes una *f fuente de riqueza cultural*.

No hay que temer al contexto cultural de las obras literarias, sino más bien entenderlo como una ventaja para ampliar conocimientos, establecer relaciones con otras culturas, dada la imposibilidad de algunos alumnos para viajar al extranjero, etc. Más adelante veremos cómo ayudar a los estudiantes de idiomas a superar el carácter *intercultural* de los textos literarios.

LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS ALUMNOS

Los estudiantes de idiomas pueden encontrarse ante la situación de no poder afrontar el texto porque la lengua de la cual hace uso presenta arcaísmos, recursos retóricos o metáforas, dialectos, lenguaje específico de un campo del saber (como medicina o derecho), etc.

Los textos literarios deben ser accesibles, de manera que la dificultad lingüística no sobrepase el nivel de conocimientos del alumnado. Sin embargo, esto no significa que no sea beneficioso y recomendable sobrepasar un poco el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, a fin de que ese nivel vaya en ascenso:

Es lo que Krashen denomina como 'información de entrada comprensible' (comprehensible input), aquella que está un poco por encima del nivel de comprensión del alumno. Según Krashen, para que la adquisición de una segunda lengua tenga lugar, el educando necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que de acuerdo con el orden natural deben ser adquiridas inmediatamente después; el input de lengua por tanto debe consistir en 'i + 1', de lo cual se infiere que la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje. (Albadejo, 2007: 9-10)

Littlewood (1986: 181) alega que el syllabus de literatura ideal debería estar concebido como un ofrecimiento de doble progresión, primero en términos de la dificultad lingüística (y

probablemente del estilo) y, segundo, en términos de la perspectiva tomada, de modo que los estudiantes puedan avanzar desde la concentración sobre una materia hacia una concentración profunda y gradual sobre el tema subyacente.

McKay (1986: 193-194) plantea la *simplificación* de los textos para resolver el problema lingüístico. Sin embargo, dicha solución acarrea otro tipo de problemas, puesto que la simplificación, como afirma Honeyfield (1977: 434-435), tiende a producir un producto homogéneo en el que la información puede acabar diluida. Además, la cohesión y la legibilidad también pueden verse afectadas por la reducción.

Otra opción que propone McKay (1986: 194) es escoger aquellas lecturas dirigidas a jóvenes adultos, ya que tocan temas transversales para este tipo de lectores, como los problemas de crecimiento y desarrollo personal. Además, este tipo de lecturas suelen ser, por lo general, breves, con un elenco de personajes reducido, protagonizadas por un joven adulto y estilísticamente menos complejas.

OTROS FACTORES

Junto a los otros criterios para elegir los textos literarios, podríamos también incluir la disponibilidad de los textos y la extensión de los mismos, las posibles explotaciones de los fragmentos seleccionados, la posibilidad de que encajen con el plan de estudios o la capacidad para integrar las cuatro competencias básicas, es decir, qué tipo de actividades podemos ofertar para asegurar el desarrollo de tales competencias (“speaking”, “writing”, “reading” y “listening”).

3. 6. ¿Cómo ayudar a los estudiantes a enfrentarse a textos literarios con los que no están familiarizados?

Hoy en día, somos conscientes de que cada vez son más los alumnos que leen muy poco o nada. Éstos pertenecen a una era totalmente digital que les ofrece todo tipo de comodidades (accesos rápidos a la información, actividades lúdicas, adaptaciones cinematográficas, etc.) y que sustituyen al formato en papel.

Entonces, el primer encuentro con el texto literario es crucial, puesto que las primeras impresiones marcan la actitud del estudiante de idiomas para con el texto. Este primer contacto puede cambiar los sentimientos del estudiante sobre la iniciativa en la que se ve envuelto. De hecho, el fracaso de muchos alumnos, en cuanto a la lectura, está relacionado con los efectos adversos de un encuentro desafortunado con la obra literaria. Si la primera

página está plagada de palabras difíciles o el territorio por el que vaga el lector es diferente a su contexto, todo esto puede contribuir a la falta de interés y motivación por la lectura.

Collie y Slater (1987: 16-36) dan unos cuantos consejos para provocar esos primeros acercamientos. En primer lugar, los alumnos tienen que verse inmersos rápidamente en la trama, de manera que lleguen a considerarla interesante y despierte en ellos esas ganas por continuar leyendo el relato. Para ello, el docente debe ser el primero en mostrar a su alumnado un interés y disfrute por la lectura, de tal forma que los estudiantes puedan percibir ese entusiasmo y se contagien de éste. También, hay que seleccionar, a ser posible, aquellos textos agradables para el alumnado (apartado 3.5, “¿Cómo seleccionar los textos literarios?”). Después, el profesor tiene que encomendar tareas que no sean imposibles de abordar e incluso, si se diera la situación en la que se presentaran pasajes difíciles, se podría llegar a un acuerdo entre profesor y alumnos con el fin de afrontarlos de manera exitosa:

[...] it seems to us well worth spending extra time on orientation and warm-up sessions, either before the book is begun or along with the first reading period. In these sessions, possible lexical difficulties can be incorporated and pre-taught. When the student gets to the text itself, much of the vocabulary will thus be familiar, so that the first reading experience can be easier and more rewarding. It is also useful to explore main themes with students, independently of the way they are articulated in the particular work about to be approached. [...] When they later turn to the text itself, the preceding discussion or activity will act as a familiar landmark in their new surroundings. It is important for learners to feel that their knowledge and life experience can still provide valuable guidance. (Collie y Slater, 1987: 16)

Carter (1986: 111-119), cuyo propósito también es integrar el estudio de la lengua y la literatura, propone *actividades preliminares o preliterarias* basadas en la lengua (“language based”). Estas actividades pueden ayudar al reconocimiento de la *organización de la lengua* en los tipos de discursos, ofrecer una base para la *interpretación* de las características estructurales de la lengua de un texto, explicar el carácter literario de algunos textos en particular (e.g. el estilo narrativo de un relato corto), señalar las características de la literalidad de los textos (a través de la aplicación simultánea de modelos relevantes a textos no literarios y a textos considerados literarios) y promover actividades de la lengua centradas en el estudiante (“learner-centred language activities”) que sean útiles.

Estos investigadores, junto con otros, como Duff y Maley (1990: 15-45), Albadejo (2007: 14-17), etc., presentan ejercicios de *pre-lectura* (“pre-reading tasks” o “warm-up”) para animar, crear interés y despertar la curiosidad de los lectores, al mismo tiempo que el texto se convierte en un recurso más accesible. Dichas actividades pueden ser utilizadas con estudiantes de casi todos los niveles, ya que no requieren de un conocimiento formal de la literatura, ofreciendo al profesor de idiomas un material que resulta fácil de preparar, adaptar y renovar.

Algunas de las actividades de pre-lectura consisten en: hacer predicciones mediante el uso del título y la portada del libro, usar palabras y frases clave (“Cloze procedure”), realizar un montaje biográfico, susurrar palabras o frases, construir un diagrama de estrella, poner en orden la información, comparar comienzos, llevar a cabo indicaciones visuales, contestar cuestionarios, escuchar una audición de adaptaciones cinematográficas o audiolibros, averiguar la información que se ha perdido, hacer un rompecabezas (“jigsaw”), escribir el capítulo 0 o “qué pasará a continuación” (a partir del trozo de un relato que se haya leído), etc.⁵

3. 7. El carácter *intercultural* de los textos literarios.

El aspecto intercultural de las obras literarias es del todo inevitable, éste forma parte de la lengua de una sociedad determinada y no se pueden separar, al igual que las dos caras de una misma moneda.

En este apartado, comentaremos los aspectos culturales más comunes en los textos literarios, así como los métodos para afrontar los “obstáculos” que éstos puedan suponer para los estudiantes de idiomas. Puesto que Lazar (1993: 62-71) dedica una sección, bastante útil e interesante, sobre el carácter intercultural de los textos literarios, nos parece adecuado destinar esta apartado a comentar qué es lo que propone este autor para superar las *barreras culturales* inherentes en los textos literarios.

Algunos de los *aspectos culturales* que se podrían encontrar en un texto literario son: objetos que en algunas sociedades no se encuentran; proverbios, modismos y expresiones formuladas que encarnan los valores culturales de una determinada sociedad; estructuras sociales, roles y relaciones personales; costumbres, rituales, tradiciones y festivos; creencias, valores y supersticiones; contexto político, histórico y económico; instituciones;

⁵ Para conocer de forma más detallada cada actividad de pre-lectura, consultar el listado de obras en el apartado de bibliografía de este TFM.

tabúes; significados metafóricos o connotaciones; humor; representación de una parte de la sociedad o una porción de la cultura; género y estatus de la lengua escrita en las diferentes culturas y las estrategias utilizadas para afrontar un texto (Lazar, 1993: 65-67).

No obstante, esto no tiene por qué ser un impedimento para usar la literatura como recurso didáctico, puesto que existen varias soluciones para hacer frente a los problemas culturales. De hecho, Lazar (1993: 67-70) plantea una serie de estrategias para solventar dichos problemas cuando afrontamos el texto literario:

- Usar la *personalización*, la cual consiste en proporcionar a los estudiantes la temática del texto, haciéndolo relevante para sus experiencias. De esta forma, los alumnos harán uso de sus experiencias previas, involucrándose personalmente con el texto literario.
- Dar unas cuantas explicaciones o glosarios, es decir, una información cultural breve en forma de notas.
- Hacer preguntas a los alumnos para que de esta manera puedan inferir la información cultural, así se les anima y la información se hace explícita. Esta opción es muy útil, ya que los alumnos buscan la información, la procesan, al reflexionar sobre ésta, y, raramente, la olvidan.
- Realizar comparaciones culturales mediante la realización de un “brainstorming”. Se compara la sociedad del estudiante y las ideas del texto (por ejemplo, “costumbres y creencias”). Incluso, se podría hacer un mural o un PowerPoint para luego exponerlos en clase.
- Crear asociaciones alrededor de una palabra que posea connotaciones particulares o significados figurativos para el hablante nativo de la lengua.
- Proporcionar información sobre el contexto cultural a través de, por ejemplo, la lectura o la comprensión auditiva. Se facilita a los alumnos una comprensión breve, para leer o escuchar, sobre los aspectos culturales más particulares del texto literario. Luego, esta información les sirve para aplicarla al texto que acaben de leer. Del mismo modo, las adaptaciones cinematográficas son los soportes que mejor plasman los aspectos culturales de una sociedad determinada. Además, los alumnos están tan familiarizados con este tipo de medios que, proyectar una película de una obra literaria en clase para

comprender el contexto cultural o escuchar una audición, resultan del todo adecuados para resolver cuestiones de tipo cultural.

- Proponer actividades de extensión (e.g. “role-play”, debates o proyectos en grupo), después de leer el texto, para que los alumnos deliberen, haciendo uso del juicio crítico, sobre los aspectos culturales que aparecen en el texto literario.

El profesor de idiomas, de antemano, debe leer el texto que escoja para sus alumnos, subrayar aquellos aspectos culturales que puedan resultar problemáticos para comprender el texto y diseñar actividades que sirvan para ayudar a superar los obstáculos, como, por ejemplo, las tareas que hemos mencionado en este apartado.

3. 8. ¿Cómo explotar un texto literario?

Tras haber expuesto los criterios para seleccionar los textos literarios, es el momento de conocer, a grandes rasgos, cómo hacer uso de un texto literario.

En los siguientes subapartados examinaremos algunas formas de explotar los textos literarios (una novela, un relato corto, una obra de teatro o un poema), gracias a los trabajos⁶ de Collie y Slater (1987), Duff y Maley (1990), McRae (1991), Murdoch (1992), Lazar (1993), Norton (1993), Tomlinson (1994) y Jáimez y Pérez (2005).

3.8.1. *Novela o relato corto (“Novel” or “Short story”)*⁷

Actualmente, existen infinidad de tareas y actividades para trabajar un relato corto o una novela: “role-play”, debates, proyectos, preguntas de comprensión, representaciones, comparaciones, juegos, etc.

McRae (1991: 95-96) presenta diferentes tareas con las que trabajar distintas características lingüísticas del texto literario. Si se desea señalar el *léxico* del texto, se puede hacer un “brainstorming” de palabras y expresiones para luego debatir, un glosario o una actividad donde se unan palabras e imágenes. Para trabajar la *sintaxis*, un método adecuado consistiría en emparejar mitades de oraciones complejas o listar los tiempos verbales que aparecen en el texto. En cuanto a la *cohesión*, ésta se consigue mediante la organización de líneas, oraciones o párrafos que están desordenados para reconstruir el texto. También se

⁶ Al tratarse de investigaciones muy extensas, sólo examinaremos aquellos aspectos más relevantes. Para ampliar información, consultar el listado de obras en el apartado de bibliografía de este TFM.

