



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EL TEXTO LITERARIO EN CLASE DE ELE

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL A2

Alumno/a: Morales Fernández, Laura María

Tutor/a: Prof. Dra. Aurora Biedma Torrecillas

Dpto: Lengua y Literatura en ELE

Julio, 2019

Resumen

Palabras clave

1. Introducción.....	4
2. Estado de la cuestión.....	5
2.1. Marco teórico.....	5
2.1.1. ¿Qué es Literatura?.....	5
2.1.2. Literatura y cultura.....	6
2.1.3. Enfoques tradicionales en la enseñanza de la Literatura.....	8
2.1.4. Nuevos planteamientos y enfoques.....	9
2.1.4.1. <i>El MCER</i>	9
2.1.4.2. <i>¿Aprendizaje de ELE con Literatura o aprendizaje de Literatura en ELE?</i>	10
2.1.5. Cómo abordar el texto literario en el aula de ELE.....	12
2.1.5.1. <i>Objetivos de la enseñanza</i>	12
2.1.5.2. <i>Metodologías y técnicas de aprendizaje</i>	13
2.1.5.3. <i>Dinámicas y estrategias de aprendizaje</i>	14
2.1.5.4. <i>Funciones del docente y del estudiante</i>	15
2.2. Contexto.....	16
3. Propuesta didáctica.....	18
3.1. <i>Actividades de planificación</i>	19
3.2. <i>Actividades de textualización</i>	23
3.3. <i>Actividad de poslectura</i>	35
4. Resultados y propuesta de mejora.....	36
4.1. <i>Rúbricas de observación</i>	36
4.2. <i>Análisis de los resultados</i>	44
4.3. <i>Nueva propuesta de mejora</i>	45
5. Conclusión.....	50
6. Bibliografía.....	51
ANEXOS.....	54
Anexo I. Sustitución de verbos finales de verso.....	54
Anexo II. Formación de diminutivos.....	56
Anexo III. Poema compuesto por el grupo de estudiantes.....	58

Resumen

El Trabajo Fin de Máster que aquí se expone supone una propuesta didáctica centrada en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera y enfocada a alumnos extranjeros estudiantes de español, con un nivel A2 según el *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas. Dicha propuesta tendrá como eje vertebrador el texto literario, que se convertirá en material fundamental para el diseño de las diversas tareas y actividades, así como para abordar aspectos lingüísticos enfocados al ámbito cultural de nuestro idioma.

En las páginas que siguen describimos el concepto de literatura, la estrecha relación de esta con la cultura, los planteamientos tradicionales e innovadores de su tratamiento en el aula de ELE, así como el enfoque seleccionado en este trabajo. Esto servirá de marco teórico y contextualizador de la propuesta didáctica en sí misma, que pretende ser un conjunto de actividades originales diseñadas en torno al texto literario, que sean de utilidad tanto para el profesorado de ELE como para los mismos estudiantes.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera, Literatura, cultura, A2.

Abstract

The master's dissertation here presented supposes a didactic proposal focused on the teaching process of Spanish as a foreign language, according to an A2 level in the European Framework of Reference for Languages. Such proposal will include as its central axis the literary text, which will become a key instrument in the designing of the different tasks and activities as well as to approach different linguistic features related to the cultural sphere of our language.

In the following pages, the concept of literature will be described, as well as the tight bond between literature and culture, traditional and innovative approaches in the ELE class, it will also include the approach followed for that in this work. It will function as a theoretical and contextualizing framework of the didactic proposal on itself, which

aims to become a set of original activities designed regarding literary texts, which will be useful for both the ELE teachers as well as for the students themselves.

Key words

Spanish as a foreign language, Literature, culture, A2.

Résumé

Le travail Fin de Master ici exposé suppose une proposition didactique centrée sur le processus d'apprentissage de l'Espagnol comme Langue étrangère et il a pour objectif les élèves étrangers qui étudient l'espagnol, avec un niveau A2 selon le Cadre Commun Européen de Référence pour les langues. La mentionné proposition aura comme axe le texte littéraire, qui deviendra matériel fondamental pour le schéma des différentes tâches et activités, ainsi comme pour aborder l'aspects linguistiques vers le domaine culturel de notre langue.

Sur les pages qui suivent on décrit le concept de littérature, l'étroite relation de celle-ci avec la culture, les démarches traditionnelles et innovatrices de sa méthode dans les cours d'ELE, ainsi comme la perspective sélectionnée dans cette travail. Ça servira de cadre théorique et contextualisateur de la proposition didactique en soi, qui prétend être un ensemble d'activités originales designés autour di texte littéraire, qui soient d'utilité autant pour le professeurs d'ELE comme pour les étudiants même.

Mots-clés

ELE, didactique, texte littéraire, culture, A2.

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) abarca, a grandes rasgos, dos aspectos principales estrechamente relacionados y que merecen ser destacados. El primero de ellos es una reflexión crítica y teórica sobre el tema que funciona como eje vertebrador de este trabajo: el texto como pretexto, esto es, el uso del discurso literario en clase de Español como Lengua Extranjera –ELE de aquí en adelante– para trabajar las competencias lingüísticas del alumnado y acercarlo al ámbito cultural en que se mueve nuestra lengua. Por ello, abordaremos como marco teórico aspectos como la importancia del texto literario en el aula de ELE así como los principios metodológicos que se siguen en la actualidad para su implantación. El segundo aspecto está formado por la elaboración de una propuesta didáctica que pretende ser una muestra original con actividades de elaboración propia que partan del texto literario y que aborde aspectos socioculturales.

Los principales apartados que componen este proyecto son cuatro y han sido divididos según la temática que tratan. El primero de todos constituye un marco contextualizador de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en general, y del tratamiento del texto literario en el aula de ELE, en particular. Para su elaboración nos hemos basado en los conocimientos adquiridos en el módulo teórico específico y en las diversas fuentes que nos fueron facilitadas durante el mismo.

El segundo punto que ha sido tratado en este trabajo se refiere al contexto educativo en el que se ha puesto en práctica la propuesta didáctica de elaboración propia en la que se ha tenido en cuenta el texto literario como eje vertebrador de la misma. Este, a nuestro parecer, recibe gran importancia al condicionar las diferentes actividades que han sido elaboradas y que componen nuestra propuesta didáctica. En este apartado hemos realizado una selección de las características principales del centro elegido y el contexto sociocultural en que se enmarca, así como de las características propias de los estudiantes extranjeros que han realizado dichas actividades.

En tercer lugar se sitúa el apartado más personal del presente Trabajo Fin de Máster, que se corresponde con la propuesta didáctica en sí misma. Para dicha propuesta, hemos seleccionado dos textos poéticos sencillos y que consideramos apropiados para estudiantes de español que presentan un nivel A2. En torno a tales poemas se han confeccionado diversas actividades comunicativas, que hemos pilotado con el grupo meta de estudiantes.

Posteriormente hemos procedido a realizar varias reflexiones, a modo de conclusión, sobre la repercusión que ha tenido nuestra propuesta didáctica en el alumnado seleccionado, sirviéndonos de un esquema de rúbricas de observación confeccionadas con anterioridad. Así, hemos delimitado aquellos objetivos que, a nuestro juicio, no han sido alcanzados para, de este modo, realizar una nueva propuesta de mejora que permita alcanzar dichos objetivos.

Finalmente hemos introducido como referencias bibliográficas los diversos trabajos de especialistas sobre el tema, consultados para la elaboración de este Trabajo Fin de Máster; además de tener en cuenta las consideraciones del MCER y del Instituto Cervantes sobre el tema; y los recursos electrónicos revisados, como las revistas digitales educativas, los artículos en la web y otros enlaces de Internet. Al final del trabajo, han sido incluidos los anexos, que se corresponden con una selección de las actividades realizadas por los estudiantes. A continuación, damos paso al cuerpo del trabajo.

2. Estado de la cuestión

2.1. Marco teórico

2.1.1. ¿Qué es Literatura?

“La Literatura es una expresión de la realidad, además de ser eso que se ha dicho muchas veces: una forma de conocimiento”. Con esta cita de Octavio Paz, nos atrevemos a afirmar que la literatura es parte de nuestra vida, pues está presente en todos los aspectos de ella. Pero, ¿qué es Literatura? Si consultamos las páginas del *Diccionario de la lengua Española* de la Real Academia (2002), encontramos dos definiciones del término muy acertadas:

1. Arte de la expresión verbal.
2. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género.

Sin embargo, y siguiendo a Eagleton (1998), a veces se ha definido la Literatura como una obra de ficción, de carácter imaginario. Sin embargo, hay muchas obras en toda la literatura universal que escapan a tal definición y que rozan lo real. Por tanto, de

acuerdo con Eagleton (1998) podríamos entender la Literatura, teniendo en cuenta su modo especial de tratar la lengua, como una forma característica de escribir en que se altera el lenguaje, alejándolo de lo que comúnmente empleamos en nuestra vida diaria.

