



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

Propuestas didácticas basadas en los géneros literarios: Aportaciones de la literatura al aula de ELE

Alumno/a: Ruíz Ortega, Francisco Javier

Tutor/a: Prof. D. José Julio Martín Romero
Dpto: Filología española

Julio, 2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS GENERALES	5
3. METODOLOGÍA	6
4. MARCO TEÓRICO	9
4.1. Definición de literatura y textos literarios	9
4.2. Textos literarios en el aula de ELE	10
4.3. Ventajas e inconvenientes de la aplicación de textos literarios	12
4.4. El uso del texto lírico en el aula de ELE	14
4.5. El uso de los textos narrativos en el aula de ELE.	15
4.6. El uso de los textos dramáticos en el aula de ELE.	16
4.7. Relación entre textos literarios y cultura.	18
4.8. Importancia de adquisición de la competencia comunicativa.....	20
5. DESARROLLO: PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE GÉNEROS LITERARIOS .	21
5.1. Contextualización	21
5.2. Propuesta didáctica: Texto lírico “Otro viaje”	22
5.2.1. Justificación de la propuesta	22
5.2.2. Objetivos específicos.....	23
5.2.3. Contenidos.....	24
5.2.4. Competencias clave.....	24
5.2.5. Materiales	25
5.2.6. Organización	26
5.2.7. Temporalización.....	26
5.2.8. Actividades.....	27
5.2.8.1. Actividades antes de la lectura	27
5.2.8.2. Actividades durante la lectura	27
5.2.8.3. Actividades después de la lectura	29
5.2.9. Evaluación.....	30
5.3. Propuesta didáctica: Texto narrativo “Como agua para chocolate”	30
5.3.1. Justificación de la propuesta	30
5.3.2. Objetivos específicos.....	31
5.3.3. Contenidos.....	32
5.3.4. Competencias clave.....	32
5.3.5. Materiales	34
5.3.6. Organización	34
5.3.7. Temporalización.....	35

5.3.8. Actividades.....	35
5.3.8.1. Actividades antes de la lectura	35
5.3.8.2. Actividades durante la lectura	36
5.3.8.3. Actividades después de la lectura	38
5.3.9. Evaluación.....	40
5.4. <i>Propuesta didáctica: Texto dramático “Las bicicletas son para el verano” ..</i>	40
5.4.1. Justificación de la propuesta	40
5.4.2. Objetivos específicos.....	41
5.4.3. Contenidos.....	42
5.4.4. Competencias clave.....	42
5.4.5. Materiales	44
5.4.6. Organización	44
5.4.7. Temporalización.....	45
5.4.8. Actividades.....	46
5.4.8.1. Actividades antes de la lectura	46
5.4.8.2. Actividades durante la lectura	46
5.4.8.3. Actividades después de la lectura	48
5.4.9. Evaluación.....	49
6. RESULTADOS	50
7. CONCLUSIONES	51
8. BIBLIOGRAFÍA	54
9. ANEXOS	57
9.1. <i>Anexo I: Texto lírico “Otro viaje”</i>	57
9.2. <i>Anexo II: Rúbrica de evaluación: “Otro viaje”</i>	59
9.3. <i>Anexo III: Rúbrica de co-evaluación: “Otro viaje”</i>	59
9.4. <i>Anexo IV: Rúbrica de autoevaluación: “Otro viaje”</i>	60
9.5. <i>Anexo V: Fragmento del texto narrativo “Como agua para chocolate”</i>	61
9.6. <i>Anexo VI: Tabla comparativa: pretérito imperfecto y pretérito indefinido</i>	63
9.7. <i>Anexo VII: Rúbrica de evaluación: “Como agua para chocolate”</i>	64
9.8. <i>Anexo VIII: Rúbrica de co-evaluación: “Como agua para chocolate”</i>	64
9.9. <i>Anexo IX: Rúbrica de autoevaluación: “Como agua para chocolate”</i>	65
9.10. <i>Anexo X: Fragmento del texto teatral “Las bicicletas son para el verano” ...</i>	66
9.11. <i>Anexo XI: Rúbrica de evaluación: “Las bicicletas son para el verano”</i>	69
9.12. <i>Anexo XII: Rúbrica de co-evaluación: “Las bicicletas son para el verano” ..</i>	70
9.13. <i>Anexo XIII: Rúbrica de autoevaluación: “Las bicicletas son para el verano” ..</i>	71

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster expone tres propuestas didácticas dirigidas a alumnos que estudian español como lengua extranjera con un nivel de B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, en las que se utilizan textos literarios de diferentes géneros literarios (lírico, narrativo y dramático) para mostrar los beneficios que puede aportar la literatura en el aula de ELE. De esta manera, estas propuestas pretenden que los alumnos de ELE se puedan adaptar al entorno cultural en un país de habla hispana de manera que adquieran una competencia intercultural, lingüística y literaria por medio de las diferentes actividades realizadas en cada propuesta didáctica, con el propósito de lograr la competencia comunicativa.

PALABRAS CLAVE

Literatura y ELE, textos literarios, competencia, cultura, comunicación, B2

ABSTRACT

This master's thesis exposes three didactic proposals aimed at students who study Spanish as a second language with a B2 level according to the Common European Framework of Reference for languages, on those which use literary texts of different literary genres (lyrical, narrative and dramatic) to show the benefits that literature can bring to the ELE classroom. Thus, these proposals intend that ELE students adapt to the cultural environment in a Spanish-speaking country so that they acquire intercultural, linguistic and literary competences through the different activities carried out in each didactic proposal, in order to achieve communicative competence.

KEYWORDS

Literature and ELE, literary texts, competence, culture, communication, B2

1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo Fin de Máster (TFM) se pretende reclamar la presencia de los textos literarios en el ámbito educativo, enfocándose concretamente en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). En la sociedad actual, cada vez menos personas están dispuestas a leer textos literarios por diversas razones, como falta de tiempo, preferencia por otras actividades de ocio o la lectura de otros tipos de textos. Sin embargo, no se debe subestimar la gran utilidad que tienen estos textos literarios que, aunque algunas personas pueden pensar que son muy antiguos y que tienen un lenguaje anticuado, pueden mostrar diversas aportaciones que debemos conocer para dominar mejor los conocimientos del lenguaje. En este TFM pretendo mostrar las aportaciones de los géneros literarios en el aula de ELE, demostrando que la literatura puede tener un uso útil y adecuado para la enseñanza de ELE, dándole una finalidad a los textos utilizados. Así, se defiende un buen uso de la literatura en el aula de ELE frente a la utilización de textos literarios que no están adaptados al nivel del alumno y que no ayudan a la enseñanza, provocando rechazo hacia la lectura.

Además, los alumnos extranjeros pueden tener diferentes dificultades para comprender el idioma en un país extranjero en el que los habitantes nativos utilizan diferentes referencias culturales y expresiones que pueden suponer un reto para comprender un mensaje completamente, aunque los alumnos tengan una buena base de contenidos lingüísticos. Esto puede provocar una falta de entendimiento que afecta en la convivencia con nativos para poder adaptarse como aprendices competentes de un idioma. Por esta razón, considero importante recalcar la importancia que pueden tener los textos literarios para el aprendizaje de elementos lingüísticos y culturales en ELE y para la comprensión de ciertos ámbitos del lenguaje que pueden ser difíciles de entender para los alumnos de ELE: aspectos de pronunciación y la melodía de la lengua española, organización de discursos orales y escritos, o la expresión de pensamientos y sentimientos, entre otros. Así, también se mejorarían las habilidades lingüísticas de los alumnos que necesitarían para poder adquirir la competencia comunicativa en el nuevo idioma que están estudiando. De la misma manera, estos textos pueden servir de gran utilidad para mostrar de manera contextualizada el lenguaje culto y coloquial presente en el español. Todos estos aspectos dichos anteriormente están introducidos en los diferentes textos literarios correspondientes a diferentes géneros literarios (narrativo, lírico y teatral), que pueden proporcionar numerosos beneficios a los lectores. Para trabajar estos textos literarios, se realizarán diferentes propuestas didácticas basadas en

estos textos en los que los alumnos recogerán las aportaciones de cada género literario utilizando un enfoque por tareas. Por lo tanto, si damos un correcto uso a los textos literarios, los alumnos aprenderán estos aspectos del lenguaje eficazmente. Todas estas propuestas están enfocadas en un nivel B2 según el MCER en el que los alumnos tienen una mayor base del lenguaje y se pretende enseñar más aspectos culturales sobre el país en el que se habla el idioma. Este trabajo puede beneficiar a los alumnos de ELE para tener un mayor conocimiento de la lengua española, aplicarlos en su vida diaria y comunicarse con los demás, consiguiendo adquirir la competencia intercultural que servirá de gran ayuda para adaptarse en el entorno en el que viven los alumnos de ELE.

2. OBJETIVOS GENERALES

En la realización de este TFM, pretendo que se consigan diferentes objetivos esenciales que se observarán en las propuestas didácticas. En primer lugar, se pretende utilizar las aportaciones de los textos literarios de diferentes géneros literarios (lírico, narrativo y teatral) para interiorizar el lenguaje y mejorar la comunicación intercultural de los alumnos de ELE. Con este objetivo se pretende que los alumnos utilicen las herramientas que proporcionan los textos pertenecientes a cada género literario para ser competentes en el idioma y poder adaptarse mejor al entorno cultural en el que el alumno se encuentra donde se encuentran diferentes expresiones propias del lenguaje que pueden ser complicadas para extranjeros, pero que están interiorizadas en el habla de las personas nativas.

En lo que respecta a este objetivo principal, también se pueden mencionar una serie de objetivos que también se pretenden conseguir con las propuestas realizadas en este TFM. En primer lugar, se pretende analizar las diferentes aportaciones de los principales géneros literarios (narrativo, lírico y teatral), que se utilizarán para mostrar algunas aplicaciones de cada género literario en la vida diaria. De esta manera, también se pretende desarrollar diferentes competencias clave durante las propuestas didácticas e incrementar un uso creativo de la lengua y autonomía con el lenguaje. Con todo esto, se quiere conseguir que los alumnos puedan utilizar los contenidos aprendidos en conversaciones reales en el entorno cercano del alumnado, trabajando además producciones escritas y orales en las que los alumnos pongan en práctica los contenidos aprendidos en los diferentes textos literarios. Además, se pretende que los alumnos adquieran la competencia comunicativa potenciando sus destrezas lingüísticas

(comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita) en las diferentes propuestas basadas en los textos literarios.

Otro objetivo general que se quiere conseguir es fomentar la importancia de adquirir la competencia literaria en el aula de ELE. Con ello, se pretende apreciar el gusto por la lectura y la importancia de los textos literarios en el ámbito educativo, además de valorar los textos literarios como fuentes de información académica, cultural, social e histórica.

3. METODOLOGÍA

En el planteamiento de una metodología adecuada para este TFM, tras reflexionar sobre todos los métodos que se pueden utilizar en el ámbito educativo, se ha escogido el enfoque comunicativo para conseguir una mayor efectividad en el aprendizaje e interiorización de los contenidos que se pretenden trabajar. Como viene definido en el Diccionario de términos clave de ELE elaborado por Martín Peris et al. (2005), este enfoque comunicativo permite que los alumnos estén preparados para desenvolverse correctamente en una “comunicación oral” con otros hablantes nativos. Para conseguir esto, los materiales deben ser lo más reales posibles para que se acerquen a la realidad, y las actividades deben estar enfocadas en la práctica de conversaciones que los alumnos pueden llevar a cabo en su vida diaria fuera del aula. Utilizando esta metodología, los alumnos de ELE pueden sacar un mayor provecho de estos textos literarios que siguiendo el método tradicional.

Dentro de este enfoque comunicativo, y para llevar a cabo una mejor secuenciación de las actividades presentes en cada propuesta didáctica desarrollada en este trabajo, se utilizará el enfoque por tareas. Como viene explicado en el Diccionario de términos clave de ELE, elaborado por Martín Peris et al. (2005), este enfoque por tareas tiene como objetivo “fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula”, de manera que “los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación”. Además, Martín Peris et al. (2005) explican que en este enfoque se debe encontrar una fase de programación en la que “se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua” y una fase de realización de las tareas en las que “las tareas se caracterizan por aunar los procesos de uso con los de aprendizaje, esto es, de aprender la lengua usándola”, a la vez que “esos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con procesos de atención a la forma, de reconocimiento necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos”. Además, en este

enfoque se debe incluir una tarea final, que es “la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea”, y algunas tareas posibilitadoras, en la que se observan “los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final”.

Andrijević (2010: 160) también defiende la utilización del enfoque por tareas, ya que estos métodos son los más adecuados porque promueven la interacción de los alumnos, “las tareas significativas, reales y motivadoras, la práctica de las cuatro destrezas y el favorecimiento de los aspectos lúdicos e intentan relacionar la lengua aprendida en el aula con las actividades realizadas fuera de ella”.

Estas actividades que se encuentran en cada propuesta didáctica en la que se trabajan los textos literarios están secuenciadas en diferentes fases que tienen diferentes propósitos. En primer lugar, nos encontramos con la fase antes de la lectura con actividades introductorias y contextualizadas sobre el texto que se va a trabajar mediante una toma de contacto con el tema del texto y sobre algunos aspectos destacables de él. Después, se encuentra la fase durante la lectura, en la que se practican las destrezas lingüísticas que se pueden ver envueltas junto con el vocabulario y la gramática presentes en el texto de una manera eficaz mediante diferentes actividades. Por último, se encuentra la fase después de la lectura, en la que se trabajan actividades finales, acabando con una tarea final en la que el alumno ejercita todos los contenidos enseñados con una meta que se pretende conseguir relacionada con los objetivos de la propuesta didáctica, realizando una tarea relacionada con la realidad en la que los alumnos se comunica con los demás, trabajando todas las destrezas lingüísticas.

De esta manera, se pretende que el alumnado trabaje progresivamente conforme va adquiriendo conocimientos relacionados con el texto trabajado. Así, el aprendizaje progresivo será más eficaz y el alumnado podrá comprender claramente todo lo que se quiere trabajar con el texto mediante la realización de pequeñas tareas interrelacionadas con un propósito final que se conseguirá en la tarea final. La realización pausada y correcta de esta metodología planteada supone un afianzamiento de los contenidos trabajados y una consecución de los objetivos fijados.

Con respecto al texto utilizado en cada propuesta, se utilizará un texto literario auténtico en el que solamente se realizan pequeñas modificaciones como la eliminación de párrafos si no son necesarios, reduciendo la extensión del texto para que pueda ser leído de una forma más fluida, atendiendo a las partes seleccionadas del texto que son importantes por los contenidos que contienen y por el sentido que dan al texto. Además,

se subrayan las palabras claves relacionadas con los contenidos trabajados para que los alumnos encuentren fácilmente los contenidos en el texto, y se señalará en negrita palabras más complicadas que pueden ser de un nivel superior con su definición correspondiente, consultada en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2014), para que no supongan un obstáculo en la comprensión del texto, como se mostrará en los anexos correspondientes a cada texto. En el texto también puede aparecer contenido relacionado con un nivel inferior al del alumnado (nivel B1), justificado como un recordatorio de los contenidos que han aprendido y que se recopilan junto con el nuevo contenido. De esta manera, se observa un aprendizaje continuo en el que el nivel del alumnado avanza progresivamente teniendo en cuenta la experiencia previa de los alumnos en cursos anteriores que se unen a los nuevos contenidos aprendidos. Por medio de estos textos, se pretende que los alumnos adquieran la competencia literaria, disfrutando de estos textos, a la vez que se utilizan para potenciar las destrezas lingüísticas del alumnado.

Además, también es muy importante dejar que los alumnos trabajen de manera autónoma, en la que el profesor solamente participa cuando el alumnado pide su ayuda y como la persona que proporciona las explicaciones de los diferentes ejercicios a los alumnos, aclarando posibles dudas que puedan surgir. De esta manera, el papel del alumnado es activo, ya que tiene gran importancia el trabajo en equipo y el trabajo por parejas en varias actividades propuestas con el objetivo de comparar respuestas o trabajar juntos para realizar el ejercicio de manera cooperativa. Así, también se da mucha importancia a la capacidad de reflexión del alumnado, dejando libertad para responder según su criterio utilizando la creatividad y consensuando las respuestas con sus compañeros. El alumnado también deberá tener un papel participativo en el aula, ya que tiene que participar en todas las actividades interactuando con los compañeros o exponiendo sus reflexiones y trabajos al resto de la clase.

