

Propuesta didáctica para la enseñanza de ELE mediante textos literarios: enfoque orientado a la acción y la producción

Maškarin, Barbara

Master's thesis / Diplomski rad

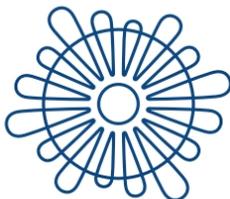
2025

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:294320>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-24**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za hispanistiku i ibernske studije

Diplomski sveučilišni studij hispanistike

BARBARA MAŠKARIN

**Propuesta didáctica para la enseñanza de ELE
mediante textos literarios: enfoque orientado a la
acción y la producción**

Diplomski rad

Zadar, 2024

Sveučilište u Zadru

Odjel za hispanistiku i iberske studije
Diplomski sveučilišni studij hispanistike

Propuesta didáctica para la enseñanza de ELE mediante
textos literarios: enfoque orientado a la acción y la producción

Diplomski rad

Student/ica:

Barbara Maškarin

Mentor/ica:

dr. sc. Alejandro Martínez Vicente

Zadar, 2024



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Barbara Maškarin, ovime izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom **Propuesta didáctica para la enseñanza de ELE mediante textos literarios: enfoque orientado a la acción y la producción** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 4. prosinca 2024.

Índice

1.	Introducción	1
2.	Marco teórico	2
2.1.	Literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras	2
2.1.1.	Criterios de selección de textos literarios	4
2.1.2.	Ventajas y desventajas del uso de textos literarios	5
2.1.3.	Posibles usos de los textos literarios: enfoques y métodos.....	8
2.2.	Enfoque orientado a la acción y la producción	13
2.2.1.	Fortalezas y debilidades.....	15
2.2.2.	Procedimientos	16
3.	Corpus y metodología.....	19
4.	Análisis de los textos literarios escogidos	22
4.1.	<i>Ética inútil</i>	22
4.2.	<i>Historia de una escalera</i>	26
4.3.	<i>La casa de Adela</i>	28
5.	Implementación didáctica de los textos literarios escogidos en ELE	33
5.1.	La clase de poesía	38
5.2.	La clase de teatro	41
5.3.	La clase de prosa.....	45
6.	Conclusiones	50
7.	Bibliografía	52
	Anexos	59
	Resumen.....	67
	Sažetak	68
	Summary	69

1. Introducción

El presente trabajo de fin de máster está dedicado a la implementación didáctica del poema *Ética inútil* de Félix Grande, la obra de teatro *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo y el cuento *La casa de Adela* de Mariana Enríquez en la enseñanza de literatura basada en el enfoque orientado a la acción y la producción. En este sentido, este trabajo investiga cómo los textos literarios seleccionados pueden integrarse en la enseñanza del español como lengua extranjera, es decir, qué fortalezas ofrece la implementación de dicho enfoque para acercar los textos literarios en la ELE. Por lo tanto, la base de este trabajo se construye sobre la hipótesis de que la implementación de estos textos es posible y que fomenta el desarrollo de diversos objetivos y competencias que apoyan el aprendizaje del español como lengua extranjera.

El trabajo consta de cuatro partes principales: la introducción, el marco teórico que aborda la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras y el enfoque orientado a la acción y la producción, la parte práctica y la conclusión con los resultados. La parte práctica está dividida en dos secciones. En la primera, se analizan los textos literarios seleccionados en cuanto a su clasificación literaria e histórica y sus dimensiones estéticas. En la segunda parte, se presentan tres clases: una de poesía, otra de teatro y la última de prosa. Finalmente, se resumen los resultados del trabajo completo en la forma de conclusiones.

2. Marco teórico

La teoría presentada a continuación servirá como base para la parte práctica de este trabajo de fin de máster. Este capítulo se divide en dos partes: una dedicada a la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras y otra al enfoque orientado a la acción y la producción. La primera parte aborda la definición de la didáctica de la literatura, los objetivos de la enseñanza de la literatura, los criterios de selección de un texto literario, las ventajas y desventajas del uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjera, así como los enfoques y métodos aplicados en este tipo de enseñanza. La segunda parte de la teoría se centra en el enfoque orientado a la acción y la producción, sus fortalezas y debilidades, así como los procedimientos basados en este enfoque.

2.1. Literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras

Antes de empezar con la presentación de la enseñanza de la literatura en clases de lenguas extranjeras, sus características y tipos, hay que mencionar la rama de la didáctica que está en el fondo del tema en cuestión.

La didáctica de la literatura se define como una ciencia social de composición interdisciplinar que se distingue por enfocarse más en los procesos cognitivos del aprendizaje comunicativo de la literatura que en la enseñanza de los recursos de diversas teorías literarias. Aquí lo fundamental no es ‘enseñar contenidos’ sobre la literatura, sino ‘aprender competencia comunicativa’ a través de la literatura (González García, Valverde, s.f.: 2).

Por otro lado, Mendoza Fillola (2003: 5) define la didáctica de la lengua y la literatura como un ámbito dedicado a los métodos de enseñanza y (trans-)formación de los hablantes de una lengua. Además, se enfoca en mejorar su capacidad comunicativa en diversos contextos sociales utilizando códigos diversos. De esta manera, la didáctica tratada está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo y cultural de los individuos mediante el uso del lenguaje, las habilidades comunicativas y su competencia literaria.

En este punto, es importante mencionar los objetivos de la enseñanza de literatura. Sanmartín Vélez (2011: 794-798) destaca la diferencia entre los objetivos de la enseñanza de literatura en clases de español y los de español como lengua extranjera. En clases de español, la literatura se enseña desde un punto de vista histórico, considerando el momento histórico en que se producen los textos, la biografía del autor, las corrientes artísticas y las circunstancias socioculturales. Es decir, se enseña la historia de la literatura. A diferencia de este objetivo,

desde hace unas décadas la concepción ha cambiado hacia la ‘competencia literaria’, que se refiere a un sistema de convenciones que rige la interpretación de textos literarios.

Relacionado con esto, Sanmartín Vélez (2011: 798) explica que los alumnos deben convertirse en ‘lectores eficientes’. Para hacerlo posible, hay que diferenciar entre dos tipos de alumnos: unos que ya tienen esa competencia literaria en su lengua primera y otros que no la tienen. En caso de tenerla, el objetivo de la enseñanza de la literatura sería estimular la transferencia de una lengua a otra, y en el caso del segundo grupo, se debería intentar construir la competencia literaria.

El objetivo de la competencia literaria es un hiperónimo que abarca los demás objetivos que se pueden alcanzar mediante la enseñanza de la literatura. Jasim Betti (2021: 6-7) nos introduce algunos propósitos y objetivos importantes. Primeramente, se trata de identificar, analizar, interpretar y describir las ideas críticas, los valores y los temas que aparecen en los textos literarios y culturales, y comprender cómo estos informan e impactan la cultura y la sociedad. En segundo lugar, la literatura puede servir como un medio para investigar lo que significa ser humano, por un lado, y puede ayudar a entender a las personas, sociedades, eventos y culturas, por otro lado. Además, el propósito literario se utiliza para entretener y proporcionar placer estético; es decir, mediante las palabras mismas y su disposición consciente y deliberada se produce un efecto agradable o enriquecedor.

Asimismo, hay que diferenciar el concepto de competencia literaria del aprendizaje literario. El término ‘aprendizaje literario’ se basa en el supuesto de que existen procesos de aprendizaje que se revelan a través del uso de textos literarios. El nexo entre los términos de literatura y aprendizaje radica en el desarrollo de diversas competencias, especialmente la emocional (Leibrandt Isabella, 2011). Spinner (2006: 6), por ejemplo, distingue los dos términos a través del tipo de texto y del medio de transmisión. Es decir, la competencia literaria se refiere tanto a textos literarios como no literarios, mientras que el aprendizaje literario se dedica únicamente a los textos literarios. Por otro lado, la dicha competencia se puede adquirir mediante la lectura escrita e impresa, pero el aprendizaje en cuestión incluye también formas de recepción auditivas y visuales.

Además, el autor (Spinner, 2006: 8-14) enumera once aspectos del aprendizaje literario y sus correspondientes objetivos educativos. Estos incluyen el desarrollo de representaciones al leer y escuchar, la integración de la ampliación subjetiva y la percepción precisa, la atención a la construcción lingüística, la comprensión de las perspectivas de las figuras literarias, la

comprensión de la lógica narrativa y dramática de la acción, el manejo consciente de la ficción, la comprensión de la expresión metafórica y simbólica, la aceptación de la inacababilidad del proceso de construcción de sentido, la familiarización con el diálogo literario, la formación de conceptos prototípicos de géneros y, finalmente, el desarrollo de la consciencia literaria histórica.

En cuanto a uno de los objetivos educativos que Spinner (ibid.) nombra en su artículo, se puede mencionar la flexibilidad, la creación de la relación subjetiva, la estimulación de la autorreflexión, el reconocimiento, la diferenciación entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje literario, la adopción de perspectivas, la empatía, el afrontamiento cognitivo con los personajes, el reconocimiento claro del carácter ficticio, el manejo de la apertura en los textos literarios, el intercambio abierto sobre diferentes posibilidades de interpretación y la perspectiva en la historia literaria y en los contextos intertextuales.

2.1.1. Criterios de selección de textos literarios

Al planificar una clase de literatura, es fundamental reflexionar sobre la selección del texto literario adecuado. Es importante considerar cómo elegir y preparar dicho texto, ya que no todos los textos literarios son aptos para todos los niveles lingüísticos. En este contexto, Carratalá Teruel (2009: 2-3) presenta diez criterios que deben tenerse en cuenta al seleccionar textos, especialmente cuando los docentes deben hacerlo por sí mismos.

El primer criterio es el interés. Carratalá Teruel explica que los textos deben ser lo bastante atractivos para captar inmediatamente la atención del alumno, conectando así con su mundo de emociones, sentimientos y experiencias cotidianas.

El segundo criterio trata la facilidad de comprensión. Eso significa que los textos deben corresponder a los niveles de maduración intelectual de los alumnos, facilitando la percepción del sentido de los textos sin dificultad.

Otro criterio importante es la brevedad de los dichos textos. El autor señala que una extensión reducida en los textos ayuda a evitar la fatiga en los alumnos, garantizando que no pierdan el interés durante la lectura.

Además, el autor destaca la importancia de tener un sentido completo el texto. Es decir, el texto, independiente de su carácter o forma, el texto debería ofrecer un sentido completo, lo que facilitaría una comprensión más sencilla del contenido global del texto.

Asimismo, en la lista de criterios se menciona la importancia de utilizar un léxico conocido. La mayor parte del vocabulario presente en los textos literarios tendría que formar parte del vocabulario habitual del alumno. En caso contrario, el léxico desconocido debería ser adecuadamente aclarado a través de los contextos en los que se encuentra.

En relación con el léxico, una sintaxis sencilla también juega un papel importante. El uso de estructuras sintácticas simples, el predominio de párrafos cortos y las oraciones coordinadas y yuxtapuestas, contribuirá a facilitar la comprensión de los contenidos.

El siguiente criterio aborda la limitación de dificultades. Eso significa evitar textos que presenten excesivos obstáculos lingüísticos, porque, en caso contrario, éstas pueden generar frustración en el alumno y, en última instancia, llevarlo a rechazar la lectura de dichos textos.

El autor también destaca la importancia de la actualidad del lenguaje, o sea, subraya la relevancia de seleccionar textos escritos por autores contemporáneos que se expresen en la lengua comprensible para los alumnos. Si se incluyen textos de épocas anteriores, como los del siglo XVIII, hay que asegurarse de que no planteen problemas lingüísticos que dificulten su comprensión.

Finalmente, el autor agrupa los dos últimos criterios: el carácter formativo y los valores estéticos. Explica que los textos seleccionados deben tener como objetivo enriquecer el conocimiento que el alumno ya posee sobre la realidad, fomentar el desarrollo de su sensibilidad, despertar un interés progresivo por los valores estéticos y, al final, promover una actitud positiva hacia la lectura que contribuya a su formación integral.

2.1.2. Ventajas y desventajas del uso de textos literarios

La integración de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras es un enfoque que, al igual que cualquier otro método, presenta tanto ventajas como desventajas. Dicho esto, en el siguiente texto se elaborarán estos aspectos, junto con sus desafíos y oportunidades, con el fin de ofrecer una visión más clara del papel que desempeña el uso de textos literarios en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Comenzando por las desventajas, Koppensteiner (2001: 12-19, como se cita en Rösler, 2012) señala que poca gente muestra un interés genuino por la literatura, lo que puede generar fatiga en los alumnos. Además, algunos textos literarios pueden parecer demasiado intelectuales o inadecuados, por un lado, y por otro, irrelevantes para la vida cotidiana. De igual

manera, la comprensión del texto puede verse afectada si el lenguaje empleado es lingüísticamente complejo. Relacionado estrechamente con esto, el léxico utilizado en los textos literarios no suele ser habitual debido a su nivel lingüístico elevado.

Asimismo, a los alumnos se les exige que aborden también el nivel estético de los textos. El autor expone otros argumentos negativos, como que, en primer lugar, los textos literarios pueden obstaculizar la comunicación en el aula; en segundo lugar, no ofrecen suficientes oportunidades de práctica; y, en tercer lugar, no son adecuados para un enfoque orientado a la acción y la producción (ibid.). También Collie y Slater (1987: 8) destacan la importancia del lenguaje, explicando que los alumnos de lenguas extranjeras deben superar una brecha lingüística y cultural, por lo que corren el riesgo de no poder identificarse con el texto o disfrutarlo.

Sin embargo, hay muchos más argumentos a favor de la integración de los textos literarios en las clases de lenguas extranjeras, o en este caso, en las clases de ELE. Menouer (2009: 126-130) destaca y elabora ocho razones para utilizar los dichos textos en este contexto.

Uno de los primeros argumentos a favor de la enseñanza de la literatura en las clases de ELE es la universalidad de los temas, como el amor, la vida y la muerte, que son comunes a todas las culturas. De esta manera, el texto literario, independientemente de la lengua en la que esté escrito, se acerca al mundo del alumno y le resulta conocido. Además, un texto literario puede considerarse útil y fundamental, ya que es atemporal tanto en su temática como en su lenguaje. Es decir, gracias a su valor estético y a su contenido universal significativo, logra trascender el tiempo y la cultura, permitiendo que lectores de diferentes países y épocas hablen sobre el mismo texto. Asimismo, el autor describe la literatura en el aula de ELE como motivadora; en otras palabras, la imaginación y la creatividad se estimulan y desarrollan, lo que resulta en una mejor interacción en clase, e incluso en un aumento de la motivación para leer y en la mejora de las destrezas de comprensión lectora.

A continuación, se introduce otro argumento que aborda la naturaleza del lenguaje utilizado en la literatura. Los textos literarios no están escritos con el fin de enseñar la lengua, lo que permite a los alumnos acceder a la lengua tal como la utilizan los hablantes nativos. En relación con esto, Collie y Slater (1987: 6) señalan que, de este modo, los alumnos se familiarizan con las diferentes variedades, formas y convenciones de la lengua escrita. Por añadidura, los textos literarios pueden interpretarse de diversas maneras y los alumnos pueden ofrecer varias respuestas, lo que, junto con una atmósfera relajada y positiva, estimula la

participación del alumno y promueve el aumento de la confianza en el alumno (Menouer, 2009: 128).

Menouer (ibid.) defiende la idea de que la enseñanza de la literatura en las clases de lenguas extranjeras es adecuada para la asimilación de la cultura extranjera. Esto significa que, al leer un texto literario, el alumno se familiariza con la historia de la literatura y con diversos contenidos culturales, sociales e históricos. Sitman y Lerner (1994: 227-233) añaden que, a través de la literatura, el alumno aumenta su comprensión de la cultura de la lengua meta y desarrolla una conciencia cultural, lo que le permite acercarse a cualquier tipo de literatura a largo plazo. Finalmente, Menouer (2009: 128) señala que la ocupación con la literatura en las clases de lenguas extranjeras no solo sirve como instrumento para la comunicación y el acercamiento cultural, sino también para el desarrollo de la competencia cultural y lingüística. Estrechamente relacionado con esto está el siguiente criterio, según el cual los textos literarios ofrecen un input perfecto, es decir, un modelo ideal de la lengua. En otras palabras, la literatura proporciona una rica muestra de lenguaje que fortalece las competencias básicas que pertenecen al aprendizaje de la lengua meta (ibid.: 128-129). También, Maley y Duff (1989: 90) explican que la poesía es una fuente valiosa de input para el aprendizaje de una lengua mediante métodos como diálogos artificiales, textos aislados para la comprensión lectora y simulaciones.

El último motivo a favor del uso de la literatura en las clases de las lenguas extranjeras, según Menouer (2009:129), es la idea de que la literatura favorece y estimula las cuatro competencias, además de incrementar el vocabulario. Por ejemplo, Collie y Slater (1987: 14) confirman esta hipótesis al afirmar que los textos literarios constituyen una buena ayuda para las actividades orales, haciendo que los alumnos sean más creativos, y también para las actividades auditivas, que se realizan a través de conversaciones y debates sobre el texto en cuestión. Menouer (2009: 129) añade que la literatura, como material pedagógico, es muy rica y, por lo tanto, permite preparar actividades interesantes que apoyan el desarrollo de las cuatro competencias.

Al final, Menouer (ibid.: 130) resume el debate sobre las ventajas y desventajas del uso de la literatura en el aula de lenguas extranjeras y concluye que existen sólidos motivos a favor de su uso por las siguientes razones: es eficaz, estética, entretenida, placentera, adecuada para la asimilación de una cultura extranjera y constituye un material auténtico. Además, añade que cada texto literario puede incluirse en las clases de ELE con diferentes objetivos, como, por ejemplo, el desarrollo y la práctica de contenidos gramaticales, la adquisición de nociones sobre

la historia de la literatura en la lengua meta, así como sobre contenidos sociales, culturales e históricos. También se practican las competencias comunicativas de forma integrada a partir del texto elegido, y simultáneamente se incrementa el vocabulario.

2.1.3. Posibles usos de los textos literarios: enfoques y métodos

En el siguiente capítulo se presentarán los posibles usos de los textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de enfoques, métodos y técnicas. En un primer paso, se diferenciarán los tres términos, que serán clasificados y descritos en el siguiente apartado.

La diferenciación de los conceptos mencionados anteriormente en la metodología de la enseñanza de lenguas proviene del lingüista estadounidense Anthony (1963: 63-67, citado en Richards y Rodger, 1986: 28). Un enfoque se describe como un conjunto relacionado de supuestos relacionados con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; es decir, describe la naturaleza del contenido que se enseña. El método, por otro lado, aborda un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, donde ninguna parte se contradice con las demás y todas se basan en un enfoque seleccionado. Por último, el término técnica se refiere a la aplicación, es decir, lo que realmente sucede en el aula. En otras palabras, se trata de una estrategia empleada para alcanzar un objetivo inmediato. Las técnicas, a su vez, son coherentes con el método, de ahí que deben estar en armonía con el enfoque.