⁷ Ambas son diferentes en extensión, número de escenas y personajes, etc., pero aun así las actividades que se proponen pueden servir tanto para una novela como para un relato corto. Sólo variará el número de actividades y la extensión de las mismas (el tiempo que se dedique para trabajar con ellas, la dificultad, etc.).

proponen actividades para trabajar la *fonología*, como escuchar un video o leer un texto en voz alta, poniendo en práctica la pronunciación, el ritmo y la entonación. La *grafología* se puede conocer a través de juegos donde se cambie la puntuación del texto, analizando los distintos significados, o escribiendo un poema, transformando la prosa en verso. La *semántica* se infiere por medio de la búsqueda de metáforas en el texto, junto con la indagación de sus significados, o la interpretación del significado del título de la obra. Los *dialectos* se localizan en el texto y se señalan sus estándares equivalentes. Del mismo modo, el *registro* se puede identificar en el texto, según el contexto social representado en la historia, o en una adaptación cinematográfica. Finalmente, cabe la posibilidad de formular actividades que ayuden al lector a comprender el mensaje del texto, como adivinar por qué el autor le puso tal título o formular las *seis W*: *Quién, Qué, Dónde, Cuándo, Por qué y Cómo* (*Who, What, Where, When, Why and How*).

Murdoch (1992: 2-4) propone una serie de tareas con las que desarrollar las cuatro competencias básicas y ampliar el conocimiento sobre la comunicación literaria. Para ello, este autor ofrece cinco criterios para el análisis del texto: trama (y suspense), temas más relevantes, personajes y relaciones, voz y punto de vista, y respuesta del lector. En relación al primer criterio, *trama (y suspense)*, se plantean actividades de comprensión (e.g. responder a preguntas de verdadero y falso o predecir cuál va a ser la trama, tras haber leído el primer párrafo). El segundo criterio, *temas más relevantes*, sugiere la búsqueda de los temas más importantes, exprimiéndolos mediante la elaboración de resúmenes o la discusión de forma oral en clase. El tercer criterio, *personajes y relaciones*, aúna actividades lúdicas, como emparejar personajes e imágenes o interpretar a unos cuantos personajes de acuerdo con las descripciones que aparecen en el texto. El cuarto criterio, *voz y punto de vista*, también ayuda a que el alumno se implique con el texto, realizando actividades de indagación sobre quién cuenta la historia (narrador, protagonista u otros personajes) o averiguando cómo es relatada la historia (1ª o 2ª persona). El último criterio, *respuesta del lector*, ofrece la posibilidad de conocer la opinión de los lectores a través de preguntas, preparadas en grupo, o la selección de aquellos pasajes más emblemáticos, argumentando las respuestas.

Lazar (1993: 83-84) exhibe un modelo, dividido en tres etapas (“pre-reading”, “while-reading” y “post-reading”), con pistas sobre qué tipo de actividades pueden ser las más adecuadas para cada fase:

A. Actividades de *pre-lectura*:

1. Ayudar a los estudiantes con el contexto cultural.
2. Estimular el interés del estudiante por la historia.
3. Pre-enseñar el vocabulario.

B. Actividades *durante la lectura*:

1. Ayudar a los estudiantes a entender la trama.
2. Ayudar a los estudiantes a entender a los personajes.
3. Ayudar a los estudiantes con el vocabulario difícil.
4. Ayudar a los estudiantes con el estilo y la lengua.

C. Actividades *después de la lectura*:

1. Ayudar a los estudiantes a realizar interpretaciones sobre el texto.
2. Entender el punto de vista narrativo.
3. Actividades posteriores de escritura.
4. Práctica posterior de la fluidez.

Posteriormente, todo pasará a manos del profesor de idiomas, quien decidirá si usar fragmentos o una obra completa, cuáles serán las actividades más apropiadas, según los objetivos que se pretendan alcanzar, la duración de cada actividad y la extensión de la misma, etc.

3.8.2. *Obra de teatro ("Play")*

¿Por qué una obra de teatro? Principalmente, porque las obras de teatro son ricas en *diálogos*, de tal forma que, al usarlas con los estudiantes, se convierten en un medio útil y excitante de centrarse en el lenguaje conversacional. La lengua aparece en un contexto cargado de significados y ésta se vuelve más susceptible de ser memorizada por los alumnos, ya que, con frecuencia, éstos suelen recordar las expresiones usadas por los personajes de la obra; particularmente si el texto es leído y representado en clase. Del mismo modo, representar una obra teatral conlleva otro tipo de ventajas: fomento de la cohesión y la cooperación necesarias para que el trabajo en grupo tenga éxito (e.g. a través de la organización de la representación de la obra), mejora de la pronunciación (e.g. lectura de los diálogos con diferentes entonaciones y sonidos) y desarrollo del lenguaje corporal (e.g. el análisis, durante el transcurso de la obra, del tiempo que se mantiene el contacto visual, del tipo de gestos asociados con la falta de decoro, etc.).

Duff y Maley (1990: 131-155) hacen uso de las obras de teatro para centrarse en los aspectos formales de la lengua, a través de traducciones, debates, composición de diálogos, etc.

Guillian Lazar (1993: 133-167) ofrece tareas y actividades variadas para explotar una obra de teatro (fragmentos u obras completas) en la clase de lengua inglesa. Entre aquellas tareas y actividades para aplicar a los fragmentos de texto, podemos hacer actividades de *pre-lectura*, como un “role-play” o una predicción sobre la trama de la obra. También se pueden crear actividades que ayuden a aumentar el conocimiento sobre la lengua, como la comparación de dos extractos (una versión original y una versión adaptada) para ver las diferencias de vocabulario y gramática. De igual forma, es importante poner en práctica la habilidad oral, planteando actividades lúdicas, como una representación teatral de un fragmento de la obra de teatro. Por último, se pueden proponer actividades de refuerzo y extensión, como la invención de unas mini-biografías de los personajes, imaginándose un pasado de éstos.

En cuanto al uso de una obra de teatro completa, el tiempo de las sesiones de trabajo es más largo, teniendo que trabajar también en casa para compensar la falta de tiempo en clase. El profesor puede facilitar una adaptación cinematográfica, junto con un “esqueleto” (información resumida de la trama de la obra, el género, los temas y los personajes), de manera que los estudiantes puedan comprender mejor la pieza teatral.

Para ayudar a los alumnos a conocer el género de la obra en particular, el docente les suministrará un resumen con las características de éste. Un *sociograma*, donde aparezcan los personajes principales y sus relaciones, ayuda a los estudiantes a conocerlos mejor. Asimismo, un listado de oraciones desordenadas, para luego ordenarlas, permite que se pueda buscar la trama. Del mismo modo, un listado con unas citas del autor de la obra para debatirlas luego en clase, conduce hacia la profundización en los temas más transversales.

Finalmente, los estudiantes pueden seleccionar y unir aquellos episodios que más les gusten para representarlos en clase o confeccionar un póster para la obra de teatro.

3.8.3. Poesía (“Poetry”)

¿Por qué usar la poesía en clase de inglés?

[...] It has been argued that poetry frequently breaks the ‘rules’ of language, but by so doing it communicates with us in a fresh, original way. [...] An important point to bear in

mind is that language may not be quite as rigidly governed by rules as we think. If you listen to two native speakers of English having a relaxed casual conversation there may be many examples of slips of the tongue which are actually ‘incorrect’ uses of grammar and vocabulary, and yet communication between the speakers remains unimpeded. (Lazar, 1993: 99-100)

Cuando usamos la poesía en clase, podemos explotar las formas inusuales de la lengua para expandir el conocimiento de los estudiantes, así como sus habilidades interpretativas. Obviamente, el profesor debe escoger los poemas que mejor se adapten al nivel de competencia lingüística de su alumnado y ofrecer toda la ayuda que sea necesaria para que los alumnos puedan entender el lenguaje del poema y profundizar en el mensaje que transmite. Para ello, el profesor tiene que diseñar actividades que conduzcan a los estudiantes hacia la creación de interpretaciones, así como animarlos a hacer uso de ciertas estrategias interpretativas cuando están leyendo el texto (e.g. especular sobre el significado simbólico de ciertas palabras clave en el texto).

Jáimez y Pérez (2005: 598-602) proponen el “limerick”, el “haiku”, los “concrete poems” y los “thin poems” para usarlos en la enseñanza de la lengua inglesa.

Por su fácil memorización, el “limerick”⁸ ayuda a los alumnos a discernir y poner en práctica, por ejemplo, el uso de los pronombres relativos y los adjetivos inusuales de una manera divertida (Jáimez y Pérez, 2005: 598-599).

El “haiku”⁹ puede ir acompañado de unas imágenes que los estudiantes tienen que unir con cada línea. También se les puede pedir que compongan un “haiku” después de observar una imagen.

Los “concrete poems” presentan el poema en forma de *representación gráfica*, reflejando qué dicen las palabras. Este tipo de poesía fomenta la escritura creativa del alumnado.

Los “thin poems”¹⁰ introducen variaciones, como la inclusión de estructuras alternativas o la construcción de estructuras gramaticales en particular (e.g. sintagmas nominales).

⁸ Fue popularizado por Edward Lear (*A Book of Nonsense*) en el siglo XIX. El poema consta de cinco líneas con el siguiente esquema: a-a-b-b-a, con tres golpes de voz en la 1ª, 2ª y 5ª líneas y dos golpes de voz en la 3ª y 4ª líneas. Este tipo de poemas suelen presentar situaciones extrañas y absurdas.

⁹ Es una forma poética japonesa compuesta por diecisiete sílabas, distribuidas en tres líneas, y que presenta la siguiente estructura: 5-7-5. Suelen tratar temas relacionados con la naturaleza.

¹⁰ Constan de dos palabras por línea.

Para el *taller de poesía*, Norton (1993: 427) facilita un modelo para escribir poesía en grupo:

1. *Motivación* a través de actividades de desarrollo, las experiencias del día a día y las nuevas experiencias.
2. *Intercambio oral de ideas* por medio de la formulación de preguntas y respuestas, “brainstorming”, vocabulario, imágenes, etc.
3. *Transcripción* mediante la elaboración de borradores, la interacción entre el profesor y el alumnado para ayudar al desarrollo, la revisión y la edición en pequeños grupos.
4. *Compartir*, haciendo uso de la lectura individual o coral, las colecciones de poesía, etc.
5. *Post-transcripción*, usando archivos y colecciones permanentes de escritura.

Además, se incluyen actividades de *pre-escritura*: reflexionar sobre un tema, observar los fenómenos, crear un “brainstorming” de vocabulario, imágenes o ideas, etc.

Pero entonces, ¿qué ocurre con los alumnos que poseen un nivel básico o bajo-intermedio de la lengua? Guillian Lazar (1993: 109-116) demuestra que también es posible utilizar la poesía en los niveles bajos de lengua¹¹. En su trabajo, este investigador ofrece un listado de actividades que se pueden utilizar para explotar un poema: completar oraciones, unir palabras y definiciones, escribir una profecía breve, rellenar espacios en blanco, unir palabras e imágenes u organizar las palabras de acuerdo con las relaciones léxicas.

Para solventar los problemas que puedan surgir al afrontar un poema, se pueden proponer las siguientes tareas y actividades:

1. Tareas de *pre-lectura*: facilitar dos o tres palabras clave para predecir la temática, estimulando el interés, dar a los alumnos la información más relevante sobre el contexto histórico o cultural del poema o pre-enseñar los significados metafóricos, las palabras más importantes o las construcciones gramaticales.
2. Tareas *durante la lectura*: reordenar las frases del poema o leer un verso e intentar predecir qué es lo que viene a continuación.
3. Tareas de *post-lectura*: pensar en imágenes que encajen con cada verso del poema, así los estudiantes se imaginan que van a realizar una adaptación

¹¹ Existen páginas web, como “Story It” [<http://storyit.com/Classics/JustPoems/>], que ponen a disposición de los lectores poemas clásicos fáciles.

cinematográfica, o leer el poema en voz alta, acompañándolo con gestos o mímica.