Por otro lado, el profesor puede tener el papel de organizador del trabajo, de manera que se asegura que todas las personas trabajen y sigan el mismo ritmo de trabajo para que nadie se quede atrás, además de asegurarse de que en cada grupo participan todos los alumnos. Otra función del profesor puede ser la de mediador en las actividades en las que los alumnos tienen que debatir o realizan intervenciones orales, asegurándose de que todos los alumnos puedan hablar y que el tiempo de la intervención no sea demasiado corto ni largo para ser comprendido por los compañeros. Además, el profesor debe propiciar un ambiente adecuado para la conversación de los alumnos que

favorezca el aprendizaje, de manera que los alumnos se sientan cómodos y quieran participar en el aula.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. *Definición de literatura y textos literarios*

En primer lugar, se debe reflexionar sobre qué es la literatura para empezar a hablar sobre ella. Como se define en la Real Academia Española (2014), la literatura es “Arte que emplea como medio de expresión una lengua”. De esta manera, se puede decir que la literatura es una forma de expresar pensamientos, emociones, historias que tenemos en nuestra mente y que queremos contar a otras personas. Por esta razón, los textos literarios, es decir, aquellos textos en los que se expresa una lengua, pueden servir para conocer mejor nuestra lengua y saber cómo trabajar con ella. Enfocándose en la enseñanza de idiomas, hay que tener conciencia de la gran variedad de recursos de la lengua que puede ofrecer la literatura para conocer el español en todos sus ámbitos. Para conocerlo mejor, a continuación se tratan los principales géneros de textos literarios que se pueden encontrar, enfocándose en textos líricos, narrativos y teatrales.

En primer lugar, se encuentran los textos líricos. Según Ayala (2020a)¹, el texto lírico es “aquel donde el autor expresa sus sentimientos, emociones y sensaciones libremente”. El poema puede estar expresado “en verso o en prosa”. Ayala (2020a) también indica que “cuando el texto lírico es en verso, su expresión formal indica que cada verso (o línea del poema) tiene ritmo y rima”. Según Ayala (2020a), las características de los textos líricos son la subjetividad, el uso de recursos literarios, brevedad, métrica y rima.

En segundo lugar, se encuentran los textos narrativos. Según Gabriela González (2020)², un texto narrativo es una “expresión escrita que relata una serie de hechos que les acontecen a ciertos sujetos o personajes”. Además, González (2020) también señala que estos textos se caracterizan por “presentar un conjunto de sucesos (ficticios o reales) donde actúan algunos sujetos en un espacio y en un tiempo determinado”.

¹ No se indica el número de páginas de las citas de Ayala (2020a) porque esta obra no se encuentra paginada, como se indica en el enlace que aparece en el apartado de bibliografía.

² No se indica el número de páginas de las citas de González (2020) porque esta obra no se encuentra paginada, como se indica en el enlace que aparece en el apartado de bibliografía.

Por último, el tercer tipo de texto presentado es el texto teatral. Según Maite Ayala (2020b)³, un texto narrativo es “aquel cuyo objetivo es la representación escénica”. En otras palabras, este tipo de texto ha sido escrito para ser “representado” en un escenario. Ayala (2020b) recalca que “el autor no cuenta nada, son los personajes los que a través de sus diálogos van armando las acciones”. Dentro de estos textos teatrales, se puede “presentar uno o varios conflictos mediante uno o varios personajes, y estos desarrollarán el argumento de la obra a través del diálogo”.

4.2. Textos literarios en el aula de ELE

Una vez que se ha mostrado qué se entiende por literatura y se han definido los diferentes géneros literarios que se van a tratar en este trabajo, se analizará cómo se aplican estos textos literarios en el aula de ELE.

En primer lugar, un aspecto importante que se debe considerar es la manera en la que el docente selecciona los textos que pueden ser más idóneos para los alumnos de ELE. Como explica Plaza Velasco (2015: 32), “uno de los problemas más difíciles a los que se tiene que enfrentar el profesor de literatura a la hora de preparar un curso es seleccionar las lecturas que los estudiantes tendrán que leer y serán analizadas en clase”, por lo que el docente debe plantear las decisiones que hace en torno a la correcta selección de textos literarios. Entre estas decisiones que plantea Plaza Velasco (2015: 33), considero que se debe atender a “la cantidad de lecturas y si se tratará de obras completas o fragmentos”. Con respecto a la primera decisión, Plaza Velasco (2015: 33) defiende que se deben considerar ciertos aspectos como “la duración del curso, el nivel de español de los alumnos, la dificultad y longitud de los textos”.

Otro aspecto que se plantea es si se utiliza un texto completo o se trabaja con fragmentos de textos literarios. Esta es una cuestión que se debe analizar, ya que los fragmentos pueden ser utilizados de gran utilidad. Fernández García (2005: 67) declara la siguiente opinión a favor del uso de fragmentos de textos literarios:

El fragmento nos coloca ante las dificultades de contextualizarlo adecuadamente y también ante la decisión siempre discutible de dónde cortar. Lo ideal es conseguir que el fragmento tenga cierta autonomía como texto, ya sea desde un punto de vista narrativo (que se trate de una secuencia, una escena o una sucesión un tanto cerrada

³ No se indica el número de páginas de las citas de Ayala (2020b) porque esta obra no se encuentra paginada, como se indica en el enlace que aparece en el apartado de bibliografía.

de sucesos) o desde el punto de vista conceptual, simbólico, estético o rítmico.
(Fernández García, 2005: 67).

Albaladejo (2007: 9-14) también cuestionó cuáles eran los textos que podrían ser más adecuados para ser enseñados en la clase de ELE. Para responder a esta pregunta, se nombran diferentes aspectos que se deben considerar. En primer lugar, el texto utilizado tiene que ser accesible para los alumnos, ya que, como explica Albaladejo (2007: 9), “la dificultad lingüística del texto elegido no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno, utilizando un lenguaje adecuado para su nivel”. Sin embargo, como indica Albaladejo (2007: 9), es aconsejable que se introduzcan “pocas estructuras sintácticas difíciles”, que suponga un reto que motive el aprendizaje a los estudiantes. Además, Albaladejo (2007: 10) explica que “los textos deben ser significativos y motivadores”, de manera que se adapten a las necesidades e intereses de los alumnos para conseguir que la lectura de la obra elegida sea más personalizada y aumenten su gusto por la lectura.

Otro aspecto que se considera es la integración de las destrezas lingüísticas en los textos que se quieren enseñar, ya que se deben encontrar textos que se puedan explotar en el aula, creando, como explica Albaladejo (2007: 11), “actividades comunicativas que integren y sirvan para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, siempre teniendo la comunicación entre los estudiantes como objetivo primordial”. El uso de textos es un medio inagotable de actividades que puede mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, por lo que hay que explotar al máximo estos recursos.

Otro criterio establecido por Albaladejo (2007: 12) consiste en elegir “qué tipo de textos es más apropiado en la clase de lenguas extranjeras: textos originales, simplificados o lecturas graduadas”. Albaladejo (2007: 12) defiende que “la opción ideal es el uso de textos literarios auténticos”, ya que las lecturas graduadas pierden la autenticidad de la obra literaria original al eliminar diferentes aspectos complejos que dan valor a la obra, además de que puede eliminar esa dificultad lingüística que motiva a los estudiantes, y sin la que la lectura puede ser “una actividad aburrida e innecesaria” para esos alumnos, perdiendo la oportunidad de “desarrollar su capacidad crítica”. Por estas razones, Albaladejo (2007: 14) expone que la elección de textos originales es aconsejable en la clase de ELE, atendiendo a “los factores de accesibilidad, motivación, relevancia y sobre todo de diseño de actividades que faciliten el aprendizaje”.

4.3. Ventajas e inconvenientes de la aplicación de textos literarios

Tras profundizar sobre la selección de estos textos literarios, hay que observar las razones por las que es aconsejable aplicarlos en el aula de ELE y mencionar algunos problemas que se pueden encontrar en su utilización y que se deben conocer.

En primer lugar, hay que considerar que estos textos literarios son materiales auténticos que, como indica Andrijević (2010: 159), se crean para “servir de ejemplo de un uso correcto o apropiado de determinadas formas”, además de considerarse como “muestras reales de una comunidad lingüística y representación de una determinada cultura y su forma de ver el mundo”, permitiendo al alumno integrarse en esa lengua extranjera. Además, Andrijević (2010:161) establece diferentes ventajas e inconvenientes de los materiales auténticos que se deben considerar:

Los materiales auténticos, además de facilitar la introducción de (nuevas) estructuras léxicas, morfosintácticas y funciones lingüísticas, tienen un efecto positivo sobre el interés y la motivación de los alumnos, lo que provoca su implicación y participación en diferentes actividades. De esta manera apoyan un enfoque más comunicativo, creativo y lúdico de la enseñanza. Asimismo, detectan las necesidades de los alumnos, sacan a la luz sus conocimientos previos y proporcionan la información cultural auténtica y contacto con la lengua real, actual y contextualizada.

Por otra parte, las desventajas de estos materiales se reflejan en estructuras difíciles y desconocidas que puedan presentar, en un léxico novedoso y en temas no relevantes o no apropiados para las necesidades y el nivel de los alumnos. Sin embargo, para una comprensión global del contenido no es necesario entender cada elemento del mensaje, sino que el alumno debe aprender a orientar su atención hacia lo que le interesa y saber seleccionar la información relevante e ideas principales (le pueden ayudar fotos, ilustraciones, gestos, entonación, etc.). (...) (Andrijević, 2010: 161).

En segundo lugar, Iriarte Vañó (2009: 191) indica diferentes problemas que pueden afectar tanto a los alumnos como a los docentes al enfrentarse a un texto literario en el aula. Por una parte, el alumno se enfrenta a la dificultad que puede suponer el texto para él, ya que puede sentir temor al encontrar textos que “utilizan registros cultos, a veces rebuscados, y de este modo cree que nunca va a tener un nivel de competencia suficiente para enfrentarse a este tipo de textos”. Este miedo del alumno puede dificultar el disfrute de la lectura, que es primordial para conseguir la competencia literaria. Además, Iriarte Vañó (2009: 191) explica que se encuentran

problemas de comprensión debido a que los alumnos carecen de ciertos “datos técnico-literarios y culturales” necesarios para “interpretar y comprender los textos”. Sin embargo, todos estos problemas pueden solucionarse planteando una metodología adecuada para los alumnos.

Por otro lado, los profesores también pueden encontrar algunos problemas cuando trabajan con textos literarios. Un obstáculo que se pueden encontrar los docentes, y que explica Iriarte Vañó (2009: 191), es la “falta de preparación específica y de objetivos claros”, pensando que el alumno es un agente pasivo y que se fomentan solamente la lectura y escucha del profesor, sin atender a la importancia de las “destrezas productivas”. Por esta razón, el docente debe considerar el importante papel que tiene el alumno en el proceso de aprendizaje, comprendiendo que, como explica Iriarte Vañó (2009: 191), hay que “motivar, animar y facilitar” el aprendizaje de estos textos mediante la preparación de materiales y tareas que fomenten el aprendizaje.

Además, Pastor Cesteros (2004: 258) informa sobre una serie de motivos que explican la utilidad de estos textos literarios en el aula de ELE. Entre los motivos que menciona Pastor Cesteros (2004: 258) se encuentran el fomento de la capacidad creativa del alumno, la introducción de “referencias sociales, históricas y culturales” que se encuentran contextualizados en el texto, el placer por la lectura de textos literarios que permite “aprender disfrutando” y la creación de un vínculo con “la lengua meta y refuerza la memoria efectiva”, que enriquece la asociación de ideas, ampliación del vocabulario y asienta conocimientos lingüísticos.

Mendoza Fillola (2004:11) justifica el uso del texto literario en la enseñanza de ELE atendiendo a tres razones: se puede contrastar “el uso literario y el uso estándar de la lengua”, la obtención de un gran “input para la formación” del alumnado mediante los “usos, códigos y expresividad” que incluyen estos textos, y se utiliza la lectura como “actividad base para el aprendizaje”, observando los “usos lingüísticos” que aparecen en estos textos. Mendoza Fillola (2004: 16) comenta que los textos literarios poseen un gran carácter expresivo y creativo que ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades comunicativas, comentando lo siguiente:

Y, aunque “la literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados” (Lazar, 1993:15), es evidente que las actividades para el reconocimiento de los recursos y usos creativos del discurso literario crean el espacio didáctico para el encuentro/aportación de los distintos saberes que tiene el

aprendiz sobre los componentes y las normas del sistema lingüístico. (Mendoza Fillola, 2004: 16).

Albaladejo (2007: 8) también defiende el uso de la literatura como herramienta didáctica en el aula de ELE debido a la “riqueza lingüística que aportan los textos literarios”, ya que los alumnos pueden aumentar su vocabulario, encontrándose una gran variedad de textos que tratan diferentes tipos de temas que se quiera trabajar en clase. Además, Albaladejo (2007: 8) indica que se pueden encontrar “estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado”, por lo que el lector se encontrará con un contexto que enriquecerá su habilidad escrita a la misma vez que desarrolla su destreza lectora al “inferir y deducir el significado del contexto”.

Como explica Sáez (2011: 61), muchos profesores opinan que no es adecuado usar textos literarios en niveles básicos por considerarse complicado para los alumnos de ELE y lo utilizan “sobre todo a partir de un nivel intermedio o cuando el alumno tiene una sólida base lingüística”. Sin embargo, Sáez (2011: 61) afirma que los textos literarios pueden ser utilizados en cualquier nivel si se aplican correctamente “criterios de lecturabilidad o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.)”.

4.4. *El uso del texto lírico en el aula de ELE*

Maresma Durán (2006: 243) expone diferentes razones por las que la poesía debería estar presente en la enseñanza de español como lengua extranjera. En primer lugar, se fundamenta en el “carácter universal” de la poesía, ya que abarca una amplia variedad de temas “comunes a todas las culturas”. En segundo lugar, se apoya en el hecho de que la poesía es un material auténtico en el que se muestra “muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos”, que pueden ser complicadas para los alumnos, pero que puede ser enseñada correctamente “mediante una elección apropiada del texto por parte del profesor y el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción y el entendimiento de las nuevas formas”.

Una tercera razón que propone Maresma Durán (2006: 243) es que ha sido escrita con el objetivo de “disfrutar de la lectura”, aumentando la motivación del alumnado. Una cuarta razón es la “riqueza lingüística” que aporta estos poemas, ya que se introducen diferentes “estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de expresar ideas” con las que el alumno puede aumentar su vocabulario.

4.5. ***El uso de los textos narrativos en el aula de ELE***

El género narrativo también aporta grandes ventajas en su aplicación del uso de la lengua para expresar sentimientos y pensamientos. Dentro del género narrativo, es interesante hablar sobre la literatura juvenil que está adaptada para la lectura de adolescentes, pero que trata temas muy interesantes que pueden ser adaptados para ser enseñados en el aula a personas adultas de mayor edad. Según Montesinos Ruiz (2005: 53), las razones por las que se debería tener en cuenta la literatura juvenil son las siguientes:

Posee un léxico adecuado a la competencia lectora de los alumnos, y permite un progresivo perfeccionamiento verbal. Dado que la magnitud de la ignorancia léxica del alumnado es, por lo general, considerable, conviene que los libros elegidos en cada curso posean dispar grado de complejidad. En este sentido, es pertinente recordar que debe existir un grado de connivencia e idoneidad entre el libro y el hipotético lector, pues los alumnos tienen diferentes niveles de competencia lectora y gustos temáticos también heterogéneos. La Literatura Juvenil, entendida como ese acervo de lecturas más próximas e inteligibles para el lector adolescente, permite, de manera más sencilla, el progresivo fortalecimiento del hábito lector.

Esta LJ ha de ser una literatura experiencial (una educación literaria más que una enseñanza de la literatura), en el sentido de que este tipo de literatura influye en la vida de los alumnos al mostrar conflictos propios de la juventud. Este carácter experiencial de la LJ coincide con la opinión de Gabriel Janer, para quien la LJ no lo es tanto porque habla del mundo de los jóvenes, como por el hecho de que esos textos aglutinados bajo el marchamo de “narrativa apta para jóvenes” hablan directamente a los jóvenes, hasta lograr una posible identificación entre ciertos personajes y los hipotéticos lectores. (Montesinos Ruiz, 2005: 53).

Además, Montesinos Ruiz (2005: 53) destaca el carácter motivador que tienen las novelas debido a los temas que tratan:

De ahí que la LJ que defendemos sea un corpus de obras adecuadas a un estadio transitorio de la vida de los adolescentes, con un grado “aceptable” de dificultad léxica, con una sencilla complejidad temática y un nivel creciente de dificultad estilística y narrativa. (Montesinos Ruiz, 2005: 53).

Atendiendo a los argumentos de Montesinos Ruiz, se puede apreciar la importancia de los textos narrativos para fomentar la lectura debido a la gran variedad

de temas con la que los lectores de cualquier edad se pueden identificar y con la que pueden fomentar el hábito lector de estas personas, además de motivar la lectura de otros textos literarios relacionados y la redacción de producciones escritas, que puede ser más factible atendiendo al modo en el que están redactados estos textos. Por lo tanto, por medio de estos textos narrativos las personas pueden fomentar su comprensión y expresión escrita.