En cuanto a los enfoques, existen muchas clasificaciones; sin embargo, para los fines de este trabajo se ha optado por la clasificación de Tütken (2006: 62), quien distingue tres tipos de enfoques: el enfoque orientado al texto y la recepción, el enfoque posestructuralista y el enfoque orientado a la acción y la producción.

Todos los enfoques tienen en común el texto literario como punto de partida y el objetivo de construir la comprensión, pero se diferencian en los métodos que se utilizan para alcanzar estos objetivos. En el enfoque orientado al texto y la recepción se trabaja con un texto sin modificaciones; el alumno reacciona a él, busca respuestas en el texto y, de este modo, alcanza la comprensión a través del diálogo entre él y el texto. En el enfoque orientado a la acción y la producción se reconocen dos ideas: la primera es que el alumno interviene en el texto (lo interpreta escénicamente o lo reescribe) y la segunda es que comprende el texto a medida que lo lee. En el enfoque posestructuralista, el alumno trabaja cognitivamente en los elementos lingüísticos, históricos y culturales del texto, sin centrarse directamente en la comprensión.

El siguiente párrafo trata sobre los métodos. Según Alcalde Mato (2011: 9-19), Alemania desempeña un papel significativo en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, motivo por el cual el autor elaboró una lista de los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en dicho país. Estos métodos se desarrollarán a continuación.

El primer método es el de gramática y traducción, también conocido como método tradicional, ya que fue el primero en utilizarse en la historia de la enseñanza de idiomas extranjeros, especialmente para las lenguas clásicas. Este método consiste en la enseñanza de la lengua extranjera a través de la lengua primera, y su objetivo es el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta. Resumiendo el método en pocas palabras, el conocimiento de la lengua meta se adquiere mediante de tres pasos: primero, los alumnos memorizan una lista de palabras; en segundo lugar, aprenden las reglas gramaticales claves para combinar y estructurar las palabras memorizadas en oraciones correctas; y, finalmente, llevan a cabo actividades, básicamente de traducción directa e inversa.

El segundo método es el método directo, también conocido como natural o inductivo, que surgió como reacción al método directo en el siglo XVI. Todo comenzó con el ensayista francés Montaigne, quien contrató tutores de latín para enseñar a su hijo en su casa. Lo hicieron de manera natural y oral, una idea que luego se desarrolló como un planteamiento natural para enseñar las lenguas habladas, es decir, lenguas vivas, ya que se buscaba desvincularse de la metodología empleada para los idiomas clásicos.

El método audiolingual (audio-oral) se desarrolló durante las décadas de 1930 y 1950 en los Estados Unidos, bajo la influencia del estructuralismo lingüístico. A diferencia de los métodos anteriores, este no toma como punto de partida las lenguas clásicas, sino que se basa en cualquier lengua con sus propias características, por lo que la lengua hablada se analiza de manera descriptiva e inductiva. Además, Delgado Cabrera (2002: 6-7) señala que una lengua se adquiere a partir de modelos (*patterns*) mediante la práctica repetitiva de estructuras (*pattern drills*), con el objetivo de que el alumno utilice la lengua automáticamente y cometa el menor número de errores posible.

Desde hace los años cincuenta en las universidades alemanas se utiliza el método intermediario, que une objetivos tradicionales y modernos. Lo caracteriza la participación activa del alumno, el uso de lengua meta en todos los casos, excepto si hay cuestiones difíciles de entender, la memorización del nuevo vocabulario en un contexto determinado, el

aprendizaje inductivo y los ejercicios para el uso oral de la lengua meta, pero también de gramática y traducción (Alcalde Mato, 2011: 15).

Como el método audiolingual, también el método audiovisual se basa en el estructuralismo lingüístico, pero están diferentes en diversos aspectos. El método en cuestión está caracterizado por el énfasis en los elementos visuales, o sea, se presenta la lengua oral asociada a imágenes, la situación comunicativa global, la clase organizada en cuatro etapas (introducción global en forma de diálogo, presentación de aspectos individuales, repetición de estructuras, aplicación práctica), y, finalmente, los ejercicios de tipo estructural (ibid.).

Alcalde Mato (ibid.: 16) también incluye el método o enfoque comunicativo, que, a diferencia de los demás, tiene como objetivo que el alumno aprenda a comunicarse en todos los sentidos, aplicando principios psicológicos y pedagógicos. Este enfoque, o método, combina elementos de los métodos anteriores (actividades, textos, diálogos, diversos ejercicios) en los que se realiza la comunicación. Se caracteriza por diversas actividades interactivas y motivadoras, el uso de lenguaje natural (comunicación diaria), así como por el uso de temas funcionales, léxicos y gramaticales. Además, también destaca la importancia de los aspectos fonológicos, gramaticales y léxicos.

Finalmente, Alcalde Mato (ibid.: 17-18) señala que existen diferentes métodos alternativos, como la sugestopedia, el aprendizaje del lenguaje en comunidad, el método respuesta física total, el método silencioso y el aprendizaje por tándem. Debido a la limitada aceptación de los métodos mencionados y a que no se consideran científicos, no se presentarán a continuación.

El último término de la clasificación mencionada al inicio de este capítulo es la técnica, que, junto con las prácticas y los comportamientos, pertenece al procedimiento (Richards, Rodgers, 1986: 28). Como se mencionó anteriormente, se trata del nivel en el que se describe la manera en que se implementa el enfoque y el diseño del método en la organización de la clase. Las técnicas abarcan las tareas y actividades de las lecciones, utilizándolas como base para los procesos de enseñanza y aprendizaje (ibid.: 40). Este procedimiento incluye las actividades de enseñanza que se emplean para presentar la lengua meta y demostrar sus aspectos, así como las formas en que estas se utilizan estas actividades para practicar el idioma y las técnicas aplicadas para informar a los alumnos sobre el contenido o la estructura de sus oraciones. En pocas palabras, se refiere a las fases de presentación, práctica y evaluación.

Al considerar todo lo relacionado con el término procedimiento, es decir, las técnicas, se puede constatar que también incluyen las formas sociales, los roles del alumno y del profesor, los materiales de enseñanza, así como los tipos de actividades. Estos aspectos se presentarán brevemente en el siguiente texto.

Comenzando por las formas sociales, Tukhtajonovna explica las diferencias entre el trabajo individual, el trabajo en pareja, el trabajo en grupos pequeños, el trabajo en equipo y la enseñanza frontal (2021: 145-146). El trabajo individual se refiere a las actividades que el profesor prepara y que los alumnos deben llevar a cabo por sí mismos, lo que significa que no hay comunicación entre ellos. En cambio, el trabajo en pareja es muy útil para las clases de lenguas extranjera, ya que fomenta la comunicación. Lo mismo ocurre con el trabajo en grupos pequeños de 3 a 6 alumnos; sin embargo, el mayor problema puede ser precisamente las competencias comunicativas de los miembros, quienes, además, deben aprender a aceptar las ideas y opiniones de los demás. Debido a la naturaleza de las formas sociales grupales, el profesor debe planificar cuidadosamente el trabajo en grupo y, probablemente, intervenir de vez en cuando. A diferencia de todas las formas mencionadas, en la enseñanza frontal el enfoque está en el profesor, quien es dominante, controla todo y es el único miembro decisivo. Este tipo de enseñanza se caracteriza por el hecho de que todos los alumnos reciben la misma información al mismo tiempo, lo que conlleva tanto ventajas como desventajas.

Es muy importante mencionar los papeles que desempeñan tanto el alumno como el profesor en el proceso del aprendizaje. Un método muestra cómo se espera que los alumnos intervengan y contribuyan a su propio proceso de aprendizaje, lo que se refleja en las actividades, en el grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido, en la forma en que se agrupan, en cómo influyen en el aprendizaje de los demás, así como si el alumno es un agente activo del proceso o si busca soluciones para resolver problemas (Richards, Rodgers, 2003: 37). Estrechamente relacionado con esto está el rol del profesor, es decir, su posición y función, que también dependen del enfoque y del método empleado. De acuerdo con esto, un profesor puede desempeñar la función de única fuente de conocimiento, catalizador, consejero, guía y modelo para el aprendizaje, por un lado, o tener una función más pasiva, donde se limita su iniciativa, por otro. En cualquier caso, su rol depende de los aspectos como los tipos de funciones que debe cumplir, el grado de control que tiene y la responsabilidad que asume para determinar el contenido y las formas de interacción entre él y los alumnos. Finalmente, los autores concluyen que los roles del profesor y del alumno definen el tipo de comunicación característica de la clase en la que se emplea un método determinado (ibid.: 37-38).

A continuación, se presentarán los materiales de enseñanza introducidos por Richards y Rodgers (ibid.: 38-40). Ellos señalan que los materiales se eligen teniendo en cuenta los objetivos, el contenido (el programa), las actividades y los papeles del alumno y del profesor. Es el programa, por supuesto, el que define los contenidos y los objetivos del aprendizaje a través de las cuatro competencias: escuchar, leer, escribir, hablar. Los materiales, por otro lado, además de especificar aún más los contenidos, sugieren la intensidad en el tratamiento de los aspectos del programa y pueden implicar, o incluso definir, sus objetivos. Asimismo, el papel que desempeñan los materiales dentro de un método es el de reflejar las decisiones sobre los objetivos principales. Los autores también añaden que los materiales se distinguen dependiendo de los métodos empleados; es decir, hay materiales que pueden ser concretos y reales, otros que están adaptados a los hablantes nativos, algunos que pretenden sustituir al profesor, otros que exigen distintas formas de comunicación en el aula, y finalmente, aquellos que pueden reprimirla.

Al final, Eckhardt (2014: 242) distingue dos grupos de métodos, refiriéndose a los tipos de actividades. Estos son: las actividades orientadas a la producción, que se presentarán en el siguiente capítulo, y las actividades tradicionales, que abarcan procedimientos orientados al análisis del texto, así como procedimientos productivo-creativos.

A los procedimientos orientados al análisis del texto pertenecen el análisis de textos a través de preguntas guía, por un lado, y el análisis que consiste en desglosar el texto en pequeñas unidades, por otro. El primer tipo se centra en el profesor y está orientado al texto, aunque tiene sentido desde una perspectiva didáctica, y puede implementarse tanto de forma oral como escrita. En el segundo tipo, el profesor plantea preguntas muy cerradas que solo permiten una respuesta correcta, lo que limita los procesos de aprendizaje autónomo; sin embargo, es adecuado para la interpretación de fenómenos literarios complejos (ibid.: 242-243).

Los procedimientos productivo-creativos abarcan ejercicios de comprensión del texto a través de la discusión libre, la lectura comprensiva en voz alta (hablar y actuar), el trabajo autónomo, la presentación y, finalmente, la invención de historias paralelas. En la discusión libre, los alumnos están en el centro de atención, se expresan sobre el texto e incluyen sus propias experiencias. En cuanto a la lectura comprensiva, se guía mediante la formulación de tareas. Es decir, en primer lugar, se lee en voz alta o se habla de manera que se puedan imaginar las emociones de las figuras literarias; en segundo lugar, los alumnos actúan o representan el texto, empleando la mímica, gestos y pantomima adecuados. En el trabajo autónomo, son los

alumnos quienes abordan el género y luego realizan ejercicios sin la ayuda del profesor. La siguiente actividad consiste en dos pasos: primero, la presentación de un fragmento del texto, y segundo, la tarea de escribir y reenviar una continuación de ese mismo texto. Finalmente, la invención de historias paralelas se refiere a la redacción de un texto que tiene una estructura similar a la del texto literario que se enseña, pero que abarca otra temática, seguido del análisis literario de este (ibid.: 243-247).

2.2. Enfoque orientado a la acción y la producción

Como se mencionó en el capítulo anterior, para los fines de este trabajo se utilizará la terminología de Tütken (2006) al referirse a los enfoques. Sin embargo, la terminología hispanohablante no incluye este término de manera literal, sino que emplea términos *enfoque por tareas y/o enfoque por acción*. Estos dos conceptos, de diferente origen lingüístico, aunque en esencia son lo mismo, se diferencian en matices que se aclararán en el siguiente paso.

Según los autores alemanes, en el enfoque orientado a la acción y la producción, el texto, es decir, el objeto literario, ya no está en el centro de la clase, sino que lo está el alumno, junto con sus sentidos, emociones y fantasías (Hochstadt et al., 2015: 152). Este enfoque se desarrolló como respuesta a la insatisfacción con la enseñanza tradicional de la literatura, que solo consideraba las habilidades cognitivas y desestimaba el placer estético al trabajar con textos literarios (id.). Además, los autores (ibid.: 153-154) explican el significado dual del término en este enfoque. Bajo la orientación a la acción, se entienden acciones prácticas y autónomas con un texto literario, lo que implica que los alumnos conectan lo cognitivo y lo afectivo al texto al interactuar con el texto. Este método también se caracteriza por las tareas establecidas conjuntamente por alumnos y profesores. Por otro lado, la orientación a la producción se refiere a la redacción de textos propios, fragmentos o variantes de texto con un carácter (casi) literario. En cualquier caso, ambos métodos persiguen el mismo objetivo didáctico: sacar al alumno de su actitud pasiva y llevarlo a la autoactividad y autogestión.

Un puente hacia el enfoque en cuestión dentro de la terminología hispanohablante es el *MCE*¹, que adopta el enfoque orientado a la acción, considerando a los alumnos como usuarios de la lengua y agentes sociales, y a la lengua como un medio de comunicación, más que como un objeto de estudio (Consejo de Europa, 2020: 37). Este enfoque se caracteriza también por tener en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos de la persona, así

¹ Marco Común Europeo de Referencia

como diversas capacidades específicas al practicar las tareas. Además, se da mucha importancia a las competencias como objetivos de aprendizaje (“enfoque orientado a la acción”, s.f.). Otro enfoque común es el enfoque por tareas, que se refiere a “la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas o en nociones y funciones” (Centro Virtual Cervantes, *Enfoque por tareas*, s.f.). El objetivo de este enfoque es promover el aprendizaje de la lengua extranjera mediante su uso real en el aula y no solo a través de su manipulación teórica.

Considerando todo lo escrito, en la terminología del mundo hispanohablante se habla del proceso enseñanza/ aprendizaje de la lengua extranjera, pero no se refiere específicamente a la enseñanza de la literatura en las clases de lenguas extranjeras, como sí ocurre en la terminología alemana. Por esta razón, se presentarán autores alemanes y sus ideas en relación con el enfoque orientado a la acción y la producción para la enseñanza de la literatura en clases de LE, es decir, de ELE, con el objetivo de introducir estos conceptos en el contexto hispanohablante.

Antes de pasar a las ventajas y desventajas, es importante mencionar las características del enfoque en cuestión. Hochstadt et al. (2015: 153) enumeran sus siguientes rasgos: mayor actividad del alumno, orientación a la producción, al aprendizaje y al proceso, individualización, integración de actividades estéticas y artísticas, consideración de diversas interpretaciones de textos literarios, interpretación escénica, escritura creativa, trabajo por proyectos, trabajo libre, así como enseñanza abierta.

No hay que olvidar las competencias que se adquieren a través de este enfoque, sobre las cuales nos informa Haas (2015: 35-37). En primer lugar, la competencia literaria se refiere al tratamiento afectivo o cognitivo del texto. En segundo lugar, se encuentra la competencia emocional, que abarca la manifestación abierta de sentimientos, el disfrute de la tensión emocional, la identificación con la acción fictiva y el desarrollo de la inteligencia emocional. En tercer lugar, está la competencia creativa, que significa que el alumno puede responder a los textos de manera activa y productiva, lo que incluye complementar, modificar o traducirlos a otros medios, entre otros. La siguiente competencia es la competencia emancipadora, donde se destaca la libertad en la selección y tratamiento de textos, así como la formación de opiniones. Al mismo tiempo, se considera la lectura como una forma de distanciamiento de lo familiar y como un medio para la resolución de problemas. Otra competencia es la competencia de proyección, que significa que el alumno tiene la capacidad de proyectar textos literarios en situaciones y experiencias reales, y de ir más allá de lo obvio. La penúltima competencia es la

estética, cuyos objetivos son analizar la forma de un texto, reconocer su función y descifrar su mensaje. Finalmente, está la competencia crítica, que implica un análisis crítico del contenido y el mensaje del texto, así como la evaluación y el juicio estético de su forma.

2.2.1. Fortalezas y debilidades

En el mundo de la didáctica, siempre se dice que no existe un enfoque o método perfecto. De acuerdo con ello, en la continuación se presentarán algunas fortalezas y debilidades del enfoque orientado a la acción y la producción, comenzando por las desventajas.

Según Spinner (1999: 35), el empleo de los procedimientos pertenecientes al enfoque en cuestión, sin tener en cuenta el texto inicial y los métodos, es una de las principales desventajas, ya que el esfuerzo incansable no garantiza nuevos conocimientos y experiencias. También existe el peligro de no tomar en serio los textos literarios cuando se da más importancia a la subjetividad de los alumnos. Sin embargo, este riesgo se puede mitigar a través de los procedimientos adecuados. Otra debilidad que señala Spinner (ibid.) es el riesgo de recompensar la incompetencia; en un bienintencionado compromiso pedagógico, a los alumnos que producen se les trata como si fueran pequeños genios. Además, se nombra la acusación de que este enfoque puede impedir la consciencia histórica, priorizando textos más modernos y eliminando diferencias al trabajar con textos más antiguos. Stierstorfer (2018), por otro lado, destaca otras debilidades. En primer lugar, la planificación de la clase puede llevar mucho tiempo, lo que puede ser difícil en escuelas con limitaciones de tiempo y recursos. En segundo lugar, existe el peligro de utilizar métodos sin considerar objetivos didácticos claros. Finalmente, la adaptación y la individualización de las metodologías a las preferencias y necesidades de diferentes alumnos o clases también puede hacer la planificación más difícil.

Como se mencionó anteriormente, hay muchas más fortalezas que debilidades en este enfoque, y estas se presentarán en la continuación. En primer lugar, este enfoque posibilita el uso de varios métodos para la interpretación creativa de textos, así como diversas formas de acceso. También permite una orientación hacia objetivos específicos en el proceso de aprendizaje. Además, a través de los métodos empleados, se fomenta el desarrollo de competencias literarias que, a largo plazo, se pueden aplicar a otros textos, lo que significa que se construye un currículo sistemático que facilita un currículo de métodos continuo (ibid.). Spinner (2022: 63) enumera otras ventajas del enfoque en cuestión, como la creación de una conexión entre el mundo experiencial subjetivo y la percepción del texto, el fomento de la

representación imaginativa del texto en la mente del alumno, la estimulación de la fantasía y la promoción de un acceso estético a los textos. Spinner (1999: 34-35) también destaca otros aspectos positivos de este enfoque. Los procedimientos, que se introducirán en el siguiente capítulo, ofrecen una mezcla de leer, hablar y escribir, lo que alude a una concepción integrativa de la clase. Además, los procedimientos productivos implican que el aula se convierta en un lugar de experiencias estéticas, además de ser un espacio donde se discuten los textos literarios. Las tareas realizadas en el aula fomentan tanto la comprensión del otro como la adopción de perspectivas. Asimismo, la lista de fortalezas incluye la construcción de sentido en los alumnos, la incorporación de pensamiento visual, la integración de diálogos y debates, la promoción del aprendizaje basado en la exploración en el análisis de textos, la autonomía de los alumnos, así como una mayor participación personal.