Como hemos visto a lo largo de este apartado, las maneras de explotar un texto literario son *múltiples*. Puesto que no existen unas reglas fijas sobre cómo explotar la literatura, el profesor de idiomas es libre de seleccionar los textos, las tareas y las actividades que considere más apropiadas para sus alumnos. Aquí se han expuesto algunas ideas de algunos investigadores, pero el docente puede añadir cuantas tareas y actividades desee. De modo que este apartado puede concluir con la siguiente cuestión-reflexión: ¿se te ocurren otras formas u otras actividades para explotar un texto literario? Algunos de los trabajos antes citados datan de hace más de quince años, pero ahora disponemos de más recursos (ordenadores portátiles, pizarras virtuales, internet, etc.) que antes no estaban al alcance de todos en la enseñanza de idiomas. Aprovechando estos medios a nuestro alcance (como las famosas *aulas TIC*), podemos emplearlos para crear más actividades con los textos literarios o adaptar las actividades que hemos propuesto en este apartado, e.g. grabar una representación teatral, representada por toda la clase, y luego proyectarla en el aula para verla entre todos; realizar un “quiz show” sobre escritores y obras famosas; hacer un recorrido por Inglaterra a través de trabajos literarios (“England through Literature”); crear un PowerPoint, como introducción al texto, sobre el autor, el contexto cultural, los temas, los personajes, la trama, etc.; comparar los aspectos culturales de un país anglosajón con aquellos del país de procedencia y plasmarlo en un mural; proyectar el visionado de una adaptación cinematográfica de una obra literaria y después compararla con la versión en papel, etc. Todo aquello que saque a los alumnos fuera de la rutina del libro de texto, por lo general, tiende a motivarlos y se crea una atmósfera de relax e idílica para que el aprendizaje tenga éxito.

4. ESTUDIO DE CAMPO

4. 1. **Justificación.**

A lo largo del capítulo anterior, “Estado de la cuestión”, hemos visto cómo la inclusión de la literatura en el aula de inglés, empleada de forma adecuada, aporta múltiples beneficios a los estudiantes de idiomas y permite la creación de infinidad de actividades.

En el “Estudio de campo”, conoceremos qué opinan algunos profesores de inglés, E.S.O y Bachillerato, acerca del uso de la literatura como recurso pedagógico, cotejando once cuestionarios (“Anexo 2”) pasados a once docentes, vía internet. También, comprobaremos si la literatura en lengua inglesa tiene cabida, por mínima que sea, en la enseñanza de la lengua inglesa en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para ello, se ha analizado el “Plan de Lecturas”, curso 2012/13, del Departamento de Inglés del I.E.S. “Maestro Padilla”¹² (Almería). Y finalmente, mostraremos cómo algunas editoriales prestigiosas (“Cambridge”, “Oxford” o “Penguin”) explotan las lecturas graduadas de obras literarias en inglés, es decir, qué tipo de actividades ofrecen para trabajar los textos literarios.

4. 2. **Breve cuestionario, pasado a docentes de E.S.O y Bachillerato, respecto al uso de textos literarios en el aula de inglés.**

Para averiguar la opinión del profesorado de inglés¹³ del Sistema Educativo Español, en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se han pasado, vía internet, y analizado once cuestionarios. De esta manera, pretendemos conocer el veredicto de aquéllos que conocen las condiciones en la enseñanza (el tipo de alumnado, los intereses generales y específicos de éstos, etc.) de primera mano.

Cada cuestionario consta de cinco preguntas breves:

¹² Centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria donde he realizado mis prácticas docentes (curso académico 2012/13).

¹³ Once profesores de inglés, procedentes de diferentes puntos de España y escogidos al azar.

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

En general, todos los profesores entrevistados muestran una actitud totalmente positiva hacia la presencia de la literatura en lengua inglesa en la enseñanza de idiomas.

Todos coinciden en alegar que ésta debería ser incluida en las programaciones de E.S.O, Bachillerato y E.O.I (Escuela Oficial de Idiomas) por los múltiples beneficios que aporta para la formación de los estudiantes.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Todos afirman haber usado textos literarios en varias ocasiones e incluso algunos declaran que lo hacen de manera asidua. Para ello, estos profesores de inglés emplean diversas técnicas o métodos de enseñanza: lecturas graduadas (e.g. *Tom Sawyer*, *Jane Eyre*...), actividades de pre-lectura, análisis del libro por capítulos, actividades de comprensión, proyectos finales, visionado de una adaptación cinematográfica (e.g. *Shakespeare in Love*, *Huckleberry Finn*, *Bram Stoker's Dracula*...), aportación de textos biográficos de autores, *PowerPoint* sobre escritores para conocer su(s) obra(s), estudio previo del autor y de las características de la obra, actividades que aprovechan alguna efeméride (e.g. “Día del Libro”, “Bicentenario del nacimiento de Dickens”...), representación de una obra teatral con los alumnos (e.g. *The Importance of Being Earnest*), representación de algunas escenas de una obra teatral (e.g. *Macbeth*), recitar algún poema famoso (e.g. “All the Worlds’ a Stage”), lectura del libro en voz alta en clase, discusiones acerca de la trama y los personajes del libro, etc.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

Los *problemas* reportados se deben, principalmente, a: la diversidad de la competencia lectora dentro del aula, la creación de un calendario de tareas relacionado con la lectura para que el alumno lo siga y lo cumpla, la dificultad de ciertos textos, la limitación impuesta por la programación de la asignatura para trabajar en otras cosas (e.g. el visionado de una película o la lectura de un libro), el momento de adaptar y preparar las lecturas para que los estudiantes las valoren, la falta de organización de algunos alumnos para preparar la lectura y la aparición de cierto rechazo al principio de la lectura, que luego desaparece, cuando surge un interés y disfrute por lo que se está leyendo.

Sin embargo, los *beneficios* obtenidos por los estudiantes de idiomas son múltiples: enriquecimiento del acervo lingüístico, incremento del nivel cultural, inculcación de valores, adquisición de conocimientos, mejora de la comprensión de la cultura sajona y americana, enriquecimiento personal, aumento del interés y de la motivación, satisfacción personal, mejor dominio de las cuatro competencias básicas, ampliación del número de actividades, exposición a un contexto “real”, consolidación de los conocimientos adquiridos, etc.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

Por un lado, seis de los once profesores opinan que el programa de estudios actual casi no permite la inclusión de la literatura en la enseñanza de idiomas debido, fundamentalmente, a la *gramaticalización* de las programaciones, la diversidad y el incremento del alumnado por aula y la falta de tiempo. Sin embargo, no descartan la introducción de la literatura en sus clases, aparcando de vez en cuando el libro de clase o la programación, de manera que no se menoscabe el planteamiento de tareas literarias basadas en la competencia comunicativa e interpersonal. Por otro lado, cinco de los once profesores de inglés afirman que el programa actual sí que permite la inserción de la literatura en E.S.O y Bachillerato (e.g. a través de lecturas graduadas).

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

A continuación, se expone un listado con algunos de los consejos que han proporcionado los profesores entrevistados:

- a. Hacer que la literatura forme parte de la programación de aula, teniendo presente las preferencias literarias del alumnado (e.g. a través de cuestionarios sencillos).
- b. Usar lecturas graduadas que versen en torno a temas transversales.
- c. Crear y utilizar actividades creativas (e.g. elaboración de un proyecto relacionado con la lectura, creación de una “webquest”, exposición de opiniones sobre la lectura a través del blog de aula, etc.).
- d. Crear tareas integradas (correspondientes a las *Unidades Didácticas Integradas*), por ejemplo, con el departamento de Lengua Castellana, propio de las secciones bilingües.
- e. Seleccionar textos de forma cuidadosa, atendiendo a las necesidades de los estudiantes.

- f. Hacer uso de adaptaciones cinematográficas de ciertas obras literarias.
- g. Realizar un trabajo introductorio, antes de presentar cualquier obra literaria.
- h. Aproximar al alumno a la época, a las costumbres sociales, al escritor y su posición ante la sociedad, ya que, como afirma un profesor, “la literatura es un reflejo de ella”.
- i. Retar a los estudiantes a que encuentren las características de una determinada sociedad presente en el libro y/o película.
- j. Dejar el análisis estético hacia un lado.
- k. Olvidar el tiempo y disfrutar, tanto profesor como alumnado. Otro de los profesores entrevistados opina que “hay que asumir que nunca acabamos el programa y que jamás pensamos que los alumnos están suficientemente preparados.”
- l. Utilizar la literatura como recurso didáctico, siempre que sea posible. De hecho, como declara un profesor, “a pesar de que el currículo oficial no la contempla en la E.S.O, siempre que sea posible y venga a colación, hay que utilizarla como ayuda indispensable en las clases. Siempre hay motivos más que justificados para reivindicar la utilización de ésta de forma eficaz.”

En definitiva, el profesorado entrevistado aboga por el uso de la literatura en el aula de inglés. Aun siendo conscientes de los obstáculos o dificultades que puedan surgir, alientan a utilizarla porque saben que son mayores las ventajas que la literatura aporta, tanto al profesor como a los estudiantes. Si cotejamos los beneficios que Collie y Slater (1987), Duff y Maley (1990), Lazar (1993) y Tomlinson (1994) nombran en sus investigaciones (apartado 3.3 de este trabajo), con los que señalan los profesores entrevistados, cuestión 3 de este apartado, podemos confirmar que dichos *beneficios* son *reales y posibles*. Por tanto, me sumo a la opinión de estos docentes en cuanto a impulsar y animar el uso de la literatura en lengua inglesa como recurso didáctico porque, aunque pueda resultar difícil, no es imposible.

4. 3. “Plan de Lecturas” del centro I.E.S. “Maestro Padilla” (Almería). Departamento de Inglés. Curso académico 2012-2013.

En este apartado, analizaremos el “Plan de Lecturas” del área de inglés del I.E.S. “Maestro Padilla”, curso 2012/13, en busca de algún atisbo de presencia literaria en la clase de lengua inglesa, ya sean lecturas graduadas como fragmentos de texto.

Conscientes de la necesidad de fomentar la lectura entre el alumnado, el Departamento de Inglés contempla la posibilidad de llevar a cabo lecturas comprensivas de temática variada, que sirvan tanto para **acrecentar el léxico** como para la **adquisición de conocimientos** (la literatura estimula la adquisición de la lengua y expande y consolida el conocimiento de los alumnos sobre la lengua) y **contenidos culturales** que aproximen a los estudiantes de idiomas, en este caso el inglés, a la forma de vivir y pensar de otros países. Por supuesto, también se pone énfasis en el uso de la **lectura** como **f fuente de disfrute y placer** por parte de los estudiantes (la literatura proporciona un material sumamente motivador).

Todos los alumnos leen los textos incluidos en el libro de clase, otros que complementan los temas tratados en cada unidad, textos sobre cultura anglosajona y textos relacionados con temas que se tratan a nivel general en el centro (acoso escolar, igualdad, no violencia, paz, etc.). Algunas de las lecturas son parte de los deberes que deben realizarse en casa, por falta de tiempo en clase, y que son corregidos en el aula.

Las **actividades** sobre las lecturas responden a modelos variados y diversos (la literatura estimula otras actividades de la lengua): **preguntas de comprensión**, más o menos complejas, según el grupo al que van dirigidas (**responder a preguntas de verdadero-falso**, **emparejar oraciones**, **corregir oraciones falsas**, **responder con preguntas completas**, etc.), **búsqueda de sinónimos y antónimos**, **seguimiento de instrucciones**, **resumen del texto**, **reformulación de la información**, etc. Se combinan **actividades de comprensión escrita y oral**, dependiendo del nivel del grupo, aunque todos los alumnos siempre **leen los textos en voz alta** en clase a fin de corregir su pronunciación y entonación (la literatura fomenta el uso y desarrollo de las cuatro competencias básicas: “reading”, “writing”, “listening” y “speaking”).

A continuación, les ofrecemos algunas de las lecturas, agrupadas por cursos y grupos, que el alumnado del I.E.S. “Maestro Padilla” ha realizado para la asignatura de inglés¹⁴:

- 1ºA: Lecturas básicas del libro de clase, textos complementarios (“Alfred’s daily routine”, “Magician of the sea”, “Have a look at my living room”, “This is my house”, etc.), textos sobre *Halloween*, *Christmas Greeting*, *The Union Jack*, etc., una obra de teatro (*Lucky Day*)¹⁵ y una lectura graduada (*London*, John Escott).

¹⁴ Las palabras resaltadas corresponden a títulos de obras literarias. La gran mayoría se tratan de *lecturas graduadas*.