En parecida línea se posiciona Sáez (2011), quien sostiene que la Literatura es “una variedad de la lengua literal” que tiene voluntad de permanencia, en contraposición del lenguaje no perdurable. El texto literario, por tanto, estará supeditado en líneas generales, a un tipo de estructura, composición y extensión determinados por el género al que pertenece. Sáez (2011), siguiendo a Steiner, define la literatura como aquel tipo de lenguaje que carece de responsabilidad informativa y que no es usado en su utilidad original. Estamos de acuerdo con la autora en que la Literatura no emplea una lengua diferente, sino la misma lengua creada para un fin distinto.

2.1.2. Literatura y cultura

La Literatura ha sufrido desde los inicios de su existencia un papel de menor importancia en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que de acuerdo con Ibarra y Ballester (2016) se excluye con frecuencia de los manuales de ELE o, en el mejor de los casos, se incluye en el mismo como un mero pasatiempo. Por tanto, siguiendo de nuevo a Ibarra y Ballester (2016) pensamos que la enseñanza de ELE no puede realizarse de manera completa si no incluimos ella la literatura en sí misma así como los aspectos socioculturales que esta implica. Por este motivo, cada vez son más los expertos del tema que piden la inclusión del texto literario en el aula de ELE de forma que se consiga una enseñanza integradora entre los tres vértices principales de los que venimos hablando: literatura, lengua y cultura.

No podemos olvidar, por consiguiente y tal como afirma Sánchez (1993) que “la lengua es vehículo de comunicación social”. Posición similar adoptan Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2010), quienes sostienen que el componente literario es necesario en el aula de ELE debido a las diferentes posibilidades didácticas que permiten el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Cabe destacar aquí que tal aspecto viene recogido en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* del Consejo de Europa (2002), que destaca el papel primordial que juega la cultura del idioma estudiado.

La lectura y el trabajo con el producto literario supone, pues, una forma de compartir las ideas propias con las ideas de los compañeros, lo que implica a su vez la evolución de la competencia comunicativa así como la capacidad de comprender aspectos culturales de la lengua meta que difieran en gran medida del contexto cultural de la lengua materna. Supone, en palabras de Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2010: 125) “la manifestación cultural más representativa de una lengua”, pues los textos literarios “nos permiten conocer las formas de vida, los modos de hablar, los detalles concretos de una cultura” (Sanz, 2006: 124-125); en definitiva, son representación de una realidad existente en la sociedad de esa lengua.

Por su parte, Acquaroni (2007), en Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2010), afirma que la Literatura, en relación a la cultura de la lengua meta:

- 1) Ofrece un contenido cultural concreto.
- 2) Es, en sí misma, información cultural.
- 3) Muestra un tratamiento peculiar de la lengua estudiada.
- 4) Se considera de por sí un producto cultural.

Por todo ello, frente a algunos prejuicios que consideran que la literatura debe reservarse para niveles superiores, tal como denuncian Montesa y Garrido (1994) en Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2010), consideramos esencial la presencia del contenido literario en ELE por servir como elemento motivador que da cuenta de las posibles diferencias culturales con que se puede encontrar el alumno al estudiar una segunda lengua.

Partiendo de la afirmación anterior, surge aquí la cuestión de qué aspectos de la cultura deben abordarse en el aula de ELE. Siguiendo de nuevo a Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2010), al abordar el componente cultural de la lengua española, además de considerar el territorio español, no debemos dejar de lado el mundo hispanoamericano. Únicamente de este modo estaremos atendiendo a la rica diversidad de nuestra lengua.

2.1.3. Enfoques tradicionales en la enseñanza de la Literatura

De modo general, y siguiendo enfoques tradicionales, la Literatura ha sido enseñada siguiendo siempre nociones de la Estilística, olvidando que forma, junto a la lengua, un todo. Labrador y Morote (2007: 29) apuntan que el contenido literario fue relegado a un segundo plano por considerar que no formaban parte de “los usos cotidianos de la lengua”. Albadalejo (2007: 2) señala que en los años cincuenta “se hacía un uso extensivo de la literatura”, en que se daba una especial importancia a la mera traducción y repetición de estructuras presentadas en dichos discursos literarios. Además, Sanz (2006: 123) argumenta que una de las razones por las que la literatura tenía una escasa presencia en las clases de L2 era el pensamiento erróneo de que las necesidades de los estudiantes se alejaban de lo que podía ofrecer el discurso literario. Nos posicionamos en contra de esta afirmación, ya que la literatura supone un recurso ilimitado que posibilita trabajar contenidos lingüísticos tales como el componente léxico, los elementos sintácticos o fonéticos, o el mismo diálogo presente en las obras literarias, elementos todos que forman parte del dominio de la enseñanza de la L2 (Labrador y Morote: 2007).

Si realizamos un breve recorrido por la historia de la presencia de la literatura en el aula de ELE, comprobamos en diferentes estudios sobre el tema que los primeros manuales de español como L2 las referencias al contenido literario estaban completamente ausentes, incluso faltaban las propuestas de ejercicios de memorización mecánica de poemas o autores, pues “hasta los años sesenta, la lengua se había considerado como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender” (Amabassa: 2006). Por tanto, y tal como apuntan Labrador y Morote (2012) no será hasta los noventa cuando aparecen las primeras contemplaciones del contenido literario en los manuales de ELE, aunque se limitan a escasas actividades sobre la comprensión lectora, como es el caso de Ven (1991). Dicha evolución en la manera de abordar la literatura está íntimamente relacionada, según Amabassa (2006), con la aparición de una “visión funcionalista y comunicativa de la lengua” que condiciona la manera en que se entiende la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Ya a finales de los noventa, en 1995, surge la propuesta de *Abanico*, manual que tiene muy en cuenta el aspecto cultural del idioma, mediante el diseño de actividades y tareas relacionadas con el contenido literario. Según Labrador y Morote (2012), se trata

del único manual de entonces que “reconoce la relevancia de la literatura”, ya que se dedica un solo apartado en cada unidad a la misma.

Algunos autores como Sanz (2006: 124) exponen que en la actualidad la literatura está experimentando una mayor presencia en el aula de ELE por las posibilidades de explotación de “aspectos léxico-gramaticales, culturales e incluso artísticos”. De hecho, otros estudiosos sobre el tema como Nevado (2015: 153) afirman que el texto literario “ha pasado a adquirir un papel relevante como recurso didáctico”. No obstante, somos conocedores de que los manuales de ELE contemplan el uso del producto literario con la propuesta de actividades sobre contenidos lingüísticos de diversa índole, como *Prisma B2*, *Eco B2*, *Español en Marcha* o *Nuevo Avance 2* pero, como podemos comprobar, dicho componente literario aparece, de modo casi generalizado, en textos confeccionados por los propios autores de dichos manuales y enfocados a niveles intermedios en adelante, obviando los niveles iniciales.

2.1.4. Nuevos planteamientos y enfoques

2.1.4.1. *El MCER*

Si consultamos el *Marco Común de Referencia para las lenguas*, del Consejo de Europa (2002), comprobamos que en él no se especifican las estrategias y las metodologías que deben seguir los docentes de ELE en sus clases. Sin embargo, tal como apuntan Labrador y Morote (2012), el *Marco* sí hace especial hincapié en la necesidad de desarrollar la competencia pluricultural del alumnado, entre cuyos aspectos se encuentra el componente literario, pues tal como se puede comprobar en una detenida lectura del ya citado *Marco*, la literatura es, indudablemente, parte de la cultura europea en general, y de la lengua española en particular, porque supone “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar” (Consejo de Europa, 2002: 60).

Aunque en sus páginas da libertad de decisión a la hora de elegir los medios y en qué medida se exigirá al alumnado en la adquisición de los contenidos literarios, el *Marco* ofrece un amplio listado de textos que han de proponerse en las aulas de ELE, entre los cuales figuran las publicaciones literarias; considera, pues, que los rasgos definitorios de la sociedad y la cultura europea está estrechamente relacionada con las artes, siendo la

literatura una de ellas, motivo por el cual insiste en ofrecer al alumnado información sobre la literatura del país o territorio en que se manifiesta la lengua que está aprendiendo.

Partiendo de esta idea, y siguiendo de nuevo las líneas de Labrador y Morote (2012), nos parece interesante destacar en este punto las cuatro subcategorías en que son divididas las competencias generales en el *Marco*:

- 1) Los conocimientos declarativos y el conocimiento del mundo, para cuya adquisición la literatura es fundamental.
- 2) Las destrezas y habilidades en las destrezas interculturales y la capacidad de relacionarse. Labrador y Morote (2012) añaden aquí es posible conseguir dichas destrezas acudiendo a la literatura oral, entre los que se encuentran los refranes y las adivinanzas.
- 3) La competencia existencial, que podemos trabajar mediante las formas de vida y conducta que ofrece la literatura.
- 4) Por último, la capacidad de aprender, lograda según Labrador y Morote (2012) mediante “la predisposición o habilidad para descubrir lo que es diferente”, tal como sucede con el lenguaje literario.