2.2.2. Procedimientos

El capítulo anterior abordó la diferenciación entre enfoque, método y técnica. La técnica se define como la aplicación, es decir, lo que realmente ocurre en el aula, abarcando las tareas que se realizan. En este sentido, es importante definir el término procedimiento, que incluye “las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos que aparecen en la enseñanza de una lengua” al emplear un método específico (Richards, Rodgers, 1986: 40). Los autores añaden que, en este nivel, lo fundamental es cómo se integran las tareas y actividades en lecciones y cómo se utilizan como base para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

En el siguiente texto se discutirán los procedimientos pertenecientes al enfoque en cuestión. En el primer paso, se presentará la diferenciación entre los procedimientos orientados a la acción y los procedimientos orientados a la producción, introducida por von Brand (2020). En el segundo paso, se señalará la diferenciación de los diferentes tipos de los procedimientos productivos, según Spinner (1999).

Los procedimientos orientados a la acción implican la acción práctica y autónoma, así como el uso activo de los sentidos con el objetivo de lograr un tratamiento específico de los textos dados (von Brand, 2020). Estos procedimientos se dividen en cuatro categorías: escénicos, acústicos, visuales y audiovisuales. Para cada categoría explica a qué se refiere y que actividades abarca. Los procedimientos escénicos implican una presentación del texto a través de los movimientos, los gestos y la mímica. En este caso se pueden emplear actividades como la lectura escénica, el cuadro viviente, la pantomima, la interpretación escénica, el teatro

de marionetas, el teatro de sombras y el juego de roles escénico. También, el texto, o sus fragmentos, se pueden representar de manera oral y/o con apoyo sonoro o musical, cuál es la descripción de los procedimientos acústicos. Estos abarcan actividades como la lectura expresiva, la musicalización (audiolibro, radioteatro), el collage sonoro, el acompañamiento musical y el reportaje sonoro. En cuanto a los procedimientos visuales, el texto, o sus fragmentos, se pueden representar de forma (tipo-)gráfica o visual, o se ilustran. Las actividades pertenecientes son la variación de la forma de escritura y tipografía, imágenes/collages de imágenes relacionados con el texto, ilustración y periódico literario. El último tipo son los procedimientos audiovisuales, donde los textos se escenifican para producciones de video, combinando los anteriores procedimientos. Las actividades incluyen el tráiler de película, la filmación y el casting de personajes (ibid.).

Los procedimientos orientados a la producción se refieren a la generación productiva de textos, fragmentos o variantes de textos. Al igual que antes, el autor introduce cuatro categorías: concretización, transformación, restauración y reconstrucción. En cuanto a la concretización, los lectores (alumnos) deducen del contexto las informaciones no explícitamente dadas de texto. Para este objetivo se pueden realizar tareas como la entrada de diario, el flujo de conciencia (monólogo interior), la redacción de un inicio/ final, la carta desde la perspectiva de un personaje y la elaboración de lugar, tiempo, personajes o acción. La transformación se refiere a la modificación activa de los contenidos o características estéticas, actualizándolos o transformándolos en otro tipo de texto. Esto se puede alcanzar a través de la redacción de pasajes alternativos, del cambio de perspectiva, de la alteración del tipo de texto, de la actualización del contenido, de la creación de un texto opuesto y la elaboración de un texto paralelo. En el paso de restauración, el texto primario incompleto se restaura de la manera más fiel posible mediante los textos con lagunas, la redacción de un poema a partir de un título y la creación de un texto a partir de palabras clave. Muy similar a la restauración es la reconstrucción con la diferencia que se utilizan las partes individuales de textos, por ejemplo, textos con lagunas que incluyen bancos de palabras, desentrañar textos y unir versos o estrofas de poemas fragmentados (ibid.). Von Brand (2020) incluye al final los procedimientos cinestésico-multimedia, que pertenece a ambos tipos. Señala que hoy en día, en el contexto de los nuevos medios, es posible combinar las técnicas y actividades de esta tabla, implementarlas digitalmente y, también publicarlas. Esto causa que se mezclan las claras diferencias entre los dos tipos de procedimientos.

En este punto, se presentará de manera concisa la categorización introducida por Spinner (1999: 36-39). El autor divide los procedimientos productivos según el tipo de texto que abordan: procedimientos productivos para poemas y procedimientos productivos para textos narrativos y dramáticos. Para cada categoría, enumera 20 actividades, muchas de las cuales ya se mencionaron en la lista de von Brand.

Los procedimientos productivos para poemas abarcan siguientes actividades: establecer una secuencia de versos o estrofas, realizar un salto de línea, desentrañar poemas, elegir entre ofertas de formulaciones, inventar un título, completar palabras o líneas omitidas, formular por sí mismo una continuación o un final de un poema, acortar un poema, reescribir un poema generando una perspectiva diferente, escritura analógica, componer un poemas con palabras de rima dadas, reescribir un poema en otro tipo de texto, anotar las asociaciones propias sobre un poemas, escribir un poema propio a partir de palabras clave de un poema, diseñar un poema gráficamente, pintar (dibujar, realizar collages) relacionados con poemas, crear un videoclip para un poema, lectura escénica en grupo, representar un poema (o una parte suya) mediante pantomima, así como musicalizar poemas.

Los procedimientos productivos para textos narrativos y dramáticos abarcan siguientes actividades: presentar personajes en primera persona, inventar entrevistas con personajes, crear carteles sobre personajes, escribir cartas de y para personajes, escribir entradas de diario de personajes, redactar un monólogo interior de un personajes, inventar sueños de personajes, reescribir pasaje desde la perspectiva de un personaje, inventar una acción que solo se insinúa en el texto, escribir una continuación o un final propio para un texto, cambiar un personaje y reescribir una escena en consecuencia, inventar más textos siguiendo el patrón de un texto, transformar un texto (fragmento) en otro tipo de texto, redactar una recomendación de libro, buscar información histórica sobre un libro y presentarla en un cartel, compilar un cartel informativo sobre el autor, crear un cuadro viviente, formar estatuas de personajes, actuar una situación y crear una escena sonora.

3. Corpus y metodología

Este trabajo de fin de máster consta de dos partes: una teórica y otra práctica. Sus objetivos son introducir los conceptos del enfoque orientado a la acción y la producción para la enseñanza de la literatura en clases de lenguas extranjeras en el contexto hispanohablante, además de mostrar que los textos literarios seleccionados pueden implementarse en el aula de ELE basándose en este mismo enfoque.

El marco teórico aborda, por un lado, la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras y, por otro lado, el enfoque orientado a la acción y la producción. En la primera parte, se define la rama de la didáctica, es decir, la didáctica de la literatura. También se mencionan los objetivos de la enseñanza de la literatura, introducidos por Sanmartín Vélez (2011) y Jasim Betti (2021). Asimismo, se explican las ideas de Spinner (2006) sobre el aprendizaje literario y sus objetivos educativos. Luego, se describen los criterios de selección de textos literarios de Carratalá Teruel (2009), así como las ventajas y desventajas del uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras, para lo cual se utilizaron las obras de Koppensteiner (2001), Collie y Slater (1987), y Menouer (2009). En el último paso, se analizan los posibles usos de los textos literarios, es decir, los enfoques, métodos y técnicas, basándose en las obras de Richards y Rodger (1986), Tütken (2006), Alcalde Mato (2011) y otros. En la segunda parte del marco teórico, se introduce el enfoque orientado a la acción y la producción, sus fortalezas y debilidades, así como los procedimientos relacionados, utilizando como base las obras e ideas de Hochstadt et al. (2015), Haas (2015), Spinner (1999) y von Brand (2020).

La parte práctica de este trabajo de fin de máster está compuesta por dos secciones: el análisis de los textos literarios seleccionados y la propuesta didáctica para la enseñanza de ELE mediante dichos textos, basándose en el enfoque orientado a la acción y la producción.

Se han seleccionado tres textos que pertenecen a tres géneros literarios distintos. El texto elegido para la poesía es el poema *Ética inútil* de Félix Grande; para el teatro, la obra *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo; y para la prosa el cuento corto *La casa de Adela* de Mariana Enríquez. Antes de la presentación de sus contenidos, se justificará la selección de cada uno.

Teniendo en cuenta los criterios de selección mencionados anteriormente, se han escogido estos textos porque responden a los intereses del grupo meta, es decir, de los alumnos de secundaria, debido a los temas que abordan, como los recuerdos, los sueños, los sentimientos, la adolescencia, la realidad social y emocional, así como las relaciones humanas,

entre otros. El lenguaje empleado en los textos es fácil de comprender, ya que utilizan una sintaxis sencilla y un léxico accesible, o sea, un vocabulario que puede relacionarse con los contenidos trabajados en clases anteriores de ELE, correspondientes a niveles avanzados. Asimismo, el lenguaje es relativamente actual, aunque todos los textos seleccionados fueron publicados en el siglo XX. Otro factor que facilita la comprensión es la brevedad de los textos, dado que se trabajará con un poema y fragmentos de los demás textos. Además, la combinación de la brevedad, el lenguaje empleado y, sobre todo, la adaptación de los textos junto con la estructura de las clases y actividades contribuirán a reducir las dificultades tanto lingüísticas como de comprensión general. Finalmente, los textos elegidos enriquecerán los conocimientos previos de los alumnos sobre la realidad, ya que abordan temas universales, y fomentarán un interés creciente por los valores estéticos, al pertenecer a tres géneros literarios diferentes, tres épocas distintas y dos países, lo que ofrece una visión más amplia tanto de la literatura como de la lengua.

Empezando con la poesía, el poema *Ética inútil* del poeta español Félix Grande, publicado en la antología poética *Biografía* en 1990, trata de la nostalgia y el dolor asociados a volver a lugares o momentos pasados donde hubo felicidad. El yo literario destaca que estos sitios o situaciones han sido transformados por el tiempo, y que por esta razón uno no debería regresar a ellos. En cuanto al teatro, se seleccionó *Historia de una escalera* del dramaturgo español Antonio Buero Vallejo, publicada en 1949. La obra retrata la vida de varias familias que viven en el mismo edificio a lo largo de varias generaciones, reflejando sus deseos y problemas en un contexto social difícil. Finalmente, para la prosa se escogió el cuento corto *La casa de Adela* de la autora argentina Mariana Enríquez, publicado por primera vez en la colección *Los peligros de fumar en la cama* en 2009. El cuento narra la historia de dos amigos fascinados por una casa abandonada que perteneció a una chica llamada Adela, quien desapareció en circunstancias extrañas mientras los amigos investigan la casa.

La primera sección de la parte práctica de este trabajo de fin de máster se dedica al análisis de los textos literarios elegidos, tomando en cuenta sus rasgos técnicos y estéticos, para los cuales se usarán trabajos de diversos autores, así como el análisis propio. El estudio incluirá el análisis literario de dichos textos, el contexto histórico-literario, así como el análisis de la lengua empleada.

En la segunda sección de la parte práctica se ofrecerán tres clases de ELE. En cada una de las tres clases, que se basarán en el sistema educativo croata y durarán, correspondientemente, 45 minutos, se trabajarán tres textos literarios diferentes: uno poético,

uno teatral y uno narrativo. La enseñanza de la literatura se adaptará a los alumnos croatas de español como lengua extranjera y se conceptualizará de manera orientada a la acción y la producción.

4. Análisis de los textos literarios escogidos

Para los objetivos de este trabajo escrito y según los criterios de selección de textos literarios mencionados en el capítulo anterior, se escogieron los siguientes, que pertenecen a diferentes géneros. Para la poesía se eligió *Ética inútil* un poema de Félix Grande. En cuanto al teatro, se escogió *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo. Finalmente, para la prosa, se seleccionó el cuento corto *La casa de Adela* de Mariana Enríquez.

En los siguientes capítulos se analizarán los textos mencionados a través de los siguientes factores: contexto de publicación, la recepción, el contexto histórico-literario, la época y el género, el contenido, la estructura narrativa, la lengua, el simbolismo, así como los paratextos.

4.1. *Ética inútil*

El poema *Ética inútil* fue publicada en 1971 en España por la editorial Seix Barral, como parte de la obra inédita *Puedo escribir los versos más tristes esta noche*, bajo el título común *Biografía* del poeta Félix Grande (García Martín, 1987: 19), ampliada en 1986 con el título *Poesía completa: 1958-1984* (Fernández, Tamaro, 2004). Es necesario mencionar que la recopilación de los poemas se publicó durante el franquismo. Para entenderlo mejor, Kiss (2024) explica qué es el franquismo y cuáles son sus características. Bajo el término *franquismo* se considera el período de 1939 hasta 1975, cuando España fue gobernada por el dictador Francisco Franco. Su gobierno se caracteriza por el autoritarismo, anticomunismo, unipartidismo, militarismo, represión, ultracatolicismo, ultranacionalismo, slogans y propaganda, así como por la censura utilizada para regular la opinión pública y suprimir cualquier tipo de revolución u opinión contra el régimen (ibid.).

Asimismo, es necesario considerar el contexto histórico-literario de la obra. En primer lugar, se trata del franquismo, que fue explicado anteriormente, y, en general, de las condiciones sociales de la posguerra. Fernández Cárcar (2023: 94-95) destaca la situación económica en la España de posguerra, donde la pobreza afectaba a la mayor parte de la población. También menciona otro factor importante: la represión. Se generó una atmósfera de terror en el país, la oposición durante años. Además, el gobierno controlaba la economía, regulando la producción, distribución y precios, lo que resultó en el mercado negro, el

*estraperlo*² y la corrupción (ibid.). Además de los factores mencionados, Aloy Bosch, Basiana Obradors, Castilla García et al. (2011) destacan los miserables sueldos, insuficientes para la vida, lo que llevó a que los niños tuvieran que trabajar mucho antes de la edad legalmente permitida. Los autores subrayan que existen pruebas que confirman “las dificultades para obtener toda clase de víveres y productos de primera necesidad” (ibid.).

En relación con lo previamente explicado, García Martín (1987: 19) clasifica a Grande a los poetas de la época de la poesía social. En cuanto al contexto histórico-literario, en los años cuarenta están presentes el esteticismo, donde se ignoraba la realidad, y la expresión de la angustia generada por la guerra. En los años cincuenta las cuestiones literarias se abren a los temas de crítica social, creando así una nueva versión del realismo (“*La Literatura De Posguerra*”, s.f.). Sin embargo, el poema *Ética inútil*, no corresponde del todo al realismo social, ya que su temática se inscribe más bien en el ámbito de la poesía existencialista. Para contextualizar, el existencialismo en sí se refiere a una corriente filosófica y literaria que agrupa diversas tendencias enfocadas en el análisis de la existencia humana (Imaginario, s.f.). En el contexto de la literatura existencialista, como señala Sartre (1987: 3-7), se cuestionan la realidad y el significado de la existencia humana, y se reflexiona sobre las normas, las leyes sociales o, en otras palabras, la moralidad de la sociedad. En este sentido, los autores existencialistas abordan problemas humanos, como la libertad, la responsabilidad, la condición humana, las emociones, la muerte, la rebelión y la soledad, entre otros (ibid.).

En lo que concierne a la recepción del poema, *Ética inútil* no ha sido ampliamente estudiado, ya que la crítica ha puesto mayor énfasis en otros poemas más reconocidos de la colección. En este sentido, el siguiente análisis de *Ética inútil* busca ofrecer una interpretación propia, aportando un nuevo significado que no solo enriquecerá este trabajo fin de máster, sino que también contribuirá al campo del análisis literario en general.

Antes de entrar en el poema y sus significados, es necesario establecer su clasificación y temática. Como se mencionó al inicio de este análisis, el poema fue publicado en 1971 como parte de una colección de poemas. Según la edición de 1986, los poemas incluidos fueron escritos entre 1958 y 1983, y en el caso de este poema en particular, entre 1958 y 1971. En cualquier caso, se trata de un poema que pertenece al período de la literatura de posguerra, caracterizado por un enfoque existencialista, como ya se ha mencionado. En cuanto al género, por las temáticas que explora, el poema puede clasificarse como poesía existencialista, pero

² “Comercio ilegal de artículos intervenidos por el Estado o sujetos a tasa” (*Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., Real Academia Española, 2014).

también como elegía, ya que la función principal de una elegía es, según Lobo (s.f.), “procesar el amor, la pérdida, el anhelo y el dolor en forma lírica”.

En cuanto a la estructura, *Ética inútil* consta de cinco estrofas de longitud variable y un total de 43 versos. De igual forma, el poema presenta una rima libre, es decir, no sigue un esquema de rima fijo. El carácter libre del poema se refleja también en la métrica, con versos largos y cortos que hacen la lectura sea más fluida y dinámica. Además, el ritmo de la lectura está bajo la influencia del uso de la puntuación, donde el autor pone guiones³ largos para expresar suspensión o comas⁴ y puntos⁵ para crear pausas. En relación con el existencialismo, a Petković (2002: 130) le parece que este tipo de poesía no tiene una estructura, dado que se centra en una conciencia que se define a sí misma.

En el poema *Ética inútil*, el yo lírico se dirige al lector, reflexionando sobre la imposibilidad de regresar a los momentos o lugares en los que uno fue feliz, ya que el paso del tiempo los ha transformado. Asimismo, advierte que todo ha cambiado y que solo queda un recuerdo destruido. Aunque en el pasado uno pudo encontrar felicidad en una persona, un lugar o una situación, ahora esos recuerdos se han convertido en ruinas, porque las personas han envejecido y los lugares se han cambiado por el progreso. A pesar de su consciencia sobre estos cambios, el yo lírico sigue regresando a esos lugares, ya que sabe que la melancolía y el dolor del pasado han marcado su vida. Así, compara la felicidad con un criminal, ya que atrae a una repetición dolorosa, de la misma forma en que un perro regresa a la tumba de su dueño.

A pesar de no haber sido ampliamente estudiado, *Ética inútil* ofrece una base sólida para la investigación del existencialismo en la poesía, ya que explora temas como la nostalgia, la fugacidad del tiempo, el deseo de regresar al pasado, y la imposibilidad de revivirlo, así como la ironía de la felicidad y el sufrimiento. En este sentido, el poema puede relacionarse con el concepto de *Weltschmerz*, aunque este provenga del romanticismo alemán. Según Braun (1905: 9), el *Weltschmerz* es una constante que surge de una pérdida inicial y fundamental, presente en la raíz del sufrimiento humano, y que este sentimiento se manifiesta en forma de tristeza, dolor y anhelo por lo absoluto. Allegro (2018: 45) añade que este dolor, que desafía lo absoluto, se convierte en una fuerza de la creación, uniendo así la melancolía con el poder creativo de la poesía. En el caso de *Ética inútil*, el yo lírico se enfrenta a este dolor por la pérdida y el desgaste del tiempo, transformándolo en versos y empleando el poder creativo de

³ “y sólo sentirás asombro / -el anticipo de las maldiciones.” (Grande, 1971)

⁴ “conservando como recuerdo / lo que era destrucción subterránea, ruina.” (Grande, 1971)

⁵ “como girase un perro ante la tumba/ de su dueño... su dueño... su dueño...” (Grande, 1971)

la poesía para dar forma su experiencia con la melancolía, el desgaste del tiempo y la imposibilidad de revivir momentos felices del pasado.

