
Band 72 **Romanische Sprachen und ihre Didaktik**

Herausgegeben von Michael Frings, Andre Klump & Sylvia Thiele

Corinna Koch,
Claudia Schlaak & Sylvia Thiele (edd.)

*Zwischen Kreativität
und literarischer Tradition*

Zum Potential von literarischen Texten
in einem kompetenzorientierten
Spanischunterricht

ibidem

Corinna Koch & Claudia Schlaak & Sylvia Thiele
(edd.)

ZWISCHEN KREATIVITÄT UND LITERARISCHER TRADITION

Zum Potential von literarischen Texten in einem
kompetenzorientierten Spanischunterricht

ibidem
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISBN-13: 978-3-8382-7283-2

© *ibidem*-Verlag, Stuttgart 2020

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

CORINNA KOCH (MÜNSTER) & CLAUDIA SCHLAAK (KASSEL) & SYLVIA THIELE (MAINZ)	
Vorwort	05
Das didaktische Potential spezifischer literarischer Textsorten	11
SONIA SÁNCHEZ MARTÍNEZ (Madrid)	
Potencial didáctico del teatro breve contemporáneo en el aula de español. Unidades fraseológicas, fórmulas rutinarias y textuales	13
AGUSTÍN CORTI (Salzburg)	
La mente en acción en el cómic. Narración y cognición a través del ejemplo de <i>Nieve en los bolsillos</i> (Kim)	39
ELENA SCHÄFER (Frankenthal)	
<i>¡Tu decides!</i> Spielbücher als interaktive Brücke zu literarischer Kompetenz	61
Die Förderung interkultureller Kompetenz durch Literatur	79
JULIA PEITZ (Mainz) & CLAUDIA SCHLAAK (Kassel)	
Zwischen Anspruch und Umsetzung bei der Unterrichtsplanung: Förderung interkultureller Kompetenz mit dem Einsatz von Literatur im Spanischunterricht	81
C. R. RAFFELE (Mainz)	
<i>Llámame Paula</i> – Interkulturelle und soziale Kompetenz im spanischen Fremdsprachenunterricht durch einen zeitgenössischen Kinder- und Jugendroman stärken	101
UTE VON KAHLDEN (Heidelberg)	
<i>¿Literatura – mediadora entre los lectores y la vida?</i> Reale Herausforderungen in der Fiktion aushandeln	125
Der Einsatz theaterpraktischer Methoden im Umgang mit Literatur	147
EVA LEITZKE-UNGERER (Halle)	
<i>Collage de voces, recitación escénica, secuencia de imágenes fijas:</i> Einfache szenische Verfahren als differenzierender Zugang zu Gedichten und kurzen narrativen Texten im Spanischunterricht	149

VICTORIA DEL VALLE LUQUE (Paderborn)	
„Pronunciar lo impronunciable y jugar a lo absurdo“ –	
Métodos del teatro aplicado en el aula de ELE	181
Literarische Texte in zentralen Prüfungen	199
FRANK SCHÖPP (Würzburg)	
Wie steht’s um die Literatur im Spanischabitur? Eine Analyse	
schriftlicher Abituraufgaben aus vier Bundesländern	201
Stellenwert und Einsatz von Literatur in der Lehrerbildung	227
MANUELA FRANKE (Potsdam)	
Funktionen von Literatur im Spanischunterricht aus der Sicht von	
Lehramtsstudierenden	229
BERND TESCH (Tübingen)	
Schwere Texte leicht gemacht. Zum Umgang mit literarischen Texten	
in der Praxis des Spanischunterrichts und in der Lehrerbildung	257
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	273

Vorwort

Spanisch wird an deutschen weiterführenden Schulen häufig erst spät, als dritte oder gar vierte Fremdsprache, gelernt, so dass nur kurze Lernstrecken zur Verfügung stehen. Die Verwendung literarischer Texte leidet in diesem Kontext meist darunter, dass ihre Komplexität in der Regel über den sprachlichen Kompetenzen der Lernenden liegt. Lediglich denjenigen, die bereits durch Ereignisse in ihrer individuellen Sprachlernbiografie, z. B. längere Aufenthalte im spanischsprachigen Ausland, über gute Voraussetzungen verfügen, gelingt der Einstieg in die rezeptive wie produktive Arbeit mit literarischen Texten relativ problemlos.

Vom Anfangsunterricht bis hin zum Spanischunterricht im Leistungskurs bietet der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht jedoch vielfältige kreative Möglichkeiten, hispanophone Literatur in einen kompetenz-, handlungs- und kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht einzubinden, wobei sowohl inhaltliches als auch sprachliches Lernen effektiv vollzogen werden kann (vgl. Imbach 2011, 20). Literatur kann in besonderem Maße eine kognitive und gleichzeitig affektive Auseinandersetzung anregen, indem u. a. unterschiedliche Perspektiven sowie fremde kulturelle Elemente thematisiert werden (vgl. z. B. Bredella 2010). Hispanophone Kulturen und die Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen und Äußerungen der Protagonistinnen und Protagonisten können dabei einen positiven Einfluss auf die interkulturelle kommunikative Kompetenz der Lernenden haben und sie in ihrem individuellen Habitus sensibilisieren.

Zudem gilt es, die literarischen Texte an sich als kulturelle Artefakte wertzuschätzen und ihr daraus resultierendes sprachliches wie interkulturelles Potential im Unterricht auszuschöpfen. Im Kontext curricularer Vorgaben fällt auf, dass literarische Texte „immer seltener um ihrer selbst willen [...] Eingang in die Lehrpläne“ (Caspari 2005, 15) finden. Literaturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sowie solche Lehrkräfte, die vor allem textorientierte Analyseverfahren verwenden, kritisieren dies. Die Rede ist von einer ‚Zerstücklung‘ des Textes, einer ‚Missachtung‘ der Autorin bzw. des Autors oder auch des Werks an sich sowie von ‚didaktischen Spielereien‘.