4.6. *El uso de los textos dramáticos en el aula de ELE*

Por último, hay que comentar la razón por la que los textos dramáticos pueden tener un gran uso en el aula de ELE. Según Tejerina Lobo (2003)⁴, “el diálogo interactivo texto-lector, en el cual el lector actualiza el texto, atribuye los significados, formula las interpretaciones e interrelaciona todos sus saberes”, recalando que así el alumnado puede llegar a ser “muy activo y rico al tener que imaginar por uno mismo la traducción simultánea de múltiples códigos de signos verbales y no verbales”. Con todo esto, lo que se pretende es que el lector dote de sentido al texto que lee para desarrollar competencia lectora y literaria, y conseguir “la conquista del placer y el hábito de la lectura” por medio de estas obras teatrales. Por ello, la lectura de textos dramáticos puede suponer una gran motivación para la lectura como afirma Tejerina Lobo (2003):

La lectura individualizada de piezas dramáticas y, muy especialmente, la lectura colectiva en voz alta, es una actividad motivadora tanto para quienes leen como para quienes escuchan y, además, favorece el proceso de apropiación de una lectura comprensiva y placentera. La presentación de un texto dramático leído de manera expresiva por dos o más niños/as posee atractivo para los receptores y a los sujetos lectores les otorga un papel protagonista que potencia la asimilación e interpretación del mensaje. (Tejerina Lobo, 2003).

Ubach Medina (2000) también defendió el uso de los fragmentos de obras teatrales para una mejor aplicación de este género literario en el aula de ELE:

Por ello, lo que se propone aquí es el uso de fragmentos de obras teatrales que, si bien son textos escritos, por las mismas características del género al que pertenecen tienden a reflejar los modos de expresión del habla coloquial y las estrategias de la comunicación cara a cara. (Ubach Medina, 2000: 709).

⁴No se indica el número de páginas de las citas de Tejerina Cobo (2003) porque esta obra no se encuentra paginada, como se indica en el enlace que aparece en el apartado de bibliografía.

Tejerina Lobo (2003) también recalca algunos de los beneficios más destacados que debemos considerar para potenciar el uso del texto dramático como material didáctico. Entre estos beneficios, Tejerina Lobo (2003) destaca que estos textos dramáticos contribuyen a una mayor comprensión escrita, ya que “los lectores tienen que entenderlo bien para poder comunicarlo con intención y sentido”, desarrolla la expresión oral de los alumnos con aspectos como “dicción, volumen, entonación, distinción de matices, etc.” y enriquece su capacidad de comunicación global, “ya que han de perder miedos y superar inhibiciones, atreverse a levantar la voz del suelo”.

Sin embargo, aunque es verdad que tiene muchos beneficios, también tenemos que ser conscientes de las dificultades que tienen los lectores, ya que, como explica Tejerina Lobo (2003), “el acto lector de los textos dramáticos exige una gran concentración, porque el diálogo dramático tolera mal las distracciones y dificulta o impide las interrupciones”, además de que “requiere de un cierto esfuerzo de imaginación para recrear las escenas, caracterizar a los personajes, etc.”. Para intentar reducir esta dificultad, Tejerina Lobo (2003) también señala “elementos característicos del género que facilitan y dinamizan esa lectura”, entre los que se encuentran “el estilo conversacional, la sencillez aparente de su lenguaje literario, el uso de diálogos, las frases breves, la presencia de un conflicto que sostiene la intriga hasta su resolución, el dinamismo de las situaciones, etc.”. Además, Tejerina Lobo (2003) recalca que la lectura de textos dramáticos permite conseguir los siguientes objetivos, como se puede observar en este extracto de su obra:

En diferentes momentos, nos permitirá acercarnos a variados objetivos relacionados con: el establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto y los saberes y creencias del lector; la relación personal texto-lector, mediante el ejercicio de comprensión necesaria para darle coherencia semántica a la lectura; y, entre otros posibles, la incidencia en la sensibilidad y competencia literaria y en el grado de amplitud del intertexto de los lectores. (Tejerina Lobo, 2003).

Fernández Aquino (2004: 10) también señala una de las mayores dificultades a las que los alumnos se enfrentan cuando leen un texto dramático:

Quizás la mayor dificultad que asedia al alumno al enfrentar la lectura del texto dramático, sea el hecho de que los libretos de teatro no están destinados a ser leídos por placer, sino a su representación, y en ellos el texto didascálico (acotaciones) interrumpe constantemente la lectura del texto a pronunciar (el que dicen los actores),

lo que obstrucciona la fluidez y el ritmo sostenido, dificultad ésta que no existe ni en la lírica ni en la épica. (Fernández Aquino, 2004: 10).

El texto teatral también puede usarse para diferentes actividades en el aula que tienen un gran efecto en el aprendizaje activo de los estudiantes, entre las que destaca el uso de la dramatización. Fontecha López y Barroso García (2000: 108) declaran que la dramatización “consiste en la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado”, que tiene como objetivo “jugar a hacer teatro”. Fontecha López y Barroso García (2000: 108) afirman que este juego dramático potencia la “desinhibición, motivación, imaginación y creatividad”, además de la comunicación de los alumnos.

4.7. Relación entre textos literarios y cultura

Cuando se trabaja un texto literario en el aula de ELE, no solo se observa que el alumno adquiera la competencia lingüística, sino también su competencia cultural, ya que los textos contienen contenidos culturales que se deben tener en cuenta para comprender el texto.

Sanz Pastor (2006: 9) declara la importancia que tiene la literatura como “uno de los géneros textuales en los que se cristaliza, de una manera más armónica y significativa, esa simbiosis entre el sustrato cultural de la lengua y sus estructuras discursivas”. Así, los docentes deben ser conscientes del contenido cultural presente en los textos literarios que, como explica Sanz Pastor (2006: 9-10), presentan al “texto y contexto como realidades indisolubles y que ayuden al estudiante a utilizar el conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual y, simétricamente, la lectura de los textos como fuente de información cultural”.

Como explica Plaza Velasco (2015: 36), se pueden encontrar diferentes problemas relacionados con la presencia de la cultura en un texto literario para poder comprenderlo correctamente. En primer lugar, hay que considerar que “se van a dar por supuestos una serie de datos y aspectos culturales, históricos, sociales, etc., relacionados con el mundo hispánico que nuestros estudiantes es muy probable que no conozcan”, por lo que se deben enseñar todos estos aspectos para hacer frente a la lectura de textos literarios.

Otra dificultad relacionada con la cultura presente en los textos literarios que comenta Plaza Velasco (2015: 37) está relacionada con “dificultades interculturales a la hora de seleccionar textos y al trabajarlos”. Sin embargo, aparte de estos problemas,

también hay que comentar aspectos positivos que Plaza Velasco (2015: 37) argumenta de la siguiente manera con palabras de Fernández García (2005: 65):

El alumno que construye su lectura desde un conocimiento limitado de la lengua y la cultura en que está escrito parte de una desventaja que sólo podemos atenuar, es cierto; pero, por otro lado, su bagaje cultural incorpora potenciales inferencias que nos sorprenderán y que siempre enriquecerán el andamiaje lector que llevamos a cabo en el aula». (Fernández García, 2005: 65).

Por lo tanto, hay que comprender qué significa interculturalidad, ya que es un objetivo que pretendemos conseguir para nuestros alumnos y que viene recogido en el Diccionario de términos clave de ELE elaborado por Martín Peris et al. (2005) de la siguiente manera:

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. (Martín Peris et al., 2005).

Este concepto se relaciona con la consecución de la comunicación intercultural que es necesaria en el aula de ELE, que viene definido en el Diccionario de términos clave de ELE elaborado por Martín Peris et al. (2005):

Se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias. (Martín Peris et al., 2005).

La adquisición de la competencia intercultural tiene gran importancia para poder integrarse en un lugar en el que se habla la lengua estudiada. Emma Gago (2010: 222) explica que no solo se considera que se adquiere una lengua con el desarrollo de la competencia lingüística, sino que también la competencia intercultural:

La culminación del proceso de adquisición de una lengua se materializa con la consecución paralela de un considerable grado de desarrollo de la competencia

intercultural y lingüística: alcanzar un estatus de usuario independiente para pensar, emitir juicios, actuar e interactuar en el contexto de LE; responsable en su actuación como agente social; participativo / partícipe en la mayor cantidad posible de situaciones de diversa naturaleza; consciente del valor de la lengua como vehículo para el desarrollo de la sociedad y la cultura. (Gago, 2010: 222).

Además, Emma Gago (2010: 224) argumenta que resulta interesante que el profesor actúe como “mediador cultural” para lograr que los alumnos adquieran “referentes sobre los cuales interactuar, los medios que le permitan acceder a la mayor variedad posible de intercambios sociales-comunicativos”, consiguiendo así que los alumnos puedan “eliminar el choque cultural y la percepción de distancia social”, como uno de los objetivos que se deben lograr.

Albaladejo (2007: 7) también comenta “el valor cultural de la literatura”, ya que proporciona beneficios para comprender la “conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta”, consiguiendo que los alumnos comprendan el modo de vida del país que habla español. Así, los alumnos pueden entender mejor a los hablantes nativos, reconociendo ciertos aspectos que indica Albaladejo (2007: 7-8) como “el grado de aproximación física entre hablantes nativos o el modo de mirar cuando hablan, cómo expresan ansiedad o entusiasmo, o la aceptación cultural del uso de la entonación para expresar humor o enfado”.

4.8. *Importancia de adquisición de la competencia comunicativa*

Por último, un aspecto importante que debemos considerar cuando hablamos sobre la integración de alumnos extranjeros en un país en el que se habla otra lengua es la adquisición de la competencia comunicativa. Pastor Cesteros (2004: 189) establece la importancia de adquirir esta competencia comunicativa trabajando las destrezas lingüísticas en el aula de ELE. Pastor Cesteros (2004: 189) aclara lo que quiere decir adquirir las destrezas lingüísticas, al referirse a “los distintos modos en que usamos la lengua, al hablar, escuchar, leer y escribir, que son las cuatro habilidades básicas”.

Pastor Cesteros (2004: 189) también recalca que estas habilidades que se suelen dividir como “destrezas receptivas (la comprensión auditiva y lectora) y productivas (la expresión oral y escrita)”, requieren de una “participación igualmente dinámica por parte del aprendiz, lo que sucede es que tal actividad se enfoca en un caso hacia la expresión y en el otro hacia la comprensión”. De esta manera, se deben considerar la

importancia de trabajar todas las habilidades lingüísticas de una manera activa para poder dominar el idioma correctamente.

5. DESARROLLO: PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE GÉNEROS LITERARIOS

5.1. Contextualización

Las propuestas didácticas realizadas en este TFM están contextualizadas en un curso de B2 de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) que se lleva a cabo en un centro de enseñanza en la ciudad de Jaén, en Andalucía (España). En este curso, se encuentran 12 alumnos con el fin de lograr el título que les acredite con el nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

En primer lugar, se analizará las características del centro en el que se realizarán las propuestas didácticas de este TFM. Se trata de un centro en el que se enseñan diferentes idiomas entre los que destacan español, inglés, francés y alemán, tratándose todos los niveles desde A2 hasta B2 en la mayoría de los idiomas enseñados. Las clases suelen tener una media de 10-15 alumnos, de manera que se puede encontrar una atención personalizada al alumnado, y por tanto asegurar una mejor enseñanza a los alumnos. Estas clases suelen tener una duración de 10 meses desde Septiembre hasta Junio, como ocurre con la clase de ELE en la que se realizan estas propuestas didácticas. Con respecto a las clases de ELE, se llevan a cabo lunes, miércoles y viernes, es decir, tres días a la semana, con sesiones que tienen una duración de 60 minutos.

A continuación, me dispongo a hablar sobre el grupo de alumnos que estudian en el curso. En cuanto al país de origen de los alumnos que quieren aprender español, en el aula se encuentran 12 alumnos de diferentes nacionalidades: 4 alumnos que provienen de Marruecos, 3 alumnos que provienen de Francia, 3 alumnos que provienen de Reino Unido, 1 alumnos que provienen de Argelia y 1 alumno que proviene de Rusia. A pesar de que se encuentra una gran diversidad en el aula, podemos apreciar que la lengua materna mayoritaria es el francés, ya que es la lengua más hablada en Marruecos, Francia y Argelia. Sin embargo, para poder facilitar la comunicación en el aula e intentar que todos los alumnos estén integrados de la misma manera en el aula, todos los alumnos deberán hablar en español durante las clases, lo que supone un esfuerzo positivo para reforzar su aprendizaje y mejorar sus destrezas orales. Además, la mayoría

de los alumnos tienen una buena base adquirida en el curso que realizaron de B1, por lo que esto no debería suponer un gran problema.

La edad de los alumnos comprende entre 20 y 40 años, por lo que tienen una franja de edad cercana que es positiva para la comunicación entre los compañeros. Con respecto a la situación educativa de los alumnos, la mayoría de los alumnos tienen un nivel universitario o superior, mientras que nos encontramos con una pequeña proporción de un estudiante de Marruecos y un estudiante de Argelia que solamente poseen la educación obligatoria, pero que tienen buenos conocimientos de español.

Por último, me dispongo a hablar sobre las razones por las que los alumnos quieren conseguir la titulación de B2, entre las que se encuentran conocer mejor las costumbres españolas, viajar alrededor de España y de otros países de habla hispana y comunicarse mejor con las personas nativas que se encuentran en el entorno cercano. Esta última opción es la más demandada por los alumnos, debido a la importancia de tener un buen nivel de español para lograr comunicarse eficazmente en el entorno cercano en el que viven con hablantes nativos.

Todos estos datos sobre los objetivos de los alumnos se han podido conseguir mediante un cuestionario que los alumnos realizaron la primera semana del curso para poder conocer mejor sus intereses y tenerlos en cuenta en la planificación del curso para que la enseñanza de los alumnos sea más personalizada.

5.2. *Propuesta didáctica: Texto lírico “Otro viaje”*

5.2.1. Justificación de la propuesta

En esta propuesta didáctica he escogido el texto lírico “Otro viaje” de Antonio Machado, que se trata del poema CXXVII que se encuentra en su obra “Campos de Castilla”. Tras examinar diferentes textos líricos, he escogido este texto porque es interesante el contenido que contiene relacionado con el paisaje de Jaén que puede servir de gran ayuda a los alumnos para integrarse en su entorno cercano en el que se pueden encontrar ese tipo de paisaje. Además, los alumnos podrán utilizar los textos para conocer mejor algunos términos léxicos relacionados con el turismo de interior que se encuentra en la provincia de Jaén, además de conocer algo de vocabulario relacionado con los viajes que será necesario si los alumnos quieren aprender el idioma para viajar y conocer nuevos lugares, tratando en este caso el medio de transporte del tren. Además, este texto tiene una gramática factible para los alumnos, ya que la mayoría de los verbos que aparecen están conjugados en presente de indicativo, lo que

puede ser positivo para repasar y afianzar ese contenido al principio del curso, como recordatorio de los contenidos aprendidos en A2 y B1, pero añadiendo nuevos verbos que pueden corresponder a B2. Además, los poemas son recursos perfectos para practicar la fonología de un idioma, ya que se juega con la musicalidad del idioma para atender a ciertos aspectos fonéticos que pueden ser útiles para practicar. En este caso, esta práctica de los elementos fonológicos es muy útil para practicar el fonema –l- que se suele utilizar en el español. Por último, también hay que comentar la importancia que tienen los poemas para fomentar la creatividad del lenguaje para poder crear discursos con palabras relacionadas intentando que tengan rima enfocándose en la última sílaba de cada renglón del poema. Esto puede servir para que los alumnos de ELE puedan tener más recursos para crear una conversación e interactuar con otras personas de manera creativa.

5.2.2. Objetivos específicos

A continuación, se expondrán los objetivos que los alumnos tienen que conseguir en esta propuesta didáctica y que los alumnos conocerán para intentar lograrlos. Estos objetivos se dividen en tres grupos: objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Objetivos conceptuales	Objetivos procedimentales	Objetivos actitudinales
Repasar los verbos en presente de indicativo.	Realizar producciones orales propias en las que se realizan poemas con rimas.	Apreciar el entorno cercano en el que se encuentra el alumnado.
Comprender oralmente poemas que realizan compañeros de clase.	Escribir poemas propios sobre contenidos observados en el texto.	Interiorizar los contenidos del texto en la vida diaria.
Conocer el vocabulario relacionado con paisajes encontrado en el texto.	Colaborar con los compañeros para crear producciones escritas en forma de poema.	Reflexionar sobre el uso de la poesía para mejorar la creatividad con el lenguaje.
Comprender la lectura del texto lírico “Otro viaje”.	Expresar correctamente el fonema /l/.	
Conocer los paisajes de Jaén: entorno cercano del alumnado.	Investigar sobre el paisaje del entorno cercano del alumnado en Jaén.	
Comprender la forma en la que se forman las rimas en poesía.		

5.2.3. Contenidos

En este apartado, se expondrán los contenidos que están presentes a lo largo de esta propuesta didáctica y que los alumnos trabajarán para intentar adquirirlos. Los contenidos que se trabajan en esta propuesta se pueden dividir en tres grupos: contenidos lingüísticos, literarios y culturales.

Contenidos lingüísticos	Contenidos literarios	Contenidos culturales
Repaso del tiempo verbal de presente de indicativo.	Lectura del texto lírico “Otro viaje”.	Conocimiento de paisajes de Jaén como entorno cercano de los alumnos.
Expresión correcta del fonema /l/.	Creación y comprensión de poemas con rimas.	
Conocimiento del vocabulario relacionado con los paisajes.		