Acerca de la lengua empleada en el poema, Félix Grande utiliza un estilo sencillo y directo, pero cargado de imágenes vívidas. Asimismo, la advertencia dirigida al lector y la narración en primera persona prestan al poema un tono subjetivo e introspectivo. Además, el vocabulario, que refleja la inevitabilidad de la pérdida, junto con el uso de la repetición⁶ y las irregularidades en la estructura, contribuyen a una sensación de desesperanza y reflexión ante la fatalidad, tal como menciona García Cueto (2015) en la siguiente cita.

“Sin duda alguna, la felicidad no dura, solo permanece un instante, la vida es un ir perdiendo, en el inexorable e imparable paso del tiempo, donde el nacimiento, como vimos en el poema anterior, ya ha marcado la derrota, este fatalismo del poeta no elude su deseo de vivir, pero le hace consciente del dolor implícito en nuestro sino humano”

Con respecto al simbolismo del poema, el título mismo puede interpretarse como una reflexión existencial, ya que ni los principios éticos permiten escapar de la fugacidad del tiempo y el sufrimiento, temas centrales en el poema. Además, el yo lírico enfatiza la importancia de la transformación que trae el tiempo y sus consecuencias: frustración, nostalgia y dolor. En este contexto, al referirse al cadáver diseminado⁷ o a la ruina, el yo lírico evoca la idea de la muerte como el último cambio, sugiriendo que todo puede convertirse en ruina. Finalmente, la imagen del perro en la tumba de su dueño simboliza precisamente la obsesión con el pasado, la repetición y el sufrimiento continuo. Aunque uno sabe que no puede recuperar el pasado feliz, sigue regresando a esos recuerdos, prolongando así su dolor.

Por último, es necesario considerar los paratextos de la obra. Genette (1997: 1-5) define los paratextos como elementos que acompañan al texto y contribuyen a la configuración del libro. El autor distingue entre dos tipos de paratextos: peritextos y epitextos. Los peritextos se encuentran próximos al texto y forman parte del libro, como el título o la portada. Los epitextos, por otro lado, no forman parte del texto primario; entre estos se incluyen las reseñas, entrevistas y diarios.

⁶ “de su dueño... su dueño... su dueño...” (Grande, 1971)

⁷ “entre los cambios del urbano progreso / tu cadáver diseminado.” (Grande, 1971)

En el caso de *Ética inútil*, el poema forma parte del poemario *Biografía*. El paratexto de la edición analizada incluye la portada, una página con el título de la obra, el nombre del autor y el nombre de la editorial; una página con la información sobre la imprenta; el prólogo; una nota a la presente edición; y todos los poemas. En esta edición no se encuentran epitextos. En cuanto a la portada, en la parte superior se encuentra una imagen en tonos rojizos de un espacio arquitectónico que parece un patio con arcos. Arriba de esta se lee *Ámbitos Literarios / Poesía*. Debajo se encuentran el título y el nombre de autor en rojo. Al fondo está el logotipo de la editorial, mientras que el resto de la porta es blanco.

4.2. *Historia de una escalera*

Historia de una escalera fue publicada en 1949 en España por la editorial Espasa Calpe, durante la dictadura de Francisco Franco. Ese año se representó en el teatro 187 veces, y Buero Vallejo ganó por ella el premio Lope de Vega. Se trata de una obra de teatro crítica y realista, lo cual fue la razón de la agitación en el teatro español (O'Leary, 2005: 55-56). Ese mismo año, debido al franquismo, la obra tuvo que pasar la censura política y moral (ibid.: 73). La definición y caracterización de esta dictadura pueden encontrarse en el análisis del texto previo.

En cuanto a la recepción de la obra, existen diferentes opiniones. O'Leary (2005: 73-74) presenta comentarios de dos de los censores. Gumersindo Montes Agudo reconoció que la obra era buena, pero destacó que estaba “servida por pluma sin nervio o pasión de artista”. Además, se enumeraron los siguientes defectos literarios: la monotonía, la estrechez del tema, la lentitud del ritmo y la artificialidad. Por otro lado, el censor Emilio Morales de Acevedo destacó el valor literario de la obra. Asimismo, De Paco (2017: 176) presenta las críticas publicadas un día después del primer estreno de la obra, según las cuales al Buero Vallejo se le consideraba “un autor auténticamente nuevo, con una preparación cultural y un sentido del teatro engarzados exactamente al momento en que vivimos”, y a la obra como “alto y noble concepto de lo trágico” que “consigue un realismo crudo, enérgico, severo”. La recepción por el público también fue positiva, lo cual de tal modo que las representaciones se extendieron hasta el mes de enero siguiente, considerando el primer estreno fue el 14 de octubre (ibid.).

Para evitar repetir el contexto histórico-literario, se puede consultar el análisis del texto previo en referencia al franquismo y sus consecuencias. Asimismo, como en el capítulo anterior se describió brevemente el realismo social dentro de la literatura, es importante mencionarlo en este contexto también. Gómez Palmeiro (2010) explica que Buero Vallejo, con su *Historia*

de una escalera, introdujo el realismo social en la literatura española, corriente que la dominaría en la época posterior. Describe que esta corriente literaria tenía como objetivo representar los problemas de la sociedad pobre, las diferencias sociales, la falta de oportunidades, así como la opresión. En términos generales, se trata de un texto literario que pertenece al género teatral. Además, Pérez de la Fuente (2005: 9-10) explica que la obra pertenece al ámbito de la tragedia, pero que al mismo tiempo mezcla elementos costumbristas con los poético-simbólicos. Destaca también el intento de Vallejo por renovar el género y adaptarlo a los tiempos modernos. La obra se caracteriza por su carácter abierto, refiriéndose a que plantea preguntas más que resolverlas; por su carácter dialéctico y que promueve una implicación activa del espectador, y finalmente, por lo que se entiende como respuesta a los problemas de la sociedad, por lo cual ofrece un compromiso social (ibid.). Asimismo, Platas Tasende (2011: 11) constata que la obra en cuestión es una tragedia moderna. Aunque conserva características de las tragedias griegas, ha sustituido a los dioses y héroes por el hombre corriente.

Esta obra de teatro consta de tres actos que abarcan un período de 30 años. La acción del segundo acto se produce diez años después del primero, y la del tercero, veinte años después del segundo. La obra narra la vida de varias familias que viven en el mismo edificio a lo largo de varias generaciones, reflejando sus deseos y problemas en un contexto social difícil. En el primer acto se describe la escenografía, es decir, el edificio de esta clase trabajadora. Se presentan los vecinos a través del paso de un cobrador de luz por los apartamentos. También se introduce la relación entre Fernando y Carmina, que será el eje de toda la obra. Diez años después, se revela que Fernando se ha casado por interés con Elvira y sigue viviendo en la pobreza. Poco a poco, los conflictos y desilusiones se transmiten a la nueva generación. Veinte años después, en el tercer acto, el hijo de Fernando y Elvira y la hija de Carmina y Urbano repiten el ciclo de sus padres con una relación amorosa prohibida, llena de sueños y promesas que finalmente se frustran.

Dado que la obra narra la vida de los personajes a lo largo de 30 años, se puede concluir que se caracteriza por una estructura narrativa lineal, pese a la repetición de la relación amorosa prohibida de la nueva generación. Pérez de la Fuente (2005: 11) indica que la obra sigue el esquema tradicional de tres actos: planteamiento, desarrollo y desenlace, y que cada acto se compone de una sucesión de escenas. También resalta la importancia del tiempo, ya que se desarrollan tres momentos en tres días de tres años en la vida de tres generaciones.

Otro aspecto muy importante es el lenguaje empleado en la obra. Pérez de la Fuente (2005: 18) describe el estilo de Buero Vallejo como un reflejo de su personalidad creativa. En otras palabras, su expresión es correcta y clara; sus diálogos son sobrios y sencillos, pero simbólicos. El autor también señala que la naturaleza de la trama permite que los diálogos parezcan naturales y auténticos, adaptándose al entorno en el que viven los personajes, a su nivel social y a su estado emocional. Finalmente, concluye que el lenguaje utilizado es claro y directo, sin palabras complicadas (ibid.).

En la obra, la escalera tiene un papel muy importante en el simbolismo del texto. Platas Tasende (2011: 26-27) subraya que Buero Vallejo construyó con esta obra un teatro vinculado al realismo simbólico, por lo que tanto el título como la función de la escalera invitan a interpretarla como un elemento de unión. La autora propone ejemplos de la obra para presentar las diferentes interpretaciones simbólicas de la escalera. Por ejemplo, Fernando explica que sus vecinos pasan el tiempo “subiendo y bajando la escalera, una escalera que no conduce a ningún sitio” (p. 20). Asimismo, Platas Tasende (2011: 27) añade que por la escalera no pasan solo los personajes, sino también el tiempo, lo cual se refleja en los tres actos y el período de tiempo que abarcan.

Finalmente, en la edición analizada, pertenecen al peritexto la portada, el título, el nombre del autor del texto, el nombre del autor de la introducción, el nombre de la autora del estudio de la obra, así como la imprenta. En la parte izquierda de la portada se ve una chica y, a la derecha, la escalera. En la escalera está una mujer que le susurra a un hombre que fuma un cigarrillo al lado de la misma. En la esquina superior izquierda se encuentran el título de la obra y los nombres de los autores. En esta edición también se incluyen muchos epitextos, como la introducción escrita por Iglesias Feijoo y el estudio de la obra escrito por Platas Tasende.

4.3. *La casa de Adela*

La casa de Adela de Mariana Enríquez fue publicada en 2016 en España por la editorial Anagrama, como parte de la colección de 12 cuentos *Las cosas que perdimos en el fuego*. La publicación de estos cuentos de terror fue tan exitosa que el libro se tradujo a 17 idiomas (Guerriero, 2016), reflejando su resonancia tanto a nivel nacional como internacional. En ese momento, Argentina enfrentaba serios problemas socioeconómicos, incluyendo la desintegración de su estructura social, lo que amplió la base pobre de la pirámide social y generó una atmósfera de inestabilidad y carencia (Dambrauskas, 2024). Además, Ciccolella

(2018) señala que Buenos Aires experimentaba una notable transformación urbana, caracterizada por la expansión de urbanizaciones cerradas y el crecimiento de villas y asentamientos informales, evidenciando las crecientes desigualdades socioeconómicas.

Otro aspecto relevante en el contexto de la publicación es la situación de la literatura argentina contemporánea, marcada por un renovado interés en las voces femeninas. Durante mucho tiempo, la literatura escrita por mujeres en Argentina permaneció en el anonimato, pero gracias a la crítica literaria y a la creciente importancia de los estudios de género, este panorama ha cambiado (Eduardo Ibarra, 2017). La propia autora, Enríquez, señala que las escritoras ganan cada vez más visibilidad debido a la ola feminista y su fuerza creciente (Hendler, 2020). No obstante, plantea la cuestión de si realmente hay más mujeres que escriben o si, por el contrario, son las editoriales las que ahora las buscan (ibid.).

En la entrevista de Reif (2017), Enríquez menciona los temas del miedo, el terror y la violencia social, fenómenos recurrentes en los cuentos de la colección *Las cosas que perdimos en el fuego*. Explica que la violencia forma parte de la cotidianidad y que, aunque Argentina es un lugar relativamente seguro, el pasado de violencia institucional sigue siendo cercano y presente. Además, comenta que cada gran ciudad se caracteriza por la velocidad, brutalidad, diferencia y supervivencia, aspectos que dan forma a esta experiencia.

Luray (2017), una de las lectoras de *La Nave Invisible*, explica que el libro en cuestión recoge doce cuentos que comporten varios puntos en común, como el contexto argentino, la representación de protagonistas femeninas que reflejan la realidad de la vida urbana, el terror no convencional, la atmósfera de tensión, la crítica a los hombres, así como la sensación de inquietud. Entre los relatos, destaca *La casa de Adela* como su favorito, ya que la tensión era tal que la podía sentir físicamente; además, resalta la atmósfera asfixiante, el lugar indeseable, los hechos y diálogos inquietantes (ibid.). Aunque Luray (2017) reconoce que no todos los relatos tienen la misma calidad, recomienda el libro por su inquietud y el terror poco convencional. Asimismo, menciona la representación negativa de los hombres, sugiriendo una crítica a las dinámicas de género en la sociedad argentina (ibid.). Por su parte, Pardo (2016) ofrece otra perspectiva sobre el terror en la obra de Enríquez, considerándolo como una expresión de la extrañeza cotidiana y un desvío de la norma, elementos que funcionan como motor de la obra. La perspectiva de Pardo complementa la de Luray, confirmando que el terror en los cuentos proviene no solo de lo sobrenatural, sino también de la investigación de la sociedad y de la vida urbana.

En cuanto al contexto histórico-literario del cuento, es importante considerar el panorama de la literatura latinoamericana a inicios del siglo XXI. En ese período, surgieron muchas editoriales independientes que ampliaron el campo literario, contribuyendo a dar visibilidad a obras literarias relacionadas con los feminismos, entre otras temáticas (vid. *Lectura Abierta*, s.f.). Estas obras, por ejemplo, denuncian la opresión patriarcal y proponen cambios en las dinámicas de género. Además, la literatura latinoamericana contemporánea se caracteriza por un renovado interés en las vanguardias del siglo XX, es decir, por la incorporación de lo fantástico, lo extraño, lo sobrenatural (ibid.). Cruz Sotomayor (2021) clasifica a Enríquez y su obra dentro del género gótico, ya que esta juega con la fantasía, la realidad y los géneros del terror. Explica que el gótico, aunque surgió como corriente artística en la Edad Media, sigue manifestándose porque, según el doctor de literatura hispanoamericana Álvaro Alemán, se utiliza como herramienta para representar la opresión sistemática de la mujer. Más adelante, Sotomayor (ibid.) describe que en América Latina el gótico existe desde principios del siglo XX, y que las autoras reinterpretan el género alejándose de los elementos clásicos del gótico europeo para reflejar entornos como montañas, pueblos y ciudades.

Sánchez Labrija (2023, pp. 43-65) identifica *Las cosas que perdimos en el fuego* como una antología de cuentos de terror y menciona temas recurrentes como la indiferencia social, la violencia institucional, el fanatismo religioso, la marginación, la desigualdad y el desamparo, entre otros. El autor destaca que Enríquez, en relatos como *La casa de Adela* y otros, explora la violencia institucionalizada, la falta de empatía, la indiferencia social y la brutalidad que enfrentan muchos niños en las calles.

La estructura narrativa de *La casa de Adela* se caracteriza por su acción no lineal, ya que el cuento se construye a partir de fragmentos del pasado y perspectivas de distintos protagonistas. La historia se desarrolla en un suburbio de Buenos Aires, revelando fragmentos del pasado llenos de la violencia y la marginalidad social. El clímax del relato se alcanza en el momento de la confrontación con lo desconocido. Clara, quien narra la historia, recuerda los eventos traumáticos de su infancia, cuando junto a su hermano Pablo se hizo amiga de Adela, una niña sin brazo, pero muy segura de sí misma. Fascinados por una casa abandonada, el grupo explora el lugar tras descubrir que Adela cree que la casa cuenta historias. Una noche los tres entran en casa y descubren un interior muy extraño. Esta misma noche Adela desaparece en la casa. Su desaparición marca profundamente a los hermanos, especialmente a Clara, quien continúa obsesionada con Adela y la casa, convencida de que su amiga sigue viviendo en su interior.

Según Brescia (2020), Enríquez no introduce temas completamente nuevos, pero lo que la distingue de los demás es el lenguaje empleado, que es casi siempre juvenil o popular, nunca elevado, y donde los protagonistas suelen ser mujeres o adolescentes. Luray (2017) también confirma el uso de un lenguaje vulgar en muchos de los personajes de los cuentos, debido a que la acción se desarrolla en Argentina, en entornos urbanos y populares. Villegas (2018) respalda esta observación al analizar a la protagonista Clara, quien recuerda su infancia gris en el barrio de Lanús y sus casas modestas⁸. En conclusión, el uso del lenguaje coloquial no solo hace la acción del cuento más auténtica y cercana, sino que también refleja las dificultades de la vida en los suburbios.

En relación con el simbolismo del texto, los elementos que se destacan son la desaparición y la casa abandonada. En cuanto a la desaparición, Enríquez explica en una entrevista con Frieria (2016) que utiliza el género para establecer terror con connotaciones políticas. Además de la literatura, uno de los factores que influyó en su escritura fue su infancia marcada por el autoritarismo durante la dictadura militar de 1976 a 1983 (Russel, 2023). Enríquez menciona en la entrevista con Russel (ibid.) que, después de la caída de la dictadura en 1983, el testimonio de las víctimas se volvió crucial en la sociedad argentina. Rodeada de informes sobre detenciones, torturas y desapariciones, lo que fue su primer contacto con el verdadero horror, encontró la inspiración para sus obras en esa parte de la historia argentina. Como se observa en la cita “Adela no está ni viva ni muerta” (Enríquez, 2016: 45), la autora alude a la ausencia de la protagonista sin utilizar explícitamente el término *desaparecida*; sin embargo, en el contexto previamente explicado, esta cita refleja la violencia de la última dictadura cívico-militar (Villegas, 2018). Con el mismo contexto, se puede explicar el simbolismo de la casa abandonada. Arfuch (2013: 79) señala que decenas de casas en Buenos Aires sirvieron como centros clandestinos de detención, campos de concentración y exterminio durante la dictadura civil-militar. Markendorf (2023: 375) añade que los elementos⁹ encontrados por los protagonistas remiten explícitamente a los horrores de estos centros y de la dictadura de la época, convirtiendo la casa en un *locus horribilis*, lleno de traumas, miedos y ansiedades de la sociedad argentina.

Por último, el peritexto de la edición analizada incluye la portada, el índice, el epígrafe, todos los cuentos y la información de la imprenta. En esta edición no se encuentra ningún

⁸ “Nos hicimos amigos porque ella era una princesa de suburbio, mimada en su enorme chalet inglés insertado en nuestro barrio gris de Lanús, tan diferente que parecía un castillo, y sus habitantes, los señores, y nosotros, los siervos en nuestras casas cuadradas de cemento con jardines raquíticos.” (Enríquez, 2017: 37)

⁹ “-Son uñas – dijo Pablo. [...] En el siguiente estante, el de más arriba, había dientes.” (Enríquez, 2017: 44)

epitexto. En cuanto a la portada, en la parte superior aparecen el nombre de la autora y el título de la obra. Debajo, se encuentra una imagen de una chica rubia sentada frente a un tocador. A la izquierda y a la derecha del tocador hay plantas. El fondo es oscuro, lo que hace la chica, destacada por su piel blanca y su vestido rojo, resalte aún más. En la parte inferior de la imagen, está el nombre de la editorial.