Das Spannungsfeld zwischen der konkreten, zielgerichteten und für Lernende zu bewältigenden Literaturarbeit im fremdsprachlichen Unterricht auf der einen Seite und der Bewahrung des literarischen Guts bzw. der literarischen Ästhetik auf der anderen Seite ist nicht neu. Seit den 1990er Jahren sind zahlreiche Publikationen zum Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht erschienen (vgl. u. a. Schrader 1995; Caspari 1994 & 2005; Hinz 2003; Haberkern 2005). Durch die modernen, kommunikativ- und outputorientierten Verfahren des aktuellen Fremdsprachenunterrichts sowie die vielfach sehr freien und offenen Ansätze steht dieses Feld allerdings vor neuen Herausforderungen, die im Rahmen dieses Sammelbandes ausgelotet werden sollen. Der Band basiert auf einer Sektion, die im Rahmen des XXII. Deutschen Hispanistentags vom 27. bis 31. März 2019 an der Freien Universität Berlin stattfand. Ziel des vorliegenden Sammelbandes ist es, für die Literaturdidaktik des fremdsprachlichen Spanischunterrichts zu erörtern, wie eine Bewahrung des literarischen Materials im Rahmen einer textproduktionsorientierten Literaturarbeit möglich ist. Konkrete Fallbeispiele illustrieren dabei, wie dieser Spagat gelingen kann. Der Band gliedert sich dafür in fünf thematische Blöcke.

Der erste Block widmet sich dem **didaktischen Potential spezifischer literarischer Textsorten**. Zunächst beleuchtet **Sonia Sánchez Martínez** in ihrem Beitrag „Potencial didáctico del teatro breve contemporáneo en el aula de español. Unidades fraseológicas, fórmulas rutinarias y textuales“ Herausforderungen, die authentische – wenn auch kurze – dramatische Texte für Lernende der Zielsprache Spanisch mit sich bringen. Die Autorin zeigt auf, inwiefern sich diese Texte besonders zur Förderung literarischer, sprachlicher, sozialer, kultureller, diskursiver und pragmatischer Kompetenzen eignen. **Agustín Corti** plädiert in seinem Beitrag „La mente en acción en el cómic. Narración y cognición a través del ejemplo de *Nieve en los bolsillos* (Kim)“ seinerseits für den Einsatz von Comics, wobei er Möglichkeiten zur Identifikation mit Figuren, Handlungsabsichten und Werten eröffnet. Die Lernenden können – so Agustín Corti – u. a. unter Rückgriff auf ihr Weltwissen interkulturelle und soziale Kompetenzen bei der Beschäftigung mit narrativen Texten ausbauen. **Elena Schäfer** fokussiert in ihrem Beitrag „*¡Tú decides!* Spielbücher als interaktive Brücke zu literarischer Kompetenz“ interaktive Lektüren, bei denen die Leserinnen und Leser durch

ihre Entscheidung für eine der dargebotenen Wahlmöglichkeiten bestimmen, wie sich die Handlung weiterentwickelt. Dieses autonome Lesen eröffnet einen affektiven Zugang, durch den die Lesenden eine persönliche(re) Beziehung zum Text aufbauen können. Der Bruch mit traditionellen Lesegewohnheiten – und den unterschiedlichen Handlungssträngen – bietet zudem nicht zuletzt Gesprächspotential und Fördermöglichkeiten für die Text- und Medienkompetenz.

Der zweite thematische Block wendet sich der **Förderung interkultureller Kompetenz durch Literatur** zu. Zunächst arbeiten **Julia Peitz und Claudia Schlaak** in ihrem Beitrag „Zwischen Anspruch und Umsetzung bei der Unterrichtsplanung: Förderung interkultureller Kompetenz mit dem Einsatz von Literatur im Spanischunterricht“ zum Roman *El Metro* von Donato Ndongo (2007). Mithilfe eines fünfschrittigen Modells, das spezifische Leit- und Kontrollfragen umfasst, zeigen sie auf, wie der Literaturunterricht strukturiert geplant und die interkulturelle Kompetenz bei gleichzeitiger Stärkung zielsprachlicher funktional-kommunikativer Kompetenzen gefördert werden kann. Der Beitrag von **C. R. Raffele**, „*Llámame Paula* – Interkulturelle und soziale Kompetenz im spanischen Fremdsprachenunterricht durch einen zeitgenössischen Kinder- und Jugendroman stärken“, liefert einen wichtigen Baustein zur Sensibilisierung für das Thema „Transsexualität“. Der Autor präsentiert eine Reihenkonzeption, die es Lernenden und Lehrenden ermöglicht, sich in einem (literarischen) ‚dritten Raum‘ mit einem – vom heteronormativ-binären System – abweichenden Verständnis von Geschlecht auseinanderzusetzen und sich individuell dazu zu positionieren. Im dritten Beitrag dieses Blocks, „*¿Literatura – mediadora entre los lectores y la vida?* Reale Herausforderungen in der Fiktion aushandeln“, illustriert **Ute von Kahlden** anhand von Fernando Aramburus *Años lentos* (2012), Alfredo Gómez Cerdás *Barro de Medellín* (2008) und Philipp Potdevins *Palabrero* (2017) das Potential literarischer Texte, dass sich die Lesenden in die fiktive Situation hineinversetzen, sich mit Figuren identifizieren und so eigene Werthaltungen reflektieren. Fachwissenschaftliche Überlegungen sind dabei für die Autorin bei der Analyse und Aufbereitung der Texte eine zentrale Voraussetzung für den unterrichtlichen Einsatz.

Der dritte Block geht dem **Einsatz theaterpraktischer Methoden im Umgang mit Literatur** auf den Grund. **Eva Leitzke-Ungerer** zeigt in ihrem Bei-

trag „*Collage de voces, recitación escénica, secuencia de imágenes fijas*: Einfache szenische Verfahren als differenzierender Zugang zu Gedichten und kurzen narrativen Texten im Spanischunterricht“ auf, wie durch Stimmencollagen, szenische Lesungen und Standbildfolgen literarische Ausgangstexte szenisch interpretiert und auf diese Weise gleichsam analysiert werden. **Victoria del Valle Luques** Beitrag „Pronunciar lo impronunciable y jugar a lo absurdo“ – Métodos del teatro aplicado en el aula de ELE“ fokussiert ebenfalls theaterpädagogische Methoden und legt den Fokus auf die *dramatización* literarischer Textvorlagen, die durch kreative Sprachproduktionen sprachliches Lernen ebenso unterstützt wie das Verständnis und die Analyse literarischer Texten.