¹⁵ Esta obra de teatro se trabajó, en clase y en casa, con los cursos de 1º, 2º y 3º de E.S.O a través de una representación teatral realizada por los estudiantes del centro. Dicho trabajo facilitó la comprensión de la

- *1ºB*: Lecturas básicas del libro de clase, textos complementarios (“Alfred’s daily routine”, “Magician of the sea”, “Have a look at my living room”, “This is my house”, etc.), textos sobre *Halloween*, *Bonfire Night*, *Christmas Greeting*, *The Union Jack*, *The British Royal Family*, *Woman through History*, etc., una obra de teatro (*Lucky Day*), fragmentos de texto de la novela *Wuthering Heights* (Emily Brönte) y una lectura graduada (*London*, John Escott).
- *1ºC*: Lecturas básicas del libro de clase, con preguntas de comprensión elementales, y una obra de teatro (*Lucky Day*).
- *2ºA*: Lecturas básicas del libro de clase, una obra de teatro (*Lucky Day*) y una lectura graduada (*Survive!*, Helen Brooke).
- *2ºB*: Lecturas básicas del libro de clase, una obra de teatro (*Lucky Day*) y una lectura graduada (*Deep Trouble*, Lesley Thompson).
- *2ºC*: Lecturas básicas del libro de clase, con preguntas de comprensión elementales, y una obra de teatro (*Lucky Day*).
- *3ºA*: Lecturas del libro de clase, una obra de teatro (*Lucky Day*) y una lectura graduada (*Sherlock Holmes*, Sir Arthur Conan Doyle).
- *3ºB*: Lecturas del libro de clase, una obra de teatro (*Lucky Day*) y una lectura graduada (*Deep Blue*, Jacqueline Wilson).
- *3ºC*: Lecturas del libro de clase y una obra de teatro (*Lucky Day*).
- *3ºD*: Lecturas del libro de clase y una obra de teatro (*Lucky Day*).
- *4ºA*: Lecturas del libro de clase y dos lecturas graduadas (*The War of the Worlds*, H.G. Wells; *Murders in the Rue Morgue*, Edgar Allan Poe).
- *4ºB*: Lecturas del libro de clase, dos lecturas graduadas (*The War of the Worlds*, H.G. Wells; *Murders in the Rue Morgue*, Edgar Allan Poe) y artículos de prensa (*The Guardian* y *The Independent*).
- *4ºC*: Lecturas del libro de clase y dos lecturas graduadas (*The War of the Worlds*, H.G. Wells; *Murders in the Rue Morgue*, Edgar Allan Poe).

Del mismo modo, en el blog del centro, en la sección de “Plan de Lecturas y Bibliotecas”, se suben todas las semanas poemas hispanos, franceses y angloamericanos para

obra, que se representó por entero en inglés. Luego, los alumnos fueron al teatro a ver la representación de la obra en vivo.

leerlos en clase. Estos poemas¹⁶ suelen ir relacionados con algún día especial, e.g., **“My dear, is it too late for peace, too late”** de Stanley Kunitz (Semana de la Paz), **“The grass so little has to do”** de Emily Dickinson (Día Internacional del Trabajador), **“Ars Poetica”** de Archibald MacLeish (evocación a la poesía), **“The Donkey”** de G.K. Chesterton (Domingo de Ramos), **“Almería”** de Aldous Huxley (soneto a Almería), **“Spirits of the Dead”** de Edgar Allan Poe (día de *Halloween*), etc.

En este centro, si parece estar presente la literatura en lengua inglesa. No se trabaja de forma asidua, debido principalmente, como apuntamos en el apartado anterior, a la *gramaticalización de las programaciones* y a la falta de tiempo. Sin embargo, se manda al menos una lectura por trimestre, dependiendo del nivel del curso, algún que otro texto y se confeccionan “PowerPoints” con información sobre obras literarias populares y sus autores para los alumnos bilingües del centro; entendiendo la lectura en inglés como una forma eficaz de consolidar y ampliar los conocimientos lingüísticos-culturales de los alumnos sobre la lengua inglesa, así como un medio efectivo de romper con la rutina de clase y motivar al alumnado.

4. 4. **Lecturas graduadas: “Oxford Bookworms”, “Penguin Readers” y “Cambridge University Press”.**

En el apartado 4.2 de este capítulo, la mayoría de los profesores entrevistados contestaron que suelen hacer uso de las conocidas *lecturas graduadas* (“graded readers”) cuando mandan a sus alumnos la lectura de una obra literaria completa.

Y es que las lecturas graduadas están específicamente preparadas para que se ajusten al nivel de competencia lingüística de cada estudiante. Por tanto, la labor del profesor, para seleccionar y adaptar aquellos textos más adecuados para sus alumnos, se reduce significativamente. Sólo debe buscar entre las lecturas graduadas, en primer lugar, el nivel apropiado para su alumnado (suele aparecer en la tapa del libro) y, en segundo lugar, la(s) temática(s) que desea trabajar, teniendo en cuenta los intereses, gustos y preferencias de los estudiantes. Del mismo modo, este tipo de lecturas ofrecen actividades ya elaboradas, así como pruebas, juegos online, audio CD, anotaciones del profesor en la página web de la editorial, etc.

¹⁶ En la sección de “Anexos”, “Anexo 3”, se adjuntan algunos de los poemas que el centro I.E.S. “Maestro Padilla” cuelga en su blog. Para más consulta, podéis acceder al blog a través del link que aparece en la bibliografía de este trabajo.

En este apartado, se han analizado las tres editoriales más solicitadas por el profesorado de inglés: “Oxford Bookworms”¹⁷, “Penguin Readers”¹⁸ y “Cambridge University Press”¹⁹. Lo que se pretende es dar a conocer cómo están diseñadas las lecturas graduadas, qué tipo de actividades ofrecen y qué tipo de ayuda ponen a disposición del alumno y el profesor.

Entre las características generales, las tres editoriales, antes mencionadas, comparten los siguientes rasgos:

- a. *Lecturas adaptadas y originales*. La mayoría de las lecturas incluyen el texto adaptado u original (según el nivel de competencia lingüística), imágenes, un listado del vocabulario con definiciones en inglés (a pie de página o al final del libro), actividades y la biografía del autor de la obra.
- b. *Lecturas graduadas en torno a siete niveles de competencia lingüística*: “starter”²⁰ (nivel 1, A1), “beginner” (nivel 1, A1), “elementary” (nivel 2, A2), “pre-intermediate” (nivel 3, A2), “intermediate” (nivel 4, B1), “upper-intermediate” (nivel 5, B2) y “advanced” (nivel 6, C1).
- c. *Géneros y temas*. Generalmente se trabajan novelas y obras de teatro: drama, ficción, aventura, thriller, comedia, crimen, biografía e intereses humanos, etc.
- d. *Pruebas de nivel*, en la página web de la editorial (online o para descargar), para comprobar el nivel de competencia lingüística de cada alumno y así seleccionar la lectura más adecuada.
- e. *Actividades*²¹ (individuales, en parejas o en grupos): pre-lectura o “pre-reading” (usar la portada, el título, las imágenes, los encabezados... del libro para ayudar al alumnado con el vocabulario y crear un interés por la lectura), durante la lectura o “while-reading” (contestar a preguntas, contar lo que se ha leído, predecir qué va a ocurrir a continuación... para consolidar la lectura y

¹⁷ [<http://elt.oup.com/teachers/bookworms/?cc=global&sellLanguage=en&mode=hub>]. Para descargarse los archivos, debes estar registrado en la página web de la editorial.

¹⁸ [<http://www.penguinreaders.com/pr/teachers/index.html>]. Si desea descargarse los archivos, debe registrarse en la página web de esta editorial.

¹⁹ [http://www.cambridge.org/es/elt/catalogue/subject/project/custom/item2273008/Cambridge-English-Readers-Teacher-resources/?site_locale=es_ES]. Para descargarse los documentos, hay que estar registrado en la página web de la editorial. La manera de hacerlo es cómoda y rápida.

²⁰ Lecturas de no más de 200 palabras.

²¹ En el capítulo de “Anexos”, “Anexo 4”, se han incluido las actividades que “Penguin Readers” propone para los estudiantes de idiomas. En este caso, hemos escogido la lectura graduada de *Alice in Wonderland* (Lewis Carroll), así como las soluciones de dichas actividades, pruebas para comprobar la comprensión lectora de los alumnos y anotaciones para el profesor. De esta manera, les ofrecemos, a modo de ejemplo, algunas de las características generales que hemos citado a lo largo de este apartado.

asegurarse de que comprenden lo que están leyendo) y post-lectura o “post-reading” (usar imágenes, hacer resúmenes, debatir, contestar las preguntas de comprensión...). Cada actividad va encabezada por el número del capítulo donde se encuentra la información que se solicita.

- f. *Página web* donde el profesor puede descargarse diversos archivos, como los del “Anexo 4”, para comprobar qué tipo de actividades ofrecen estas editoriales para sus alumnos, antes de recomendar una lectura; pruebas de comprensión de algunas lecturas; soluciones de las actividades y anotaciones del profesor o planificación de la lección (biografía del autor de la obra, resumen de cada capítulo, qué hay que hacer durante cada actividad, etc.).
- g. *Pruebas de comprensión lectora*.
- h. *Audio CD* que puede usarse como introducción al libro y animar a los estudiantes a leer. También los alumnos pueden escuchar el CD a la par que leen el libro.
- i. *Actividades online* en las páginas web de las editoriales.
- j. *Sección del profesor y del estudiante* en la página web.
- k. *Un syllabus* con la información de los aspectos gramaticales y léxicos de la lengua que se trabajan en cada nivel. Esto se puede encontrar en la página web de cada editorial.

Como hemos podido constatar, las lecturas graduadas facilitan la labor del profesor cuando éste desea utilizar la literatura como recurso didáctico, de manera que se ahorra un tiempo que muchos reclaman que falta (e.g. para preparar materiales). Luego, a todas esas actividades se pueden añadir otras de nuestra propia cosecha (proyectos, “role-play”, representación teatral, murales, etc.) e incluso pedirles a los propios alumnos que compongan alguna actividad para sus compañeros de clase. Mientras que los profesores entrevistados recomiendan usar las lecturas graduadas, los autores estudiados abogan por el uso de textos literarios auténticos. La principal razón para no usar estas lecturas es, como declara Honeyfield (1977: 434-435), la *simplificación* de los textos para resolver el problema lingüístico, puesto que esta simplificación crea un producto homogéneo en el que la información se diluye. Sin embargo, Kumar (1978: 302) ofrece la alternativa de presentar al alumnado la versión adaptada y, más tarde, la obra inalterada. Esta opción, según Kumar, podría suscitar un interés por la lectura de la segunda versión, al igual que sucedería tras haber visto una adaptación cinematográfica.

5. CONCLUSIÓN

Cuando nos propusimos hacer este trabajo para el Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria, nos planteamos el siguiente problema: el uso de la literatura en lengua inglesa como recurso pedagógico en el aula de inglés. Puesto que nuestro propósito no era enfocar la literatura desde el enfoque tradicional que se usa en la educación literaria, donde la literatura constituye el contenido de todo el curso y se trabajan áreas como la historia, las características de los movimientos literarios, el contexto social, político e histórico del texto, etc., pretendimos que el uso del texto literario sirviera para: el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, la creación de actividades centradas en el alumno y el enriquecimiento personal.

Tras la indagación de las aportaciones de varios investigadores (Brumfit, 1986; Carter, 1986; Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 1990; Lazar, 1993; Tomlinson, 1994; etc.), así como las opiniones del profesorado entrevistado (apartados 3.3 y 4.2 de este trabajo), hemos visto cómo la inclusión de la literatura, como recurso didáctico en las aulas de idiomas, aporta a los estudiantes de idiomas múltiples beneficios que se traducen en una notable mejora en la enseñanza y aprendizaje de una L2 (Segunda Lengua) o LE (Lengua Extranjera). Y es que la literatura ofrece un material motivador, tiene un gran valor cultural, estimula el aprendizaje y la adquisición de la lengua, expande y consolida el conocimiento sobre la lengua, fomenta las habilidades interpretativas, tiene una amplia función educacional, ofrece contenido, es universal y atemporal, fomenta el uso de las cuatro competencias básicas, estimula actividades de la lengua, es un material «auténtico» e involucra al lector de manera personal.

En el apartado 3.8, hemos podido comprobar que las actividades que se pueden realizar, usando los textos literarios como recursos, son infinitas, fomentando la explotación de las cuatro competencias básicas (“speaking”, “writing”, “reading” y “listening”). Pero no sólo disponemos de las actividades que proponen Collie y Slater (1987), Duff y Maley (1990), Lazar (1993), etc., sino que también tenemos la libertad de crear y proponer nuestras propias

actividades (e.g. proyectos, ir al teatro a ver la representación de una obra en vivo, hacer un recorrido turístico por una ciudad anglosajona a través de obras literarias, “role-play”, etc.).