5.2.4. Competencias clave

A continuación, se analizarán cómo están presentes las 7 competencias clave descritas por la LOMCE en esta propuesta didáctica. Sin embargo, dentro de estas competencias, no se mencionan la Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, y Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor porque no tiene sentido su presencia en la enseñanza de idiomas, ya que no están directamente relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del español en el aula de ELE. A continuación, se analiza cómo se trabajan las competencias clave en esta propuesta:

1. **Competencia en comunicación lingüística:** Esta competencia se trabaja en el aula en todas las actividades de la propuesta didáctica, ya que los alumnos tienen que trabajar todas las destrezas lingüísticas que son necesarias para dominar la lengua española (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita). Además, se trabajan contenidos lingüísticos propios del nivel del alumnado que estudia para conseguir un nivel B2 según el MCER.
2. **Competencia digital:** Esta competencia se trabaja en la Actividad 5, ya que los alumnos tendrán que utilizar el ordenador para buscar información sobre diferentes paisajes de la provincia de Jaén. Para ello, se pide a los alumnos que busquen correctamente en Internet aspectos sobre estos lugares.
3. **Aprender a aprender:** Esta competencia se trabaja en esta propuesta, ya que los alumnos deberán aprender cómo se forman los poemas para crearlos

ellos mismos fijándose en el poema de Machado. Además, los alumnos deberán utilizar los contenidos aprendidos para poder aplicarlos autónomamente en la expresión del lenguaje diaria, usando la rima para poder ser más creativo con el lenguaje. Además, los alumnos aprenden a usar el diccionario para aprender por sí mismos el significado de las palabras que se encuentran en la Actividad 6.

4. **Competencias sociales y cívicas:** Esta competencia se trabaja en muchas actividades en las que los alumnos tendrán que trabajar en parejas, en grupos de 3 o realizarán actividades con toda la clase en conjunto, ya que los alumnos deberán aprender a trabajar en equipo y consensuarán sus propuestas con otras personas para ponerse de acuerdo. Además, se fomenta una conciencia de cuidado al paisaje que se encuentra en el entorno cercano para saber apreciarlo.
5. **Conciencia y expresiones culturales:** Esta competencia se trabaja en la Actividad 5, en la que los alumnos toman conciencia de la importancia del entorno cercano y de diferentes paisajes que se pueden encontrar cerca de ellos. Así, esta competencia sirve para que los alumnos aprecien su entorno y sepan hablar sobre él en conversaciones diarias con hablantes nativos.

5.2.5. Materiales

En esta propuesta didáctica, se utilizan diferentes materiales que serán utilizados dependiendo de las necesidades que van surgiendo durante las actividades de la propuesta. Los materiales que se utilizan son los siguientes:

- a) Fichas de trabajo: se utilizan diferentes fichas que son necesarias en algunas actividades en las que se encuentran diferentes ejercicios y tablas que forman parte de las actividades.
- b) Diccionario: los alumnos pueden hacer uso del diccionario, preferiblemente un diccionario monolingüe de español, para buscar definición de palabras o comprobar si las definiciones que han puesto son correctas, intentando corregirse a ellos mismos.
- c) Ordenador: los alumnos necesitan el ordenador para investigar sobre el paisaje de la provincia de Jaén, de manera que pueden conocer diferentes lugares y aspectos culturales sobre la provincia en la que se encuentran en la Actividad 5.

- d) Pizarra: los alumnos necesitarán la pizarra para la explicación de algunos aspectos que quieran exponer de algunas actividades. Además, el profesor utilizará la pizarra para mostrar algunos ejemplos de cómo se hacen las diferentes actividades.
- e) Texto lírico “Otro viaje” de Machado (2001: 191-192) que es necesario para realizar la propuesta didáctica. Este poema se puede observar en el **Anexo I**.

5.2.6. Organización

Durante las actividades realizadas a lo largo de la propuesta didáctica, se encuentran diferentes modos de organización de los alumnos dependiendo de la dificultad de las actividades y de sus características. Además, los alumnos tendrán que comentar los ejercicios con el resto de compañeros, creando un debate en el aula en el que participen todos los alumnos juntos. La organización de esta propuesta se encuentra en el siguiente cuadro:

Actividades	Organización
Actividad 1	Trabajo en parejas
Actividad 2	Trabajo en parejas
Actividad 3	Individual
Actividad 4	Individual
Actividad 5	Trabajo en grupos de 3
Actividad 6	Individual
Actividad 7	Individual
Actividad 8	Individual
Actividad 9	Trabajo en parejas
Actividad 10	Individual
Actividad 11	Trabajo en grupos de 3
Actividad 12	Juntos toda la clase
Actividad 13	Individual en casa (preparación) y en clase (exposición)

5.2.7. Temporalización

Para secuenciar esta propuesta didáctica se necesitan cinco sesiones, en las que las actividades están secuenciadas con una duración determinada, de manera que se pueden llevar a cabo correctamente en cada sesión de 60 minutos que tiene lugar tres días a la semana, incluyendo la lectura del texto que tendrá lugar después de las actividades antes de la lectura. Además, debemos tener en cuenta el periodo de tiempo que necesita el profesor para corregir y en el que los alumnos exponen sus respuestas. La temporalización de esta propuesta se encuentra en el siguiente cuadro:

Actividades	Duración aproximada	Sesión
Actividad 1	15 minutos	Sesión 1
Actividad 2	15 minutos	Sesión 1
Lectura texto y palabras destacadas	20 minutos	Sesión 1
Actividad 3	10 minutos	Sesión 2
Actividad 4	20 minutos	Sesión 2
Actividad 5	30 minutos	Sesión 2
Actividad 6	10 minutos	Sesión 3
Actividad 7	15 minutos	Sesión 3
Actividad 8	10 minutos	Sesión 3
Actividad 9	20 minutos	Sesión 3
Actividad 10	20 minutos	Sesión 4
Actividad 11	20 minutos	Sesión 4
Actividad 12	15 minutos	Sesión 4
Actividad 13	50 minutos	Sesión 4: 5 minutos (Explicación) Sesión 5: 45 minutos (Exposición)

5.2.8. Actividades

5.2.8.1. Actividades antes de la lectura

Actividad 1. En el poema que se leerá en esta propuesta didáctica, se habla sobre el paisaje que el autor observa en un viaje a Jaén. Busca en el texto 6 palabras que conozcas e indica cómo las definirías. Compara las palabras escogidas y la definición realizada con un compañero utilizando el diccionario.

Actividad 2. Realiza una breve descripción sobre un viaje que realizarías con tu compañero utilizando 4 palabras que habéis puesto en el apartado anterior (al menos 2 palabras comunes entre vosotros y 2 diferentes).

5.2.8.2. Actividades durante la lectura

Actividad 3. Encuentra el vocabulario relacionado con las partes de un tren y los paisajes. Realiza un dibujo con los elementos del paisaje que encuentres (olivares, matorrales, praderas, caseríos, montes y valles, nubarrones blanco, oro y grana).

Actividad 4. ¿Te identificas con ese paisaje? Escribe en 60 palabras cuál es el paisaje que sueles ver en tu ciudad. Después, compáralo con tu compañero.

Actividad 5. En este poema se habla sobre el paisaje de Jaén que el autor ve y que explica mientras viaja en tren. Investigad en grupos de 3 sobre el paisaje típico que se puede encontrar en la provincia de Jaén con varias opciones: el paisaje en Jaén, el paisaje en Sierra Morena, el paisaje en Sierra de Cazorla, Segura y las Villas o el paisaje

del campo de Jaén. Después, escribid un relato de 100-150 palabras para poder decirlo a vuestros compañeros. Finalmente, elegid el paisaje que representa mejor a Jaén.

Actividad 6. Además, el autor habla sobre diferentes partes del tren y vocabulario relacionado con los viajes. Une cada palabra con su significado⁵. Utiliza el diccionario para comprobar si el significado elegido es correcto.

- | | |
|--------------|--|
| - Tren | + “carril de una vía férrea” |
| - Rieles | + “abertura provista de cristal que tienen en sus costados los coches, vagones del tren y otros vehículos” |
| - Ventanilla | + “vehículo de pasajeros o de mercancías y equipajes” en el tren. |
| - Vagón | + “medio de transporte que circula sobre railes” |
| - Equipaje | + “especie de caja provista de un asa que, sobre todo en los viajes, sirve para transportar ropas y otros objetos” |
| - Maletas | + “conjunto de cosas que se llevan en los viajes” |

Actividad 7. En el texto hay diferentes verbos en infinitivo. Recuerda el tiempo verbal de presente de indicativo encontrando los verbos que se encuentran en tercera persona del singular con los sujetos que les corresponde. Después, transforma el número de esos verbos en plural usando la tercera persona del plural.

Ejemplo: Correr → Corre el tren → Corren los trenes.

Correr:

Pasar:

Brillar:

Marchar:

Volar:

Caminar, silbar y humear:

Actividad 8. En este texto también se encuentran palabras finales que contienen la misma terminación, consiguiendo que rimen. Encuentra dos parejas de versos que rimen y que contengan palabras con la misma terminación de la última palabra del verso. Después, intenta añadir un tercer verso en el que su última palabra tenga la misma terminación. Dilo en voz alta en clase para comprobar si consigues la rima.

⁵ Las definiciones de las palabras que se encuentran en esta actividad han sido consultadas en el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (2014).

Ejemplo: tras la turbia ventanilla,
la luz del techo brilla

Actividad 9. Por último, como puedes contemplar, en el texto hay muchas palabras que acaban en sílabas que contienen el fonema –l- o –ll-. Copia los trozos del poema en los que se utilicen sílabas con este fonema e intenta juntarlos para ver si tienen sentido. Realiza tu propio poema corto con 4 versos en parejas utilizando algunas de estas palabras acabadas en –l- o –ll-. Como ejemplo, puedes utilizar algunas de las siguientes palabras: calles, arboles, árbol, bailes, azules, islas, chavales, caballos, amarillos, Carlos, pollos, gallos, espectáculos, vuelos, solos, ardillas, águilas.

Actividad 10. En el texto se describen las cosas que el autor observa en un viaje. Nombra todo lo que ve junto a los adjetivos que utiliza en el caso de que se encuentren.

5.2.8.3. Actividades después de la lectura

Actividad 11. En grupos de 3, intentad hacer un poema parecido al visto en clase, cambiando el paisaje a alguno que hemos visto en clase de la provincia de Jaén, utilizando nuevos verbos o palabras en plural que terminen en –l-. Podéis utilizar algunas de estas palabras junto a otras palabras diferentes que quieras: calles, árboles, bailes, azules, islas, chavales, caballos, amarillos, Carlos, pañuelos, pollos, gallos, espectáculos, vuelos, solos, ardillas, águilas. Este poema tiene que tener al menos 9 versos (3 versos cada alumno del grupo).

Actividad 12. A continuación, mezclad vuestros poemas con los poemas del resto de compañeros y realizar un poema en conjunto de toda la clase utilizando al menos 3 versos de cada grupo de 3 alumnos. Recitad el poema de clase en conjunto y comprobad si conseguís que rime y tenga sentido.

Actividad 13 (Tarea Final). En tu casa, mira por la ventana y relata el paisaje que tú ves con todo los detalles que puedas. Utiliza al menos 5 palabras que acaben en sílaba con –l- o –ll-. Además, utiliza verbos en presente simple como aparece en el texto “Otro viaje”. El siguiente día descríbelo a tus compañeros para que sepan tu paisaje y se elegirá quien tiene el mejor paisaje en un recital de poesía creado en el aula en el que todos los alumnos participan y evalúan a sus compañeros con una rúbrica que dará el profesor.

5.2.9. Evaluación

En este apartado se analiza la manera en la que el docente evalúa a los alumnos, la manera en la que los alumnos evalúan a sus compañeros en la tarea final y la manera en la que los alumnos se evalúan a ellos mismos. En primer lugar, nos encontramos con la evaluación que el profesor realiza a los alumnos, siguiendo una serie de criterios de evaluación que corresponden con los objetivos específicos de esta propuesta y que se rellenará atendiendo a la observación que realiza el profesor durante la realización de las actividades. Además, en estos criterios de evaluación se evalúa la consecución de las cuatro destrezas lingüísticas, de manera que el profesor tiene en cuenta el avance de los alumnos en la consecución de la competencia comunicativa con el lenguaje. Para ello, el profesor utilizará la rúbrica con puntuación cualitativa que se muestra en el **Anexo II**.

En segundo lugar, los alumnos deberán realizar una co-evaluación que realiza cada alumno al resto de compañeros cuando exponen su poema para elegir a la mejor poesía en la tarea final. Esta co-evaluación deberá atender diferentes criterios que rigen qué deben hacer los alumnos para hacer un buen poema que se observan en la rúbrica del **Anexo III**.

Por último, se encuentra una rúbrica de autoevaluación en la que los alumnos se evalúan a ellos mismos con respecto a la consecución de los objetivos. Esta rúbrica será igual que la rúbrica que utiliza el profesor para evaluar, identificándose el alumno con él mismo con los verbos que se encuentra redactados en primera persona del singular. Esta rúbrica se encuentra en el **Anexo IV**.

Toda esta evaluación se verá reflejada en porcentajes atendiendo a los tres tipos de evaluación que hemos hablado, contando un 50% la evaluación del profesor, un 30% la co-evaluación que se realiza entre los alumnos, y un 20% la autoevaluación en la que se conoce la opinión del alumno sobre su propio aprendizaje.

5.3. *Propuesta didáctica: Texto narrativo “Como agua para chocolate”*

5.3.1. Justificación de la propuesta

En esta propuesta didáctica se trabaja un fragmento del texto narrativo “Como agua para chocolate” de Laura Esquivel. Esta novela juvenil es muy interesante para ser enseñada a los alumnos de ELE debido al lenguaje que contiene, incluyendo diferentes expresiones y un vocabulario variado relacionado con el contenido que se pretende trabajar: el tema de la alimentación y la comida. Además, este texto contiene una variedad del lenguaje que es utilizada en países de Centroamérica, como es en este caso

México, ya que el autor proviene de este país. La introducción de esta variedad diatópica es muy interesante en el nivel B2 en el que se encuentran los alumnos, ya que empiezan a observar vocabulario y expresiones que se utilizan en español en otras regiones y países diferentes de las que se encuentran, por lo que se trata de un refuerzo positivo para los alumnos. Por último, este texto ha sido elegido debido a los conectores discursivos que contiene y que pueden servir de gran ayuda para que los alumnos sepan organizar mejor sus discursos orales y escritos con un orden que indican los conectores que dividen las producciones de los alumnos en diferentes partes bien diferenciadas. Además, esto puede permitir a los demás alumnos a comprender mejor las producciones de los demás al estar mejor organizadas y observar las partes del discurso. De esta manera, si los alumnos se fijan en el uso de estos conectores discursivos presentes en los textos narrativos, los alumnos podrán mejorar sus destrezas lingüísticas y adquirir la competencia comunicativa.

5.3.2. Objetivos específicos

A continuación, se expondrán los objetivos que los alumnos tienen que conseguir en esta propuesta didáctica y que los alumnos conocerán para intentar lograrlos. Estos objetivos se dividen en tres grupos: objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Objetivos conceptuales	Objetivos procedimentales	Objetivos actitudinales
Comprender la lectura del texto narrativo “Como agua para chocolate”.	Utilizar conectores discursivos usados para estructurar un discurso.	Apreciar el uso de los conectores discursivos para organizar discursos.
Conocer la variedad diatópica del lenguaje presente en México utilizado en el texto.	Producir textos escritos para expresar historias o anécdotas siguiendo características de textos narrativos.	Reflexionar sobre la utilidad de los textos narrativos para crear producciones escritas.
Comprender textos narrativos creados por los alumnos.	Expresar oraciones en diferentes tiempos verbales (presente, pasado y futuro).	
Comprender vocabulario relacionado con la comida.	Diferenciar las diferentes partes de un texto narrativo.	
Conocer costumbres y comidas típicas de otros países de habla hispana y de Andalucía.	Diferenciar entre el uso de pretérito y el pretérito indefinido para expresar acciones del pasado.	
Comprender el diferente uso que pueden tener los conectores discursivos.	Aplicar expresiones que puedan ser utilizadas en diferentes situaciones en conversaciones diarias.	

	Utilizar vocabulario de la comida en producciones orales y escritas.	
--	--	--

5.3.3. Contenidos

En este apartado, se expondrán los contenidos que están presentes a lo largo de esta propuesta didáctica y que los alumnos trabajarán para intentar adquirirlos. Los contenidos que se trabajan en esta propuesta se pueden dividir en tres grupos: contenidos lingüísticos, literarios y culturales.

Contenidos lingüísticos	Contenidos literarios	Contenidos culturales
Comprensión y uso de vocabulario relacionado con la comida que aparece en el texto.	Comprensión del texto narrativo “Como agua para chocolate”.	Conocimiento de platos típicos de diferentes países de habla hispana: España y México.
Utilización de conectores discursivos.	Diferenciación de las partes de un texto narrativo: introducción, nudo y desenlace.	Comprensión de diferencias culturales entre España y México.
Apreciación de la variedad diatópica del lenguaje presente en la diferencia entre el español en México y España.		
Aplicación de expresiones utilizadas en diferentes situaciones en conversaciones diarias.		
Utilización de tiempos verbales pretérito imperfecto de indicativo y pretérito indefinido de indicativo para expresar acciones del pasado.		
Utilización de tiempos verbales en presente, pasado y futuro.		