Der vierte thematische Block wirft einen Blick auf den **Umgang mit literarischen Texten in zentralen Prüfungen**. **Frank Schöpp** beschreibt, analysiert und evaluiert in seinem Beitrag „Wie steht’s um die Literatur im Spanischabitur? Eine Analyse schriftlicher Abituraufgaben aus vier Bundesländern“ die Zentralabituraufgaben von Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Er geht dabei der Frage der Vergleichbarkeit nach, untersucht Aufgabentypen und Operatoren sowie die Rolle textproduktionsorientierter, kreativer Aufgaben und stellt dabei durchaus Unterschiede für diese vier Bundesländer fest – gerade mit Blick auf literarische Texte, deren wichtige Rolle im Abiturkontext er nachdrücklich unterstreicht.

Der fünfte und letzte Block bezieht sich schließlich auf den **Stellenwert und den Einsatz von Literatur in der Lehrerbildung**. **Manuela Franke** präsentiert in ihrem Beitrag „Funktionen von Literatur im Spanischunterricht aus der Sicht von Lehramtsstudierenden“ die Ergebnisse einer empirischen Studie zu literarischen Genres. Dabei geht die Autorin der Frage nach, welche Genres nach Einschätzung der Studierenden vor und nach dem Praxissemester besonders relevant für die Erarbeitung im Spanischunterricht sind. Sie beleuchtet darüber hinaus, nach welchen Kriterien die Probandinnen und Probanden die Texte auswählen. Im Beitrag „Schwere Texte leicht gemacht. Zum Umgang mit literarischen Texten in der Praxis des Spanischunterrichts und in der Lehrerbildung“ beschreibt **Bernd Tesch** zudem zwei Säulen eines interdisziplinären Projekts zur Arbeit mit ‚schweren Texten‘ im Fremdsprachenunterricht: Er beleuchtet Möglichkeiten der Modellierung von Textkomplexität sowohl durch die Text-

semantik als auch durch fachdidaktische Überlegungen zur Förderung der Textkompetenz.

Der vorliegende Band liefert ein vielfältiges Panorama zu Fragen der aktuellen Diskussion rund um den Einsatz von Literatur im Spanischunterricht. In allen Beiträgen wird dabei deutlich, dass es auf die konkrete Auswahl des Textes sowie auf die gezielte Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Lernenden ankommt, um eine gelingende Passung zwischen literarischen Texten und Lernenden herzustellen und alle Kompetenzbereiche des Spanischunterrichts zielgerichtet und gleichzeitig motivierend zu fördern.

Corinna Koch & Claudia Schlaak & Sylvia Thiele

Mai 2020

Bibliographie

- Bredella, Lothar. 2010. *Das Verstehen des Anderen: kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela. 1994. *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Caspari, Daniela. 2005. „Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten – revidiert“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2005, 12-16.
- Haberkern, Rainer. 2005. „Zwölf Thesen zur Textarbeit. Textarbeit im Spannungsfeld von Lernerorientierung und Textanspruch“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/2005, 2-5.
- Hinz, Klaus. 2003. „Kreative literaturbezogene Textproduktion im Englischunterricht: Aufgaben, Textverstehen und Leistungsbeurteilung“, n: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/2003, 351-359.
- Imbach, Werner. 2011. *Zeitgenössisches spanisches Theater im Spanischunterricht. Didaktische Relevanz und Methodik*. Hamburg: disserta Verlag.
- Schrader, Heide. 1995. „Am Leser orientierter Umgang mit literarischen Texten“, in: *Fremdsprachenunterricht* 4/1995, 264-269.

***DAS DIDAKTISCHE POTENTIAL
SPEZIFISCHER LITERARISCHER
TEXTSORTEN***

Potencial didáctico del teatro breve contemporáneo en el aula de español. Unidades fraseológicas, fórmulas rutinarias y textuales

Sonia Sánchez Martínez (Madrid)

Justificación e introducción

¿Por qué literatura en el aula de español? La literatura es un producto social y un medio de comunicación. Es la expresión de los sentimientos ya sean individuales o colectivos, es la contextualización de una época, de un estilo y de una tendencia, es lo trivial y lo importante, es lo social y lo evasivo, es, sin duda, la representación de una cultura, de una forma de vida, de un país y de un idioma; es un instrumento para comunicar mensajes externos e internos, para llegar a la intimidad más profunda, para comprender lo dicho e inferir lo que no se dice, ... es la conexión entre el autor y el lector, es la transmisión de emociones y el establecimiento de vínculos... y ¿por qué teatro? Porque es la conversación efectiva, el decir lo posible y lo imposible porque en el teatro cabe todo. Es el diálogo, la comunicación y el ejercicio de la memoria. Dice Núñez Ramos (2005, 75) que “la lectura en voz alta, y, todavía más, la escenificación de las buenas piezas teatrales refuerza el aprendizaje por la comprensión de las implicaciones físicas (gestos y movimientos) y sociales (alteraciones en la correlación de fuerzas, en las actitudes de los otros) que acarrea”.

Desde hace años existen diferentes posturas para acercar los textos íntegros al aula de español, hay profesores de idiomas que descartan las obras literarias auténticas, sin adaptaciones ni fragmentaciones, por su complejidad, porque no están escritas para la enseñanza de idiomas, argumentan que las obras literarias están escritas para iniciar un acto comunicativo y para suscitar el placer de la lectura. Sin embargo, esto es lo que me impulsa a introducir la literatura en el aula de idiomas, suscitar el placer de la lectura e iniciar un acto comunicativo. Además, una obra literaria es una fuente de recursos: gramaticales, léxicos, del conocimiento de la cultura, de las costumbres y de la sociedad y, como señala Albadalejo García (2007, 6):

[L]a literatura es material “auténtico”, lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno

tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos [...]; el valor cultural de la literatura, cuyo uso puede ser muy beneficioso en la transmisión de los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta [...]; la riqueza lingüística que aportan los textos literarios.