También es cierto que los libros de texto hacen pocas alusiones a la literatura y se trabajan poco y de forma aislada. Las lecturas que se mandan a los estudiantes suelen trabajarse fuera del aula y se responden a preguntas de comprensión lectora que luego se corrigen en clase. Pero, ¿qué habremos conseguido sólo con esto? Conseguiremos que la lectura se convierta en algo monótono y aburrido, cuando siempre estamos abogando por el hábito lector del alumnado. Hay que proponerse metas mucho más ambiciosas que hagan salir al estudiante fuera del aula, aunque físicamente se encuentre dentro de ella. Disponemos de toda una serie de pautas a seguir, como hemos expuesto en las secciones 3.5, 3.6, 3.7 y 3.8, para poder usar los textos literarios de una forma adecuada (e.g. al seleccionar un texto literario, tenemos que tener en cuenta los intereses generales del alumnado, la edad, el nivel de competencia lingüística, etc.).

No hay que olvidar que no sólo se trata de impartir y aprender una serie de normas gramaticales y léxico, sino que hay que poner en práctica la nueva información para comprenderla y asimilarla, de tal forma que no se quede en el olvido. De ahí que las actividades tengan también un peso importante dentro de la enseñanza de idiomas porque trabajan como auxiliares, suscitan el interés y motivan al alumnado.

Si somos conscientes de que los medios utilizados hasta hoy, para la enseñanza de lenguas extranjeras, no son del todo suficientes, ¿por qué no pensar en la posibilidad de incluir la literatura en las programaciones? Es una tarea ardua, pero no es imposible. Ya hemos visto que la literatura nos brinda un amplio abanico de posibilidades de explotación de la lengua (actividades) y de beneficios. Una lectura graduada, por ejemplo, como hemos probado en el apartado 4.4, es la opción más extendida entre el profesorado entrevistado y, a la hora de trabajar la lengua, escrita y oral, ofrece diversas posibilidades de explotación (encuestas, preguntas, composiciones, unión de imágenes y definiciones, debates, etc.).

Finalmente, podemos concluir este último capítulo con la siguiente cuestión: ¿se puede enseñar cualquier lengua extranjera sin la literatura? Objetivamente claro que se puede, pero no se debería porque la literatura, como hemos expuesto en este TFM, proporciona una riqueza cultural y personal, un contexto ideológico y ameno... que no se debe desdeñar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍAS

- Adkins, A. y Shackleton, M. (eds.) (1980): *Recollections*. London: Edward Arnold.
- Albadejo García, M^ªD. (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la práctica.” Marco ELE, Ribarroja del Turia, España, n^º 05, pp. 1-51.
[<http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>]
- Aventín Fontana, A. (2005): “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario.” *Especulo. Revista de estudios literarios*, n^º 29, Universidad Complutense de Madrid.
[<http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>]
- Barthes R., (1979): *Roland Barthes*. Paris, Seuil.
- Brumfit, C. (1986): “Reading skills and the study of literature in a foreign language.” Brumfit, C.J. y Cater, R.A. (eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 184-190.
- Cambridge English Readers (2013). *Teacher Resources*. Cambridge: Cambridge University Press.
[http://www.cambridge.org/es/elt/catalogue/subject/project/custom/item2273008/Cambridge-English-Readers-Teacher-resources/?site_locale=es_ES]
- Carter, R. (1986): “Linguistic models, language, and literariness: study strategies in the teaching of literature to foreign students.” Brumfit, C.J. y Cater, R.A. (eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 110-132.

- Collie, J. y Slater, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]
- Duff, A. y Maley, A. (1990): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Hartley, B. y Viney, P. (2004): *Streamline Graded Readers*. Oxford: Oxford University Press.
[http://www.viney.uk.com/outofprint_books/streamlinegradedreaders/]
- Honeyfield, J. (1977): "Simplification". *TESOL Quarterly* 11/4, pp. 431-440.
- I.E.S. "Maestro Padilla". "Plan de Lecturas y Bibliotecas". Almería (España).
[<http://iesmaestropadilla.wordpress.com/category/planes-y-proyectos-del-centro/plan-de-lectura-y-bibliotecas/>]
- Jáimez, S. y Pérez, C. (2005): "Literature in the ELT classroom". McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (eds.). *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada, pp. 579-604.
- Kumar, S. (1978): "Introducing Classics to Undergraduates", *ELT Journal*, Vol. XXXII, No. 4.
- Lazar, G. (1993): *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lear, E. (1862): *A Book of Nonsense*. London: Routledge, Warne y Routledge.
[<http://books.google.es/books?id=oAwGAAAAQAAJ&printsec=frontcover&dq=a+book+of+nonsense+edward+lear&hl=es&sa=X&ei=KxiNUcCCDMSrhQfz-YD4Bg&ved=0CC8Q6AEwAA>]
- Littlewood, W.T. (1986): "Literature in the school foreign-language course." Brumfit, C.J. y Cater, R.A. (eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 177-183.
- Martin, A. y Hill, R. (1993): *Modern Short Stories: Introductions to Modern English Literature for Students of English*. Pearson S.L.

- McKay, S. (1986): "Literature in the ESL classroom." Brumfit, C.J. y Cater, R.A. (eds.). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 191-198.
- McRae, J. (1991): *Literature with a Small 'l'*. Basingstone: MEP/Mcmillan.
- Menouer Fouatih, W. (2009): "La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE." Instituto Cervantes de Orán. Actas del I Taller Literaturas Hispánicas y E/LE, 29-31 de Marzo de 2009, pp. 161-172.
[<http://oran.cervantes.es/imagenes/File/12%20la%20literatura%20como%20recurso%20didctico%20en%20el%20aula%20de%20ELE.pdf>]
- Morgan, J. y Rinvoluti, M. (1983): *Once Upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murdoch, G. S. (1992): "The neglected text: a fresh look at teaching literature". *English Teaching Forum*, 30, 1: 2-4.
- Norton, D. E. (1993): *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Oxford Bookworms Library New Edition. *Teaching Resources*. Oxford: Oxford University Press.
[<http://elt.oup.com/teachers/bookworms/?cc=global&selLanguage=en&mode=hub>]
- Penguin Readers. *Teachers*. [<http://www.penguinreaders.com/pr/teachers/index.html>]
- Story It. [<http://storyit.com/Classics/JustPoems/>]
- Taylor, P. (1979): *A Day Saved and Other Modern Stories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson. B. (1994): *Openings Language Through Literature: an Activities Books*. Penguin Books.
- WordReference.com. Diccionario de Español, Inglés, Francés y Portugués.
[<http://www.wordreference.com/es/>]

7. ANEXOS

7. 1. Anexo 1: *A checklist of criteria for choosing literary texts* (Lazar, 1993: 56).

TYPE OF COURSE

Level of students

Students' reasons for learning English

Kind of English required

Length/intensity of course

TYPE OF STUDENTS

Age

Intellectual maturity

Emotional understanding

Interests/Hobbies

Cultural background

Linguistic proficiency

Literary background

OTHER TEXT-RELATED FACTORS

Availability of texts

Length of text

Exploitability

Fit with syllabus

7. 2. Anexo 2: Cuestionario (“La literatura en lengua inglesa como recurso pedagógico en el aula de inglés”).

CUESTIONARIO 1 (Ana M^a Jiménez; I.E.S. “Maestro Padilla”, Almería)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Positiva, siempre y cuando la lectura sea graduada y sea explotada de forma diferente: actividades de pre-lectura, análisis del libro por capítulos, realización de actividades de comprensión, proyectos finales, visionado de la adaptación del libro al cine (si existe), etc.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Sí, pero de la forma que he indicado en la pregunta anterior.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- Uno de los *problemas* más importantes que me han surgido ha sido enfrentarme a la diversidad de competencia lectora dentro del aula. He intentado solventar esta situación trabajando una determinada lectura graduada a dos o tres niveles diferentes. Otro de los problemas ha sido establecer un calendario de tareas relacionado con la lectura para que el alumnado lo siga y cumplirlo.
- Algunos de los *beneficios* han sido que los alumnos se han enriquecido, no sólo leyendo la lectura, sino dramatizando determinados fragmentos de la obra (los que más les han gustado). Mis alumnos han mostrado una actitud más positiva hacia las lecturas graduadas cuando han trabajado con ella de forma visual y plástica.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

Es difícil, pero no imposible. Existe una gran diversidad en cada uno de los grupos de alumnos, lo cual hace difícil cumplir con la programación establecida. Por lo tanto, incluir la literatura conlleva que el alumnado dispone de menos tiempo para cumplir los objetivos establecidos.

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

Claramente, animaría a que la literatura formara parte de su programación de aula, teniendo presente las preferencias literarias del alumnado, a través de cuestionarios sencillos, la presencia de los temas transversales en la lectura graduada, la elaboración de un proyecto final directamente relacionado con la lectura (realización de un PowerPoint, creación de una “webquest”, expresión de opiniones sobre la lectura a través del blog de aula, etc.).

CUESTIONARIO 2 (Antonio Piedra; I.E.S. “Aguadulce”, Almería)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Creo que debería formar parte del currículum, tanto de la E.S.O como de Bachillerato y EOI, pero en la actualidad, debido a la gramaticalización de las programaciones y en término de “competencias” tan en voga *post-logse*, se hace difícil su inclusión en el estudio de ESL o EFL desde un contexto académico.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

A través de “graded readers” o algún texto biográfico de autores.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- *Problemas:* ninguno.
- *Beneficios:* Les crea a los alumnos una dimensión de la lengua no tan formal. Los textos literarios, tanto en la poesía (más difícil para los alumnos, según qué niveles) como en la narrativa o la ficción, enriquecen el acervo lingüístico del alumno a través de la creación literaria.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

Se deduce de la pregunta 1ª. Actualmente, “casi” no se permite. No hay que leer más que los decretos correspondientes a los currículos, eso sin menoscabo de que se puedan plantear tareas “literarias” basadas en la competencia comunicativa o interpersonal. Los programas son muy gramaticales.

Pregunta 5. Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

Que lo plasmara en la programación didáctica y los coordinara de alguna forma con el departamento de Lengua española para crear tareas integradas, muy de moda hoy día, sobre todo, en las secciones bilingües. Que los textos elegidos sean graduados y que estén más cerca de los gustos de los alumnos que del docente. Mis alumnos de 4º E.S.O están leyendo *HuckleBerry Finn*, siguiendo este criterio.

Creo de interés la lectura del artículo:

[\[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html\]](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html)

CUESTIONARIO 3 (Gustavo Adolfo Rodríguez; I.E.S. “Trassierra”, Córdoba)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Me parece que debe usarse la literatura inglesa en la clase de idiomas y que, hasta ahora, es un recurso infrautilizado en la mayoría de los casos.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Sí, muchas veces.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- Los *problemas* suelen venir de la dificultad de ciertos textos. Por ello, han de seleccionarse con cuidado.
- Las *ventajas* son muchas, en especial el interés que se despierta entre el alumnado por la cultura en lengua inglesa, en un sentido amplio.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

No mucho. De hecho, los libros de texto que suelen publicarse apenas mencionan la literatura.

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

En primer lugar, que seleccionase bien los textos, de acuerdo con las necesidades de su alumnado. También se puede optar por adaptaciones cinematográficas e incluso animadas de

ciertas obras, en especial teatrales. Finalmente, el trabajo introductorio, antes de presentar cualquier obra literaria en clase, es fundamental.

CUESTIONARIO 4 (Isabel Rodríguez; I.E.S. “Maestro Padilla”, Almería)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Estoy a favor.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Sí, en las *Unidades Didácticas Integradas* que preparamos sobre países en lengua inglesa, siempre hay una parte importante dedicada a la literatura, normalmente novela. Suelo planificar la lectura de un libro (*Tom Sawyer, Jane Eyre...*) abreviado según el nivel del alumnado, el visionado de una película basada en un clásico de la literatura (*Huckleberry Finn, Dracula, Shakespeare in Love...*) o la preparación de un PowerPoint sobre escritores para dar a conocer su obra. No he utilizado la poesía aún. Normalmente hacemos un estudio previo del autor y de las características de la obra y los situamos a ambos en su época. De ese modo, el alumnado las reconoce bastante bien en los libros y en las películas.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- *Problemas:* los alumnos no tienen aún los conocimientos necesarios (ni siquiera en lengua española) para analizar una obra, aunque sea a un nivel elemental. Preparar el visionado de una película o la lectura de un libro lleva consigo un tiempo del que no disponemos (4 horas).
- *Beneficios:* Es curioso, pero el alumnado adquiere conocimientos que no olvida sobre la época, los personajes, la sociedad, etc. Ve la película o lee el libro desde otra perspectiva y lo disfruta mucho más. Para el profesorado es una satisfacción comprobar lo que pueden decir de una obra, después del trabajo que se ha realizado.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

Creo que la literatura no estaba en la mente de quien ha diseñado los estudios actuales, en la etapa de la E.S.O, por falta de preparación del alumnado, y en Bachillerato, por falta de

tiempo. La única posibilidad es “forzar” su inclusión del modo descrito anteriormente, aun restando tiempo para otras cosas.