5.3.4. Competencias clave

A continuación, se analizarán cómo están presentes las 7 competencias clave descritas por la LOMCE en esta propuesta didáctica. Sin embargo, dentro de estas competencias, no se mencionan la Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, y Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor porque no tiene sentido su presencia en la enseñanza de idiomas, ya que no están directamente

relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del español en el aula de ELE. A continuación, se analiza cómo se trabajan las competencias clave en esta propuesta:

1. **Competencia en comunicación lingüística:** Esta competencia se trabaja en el aula en todas las actividades de la propuesta didáctica, ya que los alumnos tienen que trabajar todas las destrezas lingüísticas que son necesarias para dominar la lengua española (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita). En la propuesta se encuentran el uso de los discursos que son muy útiles para mejorar la comunicación de los alumnos. Además, se trabajan contenidos lingüísticos propios del nivel del alumnado que estudia para conseguir un nivel B2 según el MCER.
2. **Competencia digital:** Esta competencia se trabaja en diferentes actividades de la propuesta didáctica, como la Actividad 8 en la que los alumnos buscan platos típicos de Andalucía y de México en Internet, además de ver un vídeo de YouTube en la Actividad 10.
3. **Aprender a aprender:** Esta competencia se trabaja en esta propuesta, ya que los alumnos aprenderán cómo utilizar diferentes expresiones que se observan en el texto y deberán saber cómo aplicarlas correctamente en la vida diaria. Esto sucede también con el uso de los conectores discursivos, ya que los alumnos deben aprender a utilizarlos en el contexto adecuado para organizar el discurso.
4. **Competencias sociales y cívicas:** Esta competencia se trabaja en muchas actividades en las que los alumnos trabajarán en parejas, en grupos de 4 o realizarán actividades con toda la clase, fomentando el trabajo en equipo y consensuando sus propuestas con otras personas para ponerse de acuerdo.
5. **Conciencia y expresiones culturales:** Esta competencia se trabaja en esta propuesta, ya que los alumnos tomarán conciencia de las variedades diatópicas del lenguaje con la variedad del español en Centroamérica que se observa en el texto. De esta manera, los alumnos apreciarán la gran variedad lingüística del español. Los alumnos pueden notar estas diferencias cuando se encuentren con hablantes hispanos de diferente origen. Además, los alumnos conocerán la gastronomía andaluza presente en su entorno.

5.3.5. Materiales

En esta propuesta didáctica, se utilizan diferentes materiales que serán utilizados dependiendo de las necesidades que van surgiendo durante las actividades de la propuesta. Los materiales que se utilizan son los siguientes:

- a) Fichas que son necesarias en algunas actividades en las que se encuentran diferentes ejercicios y tablas necesarias para la realización de las actividades, y tablas en las que se puede consultar aspectos informativos que serán necesarios.
- b) Ordenador: será necesario en la Actividad 8 para investigar sobre comidas típicas de Andalucía en Internet, y en la Actividad 9 para ver el vídeo que muestra el profesor.
- c) Pizarra: los alumnos necesitarán la pizarra para la explicación de algunos aspectos que quieran exponer de algunas actividades. Además, el profesor utilizará la pizarra para mostrar ejemplos de cómo se hacen las actividades.
- d) Fragmento del texto narrativo “Como agua para chocolate” de Esquivel (1994: 10-12) que será leído por los alumnos para la realización de la propuesta didáctica. Este fragmento del texto se puede observar en el **Anexo V**.
- e) Trozos de cartulina que necesitarán los alumnos en la actividad 12 para dividir partes de nuestra historia y crear una historia conjunta de la clase.

5.3.6. Organización

Durante las actividades realizadas a lo largo de la propuesta didáctica, se encuentran diferentes modos de organización de los alumnos dependiendo de la dificultad de las actividades y de sus características. Además, los alumnos tendrán que comentar los ejercicios con el resto de compañeros, creando un debate en el aula en el que participen todos los alumnos juntos. La organización de esta propuesta se encuentra en el siguiente cuadro:

Actividad	Organización
Actividad 1	Individual
Actividad 2	Individual
Actividad 3	Parejas
Actividad 4	Individual
Actividad 5	Parejas
Actividad 6	Individual
Actividad 7	Individual
Actividad 8	Trabajo en grupos de 4
Actividad 9	Trabajo en parejas

Actividad 10	Individual
Actividad 11	Trabajo en grupos de 4
Actividad 12	Trabajo en grupos de 4
Actividad 13	Toda la clase juntos

5.3.7. Temporalización

Para secuenciar esta propuesta didáctica se necesitan seis sesiones, en las que las actividades están secuenciadas con una duración determinada, de manera que se pueden llevar a cabo correctamente en cada sesión de 60 minutos que tiene lugar tres días a la semana, incluyendo la lectura del texto que tendrá lugar después de las actividades antes de la lectura. Además, debemos tener en cuenta el periodo de tiempo que necesita el profesor para corregir y en el que los alumnos exponen sus respuestas. La temporalización de esta propuesta se encuentra en el siguiente cuadro:

Actividades	Duración aproximada	Sesión
Actividad 1	5 minutos	Sesión 1
Actividad 2	15 minutos	Sesión 1
Lectura texto y palabras destacadas	20 minutos	Sesión 1
Actividad 3	15 minutos	Sesión 1
Actividad 4	15 minutos	Sesión 2
Actividad 5	25 minutos	Sesión 2
Actividad 6	30 minutos	Sesión 3
Actividad 7	20 minutos	Sesión 3
Actividad 8	40 minutos	Sesión 4
Actividad 9	15 minutos	Sesión 4
Actividad 10	20 minutos	Sesión 5
Actividad 11	35 minutos	Sesión 5
Actividad 12	20 minutos	Sesión 6
Actividad 13	40 minutos	Sesión 6

5.3.8. Actividades

5.3.8.1. Actividades antes de la lectura

Actividad 1. Realiza una lectura rápida del fragmento del texto “Como agua para chocolate”. Responde a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema principal del texto? ¿Quiénes son los protagonistas?

Actividad 2. Recuerda todo lo que hiciste ayer. Intenta escribir los hechos ordenando todas las acciones que hiciste y después cuéntalo a tus compañeros.

5.3.8.2. Actividades durante la lectura

Actividad 3. En este texto se encuentran diferentes conectores discursivos que sirven para introducir oraciones con varias funciones y ordenar el discurso. Busca los conectores subrayados y clasifícalos según su función. Añade un conector más que conozcas y que no aparezca en el texto. Compara tus respuestas con las opciones de tu compañero y haced una frase en parejas con un conector que hayáis puesto cada uno.

Introducir un argumento contrario	Añadir un argumento relacionado con lo anterior	Introducir un argumento que explica algo
Ejemplo: Sin embargo	Ejemplo: Además	Ejemplo: porque

Actividad 4. Estos conectores sirven para ordenar nuestras conversaciones y discursos. A continuación, aparecen oraciones del texto desordenadas. Ordena estas oraciones, y señala los conectores que aparecen en el texto y muestran ese orden.

- Por tanto, desde ese día, Tita se mudó a la cocina y entre atoles y té creció de lo más sana y rozagante.
- Es de explicarse entonces el que se le haya desarrollado un sexto sentido en todo lo que a comida se refiere.
- Además de ganarse una soberana paliza, Tita quedó privada de jugar con sus hermanas dentro de su mundo.
- Por ejemplo, sus hábitos alimenticios estaban condicionados al horario de la cocina.
- Es de explicarse entonces el que se le haya desarrollado un sexto sentido en todo lo que a comida se refiere.
- Ni siquiera sabía leer ni escribir, pero eso sí sobre cocina tenía tan profundos conocimientos como la que más.

Actividad 5. En el texto se encuentran diferentes expresiones que se suelen utilizar en discursos orales y escritos para explicar algo. Busca las oraciones en las que se utilizan estas expresiones en un contexto determinado y elige una de estas expresiones para crear una frase en la que la uses. Después, compara las respuestas con tu compañero y unid vuestras frases para crear una conversación. Realizad esta conversación oralmente en clase de manera que tenga sentido para los demás.

- a) Se las sabía todas todas respecto a:
- b) Cosas que no vienen al caso:
- c) Hacerse cargo de:
- d) Aceptó con agrado:
- e) Bastante tenía yo con... como para encima...:
- f) Desarrollando un sexto sentido:
- g) No paró hasta que:

Actividad 6. En el texto se está hablando de una situación del pasado. Dentro del pasado, podemos encontrar dos tipos de tiempos verbales: el pretérito imperfecto de indicativo y el pretérito indefinido de indicativo. Observa la tabla comparativa de estos tiempos verbales para comprender su significado en el **Anexo VI** y busca con tu compañero algunos verbos en el texto que correspondan a cada tiempo verbal. A continuación, transforma los siguientes verbos en infinitivo en cada tiempo verbal del pasado, usando la tercera persona del singular.

	Pretérito imperfecto de indicativo	Pretérito indefinido de indicativo
Estar		
Cantar		
Tener		
Parar		
Comer		
Considerar		
Aceptar		
Encontrar		
Ser		

Actividad 7. Observa diferentes frases en presente o en futuro. Transforma estas frases en pasado cambiando los verbos en presente de indicativo y futuro simple de indicativo a pretérito imperfecto de indicativo o pretérito indefinido de indicativo. Observa cómo se forma para poder hacerlo y lee las indicaciones entre paréntesis para conocer el tiempo verbal al que tienes que cambiarlo en la misma persona y número que en la frase original.

Ejemplo: Yo iré a casa de mi prima (Pretérito indefinido): Iré → Ir → Fui
→ Yo fui a casa de mi prima.

- a) Yo tengo cinco hermanos y dos hermanas (Pretérito indefinido):
- b) Él comerá hortalizas en el huerto (Pretérito indefinido):
- c) Él no sabe leer ni escribir (Pretérito imperfecto):

- d) La comida estará lista para comer (Pretérito imperfecto):
- e) El ejercicio es muy fácil (Pretérito imperfecto):
- f) Mi hermano juega al fútbol (Pretérito indefinido):

Actividad 8. En el texto, los protagonistas hablan sobre asuntos de cocina, relacionado con el vocabulario de la comida. Escribe una redacción sobre la comida que has comido durante un día. Para realizar esta redacción, debes seguir las siguientes instrucciones:

- a) Utiliza al menos seis palabras que aparecen en el texto relacionadas con la comida, entre las que se encuentran las siguientes: *cocina, alimentación, hábitos alimenticios, horarios de la cocina (mañana, mediodía, noche), cena, frijoles, agua, pan, alimentos, comer, huerto, chorizo.*
- b) En este texto se nombran algunas palabras relacionadas con la comida que se utilizan en Centroamérica (*atoles, frijoles, comal*), ya que la obra se realizó en México. Añade comida que sepas que es típica en la región en la que te encuentras (Andalucía), con especial atención a la dieta mediterránea, y añade al menos un plato típico de México, buscando información de comida típica en Internet si es necesario.
- c) Introduce algunos conectores que hemos visto en el tema y otros conectores de tiempo: *En primer lugar, primero, después, finalmente.*
- d) Utiliza el pretérito imperfecto de indicativo para realizar tu historia contando la comida que hiciste un día del pasado.
- e) Haz esta redacción en grupos de 3 alumnos.

Actividad 9. El autor de este texto utiliza una variedad del español que se encuentra en Centroamérica como se aprecia en algunas palabras. Para conocer mejor el contexto en el que se encuentra el autor y observamos en el texto, escucha los primeros cinco minutos del siguiente video en el que se comparan algunas costumbres de México y España. Identificad en parejas las diferencias más destacadas y compáralas con el resto de compañeros. El enlace del vídeo es el siguiente:

<https://www.youtube.com/watch?v=3-U92b-jn04&t=231s>

5.3.8.3. Actividades después de la lectura

Actividad 10. ¿Cuál es tu historia o anécdota favorita que mejor recuerdas y que quieras contar? Escribe esa anécdota del pasado en clase utilizando los conectores trabajados. Explícala en clase y pregunta a tus compañeros para ver si lo han entendido.

Para realizar una historia, deberás dividirla en tres partes: introducción (se presentan los personajes y comienza la acción), nudo (comienza a aparecer la trama de la historia y ocurren sucesos) y desenlace (se resuelve la trama y se acaba la historia).

Actividad 11 (Tarea Final). Trabaja en grupos de 3 personas. Inventad una historia del pasado en la que digáis algo que habéis hecho o que os gustaría hacer juntos. Esta historia puede ser verdad o mentira, y vuestros compañeros tienen que creer que es verdad, de manera que ellos tienen que adivinar si es real o no, por lo que tenéis que explicar la historia con todos los detalles que podáis. En esta actividad, tenéis que seguir las siguientes instrucciones:

- a) Introducir al menos cuatro conectores que hemos visto en el texto y algunos conectores de tiempo vistos en actividades anteriores (*en primer lugar, después, finalmente*).
- b) Utilizar algunas expresiones vistas en el texto o expresiones que conozcáis que hemos trabajado durante el curso.
- c) Incluir una introducción, nudo y desenlace en vuestra historia.
- d) Usar diferentes tiempos verbales si podéis (presente de indicativo, pretérito imperfecto, pretérito indefinido o futuro simple).
- e) Realizar este discurso estructurado en al menos 3 párrafos.
- f) Extensión aproximada: 200-250 palabras.

Actividad 12 (Tarea Final). Contad vuestra historia al resto de compañeros dividiendo vuestra historia en 3 partes, en la que cada miembro del grupo cuente parte de la historia. Finalmente, preguntad a los compañeros si la historia era real o no. El resto de grupos pueden hacer preguntas para comprobar si es verdad.

Actividad 13 (Tarea Final). Finalmente, separad vuestras historias en frases relacionadas con los conectores que contienen. Juntad una frase o trozo de vuestra historia con otras anécdotas de vuestros compañeros que os han gustado para crear una historia en común con toda la clase, intentando que tenga sentido. Cada trozo de la historia de cada grupo debe contener conectores diferentes que encajen con el trozo anterior. Cuando se haya juntado toda la historia, cada grupo dirá su parte y se leerá la historia conjunta de la clase.

5.3.9. Evaluación

En este apartado se analiza la manera en la que el docente evalúa a los alumnos, la manera en la que los alumnos evalúan a sus compañeros en la tarea final y la manera en la que los alumnos se evalúan a ellos mismos. En primer lugar, nos encontramos con la evaluación que el profesor realiza a los alumnos, siguiendo una serie de criterios de evaluación que corresponden con los objetivos específicos de esta propuesta y que se rellenará atendiendo a la observación que realiza el profesor durante la realización de las actividades. Además, en estos criterios de evaluación se evalúa la consecución de las cuatro destrezas lingüísticas, de manera que el profesor tiene en cuenta el avance de los alumnos en la consecución de la competencia comunicativa con el lenguaje. Para ello, el profesor utilizará la rúbrica con puntuación cualitativa que se muestra en el **Anexo VII**.

En segundo lugar, los alumnos deberán realizar una co-evaluación que realizan los estudiantes de cada grupo a los demás grupos que exponen su historia. Esta co-evaluación deberá atender diferentes criterios que rigen qué deben hacer los alumnos para hacer una buena historia en la rúbrica que aparece en el **Anexo VIII**.

Por último, se encuentra una rúbrica de autoevaluación en la que los alumnos se evalúan a ellos mismos con respecto a la consecución de los objetivos. Esta rúbrica será similar a la rúbrica que utiliza el profesor para evaluarles, identificándose los alumnos con ellos mismos con los verbos en primera persona del singular. Esta rúbrica se encuentra en el **Anexo IX**.

Toda esta evaluación se verá reflejada en porcentajes atendiendo a los tres tipos de evaluación planteados: un 50% la evaluación del profesor, un 30% la co-evaluación entre los alumnos, y un 20% la autoevaluación con la opinión del propio alumno.

5.4. *Propuesta didáctica: texto dramático “Las bicicletas son para el verano”*

5.4.1. Justificación de la propuesta

Se ha elegido este texto dramático porque resultan muy interesantes las grandes aportaciones que puede ofrecer el texto dramático “Las bicicletas son para el verano” de Fernando Fernán Gómez. En primer lugar, cabe destacar que los textos dramáticos proporcionan un contexto real del uso de la lengua con diferentes conversaciones como aparece en este texto, teniendo en cuenta las acotaciones que tienen una gran importancia para comprender mejor diferentes características culturales relacionadas con el espacio interpersonal con otras personas e información útil para entender las conversaciones en la vida real. En concreto, se trata de un texto en el que se encuentra

una conversación informal entre dos amigas hablando sobre su familia, comida o el trabajo, como ocurre en la vida real y con la que podemos observar diferentes expresiones que los alumnos pueden usar en una conversación. Además, los temas usados son muy útiles en el día a día, situándose diferentes expresiones para preguntar si una persona necesita o quiere algo, además de las correspondientes respuestas que se pueden encontrar desde un registro coloquial a un registro formal. Así, los alumnos pueden aprender diferentes registros del lenguaje dependiendo de la situación en la que se encuentren y la persona a la que se dirige, así como el uso de usted o tú. Además, con este texto dramático se puede trabajar las cuatro destrezas orales, ya que los alumnos pueden comprender este texto dramático, que se puede representar también intentando comprenderlo oralmente, a la misma vez que los alumnos pueden escribir textos dramáticos propios que se pueden expresar oralmente a los compañeros dramatizando el texto escrito por ellos.