Fernández García (2005, 66) escribe que:

[P]ara preservar la especificidad del lenguaje literario, los textos han de ser auténticos. Las adaptaciones literarias de obras preexistentes o los textos literarios adaptados a diversos niveles son útiles en otras circunstancias (la lectura autónoma del alumno o las actividades relacionadas con el aprendizaje lingüístico) pero no para el acercamiento al hecho literario en el aula.

En mi aula, prefiero que los textos sean completos, breves a ser posible para poder trabajar la lectura durante la duración de la clase; pero, en ningún momento, desprecio el resto de recursos pues son útiles para trabajar otras competencias: los textos no literarios que pueblan los libros de texto, los fragmentos y adaptaciones de obras literarias de autores españoles que también se recogen desde hace unos años en los manuales del alumno, pero que no tienen el mismo fin ni la misma utilidad que el texto íntegro literario.

Para esta propuesta nos centramos en los niveles superiores donde el alumno ya es potencialmente competente y fija sus objetivos en la enseñanza de la gramática, concretamente en unidades fraseológicas con cierta frecuencia de uso y que forman parte del idioma como fórmulas rutinarias y textuales.

Contextualización

Antes de seguir con el teatro, de la didáctica y de la enseñanza del español, quisiera, brevemente, explicar con qué alumnado sí y con cuál no ha sido posible trabajar teatro breve y por qué. Los diferentes contextos que nos planteamos, por haber trabajado con ellos, son los siguientes:

1. en empresas: adultos en inmersión lingüística ya afincados en España o planteándose una estancia larga,
2. en institutos con dos tipos de alumnos: uno, adolescentes en inmersión lingüística en periodos de diez meses, duración del curso escolar, con nivel de español medio alto; y, dos, con adolescentes que entran a formar parte del sistema educativo español y no hablan el idioma, (español para migrantes)

3. y, por último, en un centro de educación de personas adultas en centros penitenciarios.

Nos encontramos con cuatro clases de alumnos: adultos, adolescentes, adolescentes migrantes y adultos en instituciones penitenciarias. En estos cuatro contextos se pueden trabajar los textos con todos ellos; sin embargo, con los adolescentes migrantes y adultos en instituciones penitenciarias es más complejo pues unos tienen la necesidad urgente de aprender el idioma para integrarse en el aula con el resto de sus compañeros, porque tal y como escriben Garrido y Montesa (1990, 449) “el estudiante -fundamentalmente el que vive en una inmersión lingüística- lo que prioritariamente desea es que le facilitemos la posibilidad de entrar rápidamente en contacto con los nativos en situaciones cotidianas”; y los otros, adultos en instituciones penitenciarias, viven una situación particular que no se sabe cuánto se va a prolongar; además, el centro al que nos referimos es un centro de preventivos, y no se da ni la asistencia continuada (pues un interno puede faltar a clase dos días seguidos y asistir uno y volver a faltar ya que o bien tiene diligencias, juicios, abogados o bis a bis) ni el tiempo necesario para poder trabajar un texto completo¹.

Ahora, en el primer caso, los alumnos adultos en empresas disfrutaban con la lectura que nunca va a llegar a la representación; en el segundo, con los adolescentes en inmersión lingüística se puede llegar a la puesta en escena, si tienen interés y ellos desean hacerlo. Pero con ambos se pueden trabajar los textos dramáticos creando el ambiente propicio para ello. Este artículo se centra en los adolescentes que también pueden trabajar fuera del aula en talleres de teatro con alumnos nativos.

Objetivos de la propuesta

Antes de nada, necesitamos responder a las preguntas que el profesor de español se puede hacer en el aula al enfrentarse a la decisión de elegir para sus alumnos estos textos literarios: ¿por qué textos breves y textos teatrales? y ¿por qué

¹ No significa que no les interese, de hecho, uno de los proyectos que se ha incluido en el Departamento de Comunicación es poner en marcha la introducción del teatro breve para el aprendizaje del español desde niveles medios.

textos íntegros y no adaptaciones ni textos fragmentados? En ningún caso hablamos de textos escritos específicamente para el aula de ELE. Como ya hemos señalado, nos centramos en alumnos adolescentes, por lo que surge una nueva pregunta: ¿qué dificultades nos encontramos a la hora de introducir textos íntegros literarios en el aula de español con adolescentes?² Por ello, para que la literatura española entre en el aula de ELE, mi propuesta es trabajar textos breves teatrales contemporáneos durante la clase.

Una vez formuladas las preguntas, exponemos los objetivos:

1. Aproximar al alumnado a conocer a los dramaturgos españoles, desde los 80 y 90 hasta nuestros días, con especial atención a las dramaturgas por ser estas menos estudiadas y menos reconocidas en el mundo de la literatura española.
2. Reconocer el valor de la historia, la cultura y la sociedad española del siglo XX y XXI.
3. Fomentar y promover en el alumno la elaboración de textos escritos (especialmente teatrales) e identificar y crear figuras literarias y unidades fraseológicas que forman parte del idioma como fórmulas rutinarias y textuales.

1. Importancia y necesidad de la literatura en el aula de español. Aproximar al alumno a conocer dramaturgos contemporáneos

Los textos literarios tienen un gran potencial didáctico en el aula de español, pero ¿por qué se proponen textos contemporáneos y no clásicos? Considero que solo puede atraer el valor de lo clásico el conocimiento de lo nuevo. Si comprendemos la literatura actual, podremos valorar a los clásicos. Además, he descubierto a lo largo de los años, que intentar que un alumno nativo ame a los clásicos a los 15 años es poco probable, por no decir casi imposible. Solo podrán tener el gusto por los clásicos, querrán leerlos cuando hayan aprendido a

² He trabajado durante muchos años con adolescentes españoles y sé que muchos rechazan la lectura si esta ha de hacerse en su tiempo de ocio tal y como manifiestan Lluç y Sánchez-García (2017) o Torrego González (2011).

interpretar lo leído, a analizar el contenido, cuando hayan, en definitiva, aprendido el valor de la literatura y el placer de la lectura.