Pregunta 5. Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

1. Elección de obras motivadoras y accesibles al alumnado. Queremos animarlos a leer, no desanimarlos.
2. Que aproxime al alumnado a la época, a las costumbres sociales, al escritor y su posición ante la sociedad. La literatura es un reflejo de ella.
3. Que rete al alumnado a encontrar esas características en el libro o en la película.
4. Que promueva la interacción mediante la crítica y la discusión de ciertos aspectos y así compartirán sentimientos y emociones.
5. Creo que en estas etapas debemos dejar el análisis estilístico a un lado. Podemos centrarnos en el estudio de la gramática y el vocabulario o simplemente leer por placer.
6. Que se olvide del tiempo, que disfrute y haga disfrutar a los alumnos. Hay que asumir que nunca acabamos el programa y que jamás pensamos que los alumnos están suficientemente preparados.

CUESTIONARIO 5 (Jesús Fernández; I.E.S. “Los Ángeles”, Almería)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Muy útil e interesante.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Muchas veces. Es un recurso muy bueno.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- Los *beneficios* son muchos, ya que aporta otro aspecto a las clases.
- *Inconvenientes*: hay que adaptarlos y prepararlos muy bien para que los alumnos lo valoren.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

Sí, con las lecturas graduadas y otros aspectos culturales.

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

Que no dude en usarla, ya que es un recurso muy útil.

CUESTIONARIO 6 (M^a Luisa Ortega; I.E.S. “Mediterraneo”, Granada)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Me parece muy acertado que se enseñe literatura inglesa en la clase de idiomas a cualquier nivel. Es necesario que los alumnos de todas las edades empiecen a leer en otro idioma para reforzar lo que se da en las clases y para ampliar vocabulario.

En la medida de lo posible y adecuando la información a los alumnos, veo necesario que se les explique y se les dé a conocer los principales autores ingleses y americanos.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Sí, siempre. Desde que soy profesora de instituto he intentado que todos mis alumnos tengan una idea aproximada de los autores de los “graded readers” que leían. Y también les he dado apuntes sobre otros autores importantes que no leían.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- *Beneficios:* todos y a todos los niveles. Los alumnos aprenden vocabulario y ven ejemplos de lo que se explica en las clases, en lo que respecta a gramática y uso del inglés. En general a todos les gusta leer.
- *Problemas:* el tiempo, que siempre falta y se recorta por ahí, porque no entra en la selectividad o porque se pierden muchos días de clase, etc. Otros alumnos no se organizan bien, dejan la lectura para el último día y se agobian con el libro.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

Por supuesto que sí. Se debe y se tiene que introducir, aunque sea mediante los libros de

lectura. En mi instituto todos los niveles, excepto en 1º E.S.O, se leen al menos un libro al trimestre. En 1º se leen obligatoriamente dos y a partir de ahí, si ellos quieren leer más, es voluntario.

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

Que no le de miedo y adelante. Hay muchos libros de lectura y muchos temas a tratar, así que se puede enganchar a los alumnos en este tema. Además, en algunos libros de texto hay referencias a autores y al uso de la literatura.

CUESTIONARIO 7 (M^a del Mar Ruiz; I.E.S. “Rosa Navarro”, Almería)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Está poco explotada. Apenas es utilizada, las adaptaciones de libros para alumnos de menos nivel de inglés no son muy numerosas y no interesan demasiado. Sería necesario darle más importancia, no solo por la mejora lingüística que supondría para los chicos y chicas, sino porque les daría más nivel cultural, aprendiendo así otro tipo de valores.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Sí, en numerosas ocasiones. Imparto docencia en una asignatura de inglés que se denomina “Taller de Speaking”, en la que cuento con dos horas semanales y 10 alumnos con interés.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- Lo anteriormente dicho me permite teatralizar pequeños fragmentos de obras teatrales o hacerles buscar información extra sobre autores, periodos y obras. Hay muchos *beneficios*, tanto culturales como en torno al lenguaje.
- Como *problema* principal: la dificultad de algunos textos, ya que siempre utilizamos material original.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

No demasiado, en las clases de inglés hay varios niveles, mucho alumnado y una programación a la que ceñirse que te deja poco a la improvisación.

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

Buscar textos que despierten el interés del alumnado, haciéndoles partícipes de la importancia de la literatura. Que no sea una obligación, sino un juego.

CUESTIONARIO 8 (Francisco Carmona; I.E.S. “La Escribana”, Córdoba)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Es complicado en los cursos de secundaria. En mi opinión se debe introducir a través de textos breves y actividades en los primeros cursos (sobre todo actividades utilizando recursos digitales para hacerlo más atractivo).

En cursos superiores, la lectura de un libro debe ser prácticamente obligatoria para potenciar la lectura en el aula y fuera de ella

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Sí, a través de actividades como el *Día del libro* (“Poster exhibition”), *Cazas del tesoro* (“Treasure Hunts”), etc. También se pueden leer clásicos “adaptados” a los alumnos.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- *Problemas:* falta de hábito de lectura y hay que “actualizar” la manera de introducir la literatura en el aula (webs y redes, como “Goodreads”, son muy buenas para compartir hábitos de lectura). También he intentado siempre leer en clase, en voz alta, hablar de la trama y los personajes (no traducir a no ser que sea imprescindible, hay que acostumbrar al alumno a que lea simplemente en el otro idioma).

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

Sí, de la manera que he dicho. Hay temarios que hablan de géneros literarios y están bien elaborados.

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

Que cree o utilice actividades motivadoras, dependiendo del alumnado. Leer en clase y hacer actividades de comprensión, siempre que se pueda. Es preferible leer textos breves y atrayentes para el alumnado, que largos y de ningún interés para ellos. Hay que diferenciar el uso de la literatura en el aula y la lectura en casa.

CUESTIONARIO 9 (Patricia Martínez; I.E.S. “Castellbisbal”, Barcelona)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Creo que se debería aplicar porque no puede más que ser beneficiosa.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Sí.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- El *problema* ha sido cuando la actividad no estaba diseñada de manera adecuada.
- *Beneficios*: motivación, adquisición de vocabulario y estructuras en un contexto real y aumento de conocimientos de la cultura del mundo anglosajón.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

Por supuesto.

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

Una cuidadosa selección de los materiales y un esmerado diseño de la actividad.

CUESTIONARIO 10 (Rosa M^a Fernández; I.E.S. “Ciudad los Ángeles”, Madrid)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Es muy importante el uso de la literatura en lengua inglesa, ayuda a adquirir conocimientos y comprender mejor la cultura sajona y americana, además de ser una fuente de sabiduría para la adquisición también de la propia lengua.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Sí, es un complemento básico a las clases de lengua. Es obligatorio en el programa del bilingüismo.

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

- Hablaría de *beneficios* que aporta esta asignatura: ayuda a los alumnos a comprender mejor los temas tratados, utilizamos “realia”, se fijan mejor los conocimientos y la experiencia de estas clases es maravillosa. La lectura, las representaciones teatrales y la poesía son parte importante de esta didáctica.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

El programa actual permite la inclusión de la literatura, pero las horas son muy escasas y eso motiva el que no se puedan impartir más clases de literatura. Solamente 3 horas a la semana no son suficientes para la enseñanza de una lengua.

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

Le recomendaría que siempre que sea posible utilice la literatura como recurso didáctico. A pesar de que el currículo oficial no lo contempla en la E.S.O, siempre que sea posible y venga a colación, hay que utilizarla como ayuda indispensable en las clases. Siempre hay motivos más que justificados para reivindicar la utilización de esta asignatura de forma eficaz.

CUESTIONARIO 11 (M^a Victoria Rodríguez; I.E.S. “Fray Luis”, Granada)

Pregunta 1. El uso de la literatura en lengua inglesa en la clase de idiomas, ¿cuál es su postura al respecto?

Considero fundamental integrar la literatura inglesa en la clase de inglés, bien a través de pequeños textos, como poemas, aprovechando alguna efeméride (día del libro, bicentenario nacimiento de Dickens, etc.), o bien a la hora de elegir los libros de lectura graduada.

Pregunta 2. ¿Alguna vez has usado la literatura en la clase de inglés?

Por supuesto, cada curso Shakespeare, Dickens, Wilde, Roal Dahl, Aldous Huxley, Henry James suelen estar presentes en mis clases en distintos niveles. Algunas veces hemos tenido el

valor de montar alguna obra teatral con los alumnos: *The Importance of Being Earnest*, obra que dejó gran huella en los participantes, pues varios alumnos hicieron posteriormente filología inglesa y otro alumno integrante del reparto ha seguido en contacto con el mundo del teatro. También nos hemos atrevido a montar escenas de *Macbeth* o los alumnos han estudiado el famoso poema “All the World’s a Stage” y lo han recitado muy dignamente. Aprovecho también cualquier película que refleje el teatro de Shakespeare (*Shakespeare in Love*).

Pregunta 3. En caso afirmativo, ¿cuáles son los problemas que han surgido y los beneficios que se han obtenido?

En principio surge casi siempre cierto rechazo, pero posteriormente descubres cómo aprenden a disfrutar ciertas obras y a descubrir ciertos autores.

Pregunta 4. ¿Cree que el programa de estudios actual para la E.S.O. y Bachillerato permiten la inclusión de la literatura en las clases de inglés?

El programa no permite mucho la inclusión de la literatura, pero considero fundamental introducir la literatura, por lo cual siempre procuro buscar la manera de aparcar el programa o el libro y trabajar la literatura.

Pregunta 5. De acuerdo con su criterio, ¿qué recomendaría o qué observaciones presentaría a alguien que quiere usar la literatura como recurso didáctico?

Recomendaría siempre elegir alguna lectura graduada de alguna obra literaria de relevancia, siempre procurando buscar algún título que pueda motivar al alumno.

Por otro lado, existen algunas compañías de teatro (“POCKET THEATRE”) que suelen tener un repertorio basado en obras de Shakespeare, por lo que combinar la lectura con la representación resulta muy positivo y suele dar muy buenos resultados. Otra actividad muy motivadora suele ser la interpretación, por parte de los alumnos, de pequeñas escenas o la visualización de alguna adaptación cinematográfica.

7. 3. **Anexo 3: Algunos de los poemas subidos al blog del I.E.S. “Maestro Padilla” (Almería)²².**

“My dear, is it too late for peace, too late...”²³

Stanley Kunitz (EEUU, 1905-2006)

My dear, is it too late for peace, too late
For men to gather at the wells to drink
The sweet water; too late for fellowship
And laughter at the forge; too late for us
To say, "Let us be good to one another"?
The lamps go singly out; the valley sleeps;
I tend the last light shining on the farms
And keep for you the thought of love alive,
As scholars dungeoned in an ignorant age
Tended the embers of the Trojan fire.
Cities shall suffer siege and some shall fall,
But man's not taken. What the deep heart means,
Its message of the big, round, childish hand,
Its wonder, its simple lonely cry,
The bloodied envelope addressed to you,
Is history, that wide and mortal pang.

²² [<http://iesmaestropadilla.wordpress.com/category/planes-y-proyectos-del-centro/plan-de-lectura-y-bibliotecas/>]

²³ Semana de la Paz (publicado en la página del centro el 28-1-2013).

“The grass so little has to do...”²⁴

Emily Dickinson (1830-1886)

The grass so little has to do –
A Sphere of simple Green –
With only Butterflies to brood
And Bees to entertain –

And stir all day to pretty Tunes
The Breezes fetch along –
And hold the Sunshine in its lap
And bow to everything –

And thread the Dews, all night, like Pearls –
And make itself so fine
A Duchess were too common
For such a noticing –

And even when it dies – to pass
In Odors so divine –
Like Lowly spices, lain to sleep –
Or Spikenards, perishing –

And then, in Sovereign Barns to dwell –
And dream the Days away,
The Grass so little has to do
I wish I were a Hay -

²⁴ Día internacional del trabajador (publicado en la página del centro el 1-5-2013).

“Ars Poetica”²⁵

Archibald MacLeish (EEUU, 1892-1982)

A poem should be palpable and mute
As a globed fruit,

Dumb

As old medallions to the thumb,

Silent as the sleeve-worn stone
Of casement ledges where the moss has grown—

A poem should be wordless
As the flight of birds.