5. Implementación didáctica de los textos literarios escogidos en ELE

En este capítulo del trabajo de fin de máster, se presentarán los criterios por los cuales se ha elegido el poema *Ética inútil*, la obra de teatro *Historia de una escalera*, y el cuento corto *La casa de Adela*, indicando para qué curso) son adecuados y cuántas lecciones se dedican al estudio de estas obras. Finalmente, se explicará la implementación didáctica de los textos elegidos en la enseñanza de ELE, basada en el enfoque orientado a la acción y a la producción.

Como se mencionó anteriormente en *Corpus y metodología*, al seleccionar los textos literarios, se han tomado en cuenta los criterios de selección expuestos en la parte teórica de este TFM. Para evitar repetir la explicación de cada criterio, solo se enumerarán los aspectos considerados en el proceso de la selección: intereses del grupo meta, facilidad de comprensión, brevedad del texto, léxico conocido, sintaxis sencilla, limitación de dificultades, actualidad del lenguaje y valores estéticos.

A continuación, se explicará para quiénes son adecuados los textos literarios elegidos. A pesar de su brevedad y simplicidad lingüística, todas las obras presentan una estructura compleja, abordando temas que requieren un pensamiento maduro. En este sentido, el grupo meta debería estar dispuesto a comprender los temas problematizados en los textos seleccionados, discutirlos y evaluarlos críticamente; por esta razón, se ha optado por los alumnos de secundaria. Los cursos superiores, especialmente el cuarto curso, ya deberían tener conocimientos de la mayoría de las estructuras lingüísticas y un amplio vocabulario pasivo, lo cual es relevante, ya que se trabajarán tres tipos diferentes de textos literarios. De esta forma, la comprensión lingüística servirá de base para la comprensión del contenido. Por las razones mencionadas, el segundo semestre del 12º curso (4º curso de secundaria en Croacia) será adecuado para trabajar la literatura, además de preparar a los alumnos para el examen estatal de bachillerato. No hay que olvidar la ventaja de trabajar la literatura en clases de ELE, ya que, aunque no sea el objetivo principal de estas clases, puede servir como herramienta para desarrollar las cuatro destrezas (escuchar, leer, escribir, hablar).

Con respecto a la selección del grupo meta, a continuación se presentarán las competencias que los alumnos deben adquirir en el 12º curso, lo que respaldará su selección para trabajar con los textos literarios elegidos.

En el NOK, Marco Curricular Nacional de Croacia, (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020) se indica que la lengua española se enseña en las escuelas primarias y en los institutos de educación secundaria, como primera o segunda lengua extranjera. Cuando se

imparte como primera lengua extranjera (en institutos de orientación general, clásica, de ciencias naturales y matemáticas, y en institutos de lenguas), corresponde a los cursos de 9º al 12º año de aprendizaje. Solo en los institutos de lenguas, esto se aplica a los cursos de 6º a 9º año de aprendizaje, en los que la lengua española se enseña como segunda LE. Además, en los institutos de orientación general, clásica, de ciencias naturales y matemáticas y de ciencias naturales, se enseña como segunda LE, es decir, desde el 1º al 4º año de aprendizaje.

En todos los casos se distinguen tres competencias: competencia comunicativa lingüística, competencia comunicativa intercultural y autonomía en el dominio del idioma. A continuación, estas competencias se detallarán en la siguiente tabla.

	Competencia comunicativa lingüística	Competencia comunicativa intercultural	Autonomía en el dominio del idioma
9º año del aprendizaje (140h/año)	El alumno comprende textos largos y complejos; crea textos orales largos y complejos.; participa en interacciones orales largas y complejas; escribe textos largos y complejos.	El alumno explora las similitudes y diferencias entre la cultura croata y las culturas hispanohablantes en cuanto a la influencia del individuo y la sociedad; aplica patrones de comportamiento adecuados en interacciones interculturales; expresa una actitud de igualdad hacia todas las culturas y cosmovisiones, así como la importancia de la diversidad cultural.	El alumno argumenta, evalúa y recomienda estrategias cognitivas y metacognitivas complejas para la adquisición del idioma; combina y genera estrategias socioafectivas complejas para la adquisición del idioma; evalúa y anticipa la eficacia de estrategias socioafectivas complejas para la adquisición del idioma; juzga, analiza y sintetiza fuentes de información y construye de manera funcional su alfabetización mediática.

<p>9° y 12° del aprendizaje (70h/año)</p>	<p>El alumno comprende textos largos y de complejidad media; produce textos orales largos y de complejidad media; participa en interacciones orales largas y de complejidad media; escribe textos largos y de complejidad media.</p>	<p>El alumno explora las similitudes y diferencias entre la cultura croata y las culturas hispanohablantes en cuanto a la influencia del individuo y la sociedad; aplica patrones de comportamiento adecuados en interacciones interculturales; expresa una actitud de igualdad hacia todas las culturas y cosmovisiones, así como la importancia de la diversidad cultural.</p>	<p>El alumno argumenta, evalúa y recomienda estrategias cognitivas y metacognitivas complejas para la adquisición del idioma; combina y genera estrategias socioafectivas complejas para la adquisición del idioma; evalúa y anticipa la eficacia de estrategias socioafectivas complejas para la adquisición del idioma; juzga, analiza y sintetiza fuentes de información y construye de manera funcional su alfabetización mediática.</p>
<p>4° año del aprendizaje (70h/año)</p>	<p>El alumno comprende textos de longitud media y sencillos; habla utilizando textos de longitud media y sencillos; participa en interacciones orales de longitud media y sencillas; escribe textos de longitud media y sencillos.</p>	<p>El alumno explora las similitudes y diferencias entre la cultura croata y las culturas hispanohablantes en relación con la influencia del individuo y la sociedad; aplica patrones de comportamiento adecuados en interacciones interculturales; expresa una actitud de igualdad hacia todas las culturas y cosmovisiones, así como la importancia de la diversidad cultural.</p>	<p>El alumno analiza e investiga estrategias cognitivas y metacognitivas más complejas para la adquisición del idioma; explora, aplica y evalúa estrategias socioafectivas complejas para la adquisición del idioma; juzga, analiza y sintetiza fuentes de información y construye de manera funcional su alfabetización mediática.</p>

4° año del aprendizaje (96h/año)	<p>El alumno comprende textos largos y de complejidad media; El alumno habla utilizando textos de longitud y complejidad medias; participa en interacciones orales de longitud media y complejidad media; escribe textos de longitud media y complejidad media.</p>	<p>El alumno explora las similitudes y diferencias entre la cultura croata y las culturas hispanohablantes en cuanto a la influencia del individuo y la sociedad; aplica patrones de comportamiento adecuados en interacciones interculturales; expresa una actitud de igualdad hacia todas las culturas y visiones del mundo, así como la importancia de la diversidad cultural.</p>	<p>El alumno argumenta, evalúa y recomienda estrategias cognitivas y metacognitivas complejas para la adquisición del idioma; combina y genera estrategias socioafectivas complejas para la adquisición del idioma; evalúa y anticipa la eficacia de estrategias socioafectivas complejas para la adquisición del idioma; juzga, analiza y sintetiza fuentes de información y construye de manera funcional su alfabetización mediática.</p>
---	---	---	--

Es importante señalar la longitud de los textos, para lo cual se ofrece la siguiente tabla (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020):

	texto muy corto	texto corto	texto de longitud media	texto largo
escuchar	80 – 100 palabras	100 – 120 palabras	120 – 140 palabras	240 – 350 palabras
leer	100 – 200 palabras	200 - 300 palabras	300 – 400 palabras	400 – 600 palabras
hablar y escribir	40 – 60 palabras	60 – 100 palabras	100 – 200 palabras	más de 200 palabras

En resumen, se puede afirmar que el tratamiento de los textos literarios elegidos, debido a su complejidad tanto lingüística como de contenido, resulta adecuado para los alumnos que llevan más tiempo aprendiendo español o que tienen más clases de ELE, ya que deberían poseer mayores conocimientos lingüísticos. Por supuesto, la implementación didáctica, es decir, las lecciones que se presentarán posteriormente, pueden seguir desarrollándose, modificándose y adaptándose para su aplicación en ELE, independientemente del nivel.

En cuanto al número de las clases estipulado en el currículo y el plan de estudios, siempre existen desviaciones respecto al número previsto debido a diversas razones, como los días festivos o la necesidad de adaptar la velocidad de enseñanza a los alumnos. Sin embargo, existe la posibilidad de implementar un programa experimental, conforme a la ley croata sobre la educación y formación en las escuelas primarias y secundarias (Zakon o odgoju i obrazovanju, República de Croacia, 2024, NN 156/23, Art. 29 (5)), que permite aprobar una desviación del currículo regular y de la organización del trabajo si el programa lo requiere.

En este sentido, la enseñanza de la literatura como parte de ELE puede planificarse desde el inicio dentro del currículo o puede introducirse como un programa experimental. Asimismo, dado que en este TFM se ofrecerán tres clases de literatura, que no dependen entre sí, también podrían planificarse como clases individuales dentro del plan de estudios.

Como se ha mencionado previamente, a continuación se presentarán tres clases de literatura como parte de ELE. En la primera clase se trabajará el poema *Ética inútil*, en la segunda la obra de teatro *Historia de una escalera*, y en la última clase, el cuento corto *La casa de Adela*.

Antes de presentar cada clase, se analizarán primero el poema y los fragmentos seleccionados de las demás obras. Se asume que la clase tendrá una duración de 45 minutos, como es habitual en el sistema escolar croata, y estará dividida en tres fases: introducción, desarrollo y conclusión.

En el primer paso, se ofrecerá una descripción de la escena y se explicará la temática del fragmento escogido. En el segundo paso, se describirán el lugar y el tiempo de la acción. A continuación, se detallarán los objetivos que se pretenden alcanzar al trabajar con el fragmento. Seguidamente, se describirá la recepción posible por parte los alumnos. Luego, se explicarán nuevamente los criterios de selección para elegir los textos, seguidos de los objetivos y las competencias didácticas que se espera lograr con la clase. Finalmente, se presentará la clase.

5.1. La clase de poesía

En el siguiente texto se presentará la clase de la poesía con una duración de 45 minutos y que está dividida en tres fases. Para la clase se utilizará la pizarra, así como el ordenador y proyector (o pizarra interactiva).

Aunque el contenido del poema ya se dio en los capítulos anteriores, se dará el contenido de cada estrofa de nuevo. La primera estrofa trata de la imposibilidad de regresar al pasado y de cómo el tiempo transforma los recuerdos de momentos felices. En la segunda estrofa, se concretizan esos recuerdos, refiriéndose a las personas, lugares y entornos completamente cambiados con el paso de tiempo. En la siguiente estrofa, el yo lírico advierte al lector que debe evitar regresar al pasado, ya que esto solo genera dolor y desilusión. A continuación, se introduce una contradicción con respecto a las primeras tres estrofas, destacando la existencia de una atracción hacia el pasado, es decir, la inevitable necesidad de regresar a lo que una vez fue feliz. En la última estrofa, se vuelve a hacer referencia a esta necesidad de regresar al pasado, a pesar del dolor que causa, utilizando la imagen del perro que siempre regresa a la tumba de su dueño, presentándola como una metáfora de la lealtad ciega y el sufrimiento continuo.

Trabajar con este poema sirve para que los alumnos se familiaricen primero con la poesía en la literatura hispana, se adentren en el análisis literario en una lengua extranjera, interpreten los significados ocultos y se animen a reflexionar por sí mismos sobre los temas presentados en el poema, como la fugacidad del tiempo, el impacto del tiempo en las personas, los entornos y lugares, entre otros. En resumen, los objetivos de esta clase serían el análisis literario y el uso activo del español como lengua extranjera en temas profundos, es decir, temas que no son convencionales en la enseñanza clásica de ELE.

También debería mencionarse lo que se espera y de qué manera los alumnos podrían recibir este poema. Ya en la introducción, más precisamente a través de las preguntas planteadas, los alumnos deberían ser provocados a reflexionar sobre las cosas que alguna vez los hicieron felices, pero que con el tiempo han cambiado. Las mismas preguntas podrían provocar sentimientos mixtos de felicidad, porque en ese momento fueron felices; tristeza, porque eso ya no existe o ha cambiado; y enojo, porque deben pensar en algo que quieren olvidar o porque no quieren hablar de ellos. A través de las siguientes tareas sobre el poema, esos sentimientos deberían salir a la superficie, dado que en las estrofas se repiten temáticas como el dolor, la nostalgia, la fugacidad del tiempo, etc. Estos sentimientos mixtos deberían

expresarse aún más en las dos últimas tareas, ya que ellos mismo deberían reflexionar sobre esos recuerdos para poder producir un texto completamente nuevo.

En cuanto a los objetivos y competencias didácticos, con esta clase de poesía se quieren alcanzar las competencias estipuladas por el NOK y los siguientes objetivos: el desarrollo de representaciones al leer y escuchar, la integración de la ampliación subjetiva y la percepción precisa, la atención a la construcción lingüística, la comprensión de la expresión metafórica y simbólica, la aceptación de la inacababilidad del proceso de construcción de sentido, la formación de conceptos prototípicos de género, la flexibilidad, la creación de la relación subjetiva, la estimulación de la autorreflexión, la diferenciación entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje literario, la adopción de perspectivas, la empatía, el afrontamiento cognitivo con los temas del poema, el reconocimiento claro del carácter ficticio, el manejo de la apertura en los textos literarios, así como el intercambio abierto sobre diferentes posibilidades de interpretación.

Introducción		
1.	preguntas provocadoras	5 min
Desarrollo		
1.	leer el poema	4 min
2.	análisis literario (estrofas, versos, rima, tipo de poema) reunir palabras clave relacionadas con los temas	8 min
3.	dar un título	5 min
4.	comentar el título original	5 min
5.	escritura creativa	12 min
Conclusión		
1.	leer y comentar los textos en parejas hacer una conclusión de la clase	6 min

En la introducción, para la cual están planeados cinco minutos, se presentarán los temas del poema a través de preguntas como: ¿Hay algo en tu pasado que te hacía feliz, pero que ya no está o ha cambiado? ¿Qué es?; ¿Cómo te sientes ahora cuando piensas en eso? ¿Qué emociones te provoca?; Cuando visitas un lugar donde fuiste feliz o recuerdas momentos felices, ¿te sientes triste al hacerlo?; ¿Crees que es posible revivir un momento feliz del pasado, o siempre será diferente? ¿Puedes explicarlo?; ¿Qué aprendemos de las cosas o las personas que han cambiado o desaparecido en nuestra vida? Estas preguntas están diseñadas para conectar las emociones y experiencias personales de los alumnos con los temas del poema, fomentando así una discusión introductoria que los invite a reflexionar más profundamente. De

esta manera, se promueve tanto la habilidad de hablar como el interés por leer el texto literario que sigue. Además, el matiz provocador en estas preguntas debería despertar en los alumnos sentimientos e interés por abordar temas más profundos en la clase de ELE. Finalmente, esta tarea contribuye al desarrollo de la competencia emocional.

En el desarrollo, los alumnos leerán el poema (sin título) y el glosario (ver Anexo 1) en voz baja. Tendrán tres minutos para realizar la lectura. Dado que cuentan con el glosario, será más fácil comprender lingüísticamente el poema, por lo que no será necesario explicar el vocabulario desconocido.

En el siguiente paso, el/la docente comenzará con las preguntas dedicadas al análisis literario clásico: ¿Cuántas estrofas y cuántos versos tiene el poema?, ¿Hay rima? ¿Podéis proponerme ejemplos?; ¿Qué pensáis, qué tipo de poema es y por qué? Luego, el/la docente pedirá a los alumnos que resuman el contenido de cada estrofa, reuniendo palabras clave relacionadas con el tema en la pizarra. Aunque el enfoque orientado a la acción y a la producción busca evitar el análisis tradicional, en este caso se utilizará como introducción a la clase de literatura en ELE, basándose en procedimientos conocidos por los alumnos. La fortaleza de este análisis radica en el desarrollo de la competencia estética. Para esta tarea se han planeado ocho minutos.

La tercera tarea del desarrollo se dedicará a dar un título al poema, para lo cual se han planeado cinco minutos. El/la docente pedirá a los alumnos que propongan un título para el poema que han leído y que expliquen su decisión. De esta manera, los alumnos reflexionarán sobre los temas y los significados del poema, y serán creativos al hacerlo. Además, aprenderán a defender su opinión.

En el siguiente paso, el/la docente escribirá el título original en la pizarra y pedirá a los alumnos que lo comenten, lo analicen, lo comparen con los títulos que propusieron y que traten de explicar el sentido del título original, teniendo en cuenta las temáticas abordadas en el poema. Tendrán cinco minutos para realizar la tarea. Esta actividad, junto con la anterior, forma una excelente base para el desarrollo de la competencia literaria, creativa, emancipadora y crítica.

La última actividad de la parte central de la clase se centrará en la escritura creativa. El/la docente presentará las siguientes opciones en el ordenador o pizarra interactiva: 1. Describe un lugar donde fuiste feliz alguna vez y cómo crees que sería ahora. Imagina que podría haber cambiado y cómo te sentirías al encontrarlo. 2. Describe a una persona que te

hacía feliz, pero que ahora no está en tu vida. 3. Escribe una pequeña historia sobre una persona que regresa a un lugar importante para él/ella, pero descubre que todo ha cambiado. Describe sus emociones. El/la docente pedirá a los alumnos que escriban un texto breve en primera persona inspirado en el poema, eligiendo una de las opciones proporcionadas. A través de esta tarea, los alumnos trabajarán con la esencia del poema, dándole un matiz personal y otro formato. De esta manera, se fomenta el desarrollo de la habilidad de escritura, al tiempo que se fortalecen las competencias literaria, emocional, creativa, emancipadora y estética. Los alumnos dispondrán de doce minutos para completar esta actividad.

En la tercera parte de la clase, correspondiente a la conclusión, los alumnos leerán sus textos en parejas, se escucharán, comentarán y analizarán críticamente. A través de esta actividad, los alumnos se abrirán a expresar sus opiniones, dar y recibir críticas, y hablar con libertad, centrándose en el contenido más que en la lengua empleada. En el último paso, el/la docente pedirá a los alumnos que realicen una conclusión personal de la clase, reflexionando sobre lo que han aprendido. Esta tarea fomenta el desarrollo de las habilidades de escucha y expresión oral, así como de las competencias literaria, emocional, creativa, de proyección, estética y crítica. Para esta parte se han planeado seis minutos.