Si esto sucede con el alumno nativo, más sucederá con el alumno extranjero, al que solo podremos darle a los clásicos en el momento que maneje las cuatro destrezas, como apunta Soler-Espiauba (2005) por su difícil acceso lingüístico y contextual. Integrar las competencias, pero especialmente la literaria, hará que el adolescente desarrolle habilidades de comunicación orales y escritas, destrezas y desenvolvura del idioma, posibilidad de interactuar con otro, tener la posibilidad de un conocimiento extraordinario como es el de la cultura y las costumbres de un país; además de proporcionarle sensibilidad, creatividad y placer ante una obra literaria.

Los textos literarios en el aula de ELE son relativamente recientes, dejemos las décadas de los 60 y 70 y el estructuralismo pues la literatura en el aula desaparece por completo, y acerquémonos al método comunicativo de los 80. Es el momento en el que se renueva la didáctica de las lenguas y se usan textos que reflejan el día a día con un lenguaje cotidiano. Ya en los 90 la literatura como recurso irrumpe en las aulas, se reconoce el potencial didáctico en las cuatro destrezas básicas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Señala Luján-Ramón (2015, 1) que, “en la última década, gracias a la implantación de los modelos didácticos del enfoque comunicativo, la literatura ha regresado a las aulas, pero desde la perspectiva textual y no como literatura”. No hay una necesidad de enseñar al alumno extranjero nombres, fechas, movimientos ni corrientes literarias, sino que aprendan lengua, literatura y cultura española a través de sus textos. Escribe también Luján-Ramón que en

los últimos años los esfuerzos se han volcado en la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de idiomas. Surgen en los últimos años propuestas con el fin de revalorizar el uso de textos literarios y el desarrollo de una competencia literaria (2015, 1).

Ventajas de introducir en el aula la literatura en general y de los textos dramáticos, en particular:

- Proporcionar al estudiante el conocimiento de la historia, la cultura y la sociedad española.

- Aumentar el vocabulario del estudiante, no solo vocabulario general, sino construcciones de la vida cotidiana.
- Aportar un *input* escrito significativo e interesante y un *output* significativo a través de la escritura, es decir, proporcionar al estudiante herramientas para la comprensión lectora y habilidades para la producción de textos. Se desarrolla en él la comprensión y la expresión escrita; además de la interacción oral.
- Trabajar todas las destrezas; además de las competencias comunicativa, literaria, lingüística, cultural, discursiva y pragmática.
- Facilitar habilidades interpretativas.
- Proporcionar materiales y recursos para que el alumnado pueda representar dicho texto ejercitando memoria, habilidades de interpretación y valentía o pérdida de vergüenza al hablar otro idioma.

Los objetivos que proponemos con la lectura de teatro breve contemporáneo para niveles B2, C1 y C2, son:

- Enseñar lengua, literatura y cultura española.
- Introducir los textos literarios en el aula de ELE, para poder incorporar la literatura posteriormente.
- Aproximar al alumnado al teatro español contemporáneo.
- Conocer la historia, la cultura y la sociedad de la España del siglo XX y XXI, necesarios para contextualizar la obra.
- Desarrollar, como ya hemos dicho, las competencias comunicativa, literaria, lingüística, cultural, discursiva y pragmática.
- Reconocer las técnicas de los lenguajes no verbales (proxémica, cinésica y paralingüística) para aplicarlos a la lectura y representación, si se diera, de la obra dramática.
- Aprender las unidades fraseológicas, fórmulas rutinarias y textuales y aplicarlas en sus contextos reales.
- Potenciar la creatividad en el alumnado.

Señalan Castro y Contreras (2011, 2) que la inclusión de textos literarios

puede ser contraproducente debido a que los estudiantes sienten frustración ante la imposibilidad de comprender en su totalidad los textos. Por otra parte, muchas veces se sostiene la brevedad como sinónimo de sencillez, aunque lo no dicho habitualmente

complejiza de manera excesiva el texto para un hablante no nativo, cuestión que profundiza el sentimiento de frustración.

Sin embargo, considero que la brevedad de un texto no implica mayor complejidad, ni interpretativa ni estructural. Los textos breves, en este caso teatrales, al igual que los textos más largos, pueden originar después de la lectura un debate sobre el significado de la puesta en escena. Antes de la lectura de una de las obras dramáticas, es importante que el docente explique a los alumnos qué van a leer, quién lo escribió y cuándo lo escribió. Es significativo que haya una contextualización externa, una relación alumno-autor previa a la lectura del texto dramático. Se ha de buscar lo más relevante y representativo para que el alumno comprenda a qué va a enfrentarse. Se debe escoger un texto que sea acorde al grupo de alumnos en concreto. Ya sabemos que muchas veces, un texto que vale para un grupo no vale para otro, aunque tengan el mismo nivel de competencia comunicativa y de competencia lectora. En ocasiones encontramos que los textos son complejos para los aprendientes, e incluso dentro de un mismo grupo el nivel de comprensión es diferente, por ello, se proponen lecturas contemporáneas donde se plantean situaciones reales de la vida cotidiana reconocidas por los estudiantes para que surja el placer y el interés por la lectura. Se puede debatir con los alumnos, previamente, qué tema es más o menos interesante para ellos y escoger después la obra de teatro según sus intereses y preocupaciones.