**

A poem should be motionless in time
As the moon climbs,

Leaving, as the moon releases
Twig by twig the night-entangled trees,

Leaving, as the moon behind the winter leaves,
Memory by memory the mind—

A poem should be motionless in time
As the moon climbs.

**

A poem should be equal to:
Not true.

For all the history of grief
An empty doorway and a maple leaf.

For love

The leaning grasses and two lights above the sea—

A poem should not mean
But be.

²⁵ Evocación a la poesía (publicado en la página del centro el 18-2-2013).

“The Donkey”²⁶

G.K. Chesterton (1874-1936)

When fishes flew and forests walked
And figs grew upon thorn,
Some moment when the moon was blood
Then surely I was born;

With monstrous head and sickening cry
And ears like errant wings,
The devil’s walking parody
On all four-footed things.

The tattered outlaw of the earth,
Of ancient crooked will;
Starve, scourge, deride me: I am dumb,
I keep my secret still,

Fools! For I also had my hour;
One far fierce hour and sweet:
There was a shout about my ears,
And palms before my feet.

²⁶ Domingo de Ramos (publicado en la página del centro el 18-3-2013).

“Almería”²⁷

Aldous Huxley (1894-1963)

Winds have no moving emblems here, but scour
A vacant darkness, untempered light;
No branches bend, never a tortured flower
Shudders, root-weary, on the verge of flight;
Winged future, withered past, no seeds nor leaves
Attest those swift invisible feet: they run
Free through a naked land, whose breast received
All the fierce ardour of a naked sun.

You have the Light for lover. Fortunate Earth!
Conceive the fruit of his divine desire.
But the dry dust is all she brings to birth,
That child of clay by even celestial fire.
Then come, soft rain and tender clouds, abate
This shining love that has the force of hate.

²⁷ Soneto a Almería (publicado en la página del centro el 25-2-2013).

7. 4. Anexo 4: Actividades, pruebas de evaluación, soluciones y anotaciones del profesor para la lectura graduada *Alice in Wonderland* (Lewis Carroll) de la editorial “Penguin Readers”.

Activity worksheets LEVEL 2 **PENGUIN READERS**
Teacher Support Programme

Alice in Wonderland

Photocopiable

While reading

Introduction

- 1 Finish the sentences a–g with the letters 1–7.**
- a It is
 - b Alice follows
 - c Alice
 - d Wonderland
 - e The Cheshire Cat sometimes hasn't got
 - f Alice gets
 - g The Queen wants
- 1) bigger and smaller all the time.
 - 2) to cut heads off.
 - 3) goes to Wonderland.
 - 4) a hot summer day.
 - 5) a white rabbit.
 - 6) a body.
 - 7) is a strange place.

Chapters 1–2

- 2 Number the sentences 1–8 to make a story.**
- a Alice drinks from a bottle and gets smaller.
 - b Alice cries and there is water everywhere.
 - c Alice gets smaller because she has the rabbit's hat in her hand.
 - d Alice follows a white rabbit down a hole.
 - e Alice and the mouse climb out of the water.
 - f Alice eats some cake and gets bigger.
 - g Alice arrives in a room with four doors.
 - h Alice speaks to a mouse.

- 3 Finish the sentences with the right names.**
- Mouse Dinah Alice's sister White Rabbit
Mabel Alice
- a loses his hat.
 - b understands French.
 - c is reading a boring book.
 - d can't get the key.
 - e catches a mouse every day.
 - f doesn't know as much as Alice.

Chapters 3–4

- 4 Put a word on the left with a word on the right.**
- | | |
|-----------|---------|
| wet | inside |
| warm | nothing |
| different | quietly |
| first | cold |

- | | |
|-------------|--------|
| something | boring |
| noisily | last |
| outside | dry |
| interesting | ugly |
| beautiful | same |

- 5 Answer the questions.**
- a What is the White Rabbit looking for when he sees Alice?
.....
 - b Which house does Alice go into?
.....
 - c Why does Alice drink from the bottle in the house?
.....
 - d What can the White Rabbit and Pat see in the window?
.....
 - e Why do they throw a cake into the house?
.....
 - f What does Alice eat for dinner?
.....

Chapters 5–6

- 6 Finish the sentences.**
- a Alice thinks she is a different person now because
 - b Alice is angry with the caterpillar because
 - c Alice changes the words of 'You are old, Father William' because
 - d The Duchess's cat is always smiling because
 - e Alice takes the baby away from the house because
- 7 Underline the wrong word and put the right ones.**
- a The Caterpillar thinks twenty centimetres is a good size.
 - b Alice eats from three different mushrooms.
 - c The Duchess is beautiful.
 - d The Duchess, a pig, a cook and a cat are in the house.
 - e The cooks throws plates at Alice.
 - f The baby changes into a cat.
 - g The Cheshire Cat's smile vanishes first.

Activity worksheets LEVEL 2

PENGUIN READERS
Teacher Support Programme

Alice in Wonderland

Photocopiable

Chapters 7–8

8 Put the underlined letters in the right place to make a word.

- a The large brown mouse is esplea at the table.
- b The Mad Hatter thinks tutreb isn't good for a watch.
- c The Mad Hatter doesn't have time to hasw the cups.
- d Alice thinks the tea party is psdiut
- e There are three nrgserade by the tree.
- f The Queen wants trees with red rolsewf
- g The King's men have red nisomdad on their clothes.

9 Finish the sentences with the right name.

The Queen Alice The March Hare
The gardeners The Knave of Hearts
The Mad Hatter The White Rabbit
The Cheshire Cat

- a has a very strange watch.
- b puts the watch in his tea.
- c are making the white flowers red.
- d likes saying, 'Cut off their heads!'
- e moves the gardeners with his foot.
- f puts the gardeners behind some trees.
- g tells Alice that the Duchess will lose her head.
- h doesn't like the King.

Chapters 9–10

10 Finish the story with the right words.

tarts room fall down afraid tall
sister head questions place home
bigger paper leave wakes

The trial of the Knave of Hearts is in a very large
(a) The White Rabbit reads from a
(b) He says that Knave of Hearts
took the Queen's (c) The Mad

Hatter has to answer some (d) first.
Then the Mad Hatter runs away so the King
and Queen can't cut off his (e)
Then Alice starts to get (f) and the
Mouse has to move to a different (g)
After the Duchess's cook speaks, Alice has to
answer questions but now she is (h)
When she stands up, chairs, tables and people
(i) everywhere. Alice says she will not
(j) the room and she tells the Queen
that she is not (k) of her. Then all the
cards come (l) on top of Alice and she
(m) up. She tells her (n)
about the White Rabbit. Then they go
(o)

11 Answer the questions.

- a What makes the White Rabbit look important?
.....
- b Does Alice know anyone in the room?
.....
- c Why does she want the trial to finish quickly?
.....
- d Why doesn't the Mouse say anything?
.....
- e What does the cook say is in the tarts?
.....
- f Why does the King say Alice has to leave the room?
.....
- g How many cards are there?
.....

After reading

12 Answer the questions in your notebook.

- a How did Alice feel when she first fell down the rabbit hole?
- b Why did she cry in Chapter 2? Why didn't she cry again?
- c Who did Alice help in the story? Who helped Alice?
- d Which of the animals do you think were clever and which do you think were stupid?

Progress test LEVEL 2

PENGUIN READERS
Teacher Support Programme



Alice in Wonderland

Photocopiable

1 Which sentences are right? Tick (✓) 1, 2 or 3.

- a Alice's sister was reading from a book.
 - 1) It was an interesting book.
 - 2) There were pictures in it.
 - 3) There were no conversations or pictures in it.
- b Alice followed the White Rabbit into the rabbit hole and she ran into a room
 - 1) with a table with some small keys on it.
 - 2) with four doors.
 - 3) full of books.
- c Alice ate the cake that said 'EAT ME' because she wanted
 - 1) to stop crying.
 - 2) to get smaller.
 - 3) to get bigger.
- d When Alice put on the White Rabbit's hat, it was
 - 1) the right size for her.
 - 2) too small for her.
 - 3) too big for her.
- e Alice spoke to the Mouse in French because
 - 1) the Mouse didn't understand Alice.
 - 2) the Mouse didn't answer when she spoke in English.
 - 3) she remembered some words in French.

2 Are these sentences right (✓) or wrong (X)?

- a The animals wanted to run a race because they felt cold.
- b The Dodo said, 'One, two, three, go!'
- c Nobody came first in the race.
- d The chocolates were for the birds, the other animals and Alice.
- e Alice didn't want to say, 'I'm not Mary Ann,' because she was afraid.
- f The White Rabbit couldn't get into the room with Alice because she was too big.

3 Who said this? Who to?

- a 'Why do I have to tell you?'
..... to
- b 'I can't remember things and my size changes all the time.'
..... to
- c 'Seven centimetres is a very good size.'
..... to
- d 'You be quiet. It isn't your baby!'
..... to
- e 'I want to go somewhere new.'
..... to
- f 'We're all strange here. I'm strange. You're strange.'
..... to

4 Circle the right words.

- a The Mad Hatter and the March Hare told Alice, 'You *can / can't* sit at the table.'
- b The Mad Hatter said to Alice, 'Have some *wine / bread*.'
- c Alice said, 'I think it is *Sunday / Wednesday*.'
- d The Mad Hatter and the March Hare didn't have time to wash the *cups / plates*.
- e The Mad Hatter put a little *wine / tea* on the Mouse's nose.
- f Alice *wanted / didn't want* to go to a tea party again.

5 What happened first? Number the sentences 1-10.

- a The next person is the cook. She says there is fish inside the tarts.
- b Alice is tall. She stands up and everybody falls.
- c Alice and her sister run home for tea.
- d The Mad Hatter looks very afraid and tells the King and Queen he is a good man.
- e The fifty-two cards come on top of Alice and she fights them.
- f After the cook, the White Rabbit calls Alice.
- g The trial of the Knave of Hearts begins.
- h The King wants Alice to leave the room.
- i Alice opens her eyes and she sees her sister.
- j The Rabbit says they have to call people into the room and ask them questions.



Answer keys LEVEL 2

PENGUIN READERS
Teacher Support Programme



Alice in Wonderland

Book key

- 1 a caterpillar, hare, mouse, pig, rabbit
b mushroom, tart
c centimetre
d key
- 2 Open answers
- 3 a watch b slowly c doors d garden e bottle
f smaller g bigger h more i smaller
- 4 a Yes b No c No d Yes e No f Yes
- 5–6 Open answers
- 7 It has hands
- 8 Open answers
- 9 a Alice
b Alice
c the White Rabbit
d Alice
e the White Rabbit
f Alice
g the White Rabbit
h a caterpillar
- 10 a X b ✓ c X d ✓ e ✓ f ✓ g X h ✓
- 11 It is pretty and small. It has a room upstairs with a fireplace. It has a garden.
- 12 a She is very small.
b She is tired when she runs.
c She is going to eat some mushroom.
- 13 Open answers
- 14 a 6 b 2 c 8 d 5 e 7 f 1 g 4 h 3
- 15 a X b ✓ c ✓ d ✓ e X f ✓
- 16–17 Open answers
- 18 a Alice
b the Mad Hatter
c the Mad Hatter
d the March Hare
e the March Hare
f Alice
- 19 a 7 b 4 c 2 d 8 e 1 f 3 g 5 h 6
- 20 a Open answers
b friendly: the Cheshire Cat, the Duchess, the White Rabbit, the Dodo unfriendly: the Caterpillar, the King, the Queen, the Mad Hatter, the March Hare.
- 21 Open answers
- 22 a the White Rabbit
b the Mad Hatter
c the White Rabbit
d the Mad Hatter
e the Mad Hatter
f the cook, Alice
- 23 a above
b near
c in front of
d between
e near
f between
g in the middle of
- 24–32 Open answers

Discussion activities key

- 1–2 Open answers
- 3 Lewis Carroll, whose real name was Charles Dodgson, wrote *Alice in Wonderland*. He wrote it in 1865. It was different from other books for children because it did not try to teach anything. He only wanted to tell a good story.
- 4 Alice followed the rabbit because she was bored and the rabbit was strange. Alice can't get through the door because she is too big.
- 5 Open answers
- 6 The dodo was a bird that came from the island of Mauritius in the Indian Ocean. It was about a metre tall, weighed about 20 kilograms and it couldn't fly. It is now extinct.
- 7–9 Open answers
- 10 Suggested answers: The caterpillar is bad to Alice because he asks her difficult questions and doesn't want to answer her questions, but he is also good because he teaches her how to control her size.
- 11–17 Open answers

Activity worksheets key

- 1 a 4 b 5 c 3 d 7 e 6 f 1 g 2
- 2 a 3 b 5 c 6 d 1 e 8 f 4 g 2 h 7
- 3 a The White Rabbit
b the Mouse
c Alice's sister
d Alice
e Dinah
f Mabel