5.4.2. Objetivos específicos

A continuación, se expondrán los objetivos que los alumnos tienen que conseguir en esta propuesta didáctica y que los alumnos conocerán para intentar lograrlos. Estos objetivos se dividen en tres grupos: objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Objetivos conceptuales	Objetivos procedimentales	Objetivos actitudinales
Conocer vocabulario de la comida que aparece en el texto.	Utilizar vocabulario de la comida observado en el texto.	Reflexionar sobre el uso del registro formal e informal del lenguaje.
Conocer expresiones utilizadas para diferentes funciones del lenguaje en conversaciones rutinarias: saludar, despedirse, afirmar, negar, ofrecer, agradecer o estar de acuerdo.	Diferenciar situaciones en las que se utilizan diferentes registros del lenguaje: registro formal y registro informal.	Valorar la importancia de usar el registro del lenguaje correcto en cada situación.
Conocer algunas comidas típicas en España en el entorno cercano.	Comparar expresiones que se suelen utilizar para la misma función en registro formal e informal.	Reflexionar sobre las características y elementos que aparecen en las obras teatrales.
Comprender el uso de las acotaciones y el turno de palabra en la obra de teatro.	Utilizar los verbos “querer” y “poder” para expresar deseo o realizar peticiones.	
Comprender el texto teatral “Las bicicletas son para el verano”.	Utilizar expresiones para diferentes funciones del lenguaje en conversaciones.	

Repasar la forma afirmativa, negativa e interrogativa en diferentes contextos del texto.	Escribir guiones de teatro que sirven para realizar representaciones teatrales.	
Comprender oralmente representaciones teatrales de los compañeros.	Dramatizar textos dramáticos creados por los propios alumnos.	

5.4.3. Contenidos

En este apartado, se expondrán los contenidos que están presentes a lo largo de esta propuesta didáctica y que los alumnos trabajarán para intentar adquirirlos. Los contenidos que se trabajan en esta propuesta se pueden dividir en tres grupos: contenidos lingüísticos, literarios y culturales.

Contenidos lingüísticos	Contenidos literarios	Contenidos culturales
Conocimiento de vocabulario relacionado con la comida que aparece en el texto.	Comprensión del texto dramático “Las bicicletas son para el verano”.	Conocimiento de platos típicos de España y Andalucía.
Uso y diferenciación del registro formal e informal del lenguaje.	Comprensión del uso de acotaciones y el turno de palabra en conversaciones en textos dramáticos.	Conocimiento de costumbres españolas relacionadas con la comida como “irse de tapas”.
Conocimiento de expresiones utilizadas para expresar diferentes funciones del lenguaje en conversaciones: saludar, despedirse, afirmar, negar, ofrecer, agradecer o estar de acuerdo.		
Repaso de la forma afirmativa, negativa e interrogativa de una oración.		
Utilización de los verbos “querer” y “poder” para expresar deseo o realizar peticiones.		

5.4.4. Competencias clave

A continuación, se analizarán cómo están presentes las 7 competencias clave descritas por la LOMCE en esta propuesta didáctica. Sin embargo, dentro de estas competencias, no se mencionan la Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, y Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor porque no tiene

sentido su presencia en la enseñanza de idiomas, ya que no están directamente relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del español en el aula de ELE. A continuación, se analiza cómo se trabajan las competencias clave en esta propuesta:

1. **Competencia en comunicación lingüística:** Esta competencia se trabaja en todas las actividades de la propuesta didáctica, ya que los alumnos trabajan todas las destrezas lingüísticas que son necesarias para dominar la lengua española (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita). Además, se trabajan contenidos lingüísticos propios del nivel del alumnado que estudia un nivel B2 según el MCER.
2. **Competencia digital:** Esta competencia se trabaja en la Actividad 10 y 11, ya que los alumnos utilizan el ordenador para buscar información sobre las comidas típicas en España, especialmente en Andalucía, siendo el lugar en el que se encuentran. Además, observarán un vídeo sobre platos típicos de Andalucía.
3. **Aprender a aprender:** Esta competencia se trabaja en esta propuesta, ya que los alumnos deberán aprender cómo se utilizan las expresiones rutinarias sobre distintas funciones del lenguaje que se pueden observar en diferentes situaciones diarias para usarlas eficazmente. Además, los alumnos tendrán que aprender a gestionar conversaciones fijándose en el texto dramático que han leído. Los alumnos también aprenden diferentes expresiones fijándose en el contexto en el que aparecen en el texto. Otro aspecto que los alumnos deberán usar autónomamente es la distinción entre el registro formal e informal dependiendo de la situación en la que se encuentren.
4. **Competencias sociales y cívicas:** Esta competencia se trabaja en actividades en las que los alumnos trabajan en parejas, en grupos de 3 o con la clase en conjunto, aprendiendo a trabajar en equipo y a consensuar sus propuestas con el resto de compañeros. Además, se fomenta el respeto al turno de palabra de los compañeros en las representaciones orales. Otro aspecto que es clave en la sociedad es conocer la manera con la que debemos saber tratar a diferentes personas dependiendo de la situación en la que nos encontramos, usando un registro formal o informal.
5. **Conciencia y expresiones culturales:** Esta competencia se trabaja en esta propuesta, ya que los alumnos deberán reconocer expresiones que son normalizadas en las conversaciones que se utilizan en diferentes funciones

del lenguaje como saludar, despedirse, pedir algo, agradecer, expresar deseo o ponerse de acuerdo, que están relacionadas con la cultura del país en la que se encuentran. Además, los alumnos deberán conocer la importancia de la gastronomía española y los platos típicos de Andalucía, conociendo una costumbre típica de España, que es “irse de tapas” que los alumnos deberán conocer, ya que es una actividad que se realiza en el entorno en el que se encuentran. En estas situaciones, los alumnos también usarán esas expresiones para adaptarse al entorno cultural cercano.

5.4.5. Materiales

En esta propuesta didáctica, se utilizan diferentes materiales que serán utilizados dependiendo de las necesidades que van surgiendo durante las actividades. A continuación, introduciré los materiales trabajados en esta propuesta:

- a) Fichas que son necesarias en algunas actividades en las que se encuentran diferentes ejercicios y tablas necesarias para la realización de las actividades.
- b) Pizarra: los alumnos necesitarán la pizarra para la explicación de algunos aspectos que quieran exponer algunas actividades. Además, el profesor utilizará la pizarra para poder mostrar ejemplos de cómo se hacen las actividades.
- c) Ordenador: los alumnos necesitarán el ordenador en la Actividad 10 en la que tendrán que ver un vídeo sobre la comida típica de Andalucía y tendrán que buscar información sobre comidas españolas para la realización de la actividad.
- d) Material escolar: se utilizará el material escolar como las mesas y las sillas para crear un ambiente en la clase de recreación de un restaurante en la Actividad 13.
- e) Fragmento del texto dramático “Las bicicletas son para el verano” de Fernando Fernán Gómez (2007: 14-19). Este fragmento se puede observar en el **Anexo X**.

5.4.6. Organización

Durante las actividades realizadas a lo largo de la propuesta didáctica, se encuentran diferentes modos de organización de los alumnos dependiendo de la dificultad de las actividades y de sus características. Además, los alumnos tendrán que comentar los ejercicios con el resto de compañeros, creando un debate en el aula en el que participen todos los alumnos juntos. La organización de esta propuesta se encuentra en el siguiente cuadro:

Actividades	Organización
Actividad 1	Individual
Actividad 2	Trabajo por parejas
Actividad 3	Trabajo por parejas
Actividad 4	Individual
Actividad 5	Individual
Actividad 6	Individual
Actividad 7	Individual
Actividad 8	Individual y trabajo por parejas
Actividad 9	Individual y trabajo por parejas
Actividad 10	Individual
Actividad 11	Individual
Actividad 12	Trabajo en grupos de 3
Actividad 13	Trabajo en grupos de 3

5.4.7. Temporalización

Para secuenciar esta propuesta didáctica se necesitan seis sesiones, en las que las actividades están secuenciadas con una duración determinada, de manera que se pueden llevar a cabo correctamente en cada sesión de 60 minutos que tiene lugar tres días a la semana, incluyendo la lectura del texto que tendrá lugar después de las actividades antes de la lectura. Además, debemos tener en cuenta el periodo de tiempo que necesita el profesor para corregir y en el que los alumnos exponen sus respuestas. La temporalización de esta propuesta se encuentra en el siguiente cuadro:

Actividades	Duración aproximada	Sesión
Actividad 1	5 minutos	Sesión 1
Actividad 2	15 minutos	Sesión 1
Actividad 3	10 minutos	Sesión 1
Lectura texto y palabras destacadas	30 minutos	Sesión 1
Actividad 4	25 minutos	Sesión 2
Actividad 5	30 minutos	Sesión 2
Actividad 6	10 minutos	Sesión 3
Actividad 7	20 minutos	Sesión 3
Actividad 8	20 minutos	Sesión 3
Actividad 9	30 minutos	Sesión 4
Actividad 10	30 minutos	Sesión 4
Actividad 11	20 minutos	Sesión 5
Actividad 12	40 minutos	Sesión 5
Actividad 13	30 minutos	Sesión 6

5.4.8. Actividades

5.4.8.1. Actividades antes de la lectura

Actividad 1. Realiza una lectura rápida del extracto del texto dramático. ¿Cuántas personas participan en el texto? Di quienes son y cuál podría ser la relación que une a estos personajes.

Actividad 2. ¿Sabes qué son las indicaciones que aparecen entre paréntesis? Son acotaciones con las que los actores saben que deben hacer en el teatro mientras hablan. Escribe y recrea en clase una pequeña conversación en parejas con acotaciones de las acciones que pasan mientras hablan. Podéis recrear una situación dentro o fuera de clase.

Actividad 3. Lee la siguiente conversación con acotaciones. Recréala en parejas realizando una pequeña obra de teatro en la clase.

Juan: Hola, ¿cómo estás? (Levanta la mano para llamar la atención de María).

María: (Se acerca a Juan) Bien. ¿Y tú?

Juan: (Se toca la oreja) Yo estoy bien, estoy nervioso porque hoy tenemos examen.

María: ¿Hoy tenemos un examen? (Se sorprende y da un paso hacia atrás).

Juan: Sí, ¿de verdad no sabías que hoy hay un examen?

María: No. Va a salir fatal. (Habla con una voz nerviosa y dando una patada al aire).

Juan: No te preocupes, tienes tiempo para estudiar. Seguro que vas a aprobar (Le da una palmada en la espalda para animar a María).

María: Muchas gracias. Voy a estudiar un poco (Se sienta en una silla y busca su libro para estudiar).

5.4.8.2. Actividades durante la lectura

Actividad 4. ¿Recuerdas la última conversación que has tenido con algún amigo en español? Localiza en este texto algunas expresiones que tendrías con él que se encuentran subrayadas. Coloca las expresiones en cada categoría de la tabla para indicar la función que tienen estas expresiones en la conversación.

Saludar	Despedir	Afirmar algo	Negar algo	Estar de acuerdo	Agradecer	Ofrecer/pedir algo

Actividad 5. Dentro de estas expresiones utilizadas en el texto, podemos encontrar algunas pertenecientes al registro formal y otras al registro informal. ¿Podrías localizar cuáles corresponden a cada registro y decir una situación en la que la utilizarías? Tienes que encontrar un mínimo de 3 para registro formal y 3 para registro informal. Compara este ejercicio con tu compañero.

Registro formal	Registro informal
Ejemplo: No sabe cuánto se lo agradezco	Ejemplo: Muchas gracias

Actividad 6. En el texto también se encuentran ciertas expresiones que transmiten un significado concreto que se utilizan para diferentes funciones del lenguaje en conversaciones. Relaciona cada expresión con su significado según el contexto en el que se encuentran dentro del texto.

- No están los tiempos para florituras	+ Asegurarte una buena vida sin problemas
- Tener el porvenir asegurado	+ No pasan por una buena situación económica
- No hay mal que por bien no venga	+ Se ha obsesionado con algo
- Se le metió en la cabeza	+ Necesita mucho esfuerzo conseguir algo
- A duras penas	+ De algo malo se puede sacar algo bueno
- Un día es un día	+ Es algo especial que no ocurre todos los días

Actividad 7. Actualmente, cuando una persona habla con un amigo cercano, en España se suele utilizar más el pronombre “tú” en lugar de “usted” (utilizado para situaciones más formales). Busca cuatro oraciones del texto en las que los personajes hablen utilizando el pronombre “usted” y cámbialo al pronombre “tú” con los cambios correspondientes en los verbos utilizando la segunda persona del singular.

Ejemplo: ¿Necesita usted algo? → ¿Necesitas tú algo?

Actividad 8. En el extracto del texto, se utiliza un vocabulario relacionado con la comida y el dinero. Escribe vocabulario relacionado con cada categoría de la tabla. Añade con tu compañero dos nuevas aportaciones en cada categoría.

Comida	Objetos relacionados con la comida	Acciones relacionadas con la comida	Dinero
Ejemplo: cocido	Ejemplo: cubiertos	Ejemplo: poner la mesa	Ejemplo: sueldo

Actividad 9. En el texto se observa una conversación entre dos amigas cuando preparan la comida. Crea una conversación con un compañero en la que planteáis poner la comida en la mesa utilizando el vocabulario relacionado con la comida y la cocina que aparece en el texto. Tenéis que incluir también dos tipos de comida diferentes de los que aparecen en el texto e incluir todos los cubiertos.

Actividad 10. ¿Sabes qué es un cocido? El cocido es un plato típico de España. Busca en Internet cuál es la receta para cocinar cocido y escríbela. Investiga y busca en Internet sobre dos comidas típicas españolas que te gusten o quieras conocer. Escribe la receta con sus ingredientes y cuéntala a tus compañeros en clase. Algunos platos que puedes buscar son los siguientes: paella, gazpacho, salmorejo, migas, pipirrana, callos, fabada. Observa este vídeo sobre productos típicos de Andalucía para adquirir ideas y utiliza al menos uno de ellos: https://www.youtube.com/watch?v=6KkTVzQ_b2c&t=8s

5.4.8.3. Actividades después de la lectura

Actividad 11. Una costumbre típica en España es ir de tapas con amigos. ¿Sabes qué son las tapas? Conversa con tu compañero sobre qué quiere decir ir de tapas. Escribe algunas preguntas y respuestas que realizarías en un bar utilizando algunas de las expresiones vistas durante la obra. En esta obra se utiliza la pregunta “¿Quiere usted que tomemos...?” o preguntar por la comida “¿Unas galletitas?” para ofrecer o pedir comida a otras personas. Escribe algunas preguntas que podrían estar relacionadas con pedir comida al camarero, agradecerle que le traiga la comida, saludar o despedirse.

Actividad 12 (Tarea Final). Escribe un pequeño texto dramático con conversaciones con dos compañeros en grupos de 3 alumnos en la que te encuentras con un amigo a tomar unas tapas. Elegid la comida que quisierais pedir teniendo en cuenta las palabras que habéis observado durante los ejercicios anteriores y los conocimientos de comida que tienes, mientras que un compañero realiza el papel de camarero al que le piden la comida en un comedor, un bar o un restaurante. Tenéis que incluir: saludo, pregunta, expresión de deseo de pedir alguna comida, agradecer a tu amigo/al camarero, despedida. Además, debéis utilizar algunas expresiones que habéis trabajado en los ejercicios anteriores. No olvidéis escribir algunas acotaciones sobre entrada y salida de

personajes o sobre acciones físicas de los participantes cuando sea necesario. Esta obra de teatro que escribiréis tiene que tener al menos 6 turnos de palabra de cada personaje.

Actividad 13 (Tarea Final). Imagina que la clase se convierte en un restaurante. Realiza una representación del texto dramático que has escrito con tus compañeros en la clase sentados en la misma mesa. Cuando todos los grupos hayáis representado vuestras situaciones, elige cuál es la más realista y cuáles son los mejores menús elegidos.

5.4.9. Evaluación

En este apartado se analiza la manera en la que el docente evalúa a los alumnos, la manera en la que los alumnos evalúan a sus compañeros en la tarea final y la manera en la que los alumnos se evalúan a ellos mismos. En primer lugar, nos encontramos con la evaluación que el profesor realiza a los alumnos, siguiendo una serie de criterios de evaluación que corresponden con los objetivos específicos de esta propuesta y que se rellenará atendiendo a la observación que realiza el profesor durante la realización de las actividades. Además, en estos criterios de evaluación se evalúa la consecución de las cuatro destrezas lingüísticas, de manera que el profesor tiene en cuenta el avance de los alumnos en la consecución de la competencia comunicativa con el lenguaje. Para ello, el profesor utilizará la rúbrica con puntuación cualitativa que se muestra en el **Anexo XI**.