Es importante destacar que no puede presentarse una obra literaria a un alumno extranjero como si fuera un nativo. Hay que seleccionar el texto con el nivel de dificultad acorde al nivel del alumnado, hay que pedir al alumno un esfuerzo para que su atención se focalice en la lectura. La literatura en el aula de español implica una concentración mayor que cuando se realizan otro tipo de actividades, pues el tiempo que dura la lectura necesita del discente un alto grado de interés para que se lleve a término positivamente la comprensión lectora. Señala Sequero (2015, 38) que

la motivación ha de ser destacada como un factor fundamental en cualquier proceso de enseñanza, como un elemento facilitador del aprendizaje; por ello, es importante conocer los gustos y preferencias literarias de los alumnos a la hora de seleccionar el texto o fragmento con el que se trabajará en el aula.

Los textos literarios son materiales formativos, igual que cualquier otro tipo de material, con ellos se deben elaborar actividades para antes y después de la

lectura, pues son instrumentos didácticos para la enseñanza de contenidos lingüísticos, culturales, comunicativos y generan conocimientos, destrezas y habilidades en el estudiante.

El teatro forma parte de la enseñanza del español, aparece así en el PCIC y en el MCER, sin embargo, tal y como escribe García Barrientos en el prólogo a la edición de Pellitero (2018), no existen libros que utilicen el teatro para la enseñanza de español³.

Con la inclusión de obras cortas dramáticas en el aula, se pretende estimular la cooperación de los discentes, al ser pequeñas obras teatrales, el método comunicativo, así como la observación directa en el aula; además del método inductivo-experimental y el trabajo cooperativo. Se ha de trabajar en el texto dos aspectos fundamentales dentro de la obra dramática, por un lado, el diálogo de los personajes y por el otro, las acotaciones. La lectura es también una actividad lúdica, no solo didáctica, pues los aspectos relacionados con la puesta en escena también se encuentran en la obra: el maquillaje, el vestuario, la escenografía y la utilería..., por lo que, es imprescindible crear un espacio para la literatura, un “taller de lectura y de escritura creativa”, taller entendido como lugar para la reflexión, para la imaginación, para la escritura y para dar pie a la puesta en escena. Se pueden incluir actividades, tales como:

Antes de la lectura:

- Actividad de investigación sobre el autor y el texto. Datos significativos biográficos y de producción dramática, además de buscar otros escritores generacionales.
- Contextualización de la obra, crear cuestionarios sobre el momento social y cultural en el que se contextualiza la puesta en escena, y sobre el momento social y cultural en la que el autor ha escrito la obra. Estas competencias (social y cultural) son imprescindibles para la adquisición de la competencia literaria. Si se proponen textos de los 80 y de los 90 del siglo pasado el alumno buscará el momento social, político y económico, los años de la movida madrileña, por ejemplo, la creación de nuevos espacios

³ Como nota aparte diré que es interesante destacar la colección de libros de esta autora que ofrece materiales didácticos para la enseñanza y perfeccionamiento del español a través de adaptaciones de obras de teatro, clásicas y contemporáneas, con ejercicios de comprensión, expresión y elaboración.

escénicos, espacios alternativos de representación, llamados salas alternativas, la creación de sociedades de autoras dramáticas, ... Si lo que se proponen son textos de este milenio, los temas en los que el alumno ha de indagar son de la actualidad más absoluta: el paro, la corrupción, la migración, el cambio climático, etc.

Después de la lectura:

- Puesta en común del léxico que se desconoce, las unidades fraseológicas, que explicamos más adelante.
- Crear un debate, pros y contras del contenido, posturas diferentes para poner en común y discutir las.
- Actualización del texto, modificar el final de la historia, cambiar personajes, eliminar situaciones y crear otras.
- Crear un taller de escritura creativa. Elaborar textos teatrales con situaciones similares a la leída o a partir de una breve conversación, o a partir de una unidad fraseológica.
- Desmembramiento del texto: el trabajo de las acotaciones y el del propio texto.
- Representación. La puesta en escena: escenografía, vestuario, utilería, música, iluminación, ...

Señala con acierto el profesor Fernández García (2005, 65) que

ha de haber en ese taller una apertura a la conversación relajada tanto en lo que se refiere a la variedad de interpretaciones de los textos, como al mismo uso de un discurso expositivo y argumentativo que cada alumno utilice para explicar su opinión y punto de vista sobre el mismo, con deseo de corrección pero, ante todo, con voluntad de comunicar los aspectos más constitutivos o los más secundarios de su experiencia lectora.

Una vez concluida la lectura, se da la posibilidad de que cada alumno exprese su interpretación al hecho narrado, al diálogo, como en la obra de Pedro Martín Cedillo, *Edipo en Lavapiés*, donde algunos alumnos, adolescentes, interpretaron de diferente manera la intervención de Edipo y de Tiresias en la mente de Fabián. En este ejemplo, se crea una relación entre los personajes de la obra, dos muchachos de 17 años, y los jóvenes que la han leído, que inicialmente impactados por el contenido de la pieza, empiezan a desmembrar el drama hasta racionalizarlo en la medida de lo posible. En la plaza de Lavapiés, Lucas lee unos versos de *Edipo Rey* mientras Fabián lo recuerda como en “halo imagi-

nario”. Se relata desde la mente de Fabián el accidente de moto y la muerte de Lucas.

He elegido los últimos textos trabajados en mi aula de español, son los que la Asociación de Autores de Teatro publica una colección de ocho libros titulados *El tamaño no importa*, ya encontramos desde el título de la colección una unidad fraseológica sugerente. Son textos breves, que como reza la portada “Textos breves del aquí y de ahora. Teatro juvenil”. Aquí caben todo tipo de apreciaciones y algunos de los textos que ofrece la colección no son únicamente textos de carácter juvenil, como la obra de Pilar Zapata, *Suertes paralelas* o la de Ramiro Pinto *Peceras de colores* o *Adiós con el corazón* de M^a Jesús Bajo Martínez donde se refleja, con sarcasmo e ironía, la realidad del joven más que cualificado pero que no encuentra trabajo y es empujado, por su madre, a irse al extranjero para buscarlo, por destacar algún ejemplo.