5.2. La clase de teatro

En el siguiente texto se presentará la clase de teatro, con una duración de 45 minutos, dividida en tres fases. Para la clase se utilizarán la foto de la portada y la lista de preguntas (ordenador y proyector / pizarra interactiva), así como la pizarra. Además, antes del comienzo de la clase, se debe prestar atención a la disposición de los asientos (ver Anexo 2). Las mesas deben formar cuatro islas en cada esquina del aula, de modo que el centro quede libre para realizar una de las actividades. El resto de las mesas (si las hay) deben colocarse contra las paredes para no obstaculizar.

En relación con el contenido de la obra, que ya se presentó en los capítulos anteriores, narra la vida de varias familias que viven en el mismo edificio a lo largo de varias generaciones, reflejando sus deseos y problemas en un contexto social difícil. En el primer acto, se describe el edificio de la clase trabajadora, se presentan los vecinos a través del diálogo con un cobrador de luz y se introduce la relación amorosa y complicada entre Fernando y Carmina. En el segundo acto, se revela que Fernando se casó por interés con Elvira y sigue viviendo en la pobreza. En el tercer acto, el hijo de Fernando y la hija de Carmina, al igual que sus padres,

comienzan una relación amorosa sin futuro. En los siguientes cuatro párrafos se presentará el contenido de los cuatro fragmentos seleccionados para la clase que sigue.

En el primer fragmento (ver Anexo 3), se presenta la primera escena en la que varios personajes interactúan con un cobrador de luz que exige el pago de las tarifas. Paca, una de las vecinas, se queja de las tarifas y critica a la compañía eléctrica, lo mismo que hace Generosa, otra vecina. El cobrador exige el pago y muestra impaciencia, especialmente en la conversación con Doña Asunción, quien intenta negociar el pago, pidiendo un poco más de tiempo. En este momento interviene Don Manuel, quien tiene un estatus económico más alto que los demás y paga en nombre de Doña Asunción.

En el segundo texto (ver Anexo 4), Fernando le habla a Carmina con nostalgia, recordando su relación cuando eran jóvenes y expresando su amor por ella. Aunque Carmina intenta alejarse, Fernando le insiste que siempre la ha querido y que la necesita para salir de la pobreza. Además, le promete que trabajará duro para mejorar su situación y que estudiará para ascender socialmente. Carmina finalmente accede y se alegra al imaginar un futuro mejor juntos.

En el tercer texto (ver Anexo 5), Fernando y Elvira, ahora casados y con un hijo, tienen una relación tensa marcada por reproches mutuos. Elvira critica a Fernando por su falta de ambición y recuerda sus promesas incumplidas de ascenso social. Discuten sobre si dar o no el pésame a los vecinos (a Carmina), pero Elvira acusa a Fernando de que sus intenciones no son sinceras, sino que quiere encontrarse con Carmina, su antiguo amor. Finalmente, cuando están al punto de entrar en su casa, se cruzan con Carmina y Urbano, lo que provoca que Elvira cambie de actitud y genere un momento de sorpresa e incomodidad.

En el cuarto texto (ver Anexo 6), las tensiones entre las familias se intensifican. Urbano prohíbe a su hija, Carmina, cualquier relación con Fernando, hijo de Fernando y Elvira, y lo acusa de ser tan inútil como su padre. Fernando, el padre, y Urbano discuten, reprochándose mutuamente su falta de progreso y su incapacidad para escapar de la pobreza en la que han vivido durante tanto tiempo. Al final de la escena, y también de la obra en general, Fernando, el hijo, y Carmina, la hija, comparten un momento de cariño e ilusión. Él le promete un futuro brillante juntos, lejos de la pobreza y los conflictos familiares, dando las mismas promesas que alguna vez su padre dio a su madre.

Trabajar con estos textos tiene como objetivo que los alumnos se familiaricen con el teatro dentro de la literatura hispanohablante. Además, se busca crear un ambiente de confianza

en el aula, donde se active la participación activa de los alumnos. A través de las actividades propuestas, se fomenta la creatividad, se estimula la expresión oral y la comunicación efectiva, se desarrolla la capacidad de reflexión y crítica, se promueve la cooperación entre los alumnos y se favorece la empatía, facilitando así un aprendizaje integral y acercando el lenguaje nativo del hablante a los alumnos.

En cuanto a la recepción por parte de los alumnos, pueden sentir curiosidad al analizar la portada, es decir, la introducción podría generar un interés inicial por leer la obra y una sorpresa por la disposición de los asientos. A través de las varias tareas de expresión oral y trabajo en grupos, se sentirían seguros y libres de involucrarse más en la clase. Al mismo tiempo, algunos alumnos podrían molestarse por el trabajo colaborativo, ya que prefieren trabajar de manera individual. De la misma manera, a algunos les gustaría interpretar frente a los demás, mientras que otros se sentirían incómodos o nerviosos, lo que podría afectar su participación. En relación con el texto, su tipo debería parecer interesante, ya que es muy dinámico y aborda temas universales como las relaciones humanas y las frustraciones, entre otros. Lingüísticamente, los diálogos podrían resultar difíciles de entender, lo que provocaría frustración en los alumnos, aunque se han seleccionado fragmentos con un vocabulario sencillo. Finalmente, el uso frecuente de la crítica y la reflexión puede fomentar la creatividad y el pensamiento crítico de los alumnos, pero estos se sentirían cómodos para expresar su opinión libremente.

Además de las competencias estipuladas por el NOK, con esta clase se buscan alcanzar los siguientes objetivos didáctico: el desarrollo de representaciones al leer y escuchar, la integración de la ampliación subjetiva y la percepción precisa, la comprensión de las perspectivas de las figuras literarias, la comprensión de la lógica narrativa y dramática de la acción, el manejo consciente de la ficción, la comprensión de la expresión metafórica y simbólica, la aceptación de la inacababilidad del proceso de construcción de sentido, la familiarización con el diálogo literario, la formación de conceptos prototípicos de género, la flexibilidad, la creación de la relación subjetiva, la estimulación de la autorreflexión, la diferenciación entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje literario, la adopción de perspectivas, la empatía, el afrontamiento cognitivo con los personajes, el reconocimiento claro del carácter ficticio, el manejo de la apertura en los textos literarios, así como el intercambio abierto sobre diferentes posibilidades de interpretación.

Introducción		
1.	exploración visual de la portada	4 min
2.	explicación del contexto de la obra	1 min
Desarrollo		
1.	leer escenas en grupos y preparar la interpretación escénica	18 min
2.	interpretaciones escénicas y construcción de una línea de tiempo	15 min
Conclusión		
1.	reflexión grupal	7 min

La clase comienza con una actividad de cuatro minutos, en la que los alumnos observan la portada del libro (ver Anexo 7). El/la docente plantea preguntas para iniciar una breve discusión con el fin de describir, analizar e interpretar la foto, tales como: ¿Qué veis en la foto? ¿Podéis describirla? ¿Qué elementos destacan en la imagen? ¿Cómo interpretaríais lo que sucede en la foto? ¿Qué creéis que trata la obra? ¿Qué emociones o ideas os transmite esta escalera? etc. Las preguntas pueden modificarse y adaptarse según las respuestas de los alumnos. Esta tarea tiene como objetivo despertar el interés por la lectura y activar a los alumnos. A través de las preguntas, se buscan alcanzar las competencias literaria, emocional y estética.

En el segundo paso, el/la docente ofrece una breve introducción sobre la obra, proporcionando la siguiente información: el autor, el año y país de publicación, una breve descripción de los temas centrales y la estructura de la obra (tres actos, tiempo de acción). Dado que es el/la docente quien hablará, para este paso se ha planeado un minuto, con el objetivo de fomentar el desarrollo de las competencias literaria y crítica.

En la primera actividad del desarrollo, el/la docente agrupa a los alumnos en cuatro grupos de tres a cinco personas, explica la tarea y reparte los textos, asignando a cada grupo una escena diferente. El primer grupo lee la escena entre el cobrador y los vecinos, el segundo grupo la escena entre Fernando y Carmina, el tercer grupo la escena entre Fernando, Elvira, Carmina y Urbano, y el cuarto grupo una escena entre Urbano, Carmina (hija), Fernando (hijo) y Carmina. Todos los grupos leen el texto que han recibido y se preparan para una interpretación escénica, la cual pueden realizar de la forma que deseen, es decir, tienen total libertad para hacerlo. Para la lectura y la preparación disponen de 18 minutos. A través de esta actividad, los alumnos trabajan con el texto, lo analizan, interpretan y critican, expresan su creatividad y aprenden a cooperar con los demás. Asimismo, se busca alcanzar las competencias literaria, emocional, creativa y crítica

En la segunda parte del desarrollo, se realizan las interpretaciones escénicas en el centro del aula. Cada grupo tiene entre dos y tres minutos para llevar a cabo su representación. Tras cada actuación, el/la docente guía a la clase para agregar los eventos, los personajes y sus características principales de la escena a una línea de tiempo en la pizarra. De esta manera, los alumnos no solo practican su expresión oral, sino que también aprenden a escuchar, analizar, criticar y reflexionar en el lenguaje extranjero. Mediante esta actividad multifacética, que dura 15 minutos, se fomenta el desarrollo de las competencias literaria, emocional, creativa, emancipadora, de proyección, estética y crítica.

La clase termina con una actividad de reflexión grupal. El/la docente abre una lista de preguntas en el ordenador (la pizarra interactiva): 1. ¿Qué papel juega la escalera en la obra?, 2. ¿Cómo han cambiado los personajes y sus vidas?, 3. Si vivieras en este edificio, ¿qué tipo de personajes serías?, 4. ¿Qué lección te deja esta obra sobre la vida y las relaciones humanas? El/la docente pide a los alumnos que escriban respuestas a las preguntas dadas en los grupos que habían formado previamente. Luego, invita a algunos alumnos a leer sus respuestas y reflexiones en voz alta, animándolos a comentar las ideas de sus compañeros o añadir sus propios comentarios. A través de esta tarea, reevalúan la obra y a sí mismos, desarrollando su habilidad de escritura, expresión oral y escucha, así como las competencias literaria, emocional y crítica. Para esta tarea se han planificado siete minutos.

5.3. La clase de prosa

En el siguiente texto se presentará la clase de prosa, con una duración de 45 minutos, dividida en tres fases. Para la clase se utilizarán el ordenador y proyector o la pizarra interactiva.

La trama tiene lugar en un suburbio de Buenos Aires y desvela fragmentos del pasado marcados por la violencia y la marginalidad social. El punto culminante de la historia se alcanza cuando los personajes se enfrentan a lo desconocido. Clara, la narradora, recuerda los eventos traumáticos de su infancia, cuando, junto a su hermano Pablo, entabló una amistad con Adela, una niña sin brazo, pero con una gran seguridad en sí misma. Atraídos por una casa abandonada, el grupo explora el lugar tras descubrir que Adela cree que la casa cuenta historias. Una noche, los tres entran en la casa y encuentran un interior muy extraño. Esta misma noche, Adela desaparece en su interior. Su desaparición marca profundamente a los hermanos, especialmente a Clara, quien sigue obsesionada con Adela y la casa, convencida de que su amiga permanece en su interior.

El objetivo principal de esta clase es que los alumnos se familiaricen con la prosa dentro de la literatura hispanohablante, en un ambiente colaborativo y de confianza. Además, se buscan alcanzar otros objetivos, como contextualizar el contenido, facilitar la comprensión del cuento a través del video, fomentar la reflexión crítica, promover el trabajo en grupo, estimular la creatividad, desarrollar habilidades de expresión escrita y oral, mejorar las habilidades de interacción oral, promover la autorreflexión y concienciar sobre la existencia de las variedades del español.

En cuanto a la recepción de esta clase y del cuento en cuestión por parte de los alumnos, es posible que surjan diversas reacciones. La lectura del cuento, que debería realizarse en casa como preparación para la clase, podría causar frustración en algunos alumnos debido a su extensión, mientras que a otros les parecería interesante leer algo fuera del currículo habitual, especialmente a aquellos que disfrutaban de la literatura. La proyección del video podría despertar su curiosidad por el resto de las actividades y ayudar a aquellos que no han leído el cuento en casa. Asimismo, la breve discusión posterior podría generar un mayor interés por el contenido, ya que los alumnos deben reflexionar sobre diferentes temas, como la violencia, la marginalidad social, el dialecto bonaerense, entre otros. A través de las actividades de trabajo en grupo, algunos alumnos se sentirán motivados a participar, expresar sus ideas y creatividad, contribuyendo a generar una atmósfera colaborativa y dinámica. Sin embargo, otros podrían sentirse incómodos con la dinámica de trabajo en grupo, especialmente si prefieren trabajar de manera individual. Lo mismo podría ocurrir con la actividad de la entrevista: algunos disfrutarán de la libertad para expresar su creatividad, mientras que otros podrían sentirse frustrados por su falta de ideas o por la naturaleza oral de la tarea. Por último, la actividad de autoevaluación podría resultar interesante para algunos, mientras que para otros podría no ser tan atractiva.

Además, es importante mencionar la recepción del cuento, ya que este no se trabaja en clase, sino en casa. La casa de Adela tiene un tono oscuro que puede fascinar a algunos alumnos, pero también podría parecer inquietante para los demás, especialmente para aquellos que usualmente no conocen este tipo de narrativa. De igual manera, los temas tratados en el cuento, como la marginalidad, la violencia y la muerte, podrían provocar una variedad de reacciones, como fascinación, incomodidad, confusión e incluso disfrute. Asimismo, dado que el texto utiliza el dialecto bonaerense, podría resultar difícil de comprender, a pesar de que su vocabulario y sintaxis son sencillos.

En relación con los objetivos y las competencias didácticas, con la clase presentada se buscan alcanzar las competencias estipuladas por el NOK, así como los siguientes aspectos del aprendizaje literario y objetivos educativos: el desarrollo de representaciones al leer y escuchar, la integración de la ampliación subjetiva y la percepción precisa, la comprensión de las perspectivas de las figuras literarias, la comprensión de la lógica narrativa y dramática de la acción, el manejo consciente de la ficción, la comprensión de la expresión metafórica y simbólica, la aceptación de la inacababilidad del proceso de construcción de sentido, la familiarización con el diálogo literario, la formación de conceptos prototípicos de género, la flexibilidad, la creación de la relación subjetiva, la estimulación de la autorreflexión, la diferenciación entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje literario, la adopción de perspectivas, la empatía, el afrontamiento cognitivo con los personajes, el reconocimiento claro del carácter ficticio, el manejo de la apertura en los textos literarios, así como el intercambio abierto sobre diferentes posibilidades de interpretación.

Tarea para casa: leer el cuento		
Introducción		
1.	breve introducción	1 min
2.	proyección del video	3 min
3.	discusión breve	3 min
Desarrollo		
1.	actividad de escritura	15 min
2.	presentación de los textos + retroalimentación	10 min
3.	entrevista	5 min
4.	presentación de las entrevistas	4 min
Conclusión		
1.	autoevaluación	4 min

Antes de esta clase, el/la docente asigna a los alumnos como tarea de casa la lectura del cuento. Se les da suficiente tiempo para leerlo (al menos una semana debido a su extensión). De esta manera, los alumnos pueden organizarse por sí mismos en cuanto a cómo y cuándo leer el cuento, y pueden utilizar diversas herramientas para la traducción, si lo consideran necesario. A través de esta actividad se buscan alcanzar las competencias literaria, emocional, creativa y crítica.

Una vez iniciada la clase, el/la docente divide a los alumnos en grupos de 3 a 5 personas, explicándoles que trabajarán en grupos para crear diferentes productos relacionados con el cuento. Además, menciona que se proyectará una reseña del cuento, de modo que quienes no

lo hayan leído en casa puedan realizar las actividades. Esta introducción breve está planificada para durar un minuto.

En el siguiente paso, los alumnos ven un video de YouTube de tres minutos de duración, previamente descargado y subtulado por el/la docente, sobre la reseña del cuento. Inmediatamente después, se lleva a cabo una breve discusión. El/la docente plantea preguntas como: ¿Qué os pareció más interesante del cuento? ¿Qué destacaríais? ¿Qué emociones os provocó el cuento? ¿Habéis notado algo diferente en cuanto al uso de la lengua? Estas actividades, que buscan desarrollar competencias emocionales, estéticas, críticas y de proyección, están planificadas para durar un total de seis minutos.

El desarrollo de la clase se divide en dos partes. La primera consiste en una actividad de escritura. El/la docente explica que cada alumno debe elegir un tipo de texto para producir: una reseña, una redacción de una escena alternativa, una crónica del suceso, una carta escrita por o dirigida a uno de los personajes, o una entrada de diario desde la perspectiva de un personaje. Con esta actividad, se trabajan competencias literarias, creativas, críticas y emocionales. Los alumnos disponen de 15 minutos para completar sus textos.

Luego, el/la docente solicita que, en cada grupo, un voluntario lea su texto. Cabe destacar que cada alumno ha trabajado en un tipo de texto diferente. Después de cada presentación, el/la docente invita a los demás a proporcionar retroalimentación, destacando aspectos como lo que les gustó, lo que más les llamó la atención, entre otros. Con esta actividad, se busca desarrollar competencias literarias, críticas, emocionales y de proyección. La actividad está planificada para durar diez minutos.

La segunda parte del desarrollo consiste en una actividad de expresión oral. El/la docente explica que un miembro del grupo asumirá el rol de entrevistador, mientras que los demás representarán a diferentes personajes del cuento (Clara, Pablo, Adela o el policía). El entrevistador formulará diversas preguntas, que pueden basarse en el contenido del cuento, aunque las respuestas pueden ser inventadas. Esta actividad está planificada para durar cinco minutos y busca desarrollar competencias emocionales, críticas y de proyección.

En la última parte del desarrollo, el/la docente solicita a algunos grupos que presenten sus entrevistas mientras el resto de los alumnos escucha con atención. De este modo, se trabajan competencias emocionales, críticas y literarias en una actividad con una duración aproximada de cuatro minutos.

La clase concluirá con una actividad de autoevaluación. El/la docente distribuirá tarjetas de salida (ver Anexo 8) y pedirá a los alumnos que las completen antes de salir del aula y las entreguen. Las preguntas pueden adaptarse según se hayan trabajado las tres clases propuestas o únicamente una. Para los fines de este trabajo de fin de máster, se sugieren preguntas que abarquen el contenido de todas las clases. Esta tarea está planificada para durar cuatro minutos y tiene como objetivo desarrollar competencias críticas y emocionales.

6. Conclusiones

El presente trabajo de fin de máster se centra en la implementación didáctica del poema *Ética inútil* de Félix Grande, la obra de teatro *La historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo y el cuento corto *La casa de Adela* de Mariana Enríquez en la enseñanza de literatura en el aula del español como lengua extranjera, basada en el enfoque orientado a la acción y la producción. En relación con esto, este trabajo tuvo como objetivo principal introducir en el contexto hispanohablante los conceptos de dicho enfoque y demostrar que la incorporación de los textos seleccionados en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en las escuelas secundarias de Croacia es viable y beneficiosa, tanto para el aprendizaje del idioma como para el desarrollo integral de los alumnos, incluyendo el ámbito personal y social.