Answer keys LEVEL 2

PENGUIN READERS
Teacher Support Programme

Alice in Wonderland

- 4 wet; dry
warm; cold
different; same
first; last
something; nothing
noisily; quietly
outside; inside
interesting; boring
beautiful; ugly
- 5 a He is looking for his hat.
b She goes into the White Rabbit's house.
c Because she knows something interesting will happen.
d They can see an arm in the window.
e They throw a cake so that Alice can eat it and get smaller.
f She eats mushrooms for dinner.
- 6 a she changed a number of times today.
b he asks her who she is twice. It seems he is not listening to her.
c she can't remember it.
d it is a Cheshire Cat.
e she thinks the duchess and the cook will kill it.
- 7 a twenty > seven
b three > two
c beautiful > ugly
d pig > baby
e Alice > the Duchess
f cat > pig
g first > last
- 8 a asleep
b butter
c wash
d stupid
e gardeners
f flowers
g diamonds
- 9 a The Mad Hatter
b The March Hare
c The gardeners
d The Queen
e The Knave of Hearts
f Alice
g The White Rabbit
h The Cheshire Cat
- 10 a room b paper c tarts d questions
e head f bigger g place h tall i fall
j leave k afraid l down m wakes
n sister o home
- 11 a The White Rabbit has a long paper in his hand and he is going to read from it during the trial.
b Yes, she knows a lot of animals and birds.
c Because she is hungry and she wants to eat the tarts.
d Because it is asleep.
e Fish.
f Because she is very tall.
g Fifty-two.
- 12 Open answers
- Progress test key**
- 1 a 3 b 2 c 3 d 1 e 2
2 a ✓ b ✗ c ✓ d ✗ e ✓ f ✓ g ✓ h ✗
3 a The Caterpillar to Alice.
b Alice to the Caterpillar.
c The Caterpillar to Alice.
d The Duchess to Alice.
e Alice to the Cheshire Cat.
f The Cheshire Cat to Alice.
- 4 a can't
b wine
c Wednesday
d cups
e tea
f didn't want
- 5 a 4 b 6 c 10 d 3 e 8 f 5 g 1 h 7
i 9 j 2



Alice in Wonderland

Lewis Carroll



About the author

Lewis Carroll, whose real name was Charles Lutwidge Dodgson, was born in 1832, the third of eleven children. Charles was a clever boy, educated first at home and then later at Rugby School, a well known English boarding school, where he was not very happy. In 1851 he went to study at Oxford. There he won a lectureship in mathematics from which he was able to earn a living. As a young man, he wrote funny and satirical poetry and short stories. In 1856, he published his first piece of work, a poem, under the name of 'Lewis Carroll'. That same year, he took up photography, and he also met the new Dean of Christ Church and his family, who became close friends of his. He spent a lot of time with the mother and the children, Ina, Alice and Edith, who he photographed. They used to go out on the river for picnics and on one such expedition in 1862, Dodgson told them a story. Alice Liddell begged him to write it down. The story became *Alice's Adventures in Wonderland* and was immediately very successful. In 1871, Dodgson published *Through the Looking-Glass and what Alice Found There*. He died suddenly of pneumonia in 1898.

Summary

Alice is a little girl who is sitting under a tree with her sister one sunny day. She is starting to feel bored when she sees a white rabbit and follows the rabbit down a rabbit hole. When she arrives at the bottom of the very long hole, her adventures start. First she drinks something from a bottle and changes size. Next she meets some animals who talk and she joins in a strange kind of race with them, where everyone is the winner. Then there is a rather rude caterpillar, who teaches Alice to control her

size, and a smiling cat that can vanish when it wants to. As Alice continues to explore this strange world, she meets a duchess with a baby that changes into a pig and she takes part in a very strange tea party. Finally she meets the King and Queen of Hearts. The Queen is a strange woman, who always wants to cut off the heads of the animals and people around her. Then the Knave of Hearts has to stand trial for stealing some tarts. When Alice is told to leave the trial room because she is getting too big, she refuses. She begins to fight the cards, but suddenly she wakes up. It was all a dream after all!

Chapters 1–2: One day Alice is sitting under a tree. She sees a white rabbit and follows it down a rabbit hole. After landing on the ground, she follows the rabbit and arrives in a room. Alice sees a table, on which there is a small key that unlocks a small door. She opens the door and sees a beautiful garden, but she can't go in because she is too big. Alice then drinks from a small bottle labelled 'DRINK ME' and she shrinks. Now she is small enough, but she can't reach key, which is on the table again. She then discovers a cake that says 'EAT ME' and she eats it. The cake makes Alice grow very tall. She cries and makes a pool of tears. The White Rabbit comes into the room and drops his white hat. Alice holds it in her hand and it makes her shrink again. She swims through the pool of tears, and finds a mouse. They get out of the water and meet many birds and animals.

Chapters 3–4: The birds and animals are cold and wet, so a Dodo suggests running a Caucus Race. Half an hour later, the race ends and everyone wins. Alice gives out chocolates as prizes. Alice misses her cat, Dinah, but when she talks about it, the birds and animals go away. The White Rabbit appears again and thinks that Alice is Mary Ann, his housemaid, so he tells her to fetch his white hat. Alice goes into his house, and she finds a bottle. She drinks from it and grows so big that the White Rabbit can't get into the house and she can't get out. A cake is thrown through the window and Alice eats it, gets small again and runs out of the house. She runs into a wood and sees some mushrooms. There is a large green caterpillar on top of one of them.

Chapters 5–6: The Caterpillar is not very friendly and asks Alice difficult questions, which make her angry. Alice wants to get bigger, so the Caterpillar shows her two types of mushrooms, one kind to make her bigger and the other to make her smaller. Alice eats from both and reaches



Alice in Wonderland

her normal height. She continues walking through the wood again and comes to a little house. She eats from the brown mushroom and becomes very small again and goes into the house. Inside, she meets an ugly woman, the Duchess, with a baby. Near the fire there is a cook and a Cheshire cat with a big smile. Alice is worried because the cook throws plates, cups and spoons at the Duchess and the baby. The Duchess tosses her baby up and down and before she leaves she throws the baby to Alice. To Alice's surprise, the baby turns into a pig, so she lets it go off into the woods. The Cheshire Cat tells her about the Mad Hatter and the March Hare and disappears. Alice decides to go to the March Hare's house. When she arrives, she sees that it's bigger than the Duchess's house and she eats some more mushroom to grow again.

Chapters 7–8: Alice joins the Mad Hatter, the March Hare and a mouse at a mad tea party. She thinks they are so impolite and they play so many jokes on her that she feels insulted and leaves. Then she finds a door in a tree, goes through it and finds herself once again in front of the small door that leads to the garden. She shrinks and walks through the door. In the garden, Alice comes across three cards painting white roses red because the Queen of Hearts hates white roses. When the Queen and the King arrive, she orders her men to cut off the gardeners' heads. The Queen condemns them and other people to death, but nobody ever loses their heads. Alice meets the Cheshire Cat and when the King sees it he asks the Queen to order her men to chop off the Cat's head. The Cat vanishes and then Alice meets the Duchess again.

Chapters 9–10: Everyone goes into a house for a trial. The Knave of Hearts is accused of stealing some tarts. The White Rabbit calls the witnesses. The first witness is the Mad Hatter, and the second one is the cook. Neither of them can help with the case at all. Next comes Alice, who is growing taller and taller all the time. The King asks her to leave the room, but Alice is not afraid of them because they are only cards. Suddenly, Alice's sister wakes her up. Alice has been asleep for a long time and it was all a dream. Both girls go back home for tea.

Background and themes

Growing and adulthood: Alice's adventures parallel the journey from childhood to adulthood. She encounters a number of new situations in which she needs to show adaptability in order to succeed. At the beginning she

cannot restrain from crying, but by the end she is self-possessed and able to face the baffling Wonderland logic. Alice's experiences in Wonderland are similar to those of children who have to try to make sense of the real world controlled by adults and the rules they make.

Identity: The story also reflects some of the confusions of growing up, during which children have to come to terms with who they are. Alice struggles with the importance and instability of personal identity. She is constantly ordered to identify herself by the creatures she meets, but she herself has doubts about her identity as well. Alice keeps getting either very big or very small (children, of course, get bigger all the time). At first this seems to happen by chance and she is upset by it. But the caterpillar helps her to take control of her changing size, and she is then more comfortable in her strange environment.

Discussion activities

Before reading

- Pair work:** Tell students to look at the picture on the front of the book and answer the following questions in pairs: *Who is the girl in the picture? What does she look like? Where is she? Who are the woman and the man in the picture? What is the woman doing? How does the girl feel? What do you think will happen in the story?*
- Find and discuss:** Write the following words on the board: *a white rabbit, a strange bird, a cat, a tree with flowers, an angry woman, a table, cups and plates.* Ask students to find these things in the pictures in the book. Then get them to make a list of ten other things they can see in the pictures. Get feedback from the whole class and then have a class discussion: *What is going to happen in the story?*

Introduction

After reading

- Pair work:** Ask students to answer the following questions: *Who wrote Alice in Wonderland? When did he write it? How was Alice in Wonderland different from other stories for children? Do you think you are going to like it? Why?*

Chapters 1–2

While reading (after Chapter 1)

- Discuss:** Get students to discuss the following questions in small groups: *Why did Alice follow the rabbit? Do you think this was a good idea? Why can't Alice get through the little door into the garden? Why does Alice drink from the bottle that says 'DRINK ME' and why does she eat from the cake that says 'EAT ME'? How does Alice feel after all these changes? What do you think is going to happen next?*





Alice in Wonderland

After reading

- 5 **Write:** Ask students to imagine they are Alice. Tell them to remember in pairs what has happened to her since she followed the White Rabbit. Encourage them to discuss how she feels. Get feedback and then asks students to write a page of Alice's diary about her experience so far.

Chapters 3–4

Before reading

- 6 **Research:** Get the students to find out what a 'dodo' is using the Internet or books.

While reading (page 7, after 'let's have a race – a Caucus race.')

- 7 **Pair work:** Put students in pairs to discuss the following questions: *What normally happens in a race? Do you often race? Are you good at racing? Why/why not? What do you get when you win a race? How could a Caucus race be different from normal races?*

After reading

- 8 **Write and ask:** Write 'Why does the Dodo want to have a race?' on the board and elicit the answer (Because all the animals want to get warm). Ask students to write another question about something in Chapters 3 and 4. Check their work as they do this. Now have students stand up and mingle, asking and answering each other's questions.

Chapters 5–6

Before reading

- 9 **Guess:** Get students to look at the pictures in Chapters 5 and 6 and ask them to describe in pairs what they can see and guess what strange things will happen to Alice. *Will she change size again? Will she meet friendly people or animals? Will she feel afraid?*

While reading (after Chapter 5)

- 10 **Discuss:** Ask students to discuss the following: *Is the caterpillar good or bad to Alice? Why/why not?*

After reading

- 11 **Check:** Ask students if the predictions they made in activity 9 were correct.
- 12 **Write and guess:** Write 'The Caterpillar showed Alice a white mushroom and a black mushroom.' on the board. Elicit the mistake from the class (one white and one brown). Now ask students to choose a sentence from Chapters 5 and 6 and rewrite it changing one word. Students mingle reading out their sentences so that the others can guess which word is wrong.

Chapters 7–8

Before reading

- 13 **Discuss and guess:** Put students in small groups to discuss the following questions: *What normally happens at a tea party? What do people eat and drink? What time do people have tea parties? How long do people stay?* Now remind students that everything is very strange in Wonderland. Ask them to guess what might happen at the tea party in small groups. Get feedback from the whole class.

While reading (after Chapter 7)

- 14 **Check:** Ask students to check to see if the predictions they made in activity 13 were right or wrong.

After reading

- 15 **Write:** Divide the class into two groups, A and B, and ask one group to look at the illustration on page 22 and the other to look at the illustration on page 27. In pairs, students write a description of the picture and what is happening, but making five changes. Now put a student from group A with a student from group B and have them read their descriptions to each other and spot the mistakes.

Chapters 9–10

Before reading

- 16 **Discuss:** Ask the students to discuss what normally happens at a trial in small groups: *Who is normally at a trial? Why are they there? What questions do people ask? What happens at the end of a trial?*

After reading

- 17 **Role play:** Put students in pairs to role play a conversation between Alice and her sister. Alice tells her all about the trial and her sister asks her a lot of questions.

Vocabulary activities

For the Word List and vocabulary activities, go to www.penguinreaders.com.