Estamos de acuerdo, por tanto, con Labrador y Morote (2012) cuando afirman que las subcategorías de competencias generales anteriormente mencionadas pueden ser logradas mediante la literatura, algo que, como ya apuntábamos anteriormente, se está poniendo en práctica en algunos manuales de ELE de la actualidad.

2.1.4.2. *¿Aprendizaje de ELE con Literatura o aprendizaje de Literatura en ELE?*

Nos planteamos en este punto dos posibles vías aparentemente enfrentadas a la hora de enfocar la competencia literaria en la clase de ELE: ¿utilizamos la Literatura simplemente para aprender contenidos lingüísticos o, por el contrario, el objetivo radica en aprender Literatura en el contexto de ELE?

La primera posibilidad, esto es, el uso de la literatura para aprender exclusivamente lengua, no nos parece completo, puesto que tal como apunta Sáez (2011) en ese caso no sería completamente necesario seleccionar un texto literario, sino que cualquier texto del ámbito que fuere nos sería igualmente válido para la práctica y el estudio de un determinado componente lingüístico.

La segunda posibilidad tampoco nos parece completamente acertada, pues podemos caer en el error de estudiar y enfocar el producto literario como si se tratase de una clase de literatura dirigida a alumnos nativos, ya que en ocasiones el docente de ELE se aparta de la metodología propia de la enseñanza de la lengua extranjera y “reproduce modelos didácticos que no se acercan a lo literario desde una perspectiva comunicativa y creativa” (Sáez, 2011: 59).

Por ello, en este trabajo nos posicionamos a favor de la enseñanza de la L2 utilizando el discurso literario, pues creemos que este discurso tiene unas características propias que nos servirán en la clase de ELE de manera muy provechosa. Los contenidos literarios y los contenidos lingüísticos se hallan íntimamente unidos y, por tanto, trabajar en una clase de ELE con el apoyo de un material didáctico que gire en torno al texto literario es muy beneficioso y enriquecedor para los estudiantes de español. De esta idea nace la afirmación de la autora cuando habla sobre la necesidad de partir de un enfoque integrador: la literatura tiene el poder de acercar al alumno a la cultura del país y a la lengua que está estudiando, hecho que “contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa” (Sáez 2011: 59), pues ambos –lengua y literatura– no son sino dos aspectos de una misma realidad.

Por tanto, creemos que como docentes debemos centrarnos en las posibilidades de explotación de dicho texto en términos lingüísticos (componente léxico, elementos gramaticales), enfoque pragmático, componente sociocultural, etc., por lo que, de acuerdo con Baca (2006: 49) tras la lectura del texto, el alumno ha de unir las piezas necesarias para construir el sentido del mismo y llegar a su completa comprensión. Como veníamos diciendo, tal es el enfoque que seguiremos en nuestra propuesta didáctica, basada en el estudio de la lengua de dos poemas que hemos seleccionado. Partimos de la base de que “la universalidad temática de la poesía también contribuye a la comunicación intercultural” (Peragón, 2014: 64), puesto que los poemas tratan, en general, temas que todos conocemos en cualquier cultura. Con ello pretendemos conseguir la integración de

contenidos literarios y lingüísticos, de manera que le facilitemos a los estudiantes la interpretación de “la lengua y a incrementar su dominio y conocimiento de la L2” (Biedma, 2007: 249).

2.1.5. Cómo abordar el texto literario en el aula de ELE

2.1.5.1. *Objetivos de la enseñanza*

El objetivo principal del uso del texto literario en clase de ELE no es, de acuerdo con Sáez (2011) tanto la memorización de obras y autores pertenecientes a la literatura en español, como desarrollar “la competencia comunicativa en su componente lingüístico” (Alonso, 2010).

Si atendemos a lo dictaminado por el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), vemos que este contempla como uno de sus principales objetivos “desarrollar la dimensión del alumno como hablante intercultural” (Alonso, 2010: 4), para lo que la literatura juega un papel fundamental. Por su parte, Biedma (2007: 245) expone que el “lenguaje literario no está completamente separado de otros tipos de lenguaje y por ello estudiar textos literarios puede ayudar a los estudiantes a mejorar su conocimiento en la L2” (Biedma, 2007: 245).

Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016) sostienen que el planteamiento mismo de los objetivos didácticos a la hora de abordar la literatura en clase de ELE a menudo presenta una serie de problemas, esto es, intentar dar respuesta a preguntas como: ¿optar por favorecer la función estética de la literatura?, ¿incidir en contenidos comunicativos y lingüísticos? O, en cambio, ¿centrarse en delimitar los referentes socioculturales? A este respecto, lo primordial es atender a esos tres aspectos por igual, de manera que se alcancen los objetivos propuestos así como “las posibilidades didácticas que la literatura nos brinda” (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016: 123-124).

A su vez, Granero (2017), siguiendo a Lazar (1993), describe los objetivos principales que se persiguen con la implantación del contenido literario en el aula de español como L2. Algunos de ellos son:

- 1) Aumentar el léxico de la lengua extranjera.

- 2) Ganar fluidez en la L2.
- 3) Entender otra cultura diferente a la propia.
- 4) Desarrollar habilidades interpretativas.
- 5) Desarrollar una conciencia sobre la propia lengua.
- 6) Saber expresar los sentimientos y las opiniones propias.
- 7) Considerar el español como una lengua bella y rica.

2.1.5.2. Metodologías y técnicas de aprendizaje

Estamos a favor de las ideas de Alonso (2010) cuando opina que es necesario incluir la literatura desde niveles iniciales, aunque el docente debe encargarse de seleccionar cuidadosamente el texto más adecuado al nivel lingüístico de sus alumnos. Para ello, propone la autora en niveles iniciales la selección de textos breves y fáciles como microrrelatos, cuentos y poemas, mientras que para niveles superiores se puede producir un acercamiento a textos algo más extensos que presenten mayor dificultad, como es el caso de las novelas cortas. En términos parecidos se pronuncian, quienes defienden que “el texto ha de ser accesible a los alumnos de la clase”.

Por otra parte, Alonso (2010) insiste en la importancia de diseñar actividades que sigan un enfoque comunicativo y que presenten la siguiente estructura:

- 1) Actividades de contextualización, preparación o encuadre, lo que nosotros conocemos como actividades de pre tarea. Estas sirven para llamar la atención de los estudiantes sobre el texto que se va a trabajar.
- 2) Actividades de descubrimiento o tarea central. Según la mencionada autora, en esta fase el docente ha de seguir conservando el interés del alumnado por el producto literario. Además, pensamos que en esta fase se pueden proponer actividades motivadoras, de manera que relacionemos el texto elegido con contenido lingüístico de diversa índole (gramatical, pragmático, léxico) y sociocultural.
- 3) Actividades de expansión o postarea. Aquí proponemos la creación de un producto final por parte de los alumnos, que permita hacerles ver cuán gratificante puede

ser la lectura del texto literario y comprobar que los contenidos lingüísticos hayan sido afianzados.

A nuestro parecer, todos los tipos de producto textual literario pueden ser utilizados en clase de ELE; todo depende de la explotación didáctica que se proponga. En esta línea se posiciona Iriarte (2009), quien sostiene que la literatura es un medio ideal para aprender gramática y vocabulario. No obstante, algunas ideas y recomendaciones para trabajar la literatura en los tres géneros principales que propone la autora son:

- 1) En poesía, se pueden trabajar distintos elementos gramaticales o el poema en sí mismo puede ser de utilidad para practicar la pronunciación y la entonación de los estudiantes.
- 2) Por su parte, la narración puede favorecer la asimilación de los distintos conectores, las funciones principales de los distintos tiempos verbales, así como la descripción.
- 3) Por último, apunta Iriarte (2009) que el género teatral es esencial como medio para producir un acercamiento a los textos dialogados y sus características, por lo que proponer la realización en el aula de un teatro leído o una breve representación teatral posibilita, igualmente, el desarrollo de la pronunciación y la entonación.

2.1.5.3. Dinámicas y estrategias de aprendizaje

Nos posicionamos completamente a favor de llevar la literatura a cualquier nivel educativo de la enseñanza del español como segunda lengua, siempre y cuando el modo de trabajar el texto literario se adecue a “los intereses, los gustos y el nivel de formación de los individuos” (Labrador y Morote, 2012: 114). Por tanto, y siguiendo las recomendaciones aportadas por el Marco del Consejo de Europa (2002), recaerá sobre el docente la responsabilidad de decidir cómo y cuándo acceder a la literatura en sus clases, así como la selección de productos literarios con los que trabajará.

Labrador y Morote (2012) proponen algunas estrategias para trabajar los contenidos lingüísticos específicos a partir del texto literario. Por ejemplo, defienden las posibilidades que ofrecen los textos literarios en los que predomina el componente descriptivo para acercar al alumnado a la descripción de personas, animales o paisajes.