El primer volumen es de 2001 y último del año 2018. Se recogen en cada uno de ellos algo más de una veintena de textos donde se tratan diversos temas actuales, temas tratados con sarcasmo, ironía, humor, pero son historias más dramáticas que cómicas. Es extraordinario que entre el alumnado adolescente se prefiera escoger, si van a llegar a la puesta en escena, textos dramáticos antes que cómicos, para demostrar su capacidad interpretativa y conmovir al público. Indico a continuación algunos de los títulos y temas interesantes para trabajar en clase:

- La migración, la deportación o el asilo:
 - *¡Pañuelos, pañuelos!* de María Jesús Bajo. Del miedo al diferente se pasa a aceptar la ayuda de un joven migrante que vende pañuelos de papel por dos niñas a las que sus padres no han venido a recoger a la salida del colegio.
 - *La verdad desvelada* de Alberto de Casso. La prohibición de ir con hiyab al colegio mientras en la mesa del despacho de dirección está la imagen de Santa Teresa con la cabeza cubierta con la toca.
- La homosexualidad:
 - *Rumores* de Santiago Alonso, el reconocimiento de estar enamorado de un amigo.

- *Mensajes* de Juan Pablo Heras, el reconocimiento de dos amigas y su homosexualidad.
- La adolescencia en cualquiera de sus facetas, problemas, necesidades, angustias, relaciones de amistad o sexuales:
 - *Quince* de Javier de Dios. Tres adolescentes de quince años, amigos y colegas viven la muerte de uno de ellos.
 - *Etiopía* de Yolanda Dorado. Diario de una adolescente que deja de comer, anorexia, bulimia.
 - *Todo controlado* de María Luz Cruz. La adolescencia en estado puro...: relaciones entre ellos, sus comportamientos, sus actitudes, ...
 - *Tierra mojada* de Javier de Dios. Una adolescente embarazada habla con su novio sobre qué han dicho los padres. Es la inocencia perdida.
 - *El secreto* de Alfonso Plou. Problemas, angustias adolescentes llevados al extremo.
 - *Hablemos de sexo* de Antonia Jiménez. De manera muy divertida se enfocan dos maneras de hablar con los hijos sobre el sexo.
 - *Monólogos estudiantiles* de Maxi de Diego. Tres monólogos de tres adolescentes que reflejan sus inquietudes y sentimientos. Propone el autor que sea el propio alumno el que escriba un sueño, una ilusión.
- El acoso en la escuela:
 - *De Lope a López* de Antonio Miguel Morales Montoro. Mezcla del verso y la prosa, introduce el verso clásico con el rap. Inspirado por los versos de Lope, López consigue que le dejen en paz.
- La guerra y sus consecuencias:
 - *Enemigo* de Luis Araujo. Cruel relato entre dos soldados enemigos, la saña, la inquina, la violencia están presentes y hacen del relato un momento aterrador.
 - *Siria niño guerra* de Aurora Mateos. Historia de la muerte de un niño en la guerra de Siria. La angustia de la madre ante la imposibilidad de salvarlo en el hospital, ambos se preguntan si dios sabe qué está pasando.
 - *Huida hacia la nada* de Olga Mínguez. Una joven huye de España a causa de la guerra civil y un joven sirio quiere llegar a Europa. Se entremezclan los dos relatos con el deseo de no perder la esperanza.

- *No todo son colinas* de Pedro Catalán. Se trata con humor cómo una pareja de soldados no quiere tomar una colina en contra de las órdenes del general.
- *XX: mujer* de Amaia Fernández. Relato durísimo. Contraste entre chicas adolescentes al hablar de sexo y las que han sufrido acoso y violación en la guerra y la mutilación genital.
- La política:
 - *Política* de Maxi de Diego. Cómo ven la política cuatro adolescentes.
- La crisis, el chantaje y la hipocresía de la sociedad:
 - *Un final feliz* de Tomás Afán, donde la mentira, la ocultación de un hecho censurable por parte de los abogados del poderoso hace que una mujer pobre e inmigrante se vea desprotegida.
 - *¿Sangre por petróleo?* También de Tomás Afán. Se trata con cinismo cómo una pareja que está en contra de la guerra, que va a manifestaciones y firma para que esta termine, invierte en bolsa pues con la guerra las acciones de petróleo subirán.
- Delitos cibernéticos y relaciones por internet:
 - *Mr. Hitchcock vs Carolina 16* de Paco Bezerra. Se muestra lo sencillo que es que un adulto sea capaz de engañar a una adolescente de 16 años para que muestre su cuerpo desnudo ante una cámara.
 - *La bata barata* de Susana Sánchez. Con ironía trata el tema de la joven a la que no le interesan las relaciones por internet y prefiere estudiar e ir a museos.
 - *(Des)ordenad@s* de Miguel Ángel Jiménez Aguilar, relata la relación por internet de dos jóvenes.
- Dominados por internet, el móvil, las últimas tecnologías:
 - *Ingrata memoria* de Concha Gómez. El protagonista mantiene una conversación con la memoria de su móvil que lo controla, vigila y le tiene completamente a su merced.
 - *Cien puntos* de Carlos García Ruiz. La odisea que es aceptar promociones en la telefonía móvil. Tratado con humor.

- Reciclaje:
 - *Reciclaje* de Yolanda García Serrano. Se explica, en tono de comedia, la dificultad de reciclar algunos residuos.
- La adopción y la burocracia:
 - tratado con sarcasmo la adopción y la cuantía, *Una pequeña formalidad* de Luis Miguel González Cruz.
- El alcohol y las drogas:
 - *Catarsis* de Leandro Herrero. La acción sucede el 11S, mientras tres jóvenes están en un bar y descubren que ella está enganchada a la heroína.
 - *La fiesta de los alucinados* de Alberto de Casso. Las consecuencias de las drogas.
- El alcohol y los accidentes de tráfico:
 - *Edipo en Lavapiés* de Pedro Martín Cedillo.
- Los celos:
 - *Tablas entre tú y yo* de Tomás Afán. Una pareja de adolescentes representa *Otelo* donde se reflejan los celos que en la realidad él siente.
- Violencia doméstica y maltrato a menores:
 - *Instrucciones para después de un día de dolor* de Miguel Ángel Mañas. Doloroso diario de unos muchachos que viven el maltrato de su madre y el suyo propio.
- El empleo:
 - *Empleo juvenil* de Yolanda García Serrano. Con ironía se trata la preparación de los jóvenes para el mercado de trabajo.