El trabajo consiste en dos partes: una teórica y otra práctica. El marco teórico se dedica a la enseñanza de la literatura, los criterios de selección de un texto literario, las ventajas y desventajas del uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras, y los enfoques y métodos usados en este tipo de enseñanza. Asimismo, se describe el enfoque orientado a la acción y la producción, sus fortalezas y debilidades, y los procedimientos pertenecientes. Para esta sección del trabajo se utilizaron obras de diversos autores, como Sanmartín Vélez (2011), Spinner (1999/ 2006), Carratalá Teruel (2009), Koppensteiner (2001), Menouer (2009), Tütken (2006), Alcalde Mato (2011), Richards y Rodgers (2003), Hochstadt et al. (2015), Haas (2015), entre otros. Este marco teórico sirve como base para la parte práctica, que está dividida en dos secciones. La primera se dedica al análisis de los textos literarios seleccionados en cuanto a su clasificación literaria e histórica y sus dimensiones estéticas. La segunda sección aborda la propuesta de la implementación didáctica de los textos mencionados, la cual corresponde a tres clases con una duración de 45 minutos, ya que se adaptaron al sistema escolar croata. La primera clase se dedica a la poesía, la segunda al teatro y la última a la prosa, donde se planificaron diversas actividades basadas en este enfoque.

El análisis de obras teóricas sobre la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras y de los textos seleccionados, así como la propuesta de las tres clases, permitió concluir lo siguiente: la investigación confirma que la incorporación de los textos seleccionados en la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundaria de Croacia, especialmente en el último año, es viable y tiene muchas fortalezas. Asimismo, el uso del enfoque orientado a la acción y la producción ofrece muchas ventajas, incluyendo el aprendizaje del idioma y el desarrollo integral (personal y social) de los alumnos.

Finalmente, se puede concluir que el presente trabajo de fin de máster logró alcanzar sus objetivos a través del análisis detallado en cada paso.

7. Bibliografía

Bibliografía primaria

Buero Vallejo, A., Iglesias Feijoo, L., Platas Tasende, A. M. (2011). *Historia de una escalera*. España: Vicens Vives.

Enríquez, M. (2016). La casa de Adela. En: Enríquez, M. (2016). *Las cosas que perdimos en el fuego*. Barcelona: Anagrama, pp. 37-47

Grande, F. (1989). *Biografía. Poesía completa (1958-1984)* (2ª ed.). Barcelona: Anthropos.

Bibliografía secundaria

Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. En: *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, pp. 9-24

Allegro, F. (2018). Hölderlin y el “malestar en el mundo”. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, pp. 45-48. En: <https://www.aacademica.org/000-122/363.pdf> [consultado el 10/11/2024]

Aloy Bosch, J., Basiana Obradors, J., Castilla Garcia, J. et al. (2011). El primer franquismo Manresa en un clic (1939-1959). *Memoria.cat*. En: <https://www.memoria.cat/franquisme/es/> [consultado el 30/10/2024]

Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Braun, W.A. (1905). *Types of Weltschmerz in German Poetry*. New York: The Macmillan Co.

Brescia, P. (2020). Mariana Enríquez en construcción: diez tesis. *Latin American Literature Today*. En: <https://latinamericanliteraturetoday.org/es/2020/05/building-mariana-enriquez-ten-theses-pablo-brescia/> [consultado el 4/11/2024]

Carratalá Teruel, F. (2009). La lectura para la adquisición y uso de información y como experiencia literaria. Método “crace”. En: *Avances en supervisión educativa*, 11. En: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/431/275> [consultado el 10/10/2024]

Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Enfoque por tareas*. En: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm [consultado el 15/10/2024]

Ciccolella, P. (2018). En un mismo lodo: complejidad y diversidad del suburbio metropolitano contemporáneo en Buenos Aires. *Voces en el Fénix*. En: <https://voceselfenix.economicas.uba.ar/en-un-mismo-lodo-complejidad-y-diversidad-del-suburbio-metropolitano-contemporaneo-en-buenos-aires/> [consultado el 4/11/2024]

Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. En: www.coe.int/lang-cefr [consultado el 23/10/2024]

Cruz Sotomayor, P. (2021). Gótico latinoamericano. *La Vanguardia*. En: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20211016/7789624/gotico-latinoamericano.html> [consultado el 5/11/2024]

Dambrauskas, I. (2024). Pirámide social y poder adquisitivo: ¿a qué segmento pertenecen hoy los argentinos? *El litoral*. En: https://www.ellitoral.com/economia/informe-economia-piramide-poder-adquisitivo-clase-social-pertenecen-argentinos_0_oWaOOU6A5s.html [consultado el 2/11/2024]

De Paco, M. (2017). La recepción del teatro de Antonio Buero Vallejo en la sociedad democrática española. En: *Anales de la literatura española contemporánea*, 42, 2, (2017), pp. 463-486. En: <https://www.jstor.org/stable/26636778?seq=2> [consultado el 26/10/2024]

Delgado Cabrera, A. (2002-2003). La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques. En: *Anales de Filología Francesa*, 11, pp. 79-96

Eckhardt, J. (2014). Methoden des Literaturunterrichts. En: Goer, C., Köller, K. (2014). *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink, pp. 240-257

Eduardo Ibarra, V. (2017). Mujeres de la literatura argentina, forjadoras de la nación. *Fuimos peces*. En: <https://www.fuimospeces.mx/single-post/2017/11/29/mujereslitarg> [consultado el 2/11/2024]

Fernández Cárcar, M. (2023). Los cambios en la España de posguerra (1939-1959) y su repercusión en el sistema educativo. En: *Historia digital*, XXIII, 42, (2023), pp. 86-125

Fernández, T., Tamaro, E. (2004). Biografía de Félix Grande. *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. En: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/grande_felix.htm [consultado el 8/11/2024]

Friera, S. (2016). “Al género de terror hay que traducirlo a nuestra realidad”. *Página 12*. En: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-38447-2016-04-04.html> [consultado el 6/11/2024]

García Cueto, P. (2015). Cuando el verso se hace música: un homenaje a Félix Grande. *Letralia*. En: <https://letralia.com/294/articulo03.htm> [consultado el 10/11/2024]

García Martín, J. L. (1987). Crítica confrontada: La poesía de Félix Grande. *El Ciervo*, 36, 431. pp. 19-20. En: <https://www.jstor.org/stable/40814377> [consultado el 8/11/2024]

Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation (Literature, Culture, Theory)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gómez Palmeiro, R. (2010). *Historia de una escalera. (1949) Antonio Buero Vallejo*. En: <https://nomesesunblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/11/escalera.pdf> [consultado el 31/10/2024]

González García, M., Valverde, M.T.C. (s.f.). Didáctica de la literatura. La educación literaria. *Digitum*. En: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf> [consultado el 3/10/2024]

Guerriero, L. (2016). “No quiero que me saquen las pesadillas.” *El País*. En: https://elpais.com/cultura/2016/04/27/babelia/1461752532_057036.html [consultado el 2/11/2024]

Haas, G. (2015). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*, 11. Bad Langensalza: Klett / Kallmeyer.

Hendler, A. (2020). Mariana Enríquez: “No existe la literatura femenina”. *Convivimos*. En: <https://convivimos.naranjax.com/personajes/2020/mariana-enriquez-no-existe-la-literatura-femenina/> [consultado el 4/11/2024]

Hiru.eus (s.f.). “La Literatura De Posguerra”. En: <https://www.hiru.eus/es/literatura/la-literatura-de-posguerra> [consultado el 31/10/2024]

Hochstadt, C., Krafft, A., Olsen, R. (2015). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*, 2. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Imaginario, A. (s.f.). Existencialismo: qué es, características, autores y obras. *Cultura genial*. En: <https://www.culturagenial.com/es/existencialismo/#:~:text=El%20existencialismo%20es%20una%20corriente,sean%20racionales%2C%20morales%20o%20religiosas> [consultado el 8/11/2024]

Jasim Betti, M. (2021). Aims and Objectives of Teaching Language and Literature. *ResearchGate*. En: https://www.researchgate.net/publication/353143615_Aims_and_Objectives_of_Teaching_Language_and_Literature [consultado el 5/10/2024]

Kiss, Teresa (2024). Franquismo. *Enciclopedia humanidades*. En: <https://humanidades.com/franquismo/> [consultado el 30/10/2024]

Lectura Abierta (s.f.). “La literatura latinoamericana de los siglos XX y XXI”. En: <https://www.lectura-abierta.com/literatura-latinoamericana-siglos-xx-y-xxi/> [consultado el 5/11/2024]

Leibrandt, I. (2011). El aprendizaje literario y la adquisición de la competencia a través de la LIJ. *Dadun*. En: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22427/3/El%20aprendizaje%20literario%20y%20la%20adquisici%c3%b3n%20de%20la%20competencia%20emocional%20a%20trav%c3%a9s%20de%20la%20LIJ.pdf> [consultado el 14/10/2024]

Lobo, A. (s.f.). La Elegía y sus Características. *Actos en la escuela*. En: <https://actosenlaescuela.com/elegia/#:~:text=Es%20una%20especie%20de%20poes%C3%A9a,la%20p%C3%A9rdida%20o%20la%20desaparici%C3%B3n> [consultado el 10/11/2024]

Luray, N. (2017). Reseña: Las cosas que perdimos en el fuego. *La nave invisible*. En: <https://lanaveinvisible.com/2017/02/18/resena-las-cosas-que-perdimos-en-el-fuego/> [consultado el 4/11/2024]

Maley, A., Duff, A. (1989). *The inward ear: poetry in the language classroom*. New York: Cambridge University Press.

Markendorf, M. (2023). *Horrores (des)aparecidos em „A casa de Adela”, de Mariana Enríquez*. En: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/abusoos/article/view/69106> [consultado el 7/11/2024]

Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Menouer, W. (2009). La literatura como recurso didáctico en la clase de ELE. En: *Actas del Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2009/13_fo_uatih.pdf [consultado el 5/10/2024]

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Španjolski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. En: <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=43511> [consultado el 13/11/2024]

O’Leary, C. (2005). *The theatre of Antonio Buero Vallejo. Ideology, politics and censorship*. Woodbridge: Tamesis.

Pardo, C. (2016). Mucho más que terror. *El País*. En: https://elpais.com/cultura/2016/03/07/babelia/1457366111_091327.html [consultado el 6/11/2024]

Pérez de la Fuente, J. C. (2005). *Historia de una escalera de Antonio Buero Vallejo*. Madrid: Centro Dramático Nacional.

Petković, N. (2002). *Struktura svesti – struktura pesme*. En: Donat, B. *Književna kritika o Slavku Mihaliću*. Zagreb: Dora Krupićeva, pp. 129-133.

Reif, L. (2017). Mariana Enríquez: “Soy totalmente reacia cuando se piensa en la literatura de mujeres como una literatura de lo íntimo”. *Quimera*. En: <https://www.revistaquimera.com/entrevista-mariana-enriquez-luciana-reif-publicado-quimera-407-noviembre-2017/> [consultado el 4/11/2024]

Republika Hrvatska (2024). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Članak 29). En: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> [consultado el 13/11/2024]

Richards, J., Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Russell, B. (2023). Mariana Enríquez y el “verdadero horror” de la vida cotidiana. *New York Times*. En: <https://www.nytimes.com/es/2023/02/06/espanol/mariana-enriquez.html> [consultado el 5/6/11/2024]
- Sánchez Lebrija, L. A. (2023). Del “terror fantástico” de la novela gótica del siglo XVIII al “horror político” de la narrativa neogótica latinoamericana escrita por mujeres en *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enríquez. En: Romano Hurtado, B. (ed.) (2023). *Neogótico latinoamericano en la literatura escrita por mujeres*. México: Editora Nómada, pp. 41-80
- Sanmartín Vélez, J. (2011). La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades. En: de Santiago Guervós, F. J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J. J., Seseña Gómez, M. (Eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Kadmos, pp. 793 - 804
- Sartre, J.P. (1973). *El existencialismo es humanismo*. Buenos Aires: Sur.
- Sitman, R., Lerner, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En: Montesa Peydró, S., Gomís Blanco, P. (1996). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*. España: ASELE, pp. 227-234
- Spinner, K. H. (1999). Produktive Verfahren im Literaturunterricht. En: Spinner, K. H. (1999). *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel, pp. 33-41
- Spinner, K. H. (2022). *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Spinner, K.H. (2006). Literarisches Lernen. En: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 33, pp. 6-16
- Stierstorfer, M. (2018). Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht. *KinderundJugendmedien.de*. En: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/2547-handlungs-und-produktionsorientierter-unterricht> [consultado el 20/10/2024]
- Tukhtajonovna, S.S. (2021). Methodology of Using Different Social Forms in Foreign Language Lessons. En: *Eurasian Journal of Humanities and Social Sciences*, 3, pp. 145-147

Tütken, G. (2006). Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands. En: *Info DaF*, 33, pp. 52-90

Universidad Pompeu Fabra (s.f.). *Enfoque orientado a la acción*. En: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-enfoque-orientado-a-la-accion> [consultado el 20/10/2024]

Villegas, T. (2018). El abismo de la lectura. A propósito de “La casa de Adela”, de Mariana Enríquez. *El diletante*. En: <https://revistaeldiletante.com/trabajos/la-casa-de-adela> [consultado el 6/11/2024]

Anexos

Anexo 1

Donde fuiste feliz alguna vez
no debieras volver jamás: el tiempo
habrá hecho sus destrozos, levantado
su muro fronterizo
contra el que la ilusión chocará estupefacta.
El tiempo habrá labrado,
paciente, tu fracaso
mientras faltabas, mientras ibas
ingenuamente por el mundo
conservando como recuerdo
lo que era destrucción subterránea, ruina.

Si la felicidad te la dio una mujer
ahora habrá envejecido u olvidado
y sólo sentirás asombro
—el anticipo de las maldiciones.
Si una taberna fue, habrá cambiado
de dueño o de clientes
y tu rincón se habrá ocupado
con intrusos fantasmagóricos
que con su ajeneidad te empujan a la calle, al
vacío.

Si fue un barrio, hallarás
entre los cambios del urbano progreso
tu cadáver diseminado.

No debieras volver jamás a nada, a nadie,
pues toda historia interrumpida
tan sólo sobrevive
para vengarse en la ilusión, clavarle
su cuchillo desesperado,
morir asesinando.

Mas sabes que la dicha es como un criminal
que seduce a su víctima,
que la reclama con atroz dulzura
mientras esconde la mano homicida.
Sabes que volverás, que te hallas condenado
a regresar, humilde, donde fuiste feliz.

Sabes que volverás
porque la dicha consistió en marcarte
con la nostalgia, convertírte
la vida en cicatriz;
y si has de ser leal, girarás errabundo
alrededor del desastre entrañable
como girase un perro ante la tumba
de su dueño... su dueño... su dueño...

Félix Grande

destrozo = uništenje, propast
muro = zid
chocar = sudariti se
estupefacta = zapanjen
labrar = obrađivati, isklesati

ingenuamente = naivno

envejecer = ostarjeti

asombro = čuđenje
maldiciones = kletve

dueño = vlasnik

fantasmagórico = sablasno
ajeneidad = ajenidad = drugost, otuđenost
empujar = gurati

diseminado = razbacan

vengarse = osvetiti se
clavar = zakucati, zabiti

atroz dulzura = užasna/ okrutna slatkoća

hallas (subj. pres. de *haber*)
condenarse = osuditi se

marcar = označiti

cicatriz = ožiljak
errabundo = skitnica; vagabundo
entrañable = drag, prisan
girase (subj. impf. de *girar*) = okrenuti se

Anexo 2

Pizarra			

Historia de una escalera

Antonio Buero Vallejo

COBRADOR. — La luz. Dos pesetas. *(Le tiende el recibo. La puerta III se abre y aparece Paca, mujer de unos cincuenta años, gorda y de ademanes desenvueltos. El Cobrador repite, tendiéndole el recibo.)* La luz. Cuatro diez.

GENEROSA. — *(Mirando el recibo.)* ¡Dios mío! ¡Cada vez más caro! No sé cómo vamos a poder vivir. *(Se mete.)*

PACA. — ¡Ya, ya, ya! *(Al Cobrador.)* ¡Es que no saben hacer otra cosa que elevar la tarifa? ¡Menuda ladronera es la Compañía! ¡Les debía dar vergüenza chuparnos la sangre de esa manera! *(El Cobrador se encoge de hombros.)* ¡Y todavía se ríe!

COBRADOR. — No me río, señora. *(A Elvira, que abrió la puerta II.)* Buenos días. La luz. Seis sesenta y cinco. *(Elvira, una linda muchacha vestida de calle, recoge el recibo y se mete.)*

PACA. — Se ríe por dentro. ¡Buenos pájaros son todos ustedes! Esto se arreglaría como dice mi hijo Urbano: tirando a más de cuatro por el hueco de la escalera.

COBRADOR. — Mire lo que dice, señora. Y no falte.

PACA. — ¡Cochinos!

COBRADOR. — Bueno, ¿me paga o no? Tengo prisa.

PACA. — ¡Ya va, hombre! Se aprovechan de que una no es nadie, que si no... *([...]*Generosa sale y paga al Cobrador. *Después cierra la puerta. El Cobrador aporrea otra vez el IV, que es abierto inmediatamente por Doña Asunción, señora de luto, delgada y consumida.)*

COBRADOR. — La luz. Tres veinte.

DOÑA ASUNCIÓN. — *(Cogiendo el recibo.)* Sí, claro... Buenos días. Espere un momento, por favor. Voy adentro... *(Se mete. Paca sale refunfuñando, mientras cuenta las monedas.)*

PACA. — ¡Ahí va! *(Se las da de golpe.)*

COBRADOR. — *(Después de contarlas.)* Está bien.

PACA. — ¡Está muy mal! ¡A ver si hay suerte, hombre, al bajar la escalera! *(Cierra con un portazo. Elvira sale.)*

ELVIRA. — Aquí tiene usted. *(Contándole la moneda fraccionaria.)* Cuarenta..., cincuenta..., sesenta... y cinco.

COBRADOR. — Está bien. *(Se lleva un dedo a la gorra y se dirige al IV.)* [...]

DOÑA ASUNCIÓN. — ¡Cuánto lo siento! Me va a tener que perdonar. Como me ha cogido después de la compra y mi hijo no está... *(Don Manuel, padre de Elvira, sale vestido de calle. Los trajes de ambos denotan una posición económica más holgada que la de los demás vecinos.)* [...]

COBRADOR. — Perdona, señora, pero tengo prisa.

DOÑA ASUNCIÓN. — Sí, sí... Le decía que ahora da la casualidad que no puedo... ¿No podría volver luego?

COBRADOR. — Mire, señora: no es la primera vez que pasa y...

DOÑA ASUNCIÓN. — ¿Qué dice?

COBRADOR. — Sí. Todos los meses es la misma historia. ¡Todos! Y yo no puedo venir a otra hora ni pagarlo de mi bolsillo. Conque si no me abona tendré que cortarle el fluido. [...]

DON MANUEL. — ¡Si no tiene importancia! Ya me lo devolverá cuando pueda.