Como vemos, dichos fragmentos se acercarían a lo que ya apuntábamos anteriormente cuando nos posicionábamos a favor de un doble enfoque a la hora de abordar la literatura: por un lado, el texto descriptivo permite tanto tratar aspectos literarios del mismo, como trabajar contenidos lingüísticos, como el componente léxico o gramatical.

2.1.5.4. Funciones del docente y del estudiante

En las continuas renovaciones de los métodos de enseñanza de Español como Lengua Extranjera, vemos que el papel del docente y de los estudiantes ha sido a veces cuestionado. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de delimitar y especificar cuáles deben ser los roles asumidos por cada parte en las clases de ELE a la hora de realizar las actividades propuestas.

La enseñanza comunicativa ha modificado sensiblemente el rol del profesor. Por tanto, el docente que enseña español como lengua extranjera debe limitarse, en general, a dirigir el proceso de aprendizaje de sus alumnos, por lo que se convierte en un mero observador y facilitador.

Así, si acudimos de nuevo al *MCER*, este hace hincapié en la importancia que tienen los profesores, sus acciones y sus actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua determinada. Insiste en este punto el *Marco* en que dichos comportamientos del docente pueden ser tomados como modelo a seguir por sus alumnos a la hora de poner en práctica la lengua aprendida.

En el contexto de la utilización de productos literarios en ELE, seguimos a Labrador y Morote (2007) cuando sostienen que el docente debe motivar al estudiante para que se acerque a la literatura, por lo que será esencial que este sirva de guía y orientador en el proceso de lectura de los diferentes textos propuestos. La motivación y el placer por el descubrimiento del producto literario puede conseguirse a través del diseño de diversas actividades donde el alumno se convierta en agente activo de su propio aprendizaje, tales como tareas “relacionadas con la escucha, con la lectura, con la escritura, con la oralidad, con la expresión plástica, musical, fílmica...”.

Por consiguiente, el profesor ha de suministrar los recursos didácticos necesarios, deberá presentar las actividades que van a trabajar e intentará fomentar una atmósfera

adecuada en el aula. Por otra parte, el docente velará para que se respeten los turnos de palabra en las actividades que exigen un trabajo cooperativo en parejas o en pequeños grupos; adoptará una actitud impasible cuando estén interactuando unos alumnos con otros y participará en la conversación cuando estime oportuno, ya sea para añadir algún detalle, realizar alguna corrección, etc. En definitiva, el docente intentará en cada una de las fases de la clase de ELE estimular un aprendizaje autónomo por parte de sus estudiantes.

Del mismo modo también se ha experimentado un cambio de actitud en el estudiante, quien ha de asumir un papel mucho más relevante y participativo en el aprendizaje de una lengua. Por ello, el alumnado deberá mostrarse activo en el proceso de aprendizaje de la lengua española. Para conseguirlo, tendrá que participar de modo individual o de forma cooperativa en parejas o en pequeños grupos en las actividades propuestas. El *Marco* insiste en este punto en que la mejor forma de desarrollar las cualidades y las capacidades adecuadas en el alumnado reside en la realización del trabajo propuesto de modo individual, por parejas o en pequeños grupos. De esta forma, podrá tomar conciencia de sus propios errores cuando el docente le corrija, lo cual facilitará una predisposición positiva hacia la L2, que siempre condiciona el progreso satisfactorio del aprendizaje.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) en Labrador y Morote (2007), recoge tres dimensiones que presentan las actitudes del alumnado y que deben complementarse entre sí:

- 1) Como agente social
- 2) Como hablante intercultural
- 3) Como aprendiente autónomo

Estas tres dimensiones se relacionan de manera unísona con el trabajo de la literatura en ELE.

2.2. Contexto

La realidad en la que se sitúa el docente de Español como Lengua Extranjera condiciona notablemente toda su planificación y, en conjunto, el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Es por ello que en el momento de realizar la programación de nuestra propuesta didáctica, debemos tener en cuenta las directrices y recomendaciones del *Marco común Europeo de Referencia para las lenguas* del Consejo de Europa y el *Plan de actuación* del Instituto Cervantes. Además, no podemos olvidar las singularidades del centro de idiomas en cuanto a equipamientos, así como los rasgos socioeconómicos y culturales del entorno. Por último y no menos importante, también serán determinantes las particularidades psicoevolutivas del alumnado, sus gustos, inquietudes e intereses, los rasgos de su personalidad, así como su nivel competencial y evolución del lenguaje.

En cuanto a las características del centro en que pondremos en práctica nuestra propuesta didáctica, debe señalarse que no se trata de un centro de idiomas en sí mismo, sino un Instituto de Educación Secundaria en que estudian varios alumnos extranjeros. Este centro se ubica en una localidad costera en la comarca de la Axarquía de Málaga, municipio que tenía la agricultura como principal actividad pero que ha ido derivando hacia el sector turístico en los últimos años. Este factor le confiere en la actualidad un tejido social de gran diversidad cultural, ya que hay un porcentaje importante de población extranjera, principalmente alemanes, ingleses y magrebíes. Además, su entorno cuenta con una gran riqueza histórica y geográfica.

El centro se encuentra situado cerca de las principales vías de comunicación y en una zona donde el nivel socioeconómico de la población es de tipo medio. En la actualidad el centro tiene 600 alumnos y alumnas. De ellos el 18'7% son extranjeros repartidos en veinte nacionalidades diferentes. De estos, un grupo reducido acude dos veces por semana al Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL). Cuatro son los alumnos que presentan un nivel competencial A2 según el *Marco* delimitado por el Consejo de Europa (2002), a los que va dirigida nuestra propuesta didáctica.

Las características de ese grupo son, principalmente, las siguientes: una alumna de dieciséis años procedente de Marruecos, otra alumna marroquí de dieciocho años, un alumno de Nepal de catorce años y, por último, la hermana de este, también nepalí, de dieciocho años. A pesar de que la lengua nativa de algunos de ellos es diferente y sus correspondientes edades difieren unas de otras, todos ellos presentan una actitud positiva en el aula, lo que facilita la existencia de un buen ambiente de trabajo.

3. Propuesta didáctica

El primer texto seleccionado para nuestra propuesta didáctica es un sencillo poema titulado “Los doce meses” y compuesto por la escritora de la Generación del 50 Gloria Fuertes. Hemos marcado en **verde** las partes del texto que son competencia del nivel A2 según el Marco (desde el punto de vista léxico, gramatical, funcional y pragmático) y hemos dejado en negro aquellas que corresponden a otros niveles:

En enero,
zambomba y pandero.

En febrero,
(San Valentín) di te quiero.

En marzo,
sortija de cuarzo.

En abril,
tarará que te vi.

En mayo,
me desmayo.

En junio,
como una vaca rumio.

En julio,
veo a mi amigo Julio.

En agosto,
mi tío bebe mosto.

En septiembre
(que buenas notas siembre).

En octubre,
hojas secas el suelo cubren.

En noviembre
el aire hace que tiemble.

En diciembre,
la nube nieva nieve.

*Y durante todo el año,
que nadie nos haga daño.*

3.1. Actividades de planificación

1.  **Por parejas.** Tu compañero/a tiene unas frases sacadas del poema que son continuación de las tuyas, o al revés. Intentad ordenarlas de modo que tenga sentido.