En el título de este apartado indicaba “con especial interés en las mujeres”. Quiero destacar que en el teatro de hoy y ahora, es decir, el teatro del siglo XXI las mujeres van ocupando el mismo lugar que ocupan sus compañeros masculinos. Sin embargo, las mujeres escritoras no aparecen en los libros de texto, es decir, ya señala Sánchez Martínez (2019) que cualquier estudiante de secundaria (nativo) cree que solo existen mujeres escritoras a partir del Renacimiento, con la obra mística de Santa Teresa de Jesús, y que hay pocas mujeres escritoras y sin excesivo valor literario pues a María de Zayas, cuando se la nombra, no se le

suele dar más que unas líneas en el tema del Barroco y no aparecen mujeres hasta el siglo XIX con Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán.

El siglo XX no trata mejor a la mujer escritora pues ni se la menciona ni en las generaciones del 98, 14, 27, ni del 36. Tampoco aparecen mujeres en la posguerra hasta Carmen Laforet con *Nada* (1944). La mujer escritora no ha sido reconocida ni en los manuales de literatura española ni en los libros de texto. Al llegar al teatro contemporáneo de los 80 y de los 90, se crean asociaciones de dramaturgas y la mujer empieza ya a ser, poco a poco, visible en círculos que antes habían sido eminentemente masculinos. Las dramaturgas de los 80, Carmen Resino, Paloma Pedrero, Pilar Pombo, María Manuela Reina, Yolanda García Serrano, Concha Romero, Lourdes Ortiz, entre otras; así como las de los 90 como Encarna de las Heras, Itziar Pascual, Yolanda Pallín, Angelica Lidell, por ejemplo,

escriben sus textos con otra mirada, aunque la estética siga siendo reflejo de la crudeza del mundo o la realidad que nos somete. Sus obras dan testimonio de la época en la que vivimos y pretenden mostrar la diferencia innegable entre las ilusiones y la realidad social (Sánchez Martínez 2005, 60).

He trabajado con alumnos extranjeros en mis clases de español y en el taller de teatro textos contemporáneos y destaco la presencia de la mujer dramaturga ya que su voz ha sido silenciada y sigue siéndolo pues aún no aparecen ni en los libros de texto ni en los manuales de literatura española.

2. Enseñanza de la gramática y unidades fraseológicas, fórmulas rutinarias y textuales

Hablar un idioma extranjero no es solo dominar el uso de la gramática y comunicarse, es también como señala Kuchkarova (2013, 189)

saber cosas pragmáticas como cultura, tradiciones, modo de vida de la gente nativa del país de la lengua de aprendizaje. Un aspecto importante en el aprendizaje de lengua extranjera es saber los modismos, refranes y unidades fraseológicas, porque se utilizan mucho en la conversación cotidiana en cada país.

Para la clasificación de las unidades fraseológicas seguimos el modelo de Corpas Pastor (1996) donde las unidades se dividen en aquellas que constituyen actos de habla completos y aquellas que no lo son; aspectos formales

(relaciones paradigmáticas y sintagmáticas) y los aspectos semánticos (significado denotativo y connotativo). Divide en esferas las unidades fraseológicas: la esfera I incluye las colocaciones que son actos de habla no completos que se ciñen a las normas de la lengua pero que tienen distinto grado de fijación según las normas de uso: “correr un rumor”, “banco de peces”, ...; la esfera II recoge las locuciones, actos de habla no completos formados por combinaciones de palabras cuyo significado no es la suma de los componentes; tienen por tanto un carácter idiomático y frecuentemente nos hallamos ante paradigmas cerrados: “mosquita muerta”, “de tapadillo”, “de rompe y rasga”, ...; y, por último, la esfera III recoge las unidades fraseológicas que constituyen actos de habla completos, paremias y fórmulas rutinarias: “las paredes oyen”, “y usted que lo vea”, “pelillos a la mar”, ... (Corpas Pastor 1996, 270). Es muy interesante la publicación de Martín Salcedo (2017), *Fraseología española en uso. ¡Si tú lo dices! ¡Venga! Ya verás como sí*, en la que el autor hace un repaso por las distintas clasificaciones de las unidades fraseológicas de distintos autores (Julio Casares, 1950; Alberto Zuloaga, 1980 y Gloria Corpas Pastor, 1996) y se aborda la enseñanza de los fraseologismos con actividades y propuestas.

Aunque no es un texto breve el fragmento que se presenta a continuación, ni mucho menos puesto que pertenece a una obra de teatro bastante larga, sí es interesante una de las escenas que inician la acción de *Eloísa está debajo de un almendro* de Enrique Jardiel Poncela para ilustrar este punto. Este texto es muy aclaratorio y con refranes el autor construye un diálogo. Para crear la escena, Jardiel Poncela, con ingenio, crea unos personajes y unos diálogos que bien pueden sacarse de la obra pues no aportan nada más que ambiente, se pueden suprimir o utilizarlos como una obra breve dentro de una trama más compleja.

La acción se desarrolla en los años 40 en Madrid son tres personajes de clase obrera que están en el cine esperando que se inicie la sesión.

SEÑORA. —Es lo que yo digo: que hay gente muy mala por el mundo.

AMIGO. —Muy mala, señora Gregoria.

SEÑORA. —Y que a perro flaco to son pulgas.

AMIGO. — También.

MARIDO. —Pero, al fin y al cabo, no hay mal que cien años dure, ¿no cree usted?

AMIGO. —Eso, desde luego. Como que después de un día viene otro, y Dios aprieta, pero no ahoga.

MARIDO. —¡Ahí le duele! Claro que agua pasá no mueve molino, pero yo me asocié con el Melecio por aquello de que más ven cuatro ojos que dos y porque lo que uno no