En segundo lugar, los alumnos deberán realizar una co-evaluación que realizan los estudiantes de cada grupo a los demás que representan el texto dramático que han escrito para elegir la mejor representación atendiendo a los contenidos aprendidos. Esta co-evaluación deberá atender diferentes criterios que rigen qué deben hacer los alumnos para realizar la tarea final en la rúbrica del **Anexo XII**.

Por último, se encuentra una rúbrica de autoevaluación en la que los alumnos se evalúan a ellos mismos con respecto a la consecución de los objetivos. Esta rúbrica será similar a la rúbrica que utiliza el profesor para evaluarles, identificándose los alumnos con ellos mismos con los verbos en primera persona del singular. Esta rúbrica se encuentra en el **Anexo XIII**.

Toda esta evaluación, se verá reflejada en porcentajes atendiendo a los tres tipos de evaluación que hemos hablado, contando un 50% la evaluación del profesor, un 30% la co-evaluación que se realiza entre los alumnos, y un 20% la autoevaluación en la que se conoce la opinión del alumno sobre su propio aprendizaje.

6. RESULTADOS

Una vez que ha finalizado el curso en el que se han realizado las propuestas didácticas basadas en textos literarios, me dispongo a analizar el resultado mostrado en el grupo de alumnos que realizan el curso.

En primer lugar, se ha podido apreciar que los alumnos han podido interiorizar mejor los contenidos al encontrarlos en un contexto que sirviera de apoyo para poder conocer cómo funcionan los contenidos aprendidos. Por ejemplo, con respecto a algunos contenidos que generalmente son complicados de aprender, como los tiempos verbales, se ha notado que el 70% de los alumnos han comprendido su uso y sabían utilizarlos correctamente en las tareas finales.

Otro aspecto en el que se observó una mejora en el alumnado fue en la estructuración de sus discursos orales y escritos. Cuando trabajaron los conectores en un ambiente contextualizado con actividades relacionadas con el texto y que estaban bien explicadas, se apreció que el 60% de los alumnos han empezado a utilizar más conectores en sus conversaciones cotidianas en español, ya que les resulta más cómodo para poder hablar y organizar sus propios discursos. Además, esta mejora también se ha podido apreciar en la distinción entre el lenguaje formal e informal, ya que el 75% de los alumnos han comprendido el uso correcto de cada registro del lenguaje dependiendo del contexto en el que se encuentran, como se pudo ver claramente en el texto en el que venía contextualizado.

Otra mejora que se ha podido apreciar es la capacidad de los estudiantes para poder establecer conversaciones en español con nativos, ya que se le ha otorgado a los alumnos diferentes herramientas que pueden utilizar en todas las conversaciones, y que les puede servir cuando hablan sobre temas relacionados con el entorno en el que se encuentran, de manera que están más adaptados en su entorno. De hecho, el 80% de los estudiantes han apreciado que se sienten más seguros para establecer una conversación con un nativo y que pueden entender una conversación mejor. Para que esto se consiguiera, también han sido esenciales los debates que se realizaban con los compañeros después de las actividades en las que los alumnos hablaban en español y en la escucha de las producciones orales de otros compañeros.

Un aspecto positivo que también hay que notificar es el aumento del gusto por la lectura de los alumnos con respecto al inicio de curso. En un cuestionario que se realizó a los alumnos en la primera semana del curso, se analizó que solamente el 35% de los alumnos solían leer algún libro en su tiempo libre, lo que mostraba una notable falta de

hábito lector. Sin embargo, se realizó este mismo cuestionario en la última semana del curso para comprobar si habían ocurrido algunos cambios y evolución en el alumnado, notificándose que hubo un progreso al 70% de los alumnos que se habían aficionado a algún tipo de lectura en su tiempo libre. Posiblemente este aumento del hábito lector se debe a la variedad de textos que han leído los alumnos a lo largo del curso, descubriendo diferentes tipos de textos con los que los alumnos se podrían sentir más identificados y animarse a su lectura. De esta manera, se puede afirmar que el objetivo de mejorar la educación literaria de los alumnos se ha conseguido debido al aumento del hábito lector en los alumnos.

Sin embargo, también se pueden recalcar algunos aspectos de mejora que se deberían tener en cuenta. En primer lugar, se debería modificar la duración de las actividades, ya que se encuentran algunas actividades complejas que necesitarían más tiempo para poder realizarse eficazmente y los alumnos habrían aprendido más de esas actividades si hubieran tenido más tiempo para pensar y comentar con sus compañeros. Otro aspecto que se debe considerar para mejorar las propuestas es el reparto de grupos, ya que se encontraban personas en el mismo grupo que no trabajaban bien juntas por diversas razones, como timidez o diferencias de personalidad, que podrían haber dificultado la realización de las actividades si el profesor no hubiera intervenido y prestado más atención a ese grupo para que funcionara. De esta manera, para próximas aplicaciones de estas propuestas, se debería estudiar el comportamiento y actitud de los compañeros dentro de clase para crear grupos equitativos que aseguren un mejor ambiente de trabajo.

7. CONCLUSIONES

Este Trabajo Fin de Máster me ha servido para ser más consciente de las aportaciones que puede dar la literatura en diferentes ámbitos de enseñanza. Conforme he estado investigando y descubriendo nuevos textos literarios y los he analizado, me he dado cuenta de que estos textos poseen una gran variedad de contenidos que pueden ser cruciales para mejorar la enseñanza de los alumnos de ELE. Gracias a este TFM he podido redescubrir el placer por la lectura de textos que había leído años atrás y que ahora, leyéndolos con más atención, he podido comprenderlos mejor y sacar más provecho de ellos. De esta manera, la literatura no sirve solamente para mejorar nuestro hábito lector y entretenernos con una buena lectura, sino que es una fuente inagotable de contenido cultural con el que podemos conocer mejor la cultura del país en el que se

escribió con la presencia de diversas referencias culturales y contenido lingüístico que nos permite contextualizar aspectos del lenguaje que debemos conocer y que permite comprender cómo se utiliza el lenguaje. Por esta razón, aconsejo a todos los profesores a explorar el uso de los textos literarios en el aula, ya que hay un gran registro de textos literarios de diferentes temáticas y géneros que pueden servir de gran ayuda para poder enseñar de una manera innovadora a alumnos de todos los niveles.

Además, he podido apreciar la gran labor de los profesores de ELE, ya que no es sencillo enseñar una lengua que conoces desde que naciste a personas que no la dominan. Sin embargo, es un reto que me parece interesante y que, conforme diseñaba las propuestas didácticas de este TFM, ha aumentado mi interés por intentar llevarlas a cabo y enseñar esos contenidos que he señalado con actividades motivadoras para los alumnos. Esta tarea tiene cierta dificultad, ya que hay que secuenciar correctamente los contenidos de acuerdo al nivel de los alumnos de manera que no sean demasiado complicados ni demasiado fáciles para ellos.

Los extractos de los textos literarios elegidos han sido analizados al detalle para comprobar que introdujeran esos contenidos que pretendía mostrar. Esta ha sido una ardua tarea, ya que leí una gran variedad de textos correspondientes a cada género literario para encontrar los textos idóneos para la enseñanza. Esta tarea ha supuesto un gran desgaste de tiempo para poder leer detenidamente los textos completos para poder seleccionar aquellos fragmentos que pudieran adecuarse a la enseñanza. Una vez que seleccioné todos los textos elegidos, debo decir que todavía quedaba mucho trabajo, ya que había que volver a analizar los textos para comprobar que se adecuara al nivel de los alumnos. Esta selección y adaptación de los textos es una tarea muy importante que se debe tener siempre en cuenta si se quiere trabajar cualquier tipo de texto que pueda ser utilizado para enseñar.

Además, he intentado que las tareas sean motivadoras para los alumnos, de manera que puedan estar interesados en hacerlas y aprender interactuando con otros compañeros. Por esta razón, he considerado la comunicación como un pilar importante en las propuestas en las que los alumnos cooperan y comentan resultados con otros compañeros, poniendo en práctica todas las destrezas lingüísticas orales y escritas para poder mejorar la competencia comunicativa necesaria en la vida diaria, y sobre todo cuando se encuentra en un país extranjero en el que debes hablar un idioma diferente a la lengua materna.

Este Trabajo Fin de Máster también ha servido para apreciar que los contenidos lingüísticos, aunque son importantes, no son lo único que se debería enseñar para aprender una lengua, ya que una persona puede dominar perfectamente un idioma, pero no podrá estar totalmente adaptado al medio en el que se encuentran si no entiende las referencias culturales que forman parte de la sociedad en la que vive. Por esta razón, también he visto necesario la introducción de contenidos culturales y pragmáticos que estén presentes en los textos literarios para poder ser trabajados por los alumnos en el aula. De esta manera, podemos ayudar al alumnado a ser más conscientes de la realidad en la que vive y comprender mejor a esas personas nativas con las que se relaciona cada día. Así, los alumnos podrán tener una comunicación más fluida y eficiente con los demás, que es uno de los objetivos que debería tener cualquier profesor de lengua extranjera: que sus alumnos sean competentes fuera del aula y sepan desenvolverse ante cualquier situación.

En resumen, puedo concluir con que este TFM ha sido una gran oportunidad para conocer más el mundo del profesor de ELE y las necesidades que pueden tener los alumnos extranjeros que quieren aprender esta lengua. Por esta razón, el uso de los textos literarios puede considerarse como un medio para crear propuestas didácticas en las que se crea un contexto para enseñar diferentes contenidos, y como un fin para que los alumnos mejoren su educación literaria y aprecien los grandes beneficios que tiene la lectura de textos literarios y las aportaciones que proporcionan estos textos para poder conocer el español y coger un hábito lector de gusto por la lectura, adquiriendo la competencia literaria y comunicativa de los alumnos extranjeros, consiguiendo que estén más integrados y dominen el español.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo García, M.D. (2007): Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-51. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376003.pdf>
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (1), 157-163.
- Ayala, M. (3 de agosto de 2020a). Texto lírico: características, tipos y ejemplos. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/texto-lirico/> (Sin paginar).
- Ayala, M. (27 de julio de 2020b). Texto teatral: características, estructura, ejemplos. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/texto-teatral/> (Sin paginar).
- Esquivel, L. (1994). *Como agua para chocolate*. Editorial Salvat.
- Fernán Gómez, F., Aznar Soler, M. (Ed.), & López García, J.R. (Ed.) (2007). *Las bicicletas son para el verano* (12a ed.). Editorial Vicens Vives.
- Fernández Aquino, O. (2004). Metodología para la enseñanza-aprendizaje de los textos dramáticos en el nivel superior. Metodología para o ensino-aprendizagem dos textos dramáticos em nível superior. *Revista Linhas*, 5(1). <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1234/1047>
- Fernández García, A. (2005). El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia». En *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, (pp. 63-67).
- Fontecha López, M., & Borrosa García, C. L. (2000). La importancia en las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, (pp. 107-114).
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, (29), 221-239.
- González, G. (14 de abril de 2020). Texto narrativo: características, estructura, tipos, ejemplos. *Lifeder*. <https://www.lifeder.com/texto-narrativo/> (Sin paginar).
- Iriarte Vañó, M.D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de Investigación y debate*, (11), 187-206.
- Machado, A., & Ribbans, G. (Ed.) (2001). Otro viaje. En Geoffrey Ribbans (Ed.), *Campos de Castilla: (1907-1917)* (11a ed., pp. 191-192). Editorial Cátedra.

- Maresma Durán, J. (2006). El uso de la poesía en el aula de ELE. En *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, (pp. 241-246). Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/29_maresma.pdf
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (1).
https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817
- Montesinos Ruiz, J. (2005). Necesidad y definición de la literatura juvenil: un subgénero literario imprescindible en la educación. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 18(180), 52-55.
https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000607385
- Pastor Cesteros, S. (2004). Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Plaza Velasco, M., (2015): Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: Selecciones de textos y modelos de lectura. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, (1), 26-46.
https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2015v1/doblele_a2015v1n1p26.pdf
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.).
<https://dle.rae.es>
- Sáez, B. (2011): Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2- LE*, (pp. 57-68). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf
- Sanz Pastor, M. (2006): Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, (59), 5-23.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf

- Tejerina Lobo, I. (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales: una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/educacin-literaria-y-lectura-de-textos-teatrales-una-propuesta-para-la-educacin-primaria-y-la-educacin-secundaria-obligatoria-0/html/003f59d8-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html (Sin paginar).
- Ubach Medina, A. (2000). El texto teatral: sugerencias para su utilización. En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000*, (pp. 709-716). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- VV. AA. (2005). Diccionario de términos clave de ELE. *Centro Virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm

9. ANEXOS

9.1. Anexo I: Texto lírico “Otro viaje”

“Otro viaje” – Antonio Machado

CXXVII (Otro viaje)

Ya en los campos de Jaén,
amanece. Corre el tren
por sus brillantes rieles¹,
devorando matorrales,
alcaceles²,
terraplenes³, pedregales⁴,
olivares, caseríos⁵,
praderas y cardizales⁶,
montes y valles sombríos⁷.
Tras la turbia ventanilla,
pasa la devanadera⁸
del campo de primavera.
La luz en el techo brilla
de mi vagón de tercera.
Entre nubarrones blancos,
oro y grana;
la niebla de la mañana
huyendo por los barrancos.
¡Este **insomne**⁹ sueño mío!
¡Este frío
de un amanecer en vela!...
Resonante¹⁰,
Jadeante¹¹,
marcha el tren. El campo vuela.

Definición de palabras destacadas⁶

- 1. Rieles:** 1. “Barras metálicas que sirven de guía a un mecanismo”. 2. “Carriles de una vía férrea”.
- 2. Alcaceles:** “Cebada verde y en hierba”.
- 3. Terraplenes:** “Macizo de tierra con que se rellena un hueco, o que se levanta para hacer un camino u otra obra semejante”.
- 4. Pedregales:** “Terreno cubierto casi todo de él de piedras sueltas”.
- 5. Caseríos:** “Conjunto formado por un número reducido de casas”.
- 6. Cardizales:** “Sitio en que abundan los cardos y otras plantas”.
- 7. Sombríos:** “Dicho de lugares de poca luz y en los que frecuentemente hay sombra”.
- 8. Devanadera:** “Armazón de cañas o de listones de madera cruzados, que gira alrededor de un eje vertical y fijo en un pie”.
- 9. Insomne:** “Que no duerme, desvelado”.
- 10. Resonante:** “Que resuena”, que suena mucho.
- 11. Jadeante:** “Que respira anhelosamente”, con dificultad.
- 12. Acarrea:** “Transporta de cualquier manera”.

⁶ Estas definiciones de las palabras destacadas del texto han sido consultadas en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2014).

Enfrente de mí, un señor
sobre su manta dormido;
un fraile y un cazador
—el perro a sus pies tendido—.
Yo contemplo mi equipaje,
mi viejo saco de cuero;
y recuerdo otro viaje
hacia las tierras del Duero.
Otro viaje de ayer
por la tierra castellana
—¡pinos del amanecer
entre Almazán y Quintana!—
¡Y alegría
de un viajar en compañía!
¡Y la unión
que ha roto la muerte un día!
¡Mano fría
que aprietas mi corazón!
Tren, camina, silba, humea,
Acarrea¹²
tu ejército de vagones,
ajetrea
maletas y corazones.
Soledad,
sequedad.
Tan pobre me estoy quedando
que ya ni siquiera estoy
conmigo, ni sé si voy
conmigo a solas viajando.

9.2. Anexo II: Rúbrica de evaluación: “Otro viaje”

	Excelente	Satisfactorio	Bien	Regular	Necesita mejorar
Comprende la lectura del texto lírico.					
Comprende los poemas de sus compañeros.					
Conoce las características de un texto lírico.					
Conoce y utiliza el vocabulario relacionado con paisajes y viajes.					
Escribe sus propios poemas con los compañeros.					
Expresa oralmente palabras que contiene los fonemas /l/ y /ll/ en las últimas sílabas de los versos para rimar.					
Recita correctamente los poemas realizados por él mismo.					
Sabe realizar poemas con rima.					
Utiliza correctamente los verbos en presente de indicativo.					

9.3. Anexo III: Rúbrica de co-evaluación: “Otro viaje”

	Excelente	Satisfactorio	Bien	Regular	Necesita mejorar
Consigue que la poesía que realiza tenga rima.					
Expresa oralmente palabras que contiene los fonemas /l/ y /ll/ en las últimas sílabas de un verso para rimar.					
Introduce el vocabulario relacionado con el paisaje.					
Reconoce el paisaje que está contando en la poesía.					
Utiliza correctamente los verbos en presente de indicativo.					

9.4. Anexo IV: Rúbrica de autoevaluación: “Otro viaje”

	Excelente	Satisfactorio	Bien	Regular	Necesita mejorar
Comprendo la lectura del texto lírico.					
Comprendo los poemas de mis compañeros.					
Conozco las características de un texto lírico.					
Conozco y utilizo el vocabulario relacionado con paisajes y viajes.					
Escribo mis propios poemas con los compañeros.					
Expreso oralmente palabras que contiene los fonemas /l/ y /ll/ en las últimas sílabas de los versos para rimar.					
Recito correctamente los poemas realizados por mí mismo.					
Sé realizar poemas con rima.					
Utilizo correctamente los verbos en presente de indicativo.					