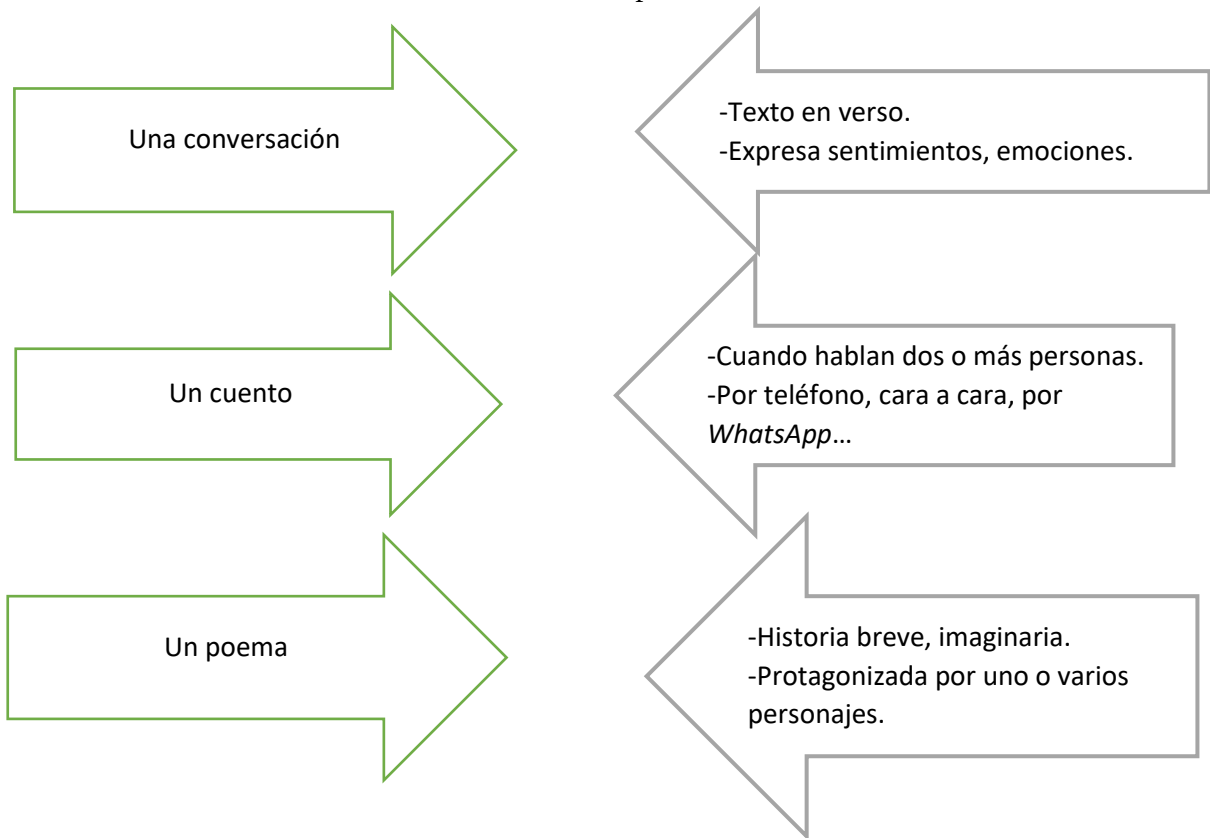
Alumno A

En febrero
En octubre
En julio
En diciembre
En noviembre
En enero

Alumno B

La nube nieva nieve
Di te quiero
Zambomba y pandero
Hojas secas el suelo cubren
Veo a mi amigo Julio
El aire hace que tiemble

2.  Relaciona **individualmente** cada tipo de texto con sus características:



3.  Completa de forma **individual** el texto usando las siguientes palabras:

textos poemas sentimientos mundo emociones

Los _____ son _____ escritos en verso. Sirven para expresar _____ y _____ del _____ que nos rodea.

4.  GUSTAR/ NO GUSTAR. LOS MESES DEL AÑO: ¿Cuál es tu mes favorito? Explica a tus compañeros por qué. Averigua qué mes les gusta más a tus compañeros y qué mes odian. Para ello, haz preguntas como:

 ¿Cuál es tu mes favorito?/ ¿Qué mes te gusta más?

✚ ¿Qué mes no te gusta?

✚ ¿Qué sueles hacer en ese mes?

✚ ¿Con quién?

✚ ¿Qué es típico en tu país en diciembre/ enero?



5. *Entre todos*. Proyectaremos estas imágenes en la pizarra digital:



Rías Bajas (Galicia)



Calle Larios (Málaga)



Parque El Retiro (Madrid)



Playa La Malvarrosa (Valencia)

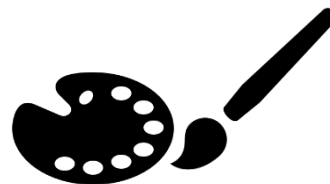
Haréis un CONCURSO: el primero en levantar la mano, dirá con qué mes y estación del año relaciona la imagen. Gana el que más aciertos consiga.



Para la confección de actividad anterior, nos inspiramos en una tarea propuesta por Ferrer (2009), donde pedía a los estudiantes relacionar cada imagen con un mes del año en concreto. Nosotros quisimos ir más allá y pedimos a los estudiantes que relacionen las imágenes con una estación del año y sus meses correspondientes. Además, decidimos convertir nuestra actividad en un concurso para conferirle, de este modo, un marcado tono dinámico e interactivo mediante la selección de ambientes paisajísticos de España con los que los estudiantes pueden encontrarse.

3.2. Actividades de textualización

6.  ¿Qué te sugiere el poema? Realiza *individualmente* un dibujo. Puede ser un dibujo general o uno por cada mes del año.



7.  **En parejas:** uno tendrá las palabras y el compañero las tres posibles definiciones. Seleccionad entre los dos la definición más adecuada. Para comprobar las soluciones, podéis usar el “Diccionario de la Lengua Española” de la RAE, disponible en: <https://dle.rae.es>

1) <i>Querer</i>	a) <i>Amar, desear.</i> b) <i>Odiar.</i> c) <i>Besar.</i>
2) <i>Desmayar</i>	a) <i>Perder el sentido y el conocimiento.</i> b) <i>Dormir.</i> c) <i>Levantarse.</i>
3) <i>Rumiar</i>	a) <i>Saltar.</i>

	b) Masticar por segunda vez un alimento que ya ha estado en el estómago. c) Correr.
4) <i>Ver</i>	a) <i>Observar, percibir con los ojos.</i> b) <i>Caerse.</i> c) <i>Abrazar.</i>
5) <i>Beber</i>	a) <i>Comer.</i> b) <i>Respirar</i> c) <i>Tomar un líquido.</i>
6) <i>Cubrir</i>	a) <i>Desnudarse.</i> b) <i>Ocultar y tapar algo con otra cosa.</i> c) <i>Vestirse</i>
7) <i>Hacer</i>	a) <i>Sentarse</i> b) <i>Cocinar.</i> c) <i>Producir algo, fabricar.</i>

8) <i>Nevar</i>	<i>a) Caer lluvia.</i> <i>b) Caer relámpagos.</i> <i>c) Caer nieve.</i>
-----------------	---

8.  **Por parejas**, cada uno sustituirá un verbo final por otro verbo que suene de forma parecida. ¿Ha cambiado mucho el significado del poema?

El segundo texto que hemos elegido para nuestra propuesta es un sencillo poema titulado “Era un niño que soñaba” y compuesto por el poeta español Antonio Machado, miembro de la generación del 98. Hemos marcado en verde las partes del texto que consideramos competencia del nivel A2 según el Marco (desde el punto de vista léxico, gramatical, funcional y pragmático) y hemos dejado en negro aquellas que corresponden a otros niveles:

Era un niño que soñaba

**Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.
Abrió los ojos el niño
y el caballito no vio.**

**Con un caballito blanco
el niño volvió a soñar;
y por la crin lo cogía...
¡Ahora no te escaparás!**

Apenas lo hubo cogido,

el niño se despertó.
Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!

Quedóse el niño muy serio
pensando que no es verdad
un caballito soñado.
Y ya no volvió a soñar.

Pero el niño se hizo mozo
y el mozo tuvo un amor,
y a su amada le decía:
¿Tú eres de verdad o no?

Cuando el mozo se hizo viejo
pensaba: todo es soñar,
y el caballito soñado
y el caballito de verdad.

Y cuando le vino la muerte,
el viejo a su corazón
preguntaba: ¿Tú eres sueño?
¡Quién sabe si despertó!

A. Machado

9. **Por parejas:**

a) Escuchad la canción de Paco Ibáñez titulada “Era un niño que soñaba”:
https://www.youtube.com/watch?v=T6J_CRmDLS8

b) Con ayuda de la canción, rodead la palabra más adecuada de las opciones que se facilitan, referidas a la expresión de acciones en pasado:

Era un niño que soñó/ soñaba

un caballo de cartón.

Abrió/ abría los ojos el niño

y el caballito no vio/ veía.

Con un caballito blanco

el niño volvió a soñar;

y por la crin lo cogió/ cogía...

¡Ahora no te escaparás!

Apenas lo hubo cogido,

el niño se despertó/ despertaba.

Tuvo/ tenía el puño cerrado.

¡El caballito voló/ volaba!

Quedóse el niño muy serio

pensando que no es verdad

un caballito soñado.

Y ya no volvió a soñar.

Pero el niño se hizo/ hacía mozo

y el mozo tuvo/ tenía un amor,

y a su amada le dijo/ decía:

¿Tú eres de verdad o no?

Cuando el mozo se hizo viejo

pensaba: todo es soñar,

y el caballito soñado

y el caballito de verdad.

Y cuando le vino/ venía la muerte,

el viejo a su corazón

preguntaba: ¿Tú eres sueño?

¡Quién sabe si despertó/ despertaba!