DOÑA ASUNCIÓN. — Esta misma tarde; de verdad.

Historia de una escalera

Antonio Buero Vallejo

- FERNANDO.** — Carmina.
- CARMINA.** — Déjeme...
- FERNANDO.** — No, Carmina. Me huyes constantemente y esta vez tienes que escucharme.
- CARMINA.** — Por favor. Fernando... ¡Suélteme!
- FERNANDO.** — Cuando éramos chicos nos tuteábamos... ¿Por qué no me tuteas ahora? (*Pausa.*) ¿Ya no te acuerdas de aquel tiempo? Yo era tu novio y tú eras mi novia... Mi novia... Y nos sentábamos aquí (*Señalando a los peldaños*), en ese escalón, cansados de jugar..., a seguir jugando a los novios.
- CARMINA.** — Cállese.
- FERNANDO.** — Entonces me tuteabas y... me querías.
- CARMINA.** — Era una niña... Ya no me acuerdo.
- FERNANDO.** — Eras una mujercita preciosa. Y sigues siéndolo. Y no puedes haber olvidado. ¡Yo no he olvidado! Carmina, aquel tiempo es el único recuerdo maravilloso que conservo en medio de la sordidez en que vivimos. Y quería decirte... que siempre... has sido para mí lo que eras antes.
- CARMINA.** — ¡No te burles de mí!
- FERNANDO.** — ¡Te lo juro!
- CARMINA.** — ¿Y todas... ésas con quien has paseado y... que has besado?
- FERNANDO.** — Tienes razón. Comprendo que no me creas. Pero un hombre... Es muy difícil de explicar. A ti, precisamente, no podía hablarte..., ni besarte... ¡Porque te quería, te quería y te quiero!

- CARMINA.** — No puedo creerte. (*Intenta marcharse.*)
- FERNANDO.** — No, no. Te lo suplico. No te marches. Es preciso que me oigas... y que me creas. Ven. (*La lleva al primer peldaño.*) Como entonces. [...]
- CARMINA.** — ¡Si nos ven!
- FERNANDO.** — ¡Qué nos importa! Carmina, por favor, créeme. No puedo vivir sin ti. Estoy desesperado. Me ahoga la ordinariéz que nos rodea. Necesito que me quieras y que me consules. Si no me ayudas, no podré salir adelante.
- [...]
- FERNANDO.** — (*Abrazándola por el talle.*) Carmina, desde mañana voy a trabajar de firme por ti. Quiero salir de esta pobreza, de este sucio ambiente. Salir y sacarte a ti. Dejar para siempre los chismorreos, las broncas entre vecinos... Acabar con la angustia del dinero escaso, de los favores que abochornan como una bofetada, de los padres que nos abruman con su torpeza y su cariño servil, irracional...
- CARMINA.** — (*Reprensiva.*) ¡Fernando!
- FERNANDO.** — Sí. Acabar con todo esto. ¡Ayúdame tú! Escucha: voy a estudiar mucho, ¿sabes? Mucho. Primero me haré delineante. ¡Eso es fácil! En un año... Como para entonces ya ganaré bastante, estudiaré para aparejador. Tres años. Dentro de cuatro años seré un aparejador solicitado por todos los arquitectos. Ganaré mucho dinero. Por entonces tú serás ya mi mujercita, y viviremos en otro barrio, en un pisito limpio y tranquilo. Yo seguiré estudiando. ¿Quién sabe? Puede que para entonces me haga ingeniero. Y como una cosa no es incompatible con la otra, publicaré un libro de poesías, un libro que tendrá mucho éxito...
- CARMINA.** — (*Que le ha escuchado extasiada.*) ¡Qué felices seremos!

Historia de una escalera

Antonio Buero Vallejo

([...] *Se abre el II cautelosamente y aparece Fernando. Los años han dado a su aspecto un tinte vulgar. Espía el descansillo y sale después, diciendo hacia adentro.*)

FERNANDO. — Puedes salir. No hay nadie. (Entonces sale Elvira, con un niño de pecho en los brazos. Fernando y Elvira visten con modestia. Ella se mantiene hermosa, pero su cara no guarda nada de la antigua vivacidad.)

ELVIRA. — ¿En qué quedamos? Esto es vergonzoso. ¿Les damos o no les damos el pésame?

FERNANDO. — Ahora no. En la calle lo decidiremos.

ELVIRA. — ¡Lo decidiremos! Tendré que decidir yo, como siempre. Cuando tú te pones a decidir nunca hacemos nada. (Fernando calla, con la expresión hosca. Inician la bajada.) ¡Decidir! ¿Cuándo vas a decirme a ganar más dinero? Ya ves que así no podemos vivir. (Pausa.) ¡Claro, el señor contaba con el suegro! Pues el suegro se acabó, hijo. Y no se te acaba la mujer no sé por qué.

FERNANDO. — ¡Elvira!

ELVIRA. — ¡Sí, enfádate porque te dicen las verdades! Eso sabrás hacer: enfadarte y nada más. Tú ibas a ser aparejador, ingeniero, y hasta diputado. ¡Je! Ese era el cuento que colocabas a todas. ¡Tonta de mí, que también te hice caso! Si hubiera sabido lo que me llevaba... Si hubiera sabido que no eras más que un niño mimado... La idiota de tu madre no supo hacer otra cosa que eso: mimarte.

[...]

([...] *Elvira y Fernando suben. Fernando lleva ahora al niño. Discuten.*)

FERNANDO. — Ahora entramos un minuto y les damos el pésame.

ELVIRA. — Ya te he dicho que no.

FERNANDO. — Pues antes querías.

ELVIRA. — Y tú no querías.

FERNANDO. — Sin embargo, es lo mejor. Compréndelo, mujer.

ELVIRA. — Prefiero no entrar.

FERNANDO. — Entraré yo solo entonces.

ELVIRA. — ¡Tampoco! Eso es lo que tú quieres: ver a Carmina y decirle cositas y tonterías.

FERNANDO. — Elvira, no te alteres. Entre Carmina y yo terminó todo hace mucho tiempo.

ELVIRA. — No te molestes en fingir. ¿Crees que no me doy cuenta de las miraditas que le echas encima, y de cómo procuras hacerte el encontradizo con ella?

FERNANDO. — Fantasías. [...]

FERNANDO. — Vamos a dar el pésame; no seas terca.

ELVIRA. — Que no, te digo. (Pausa. Él se aproxima.)

FERNANDO. — Toma a Fernandito. (Se lo da y se dispone a abrir.)

ELVIRA. — (En voz baja y violenta.) ¡Tú tampoco vas! ¿Me has oído? (Él abre la puerta sin contestar.) ¿Me has oído?

FERNANDO. — ¡Entra!

ELVIRA. — ¡Tú antes! (*Se abre el I y aparecen Carmina y Urbano. Están con las manos enlazadas, en una actitud clara. Ante la sorpresa de Fernando, Elvira vuelve a cerrar la puerta y se dirige a ellos, sonriente.*) ¡Qué casualidad, Carmina! Salíamos precisamente para ir a casa de ustedes.

Historia de una escalera

Antonio Buero Vallejo

URBANO. — ¡Y no quiero que vuelvas a pensar en Fernando! Es como su padre: un inútil.

CARMINA. — ¡Eso!

URBANO. — Más de un pitillo nos hemos fumado el padre y yo ahí mismo (*Señala al «casinillo»*), cuando éramos jóvenes. Me acuerdo muy bien. Tenía muchos pajaritos en la cabeza. Y su hijo es como él: un gandul. Así es que no quiero ni oírte su nombre. ¿Entendido?

CARMINA, HIJA. — Sí, padre.

[...]

FERNANDO. — ¿Qué quieres?

URBANO. — Quiero hablarte de tu hijo.

Fernando.— ¿De cuál de los dos?

URBANO. — De Fernando. [...]

FERNANDO. — (*Sube y se enfrenta con él.*) Mi hijo es una víctima, como lo fui yo. A mi hijo le gusta Carmina porque ella se le ha puesto delante. Ella es quien le saca de sus casillas. Con mucha mayor razón podría yo decirte que la vigilases.

URBANO. — ¡Ah, en cuanto a ella puedes estar seguro! Antes la deslomo que permitir que se entienda con tu Ferdinandito. Es a él a quien tienes que sujetar y encarrilar. Porque es como tú eras: un tenorio y un vago.

FERNANDO. — ¿Yo un vago?

URBANO. — Sí. ¿Dónde han ido a parar tus proyectos de trabajo? No has sabido hacer más que mirar por encima del hombro a los

demás. ¡Pero no te has emancipado, no te has libertado! [...] ¡Sigues amarrado a esta escalera, como yo, como todos!

[...]

FERNANDO, HIJO. — ¡Carmina! [...] ¡Carmina!...

CARMINA, HIJA. — ¡Fernando! Ya ves... Ya ves que no puede ser.

FERNANDO, HIJO. — ¡Sí puede ser! No te dejes vencer por su sordidez. ¿Qué puede haber de común entre ellos y nosotros? ¡Nada! Ellos son viejos y torpes. No comprenden... Yo lucharé para vencer. Lucharé por ti y por mí. Pero tienes que ayudarme, Carmina. Tienes que confiar en mí y en nuestro cariño. [...]

FERNANDO, HIJO. — ¡Pequeña! (*Quedan un momento abrazados. Después, él la lleva al primer escalón y la sienta junto a la pared, sentándose a su lado. Se cogen las manos y se miran arrobados.*) Carmina, voy a empezar en seguida a trabajar por ti. ¡Tengo muchos proyectos! (*Carmina, la madre, sale de su casa con expresión inquieta y los divide, entre disgustada y angustiada. Ellos no se dan cuenta.*) Saldré de aquí. Dejaré a mis padres. No los quiero. Y te salvaré a ti. Vendrás conmigo. Abandonaremos este nido de rencores y de brutalidad.

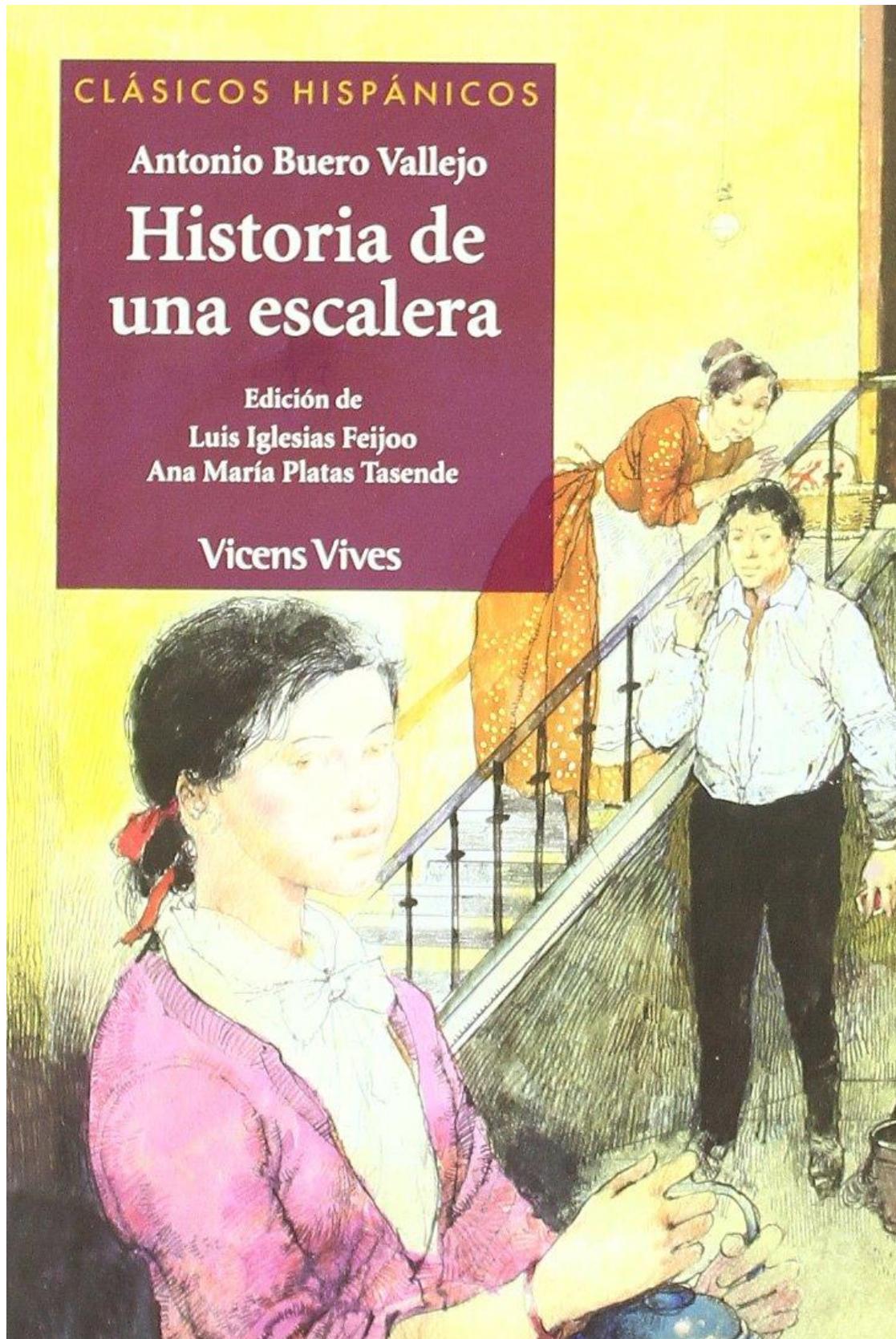
CARMINA, HIJA. — ¡Fernando! (*Fernando, el padre, que sube la escalera, se detiene, estupefacto, al entrar en escena.*)

FERNANDO, HIJO. — Sí, Carmina. Aquí sólo hay brutalidad e incompreensión para nosotros. Escúchame. Si tu cariño no me falta, emprenderé muchas cosas. Primero me haré aparejador. ¡No es difícil! En unos años me haré un buen aparejador. Ganaré mucho dinero y me solicitarán todas las empresas constructoras. Para entonces ya estaremos casados... Tendremos nuestro hogar, alegre y limpio.... lejos de aquí. Pero no dejaré de estudiar por eso. ¡No, no, Carmina! Entonces me haré ingeniero. Seré el mejor ingeniero del país y tú serás mi adorada mujercita...

CARMINA, HIJA. — ¡Fernando! ¡Qué felicidad!... ¡Qué felicidad!

Anexo 7

Disponible en: <https://www.amazon.es/Historia-Escalera-Cl%C3%A1sicos-Hisp%C3%A1nicos-9788468201139/dp/8468201138> [consultado el 20/11/2024]



Tarjeta de salida

1. ¿Qué te gustó de la enseñanza de la literatura y qué no?
2. ¿Te gustaría volver a hacerlo? ¿Por qué?
3. ¿Aprendiste algo de este tipo de enseñanza? Si es así, ¿qué?
4. ¿Harías algo de manera diferente? Si es así, ¿qué?
5. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar la clase?
6. ¿Tienes más preguntas?

Propuesta didáctica para la enseñanza de ELE mediante textos literarios: enfoque orientado a la acción y la producción

Resumen

El presente trabajo de fin de máster se centra en la aplicación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, adoptando un enfoque orientado a la acción y la producción. A través del análisis y la propuesta de implementación de los textos literarios seleccionados, como el poema *Ética inútil* (1971) de Félix Grande, la obra de teatro *Historia de una escalera* (1949) de Antonio Buero Vallejo y el cuento corto *La casa de Adela* (2016) de Mariana Enríquez, este estudio examina cómo dichos textos pueden ser utilizados eficazmente en el aula de español como lengua extranjera. En este contexto, el trabajo subraya las fortalezas que ofrece este enfoque para el aprendizaje del idioma, así como para el desarrollo integral de los alumnos, tanto en su ámbito personal como social. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación fue introducir en el contexto hispanohablante los conceptos del enfoque orientado a la acción y la producción en la enseñanza de la literatura, basándose en las ideas de autores de habla alemana. Asimismo, otro de los objetivos fue demostrar que la incorporación de los textos seleccionados en la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Croacia es viable, eficaz y beneficiosa para el aprendizaje del idioma en cuestión.

Palabras clave: enfoque orientado a la acción y la producción, enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), enseñanza de literatura, *Ética inútil*, *Historia de una escalera*, *La casa de Adela*

Didaktički prijedlog za podučavanje španjolskog kao stranog jezika putem književnih tekstova: pristup usmjeren na stvaranje i djelovanje

Sažetak

Ovaj diplomski rad usmjeren je na primjenu književnosti u nastavi španjolskog jezika kao stranog jezika, usvajajući pristup usmjeren na stvaranje i djelovanje. Kroz analizu te prijedlog implementacije odabranih književnih tekstova, poput pjesme *Ética inútil* (1971) Félixá Grandeá, drame *Historia de una escalera* (1949) Antonija Buero Valleja i kratke priče *La casa de Adela* (2016) Mariane Enríquez, ova studija ispituje kako se ti tekstovi mogu učinkovito koristiti u nastavi španjolskog jezika kao stranog jezika. U tom kontekstu, rad naglašava prednosti koje ovaj pristup nudi za učenje jezika te za cjeloviti razvoj učenika, kako u osobnom tako i u društvenom području. Sukladno tome, glavni cilj ovog istraživanja bio je uvođenje koncepata pristupa usmjerenog na stvaranje i djelovanje u hispanofonu zajednicu, temeljeći se na idejama autora njemačkog govornog područja. Također, drugi cilj bio je dokazati kako je uvođenje odabranih tekstova u nastavu španjolskog jezika kao stranog jezika u srednjim školama u Hrvatskoj izvedivo, učinkovito i korisno za učenje jezika o kojem je riječ.

Ključne riječi: pristup usmjeren na stvaranje i djelovanje, španjolski kao strani jezik, nastava književnosti, *Ética inútil*, *Historia de una escalera*, *La casa de Adela*

Didactic proposal for teaching SFL through literary texts: action and production-oriented approach

Summary

This master thesis focuses on the application of literature in the teaching of Spanish as a foreign language, adopting an action- and production-orientated approach. Through the analysis and proposal for the implementation of selected literary texts, such as the poem *Ética inútil* (1971) by Félix Grande, the play *Historia de una escalera* (1949) by Antonio Buero Vallejo, and the short story *La casa de Adela* (2016) by Mariana Enríquez, this study examines how these texts can be effectively used in a Spanish as a foreign language classroom. In this context, the thesis highlights the strengths this approach offers for language learning, as well as for the overall development of students, both personally and socially. Therefore, the primary aim of this research was to introduce the concepts of the action- and production-orientated approach to literature teaching in the Spanish-speaking context, based on the ideas of authors from the German-speaking area. Additionally, one of the aims was to demonstrate that the inclusion of the selected texts in Spanish as a foreign language teaching in secondary schools in Croatia is viable, effective, and beneficial for language learning.

Key words: action- and production-orientated approach, Spanish as a Foreign Language (SFL), literature teaching, *Ética inútil*, *Historia de una escalera*, *La casa de Adela*