9.5. Anexo V: Fragmento del texto narrativo “Como agua para chocolate”

“Como agua para chocolate” – Laura Esquivel

Nacha, que se las sabía de todas todas respecto a la cocina —y muchas otras cosas que ahora no vienen al caso— se ofreció a hacerse cargo de la alimentación de Tita. Ella se consideraba la más capacitada para «formarle el estómago a la inocente **criaturita**¹», a pesar de que nunca se casó ni tuvo hijos. Ni siquiera sabía leer ni escribir, pero eso sí sobre cocina tenía tan profundos conocimientos como la que más. Mamá Elena aceptó con agrado² la sugerencia, pues bastante tenía ya con la tristeza y la enorme responsabilidad de manejar correctamente el rancho, para así poderle dar a sus hijos la alimentación y educación que se merecían, como para encima tener que preocuparse por nutrir³ debidamente a la recién nacida.

Por tanto, desde ese día, Tita se mudó a la cocina y entre atoles⁴ y tés creció de lo más sana y rozagante. Es de explicarse entonces el que se le haya desarrollado un sexto sentido en todo lo que a comida se refiere. Por ejemplo, sus hábitos alimenticios estaban condicionados al horario de la cocina: cuando en la mañana Tita olía que los frijoles⁵ ya estaban cocidos, o cuando a mediodía sentía que el agua ya estaba lista para desplumar a las gallinas, o cuando en la tarde se horneaba el pan para la cena, ella sabía que había llegado la hora de pedir sus alimentos.

(...)

De igual forma confundía el gozo⁶ de vivir con el de comer. No era fácil para una persona que conoció la vida a través de la cocina entender el mundo exterior. Ese gigantesco mundo que empezaba de la puerta de la cocina hacia el interior de la casa, porque el que colindaba con la puerta trasera de la cocina y que daba al patio, a la huerta, a la hortaliza, sí le pertenecía por completo, lo dominaba. Todo lo contrario de sus hermanas, a quienes este mundo les atemorizaba⁷ y encontraban lleno de peligros incógnitos⁸. Les parecían absurdos y arriesgados los juegos dentro de la cocina, sin embargo un día Tita las convenció de que era un espectáculo asombroso el ver cómo bailaban las gotas de agua al caer sobre el comal⁹ bien caliente.

(...)

Tita entonces trató de ayudarla acercándole las manos al comal. Rosaura se resistió y esta lucha no paró hasta que Tita, muy enojada, le soltó las manos y éstas, por inercia, cayeron sobre el ardiente comal. Además de ganarse una soberana¹⁰ paliza, Tita quedó

privada de jugar con sus hermanas dentro de su mundo. Entonces, Nacha se convirtió en su compañera de diversión. Juntas se dedicaban a inventar juegos y actividades siempre en relación con la cocina. Como el día en que vieron en la plaza del pueblo a un señor que formaba figuras de animales con globos alargados y se les ocurrió repetir el mecanismo pero utilizando trozos de chorizo. (...)

Definición de palabras destacadas⁷

1. **Criatura**: “Niño de corta edad”.
2. **Agrado**: “Afabilidad, modo agradable de tratar a las personas”.
3. **Nutrir**: Alimentar.
4. **Atoles**: “Bebida caliente de harina de maíz disuelta en agua o leche, a la que se pueden agregar sabores edulcorados” que es típica de países de Centroamérica.
5. **Frijoles**: judías.
6. **Gozo**: “Alegría del ánimo”.
7. **Atemorizaba**: “Causaba temor”, preocupación o sospecha a alguien.
8. **Incógnitos**: “No conocidos”.
9. **Comal**: “Disco de barro o de metal que se utiliza para cocer tortillas de maíz o para tostar granos de café o de cacao” que es típico de países de Centroamérica.
10. **Soberana**: “Muy grande, elevada o extraordinaria”.

⁷ Estas definiciones de las palabras destacadas del texto han sido consultadas en el Diccionario de la Lengua Española en la Real Academia Española (2014).

9.6. Anexo VI: Tabla comparativa: pretérito imperfecto y pretérito indefinido

TABLA COMPARATIVA: PRETÉRITO IMPERFECTO Y PRETÉRITO INDEFINIDO					
Pretérito imperfecto de indicativo			Pretérito indefinido de indicativo		
Uso: Se usa para expresar acciones cuyo principio y final no se concretan e indica la continuidad de una acción en el pasado.			Uso: Se usa para expresar acciones que empezaron y acabaron en el pasado y tuvieron lugar en un momento determinado, o interrumpieron a otra acción del pasado expresada en pretérito imperfecto de indicativo.		
Formación	-AR (Cantar)	-ER/-IR (Comer/Vivir)	Formación	- Ar (Cantar)	- ER/- IR (Comer/Vivir)
	Yo cantaba	Yo comía/ vivía		Yo canté	Yo comí/ viví
	Tú cantabas	Tú comías/ vivías		Tú cantaste	Tú comiste/ viviste
	Él cantaba	Él comía/ vivía		Él cantó	Él comió/vivió
	Nosotros cantábamos	Nosotros comíamos/ vivíamos		Nosotros cantamos	Nosotros comimos/ vivimos
	Vosotros cantabais	Vosotros comíais/ vivíais		Vosotros cantasteis	Vosotros comisteis/ vivisteis
	Ellos cantaban	Ellos comían/ vivían		Ellos cantaron	Ellos comieron/ vivieron
Ejemplo: Rubén cantaba todas las mañanas.			Ejemplo: Rubén cantó el viernes en un concierto.		

9.7. Anexo VII: Rúbrica de evaluación: “Como agua para chocolate”

	Excelente	Satisfactorio	Bien	Regular	Necesita mejorar
Comprende el texto narrativo.					
Comprende la variedad diatópica que se da en español entre España y México.					
Comprende y utiliza oraciones en presente, pasado y futuro.					
Distingue el uso del pretérito imperfecto y el pretérito indefinido correctamente.					
Escribe un texto con las características de un texto narrativo.					
Reconoce el vocabulario relacionado con la comida.					
Sabe estructurar y escribir una historia en producciones escritas.					
Utiliza conectores discursivos correctamente.					
Utiliza correctamente vocabulario de la comida.					
Utiliza expresiones con diferentes funciones que se utilizan en una conversación que han aprendido en el texto.					
Utiliza los tiempos adecuados para hablar en pasado correctamente.					

9.8. Anexo VIII: Rúbrica de co-evaluación: “Como agua para chocolate”

	Excelente	Satisfactorio	Bien	Regular	Necesita mejorar
Crean una historia o anécdota que tiene sentido y se puede comprender.					
Introducen en su historia una introducción, nudo y desenlace.					
Usan diferentes tiempos verbales en presente, pasado y futuro.					
Usan y comprenden algunas expresiones que hemos observado en el texto.					
Utilizan conectores para estructurar su historia.					

9.9. Anexo IX: Rúbrica de autoevaluación: “Como agua para chocolate”

	Excelente	Satisfactorio	Bien	Regular	Necesita mejorar
Comprendo el texto narrativo.					
Comprendo la variedad diatópica que se da en español entre España y México.					
Comprendo y utilizo oraciones en presente, pasado y futuro.					
Distingo el uso del pretérito imperfecto y el pretérito indefinido correctamente.					
Escribo un texto con las características de un texto narrativo.					
Reconozco el vocabulario relacionado con la comida.					
Sé estructurar y escribir una historia en producciones escritas.					
Utilizo conectores discursivos correctamente.					
Utilizo correctamente vocabulario de la comida.					
Utilizo expresiones con diferentes funciones que se utilizan en una conversación que han aprendido en el texto.					
Utilizo los tiempos adecuados para hablar en pasado correctamente.					

9.10. Anexo X: Fragmento del texto teatral “Las bicicletas son para el verano”

“Las bicicletas son para el verano” – Fernando Fernán Gómez

(Entra en el comedor la recién llegada, DOÑA ANTONIA, una mujer **menuda**¹, gris y **lacia**². Tiene alrededor de cincuenta años. Se oye la VOZ DE DOÑA DOLORES).

VOZ DE DOÑA DOLORES: ¡Hola, doña Antonia! ¿Necesita usted algo? (Llega al comedor DOÑA DOLORES, la señora de la casa. Es aproximadamente de la misma edad que DOÑA ANTONIA, pero más **frescachona**³, más decidida o más despierta).

DOÑA ANTONIA: No, hoy no. Buenos días, Dolores. Bueno, la verdad es que sí. Necesito charlar un poco, porque toda la mañana encerrada en la cocina, no hay quien lo aguante.

DOÑA DOLORES: Pues siéntese, siéntese...

DOÑA ANTONIA: Muchas gracias... (Se sienta). Porque ya tengo la casa hecha, y los chicos han salido. ¿Qué ha puesto usted hoy?

DOÑA DOLORES: Cocido, como siempre. ¿Qué quiere usted que ponga? Antes comíamos arroz con pollo los domingos, pero no están los tiempos para florituras.

DOÑA ANTONIA: Pues usted no puede quejarse, doña Dolores, que otros andamos peor. Yo, la verdad, me veo y me deseo para dar de comer a estos hijos.

DOÑA DOLORES: ¡Ah!, por cierto, ya le he dicho a mi marido lo de su chico, de Julio.

DOÑA ANTONIA: No sabe cuánto se lo agradezco.

DOÑA DOLORES: Me ha dicho que preguntará en la oficina a ver si quieren alguno nuevo, pero que él no lo puede decidir.

DOÑA ANTONIA: No creo que sea fácil. Hay mucho paro ahora para encontrar un puesto así, de buenas a primeras. (DOÑA DOLORES va al **aparador**⁴).

DOÑA DOLORES: ¿Unas galletitas?

DOÑA ANTONIA: Sí, una. Muchas gracias.

DOÑA DOLORES: (Acercando a la mesa un plato con galletas María). ¿Se lo ha dicho usted a don Ambrosio?

DOÑA ANTONIA: Sí, claro que se lo dije. Y ¿qué va a contestar? Que hará todo lo que pueda. Pero no sé, no sé... (No ve fácil la gestión de don Ambrosio, pero se ilusiona imaginando un resultado favorable). Entrar en un banco, fíjese usted... ¡aunque fuera de **botones**⁵! Es tener el **porvenir**⁶ asegurado. Pero ¡la de recomendaciones que deben de hacer falta para eso!

DOÑA DOLORES: Me figuro que sí. (Se ha sentado también a la mesa).

DOÑA ANTONIA: Y todo esto para colocar al mayor, que luego me queda Pedrito.

DOÑA DOLORES: Pero Pedrito es todavía un niño.

DOÑA ANTONIA: (No está conforme con la apreciación de DOÑA DOLORES).

¡Mujer!

DOÑA DOLORES: Quiero decir que aún no ha hecho el **servicio**⁷.

DOÑA ANTONIA: Bueno, ni el otro.

DOÑA DOLORES: Ya, ya me acuerdo. El mayor se libra por hijo de viuda.

DOÑA ANTONIA: Sí. Ya ve usted: no hay mal que por bien no venga.

DOÑA DOLORES: ¡Y que lo diga usted! Ahí tiene a mi Manolita. Yo quería que entrase en un comercio para que trajese dinero a casa y ayudara a su padre...

DOÑA ANTONIA: (Interrumpiéndola). Pero su marido, en lo de los vinos, cobra un buen suelo. Y tiene **dietas**⁸ y **comisiones**⁹.

DOÑA DOLORES: Sí, desde luego. Pero nada es bastante. Bien lo sabe usted.

DOÑA ANTONIA: Qué me va usted a decir.

DOÑA DOLORES: (Volviendo al tema anterior). Pero a ella, a Manolita, se le metió en la cabeza lo de la Cultura General, que nos costaba un **disparate**¹⁰ la academia, y, mire usted por dónde, profesora. ¿Quiere usted que tomemos un anís? (Se levanta y va al aparador).

DOÑA ANTONIA: ¿Por qué no? Un día es un día.

[...]

DOÑA DOLORES: (Sirviendo el anís). Si se queda de profesora le pagarán muy poco. Pero algo es algo. Aunque no sea más que para el suelo de la criada.

[...]

DOÑA ANTONIA: Pero ustedes pueden pagarlo. (Se vuelve a sentar).

DOÑA DOLORES: Sí, a duras penas, y porque a mi marido le dieron lo de las comisiones, que si no... Con su permiso, doña Antonia, voy a ir poniendo la mesa.

DOÑA ANTONIA: Yo la ayudo. (Van las dos al aparador. Sacan el mantel, los cubiertos, los platos... Lo van poniendo todo en la mesa).

[...]

VOZ DE MANOLITA: ¡Hola! (Entra MANOLITA, una chica **corriente**¹¹, más bien mona). Hola, mamá. (Le da un beso). ¿Cómo está, doña Antonia?

DOÑA ANTONIA: Tirando, hija, tirando. Bueno, doña Dolores, hasta luego o hasta mañana.

MANOLITA: (En tono ligero). ¿Se va usted porque vengo yo?

DOÑA ANTONIA: No, hija, si ya me estaba despidiendo. (Sale. DOÑA DOLORES la acompaña). No salga, doña Dolores, no se moleste.

DOÑA DOLORES: Pero, mujer, si no es molestia.

Definición de palabras destacadas⁸

1. **Menuda:** “Que es una persona pequeña y delgada”.
2. **Lacia:** “Dicho del cabello que cae sin formar ondas ni rizos”.
3. **Frescachona:** “Que es una persona robusta y tiene un color de piel que muestra buena salud”.
4. **Aparador:** “Mueble donde se guarda o contiene lo necesario para el servicio de la mesa”.
5. **Botones:** “Persona, generalmente joven, que sirve en hoteles y otros establecimientos para llevar los recados u otras comisiones que se le encargan”.
6. **Porvenir:** “Situación futura en la vida de una persona, de una empresa, etc.”.
7. **Servicio:** Se refiere a servicio militar (“prestación obligatoria consistente en la participación de los ciudadanos en la defensa de la nación durante un tiempo determinado”).
8. **Dietas:** “Compensaciones económicas que un juez u otro funcionario obtiene cada día mientras dura la comisión que se le confía fuera de su residencia oficial”.
9. **Comisiones:** “Porcentaje que percibe un agente sobre el producto de una venta o negocio”.
10. **Disparate:** “Dicho o hecho totalmente disparatado”, absurdo o que no tiene sentido.
11. **Corriente:** “Dicho de una persona de trato llano y familiar”, una persona sencilla.

⁸ Estas definiciones de las palabras destacadas del texto han sido consultadas en el Diccionario de la Lengua Española en la Real Academia Española (2014).

9.11. Anexo XI: Rúbrica de evaluación: “Las bicicletas son para el verano”

	Excelente	Satisfactorio	Bien	Regular	Necesita mejorar
Comprende el texto dramático.					
Comprende el uso de las acotaciones.					
Comprende el uso del verbo “querer” para expresar deseo o para ofrecer algo.					
Comprende las representaciones orales de los compañeros.					
Conoce expresiones rutinarias utilizadas para diferentes funciones de la conversación: saludo, despedida, agradecer, ofrecer, afirmar, negar...					
Conoce y aprecia la gastronomía española.					
Distingue y utiliza correctamente el registro formal e informal del lenguaje.					
Domina la forma afirmativa, negativa e interrogativa de una oración.					
Escribe un texto teatral propio con todas las características propias del género dramático.					
Realiza representaciones orales relacionadas con el tema del texto.					
Reconoce el vocabulario relacionado con la comida.					
Utiliza correctamente vocabulario relacionado con la comida.					

9.12. Anexo XII: Rúbrica de co-evaluación: “Las bicicletas son para el verano”

	Excelente	Satisfactorio	Bien	Regular	Necesita mejorar
Cumplen los requisitos que indicó el profesor.					
Expresan deseo o piden algo utilizando el verbo “querer”.					
Me gustan las comidas que han elegido.					
Muestran un registro formal e informal del lenguaje.					
Realizan una representación comprensible para los demás alumnos.					
Representan oralmente el guión del texto teatral que han escrito.					
Respetan el turno de palabra de los demás grupos.					
Utilizan frases afirmativas, negativas e interrogativas.					
Utilizan vocabulario relacionado con la comida que hemos aprendido.					

9.13. Anexo XIII: Rúbrica de autoevaluación: “Las bicicletas son para el verano”

	Excelente	Satisfactorio	Bien	Regular	Necesita mejorar
Comprendo el texto dramático.					
Comprendo el uso de las acotaciones.					
Comprendo el uso del verbo “querer” para expresar deseo o para ofrecer algo.					
Comprendo las representaciones orales de los compañeros.					
Conozco expresiones rutinarias utilizadas para diferentes funciones de la conversación: saludo, despedida, agradecer, ofrecer, afirmar, negar...					
Conozco y aprecio la gastronomía española.					
Distingo y utilizo correctamente el registro formal e informal del lenguaje.					
Domino la forma afirmativa, negativa e interrogativa de una oración.					
Escribo un texto teatral propio con todas las características propias del género dramático.					
Realizo representaciones orales relacionadas con el tema del texto.					
Reconozco el vocabulario relacionado con la comida.					
Utilizo correctamente vocabulario relacionado con la comida.					