10. **Por parejas.** Cada uno tiene varias frases y varios dibujos. Relacionad cada parte del poema con su dibujo correspondiente:

Alumno A

Era un niño que soñaba



**Con un caballito blanco
el niño volvió a soñar;
y por la crin lo cogía...
¡Ahora no te escaparás!**

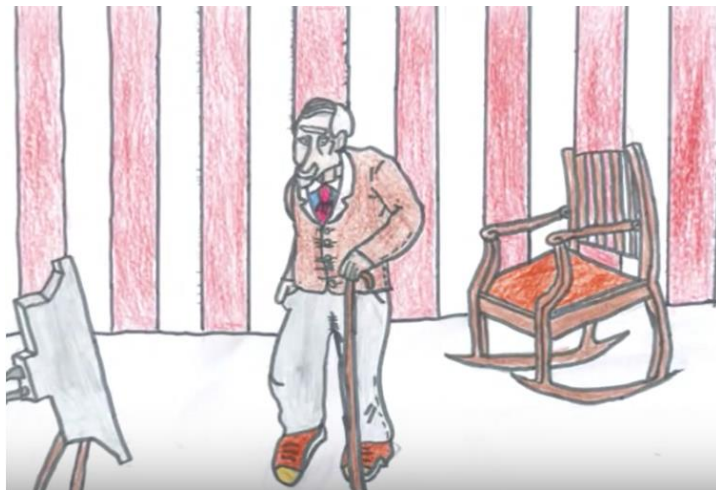


*Quedóse el niño muy serio
pensando que no es verdad*



y a su amada le decía:

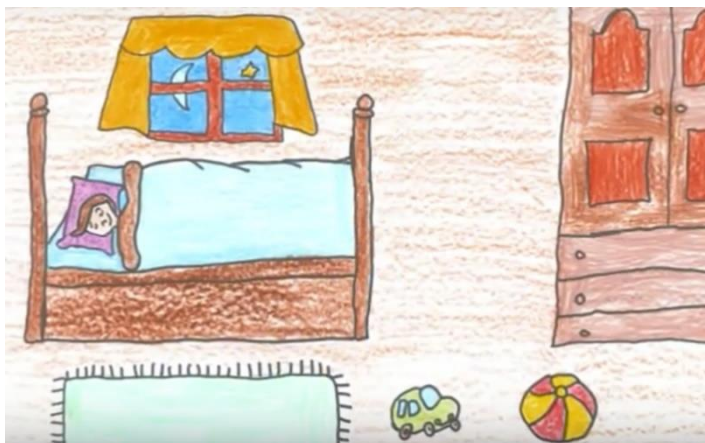
¿Tú eres de verdad o no?



*Y cuando le vino la muerte,
el viejo a su corazón*



Alumno B



Un caballo de cartón



Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!



Pero el niño se hizo mozo
Y el mozo tuvo un amor



*Cuando el mozo se hizo viejo
pensaba: todo es soñar,*



*preguntaba: ¿Tú eres sueño?
¡Quién sabe si despertó!*

Las imágenes anteriores se corresponden con los dibujos realizados por alumnado de Educación Primaria y han sido rescatadas del siguiente vídeo de *Youtube*:
<https://www.youtube.com/watch?v=emIq0YokD9s>

11.  Ahora, de modo **individual**, vuelve a leer el poema.

a) Como verás, se repite mucho la palabra “caballito”. ¿Qué crees que expresa?:

- A. Que es un caballo grande.
- B. Que es un caballo pequeño o al que el niño tiene cariño.
- C. Que es un caballo feo.



b) Ayúdate del ejemplo. ¿Cómo serían los siguientes animales, personas u objetos si fuesen más pequeños? Puedes usar las terminaciones que te ofrecemos, que son las más comunes:



¡No olvides comprobar tus resultados con el de tus compañeros!

 Caballo  Caball**ito**

 Pez 

 Bote 

 Mesa 

 Barco 

 Mujer 

👤 Hombre ➡

3.3. Actividad de poslectura



12. Somos escritores:

- a) 👤👤👤 **Entre todos**, elegid un mes del año. Si no os ponéis de acuerdo, echadlo a suerte. Tenéis que escribir un poema sobre ese mes. Para ello:

- 1) El poema debe tener 8 versos.
- 2) Cada verso tendrá 5 palabras como mínimo.
- 3) Cada uno de vosotros tiene que escribir 2 versos.
- 4) Escribirá el primer verso el alumno que cumpla antes años.
- 5) Continuará con el segundo verso el siguiente en cumplir años. Así hasta completar el poema.
- 6) Podéis utilizar palabras relacionadas con la casa, la comida, la ciudad o el colegio.
- 7) Debéis poner características a esas palabras (bonito, grande, fría...).
- 8) Solo podéis usar una vez las siguientes palabras: es, están, tengo y viven.

b) Leedlo en voz alta. ¿Os gusta el resultado?



c) Para terminar, de modo *individual*, piensa un título para vuestro poema. Después, votad el que más os guste de los cuatro que habéis pensado.

4. Resultados y propuesta de mejora

4.1. Rúbricas de observación

Para el pilotaje de nuestra propuesta didáctica, confeccionamos un conjunto de seis rúbricas en las que hemos ido tomando anotaciones de las observaciones realizadas durante la puesta en práctica de la misma. Estas rúbricas se corresponden con: los datos del grupo meta de estudiantes; los objetivos que se pretenden alcanzar mediante la propuesta didáctica; si el nivel de cada actividad ha sido el adecuado; la dinámica seguida en cada una de las sesiones; la acogida al grupo de cada una de las actividades; así como los objetivos que no se han alcanzado, junto a su correspondiente propuesta de mejora. A continuación se suceden las rúbricas:

1. PERFIL DEL GRUPO				
Alumno/a	Características	Nivel de Lengua	Edad	Observaciones
A	2 años en España Nepalí	A2	18	Tiene muy buen nivel, es despierta y participativa.
B	2 años en España Nepalí	A2	14	A veces le cuesta expresarse de forma oral. Tiene falta de vocabulario.
C	3 años en España Marroquí	A2	15	Buen nivel de lengua y muy participativa.

D	1 año en España Marroquí	A2	18	Con frecuencia presenta dificultades para expresarse oralmente por su falta de vocabulario y confusión de estructuras.
----------	-----------------------------	----	----	--

Tabla 1. Perfil del grupo meta de estudiantes

2. OBJETIVOS				
	Muy bien	Bien	Regular	Mal
Literarios				
1.Comprender textos poéticos sencillos.		X		
2.Conocer las características del poema.			X	
3.Distinguir la rima en palabras finales de verso.				X (Necesitaron muchísima ayuda para resolver la actividad)
4.Saber plasmar el significado de un poema en un dibujo.	X			

5. Interpretar versos a partir de imágenes.	X			
6. Componer un poema breve y sencillo de modo cooperativo.		X		
Lingüísticos				
1. Comprender léxico relacionado con los meses y las estaciones del año.	X (Todos los alumnos lo conocían y dominaban)			
2. Diferenciar entre “gustar” y “no gustar”.	X			
3. Identificar conceptos con su significado.			X (No controlaban algunos conceptos y realizaban preguntas constantemente)	
4. Distinguir entre Pretérito imperfecto y Pretérito Indefinido de Indicativo con				

ayuda de una canción.		X		
5.Conocer el valor y uso de los diminutivos.			X	
De dinámica del grupo				
1.Saber trabajar de forma autónoma, por parejas y en gran grupo.		X (Aunque el trabajo individual y autónomo es mejorable, pues se muestran dependientes)		
2.Respetar los turnos de palabra.	X			
3.Valorar la importancia de la literatura y la cultura española.		X		

Tabla 2. Objetivos de la propuesta didáctica

3. NIVEL ADECUADO DE LAS ACTIVIDADES				
Actividad	Muy bien	Bien	Regular	Mal
1				

		X		
2			X	
3			X	
4	X			
5	X			
6	X			
7		X (Con algo de ayuda)		
8			X	X (A la pareja C-D le ha costado especialmente)
9	X			
10	X			
11			X (les ha costado la formación de los diminutivos)	
12			X	

Tabla 3. Nivel adecuado de las actividades propuestas

4. DINÁMICA	
Sesión (1 hora)	Explicación

1	Disposición en forma de círculo que facilita la realización de las actividades, tanto individuales, como por parejas y en gran grupo. Sin embargo, los estudiantes a menudo se han mostrado algo dependientes y han acabado haciendo las actividades individuales por parejas. Todos preguntan las dudas que les van surgiendo, lo que consideramos un aspecto muy positivo. En esta sesión hemos llevado a cabo la realización de las actividades 1-5.
2	En esta segunda sesión los estudiantes han cogido algo más de confianza y se muestran menos inseguros. Hemos procedido a la realización de las actividades 6-9 (la 9 incompleta).
3	Terminamos la actividad 9 y realizamos las actividades 10 y 11. Dedicamos bastante tiempo en esta última porque han encontrado cierta dificultad. Aprovechamos para explicar la actividad final.
4	Realización de la actividad final. El comienzo fue un poco difícil. Después se han animado y se han ayudado unos a otros. Se muestran satisfechos con el resultado y el título de su poema creado es elegido por unanimidad.

Tabla 4. Dinámica seguida en las sesiones

5. ACOGIDA DEL GRUPO A LAS ACTIVIDADES				
Actividad	Muy bien	Bien	Regular	Mal
1	X			
2			X	
3			X	
4	X			

5	X (Genial. El hecho de que fuese un “concurso” los motivó bastante)			
6		X (Aunque no se esforzaron especialmente en la realización de los dibujos, han plasmado en general la idea del poema)		
7		X (Con un poco de ayuda)		
8				X (Les costó bastante a ambas parejas)
9		X		
10	X (lo han encontrado bastante			

	ameno y divertido)			
11			X	
12		X		

Tabla 5. Acogida de los estudiantes a las actividades

6. OBJETIVOS NO ALCANZADOS Y PROPUESTA DE MEJORA		
Objetivos no conseguidos	Motivos	Propuesta de mejora
Literarios 3. Distinguir la rima en palabras finales de verso.	Desconocían lo que era la rima. Les costó especialmente encontrar verbos que “sonaran de forma parecida” y que permitiesen que el poema siguiera teniendo sentido.	Actividad de planificación: unir palabras que presenten un mismo sonido final.
Lingüísticos 3. Identificar conceptos con su significado.	Quizá demasiados conceptos y definiciones de una sola vez.	Acompañar cada concepto con una imagen representativa que ayude al alumnado a averiguar su significado.
5. Conocer el valor y uso de los diminutivos	Todos fueron capaces de relacionar el valor del diminutivo con la idea de tamaño pequeño o afinidad.	Actividad de planificación: relacionar palabras con su diminutivo a partir de un ejemplo.

	Sin embargo, tuvieron dificultad a la hora de formar los diminutivos de las palabras propuestas.	
--	--	--

Tabla 6. Objetivos no alcanzados y propuesta de mejora

4.2. Análisis de los resultados

Tal como se puede observar en la Tabla 1, nuestra propuesta didáctica iba dirigida a un grupo reducido de estudiantes. A pesar de haber pilotado dicha propuesta con pocos alumnos, el objetivo principal de su puesta en práctica no era tanto realizar estadísticas, sino comprobar de forma directa y real cómo funcionan las actividades confeccionadas.

De los objetivos propuestos antes de iniciar el pilotaje de nuestra propuesta –pueden consultarse en la Tabla 2– hemos comprobado que hay algunos de ellos que no se han alcanzado, tal como se puede observar en la Tabla 6.

Así, dentro de los objetivos literarios, no se ha alcanzado el objetivo 3. Distinguir la rima en palabras finales de verso. El motivo radica, principalmente, en que desconocían el uso de la rima, algo que habíamos dado por sabido de antemano. Por ello, la actividad 8 les resultó difícil, ya que les costó bastante acertar a la hora de buscar verbos para sustituir los del poema, tal como se puede observar en el Anexo I.

Por su parte, de los objetivos lingüísticos, no se han alcanzado dos de ellos. El primero se trata del objetivo 3. Identificar conceptos con su significado. Pensamos que quizá se seleccionaron demasiados concetos y definiciones, lo que pudo confundir a los estudiantes, que se mostraron dudosos durante todo el trascurso de la actividad 7; esto provocó que se dirigieran constantemente a la profesora para resolver dudas.

El otro objetivo lingüístico que no se ha alcanzado es el 5. Conocer el valor y uso de los diminutivos. Aunque es cierto que todos los estudiantes del grupo lograron distinguir

adecuadamente el valor de los diminutivos, presentaron cierta dificultad cuando, en la actividad 11. b) tuvieron que formar los diminutivos de las palabras facilitadas; al consultar el Anexo II, se puede observar que la mayoría de los diminutivos escritos por los estudiantes presentan una formación errónea.

Por otra parte, aunque sí consideramos que el objetivo literario 6. Componer un poema sencillo de modo cooperativo, sí fue alcanzado –ver Anexo III– consideramos que, para una primera toma de contacto, quizá el poema era demasiado extenso y presentaba demasiadas condiciones que los alumnos debían respetar para la composición del mismo.

4.3. Nueva propuesta de mejora

Para nuestra propuesta de mejora, creemos que para alcanzar los objetivos que no se consiguieron en el pilotaje, es necesario preparar previamente a los estudiantes para las dos actividades que no funcionaron como era esperado. Por tanto, hemos elaborado dos actividades previas, pensadas para que el alumnado las realice justo antes de comenzar a trabajar con el texto literario, esto es, entre las actividades de planificación. A continuación, procedemos a su explicación:

1. Vamos a aprender a distinguir sonidos.

a)  De **modo individual**, une las palabras de ambas columnas que presenten el mismo sonido final:

- | | |
|------------|------------|
| 1) Grita | a) Maíz |
| 2) Nariz | b) Bonita |
| 3) Corazón | c) Vienes |
| 4) Calor | d) Volverá |
| 5) Tienes | e) Prisión |



6) Lloverá

f) Amor



b) **Por parejas**, un miembro de la pareja debe buscar una palabra que tenga el mismo sonido que 1), 2) y 3). El otro deberá buscarla para 4), 5) y 6). Después, ponedlas en común y vuestro compañero deberá adivinar a qué parejas de palabra corresponde.



2. **En parejas**, formad el diminutivo de las palabras usando la siguiente lista. Sírvete del ejemplo:

	Árbol	Arbolillo	
			
	Maceta	Macetita	
			

Casita

Puertecilla

Caminito

Toallita

Cafecito

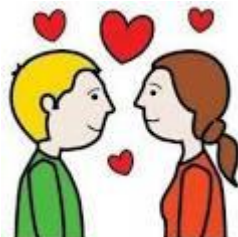
Animalillos

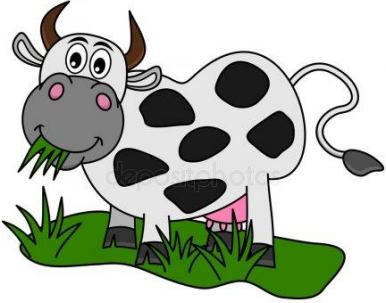
- 1) Animales <----->
- 2) Camino <----->
- 3) Toalla <----->
- 4) Casa <----->
- 5) Café <----->
- 6) Puerta <----->

3. Se corresponde con la actividad 7 de nuestra propuesta didáctica. Se respeta el planteamiento de la actividad original, pero cada concepto va acompañado de una imagen representativa que ayude al alumnado a averiguar su significado:



Em parejas: uno tendrá las palabras y el compañero las tres posibles definiciones. Seleccionad entre los dos la definición más adecuada. Para comprobar las soluciones, podéis usar el “Diccionario de la Lengua Española” de la RAE, disponible en: <https://dle.rae.es>

1) Querer 	a) Amar, desear. b) Odiar. c) Besar.
2) Desmayar 	a) Perder el sentido y el conocimiento. b) Dormir. c) Levantarse.

3) Rumiar 	a) Saltar. b) Masticar por segunda vez un alimento que ya ha estado en el estómago. c) Correr.
4) Ver 	a) Observar, percibir con los ojos. b) Caerse. c) Abrazar.
5) Beber 	a) Comer. b) Respirar c) Tomar un líquido.
6) Cubrir 	a) Desnudarse. b) Ocultar y tapar algo con otra cosa. c) Vestirse
7) Hacer	d) Sentarse

	e) <i>Cocinar.</i> f) <i>Producir algo, fabricar.</i>
8) <i>Negar</i> 	a) <i>Caer lluvia.</i> b) <i>Caer relámpagos.</i> c) <i>Caer nieve.</i>

Por otra parte, hemos considerado oportuno modificar dos actividades de nuestra propuesta. La primera de ellas, la actividad 5, que se trataba de un concurso. En el pilotaje de nuestra propuesta, proyectamos en la pizarra digital cuatro imágenes, pero cada estudiante logró adivinar una imagen y relacionarla correctamente con su correspondientes estación y mes del año. Por tanto, como habían empatado en el concurso, nos vimos obligados a buscar en el momento una quinta imagen para provocar el desempate. En nuestra propuesta de mejora, por tanto, proyectaríamos directamente cinco imágenes, siendo la quinta la siguiente:



Sierra Nevada (Granada)

La otra actividad modificada es la última, la actividad 12, en que el grupo de estudiantes meta tuvo que componer un poema de modo cooperativo. Consideramos que

para una primera toma de contacto, quizá sería conveniente simplificar la actividad y pedirles que cada alumno escriba únicamente un verso. De este modo, en futuras ocasiones, dicha actividad se puede ir haciendo más compleja, una vez que los estudiantes se hayan familiarizado con el procedimiento.

5. Conclusión

Como conclusión de este Trabajo Fin de Máster, podemos decir que la planificación, reflexión y redacción del mismo ha alcanzado las expectativas que teníamos. Por un lado hemos podido profundizar más en los aspectos que caracterizan la enseñanza del español como lengua extranjera y comprobar dichas peculiaridades en un contexto real, donde hemos sido testigos de la manera en que la Literatura enriquece la clase de ELE.

Por otro lado, hemos podido aprovechar de forma satisfactoria los conocimientos adquiridos durante nuestro transcurso por este Máster para la elaboración de una propuesta didáctica, que tuviese la finalidad de comprobar cómo funcionan las actividades comunicativas propuestas, situándolas todas ellas alrededor del texto literario, que funcionaba como eje principal. En ella nos hemos apoyado en una metodología activa que hace a los alumnos constructores de su propio aprendizaje.

Este trabajo, a su vez, nos ha servido para adquirir una base investigadora y unos criterios sólidos que en el futuro nos ayudarán, sin duda, a enfocar cualquier otro aspecto del ámbito educativo en L2. Es necesario tener en cuenta que el proceso de enseñanza está siempre abierto a posibles cambios que lo mejoren, por ello debemos someterlo constantemente a una autoevaluación y retroalimentación, que nos ayude a desarrollar de la forma más eficaz posible nuestra labor docente.

Gracias a la dirección de la Prof. Dra. Aurora Biedma Torrecillas, hemos aprendido a amar aún más la educación en general y la enseñanza del español, en particular. Dicho proceso, en lo que a mí respecta, se ha convertido en un precedente que, definitivamente, me servirá de guía en mi futuro como docente.

6. Bibliografía

ALBADALEJO, M. D., (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE Revista didáctica ELE*, 5, <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

ALONSO CORTÉS, T. (2010). “El tratamiento del texto literario en el aula de ELE”. *II Jornadas de Formación del Profesorado de Español por Instituto Cervantes de Sofía*, https://www.researchgate.net/profile/Eleni_Leontaridi/publication/50342547_Aprender_a_leer_sacando_juego_a_los_textos_Animacion_a_la_lectura_en_la_clase_de_ELE/links/0fcfd506bddaf27e19000000.pdf#page=6

AMABASSA, (2006): “Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL”, *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 8, <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/tercera.html>

BIEDMA TORRECILLAS, A. (2007). “¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?”. *Boletín Millares Carlo*, (26), 241-260, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2592827.pdf>

BACA DE ESPÍNOLA, I. (2006). “La lingüística, la enseñanza de la lengua y la expresión escrita”, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 21, 39-57, <https://www.redalyc.org/html/761/76102104/>

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

EAGLETON, T. (1998). *Unaintroducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura Económica.

FERRER PLAZA, C. (2009). “Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas”. *V encuentro brasileño de profesores de español del Instituto Cervantes. Marco ELE*, 9, https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf

GRANERO NAVARRO, A. (2017) “La literatura en el aula de ELE”. Centro Virtual Cervantes,

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf

IBARRA-RIUS, N., y BALLESTER-ROCA, J. (2016). “Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)”. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/viewFile/6834/6828>

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

IRIARTE VAÑÓ, M. D. (2009). “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 187-206, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>

LABRADOR PIQUER, M. J. y MOROTE MAGÁN, P. (2007). “La literatura, un recurso lingüístico en las aulas de E/LE”. *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*, celebrado en Valencia, en 2007 (pp. 29-49), <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2341054.pdf>

LABRADOR PIQUER, M. J. y MOROTE MAGÁN, P. (2012). “La literatura en las aulas de ELE”. Centro Virtual Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2012/coloquio_2012_18.pdf

NEVADO FUENTES, C. (2015). “El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 4, 151-167. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/701/667>

PERAGÓN LÓPEZ, C. E. (2014). “Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE”. *Tintas. Quaderni di letteratura iberiche e iberoamericane*, 4, 53-68, <https://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/download/4364/4435>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.), <http://www.rae.es/rae.html>

SÁEZ MARTÍNEZ, B. (2011). “Texto y literatura en la enseñanza de ELE”. *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

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1993). “Lengua y sociedad”. *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991* (pp. 59-68). Universidad de Málaga (UMA), https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0057.pdf

SANZ PASTOR, M. (2006). “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. *Carabela*, Madrid, 59, 5-23, https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf

ANEXOS

Anexo I. Sustitución de verbos finales de verso

Grupo A-B

POEMA 1

En enero,
zambomba y pandero.

En febrero,
(San Valentín) di te quiero. te no gusto

En marzo,
sortija de cuarzo.

En abril,
tarará que te vi. Te pillo

En mayo,
me desmayo. me caigo.

En junio,
como una vaca rumio. mástico

En julio,
veo a mi amigo Julio.

En agosto,
mi tío bebe mosto.

En septiembre
(que buenas notas siembre).

En octubre,
hojas secas el suelo cubren. protegen

En noviembre
el aire hace que tiemble.

En diciembre,
la nube nieva nieve.

Y durante todo el año,
que nadie nos haga daño.

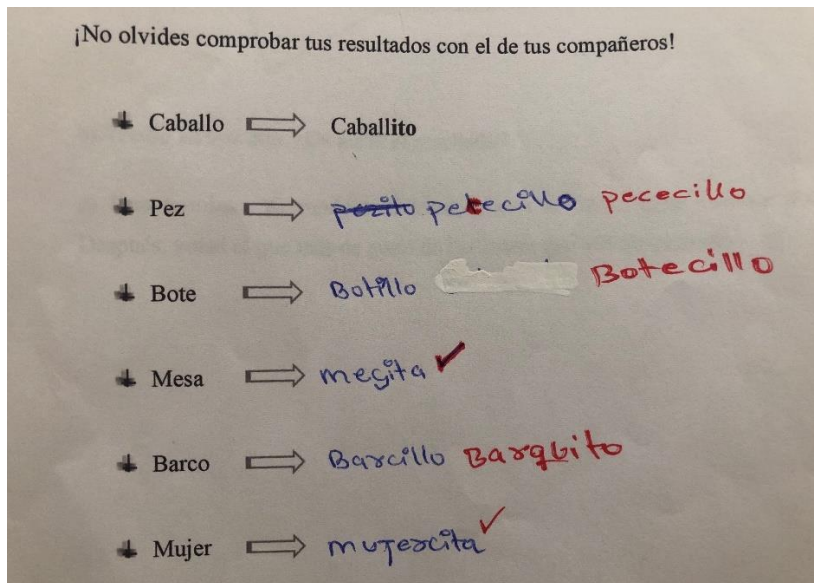
Grupo C-D

POEMA 1

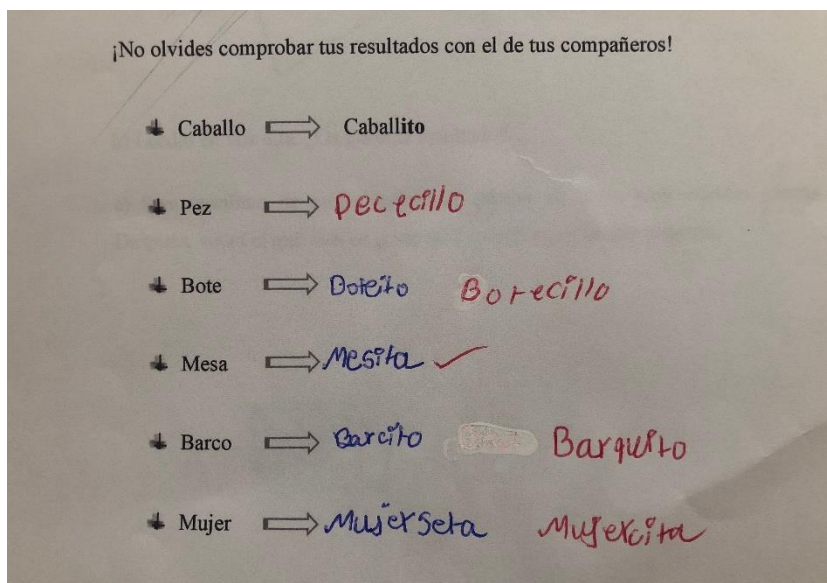
En enero, ^{manedero}
zambomba y pandero. me compro un maderen
En febrero,
(San Valentín) di te quiero. ^{te odio.}
En marzo,
sortija de cuarzo.
En abril,
tarari que te vi. ^{te mira.}
En mayo,
me desmayo. ^{me callo}
En junio,
como una vaca rumio. ^{me lio}
En julio,
veo a mi amigo Julio.
En agosto,
mi tío bebe mosto.
En septiembre
(que buenas notas siembre).
En octubre,
hojas secas el suelo cubren. ^{me confundo}
En noviembre
el aire hace que tiemble.
En diciembre,
la nube nieva nieve.
Y durante todo el año,
que nadie nos haga daño.

Anexo II. Formación de diminutivos

Alumno A



Alumno B



Alumno C

¡No olvides comprobar tus resultados con el de tus compañeros!

♣ Caballo ⇒ Caballito

♣ Pez ⇒ Pececillo ✓

♣ Bote ⇒ Botecillo ✓

♣ Mesa ⇒ Mesilla ✓

♣ Barco ⇒ Barcucillo → barquito.

♣ Mujer ⇒ Mujercilla ✓

Alumno D

♣ Caballo ⇒ Caballito

♣ Pez ⇒ Pecito → Pececillo

♣ Bote ⇒ Botito → Botecillo

✓ ♣ Mesa ⇒ Meseta

♣ Barco ⇒ Barcito → Barquito

♣ Mujer ⇒ ~~Mujeta~~ → Muecillo → Mujorcita

Anexo III. Poema compuesto por el grupo de estudiantes

Mi mes favorito
En octubre ni calor, ni frío
Las hojas marrones de los árboles caen.
Empieza el instituto y me río.
De la Casa oscura los niños salen.
El pelo de la chica morena es bonito
Hoy es Halloween y muy divertido
Se disfraza de brujita negra.
Enciende fuego a las horas y empieza la fiesta.