



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Centro de Estudios de Posgrado

Trabajo Fin de Máster

EL USO DE LA LITERATURA INFANTIL COMO
HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:
DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE ACCIÓN
PARA TRABAJAR CON NIÑOS EN EDADES
TEMPRANAS

Alumno/a: Soto Navarro, Fátima

Tutor/a: Prof. Dña. Aurora Biedma Tordecillas

Dpto: Centro de Lengua Modernas,

Universidad de Granada

Julio, 2018



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Centro de Estudios de Posgrado

**EL USO DE LA LITERATURA INFANTIL COMO
HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA: DISEÑO DE UNA
PROPUESTA DE ACCIÓN PARA TRABAJAR CON NIÑOS
EN EDADES TEMPRANAS**

**MEMORIA PARA ASPIRAR AL TÍTULO OFICIAL
MÁSTER EN LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA: INVESTIGACIONES
Y APLICACIONES PROFESIONALES.**

**AUTORA: FÁTIMA SOTO NAVARRO
TUTORA: AURORA BIEDMA TORRECILLAS**

JULIO DE 2018

RESUMEN

El presente estudio pretende realizar una revisión bibliográfica a fin de determinar el papel de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tras la búsqueda en la literatura especializada, se ha comprobado que muchos estudios afirman que la literatura posee un gran valor didáctico que favorece al alumnado para que no sólo aprenda una lengua extranjera, sino que aprenda de forma interdisciplinar.

No obstante, la literatura se ha visto en los últimos años relegada en el campo de la enseñanza del español para extranjeros. Además, los resultados de la revisión bibliográfica demuestran que existen pocos recursos para poder desarrollar una propuesta basada en la literatura en clase de ELE y, además, poca formación del profesorado para abordar esta problemática.

Por consiguiente, se pretende diseñar una propuesta de acción metodológica en la que se ofrezcan los diferentes recursos destinados al docente de español como lengua extranjera de manera que pueda crear una propuesta de aula basada en la literatura como gran herramienta didáctica, centrándose en alumnos de edades tempranas.

Palabras clave: literatura, español como lengua extranjera, ELE, literatura infantil, obras literarias.

ABSTRACT

The aim of this study is to research in order to determine the current role of literature in the teaching of Spanish as a second language. After the search in the review, it has been verified that many studies affirm that the literature has a great didactic value that favors the students so that they not only learn a foreign language, but learn in an interdisciplinary way.

However, literature has been relegated over the years in the field of teaching Spanish as a foreign language. In addition, the results of the literature review show that there are few resources to develop a proposal based on the literature in the ELE classroom and, in addition, little teacher training to address this problem.

Therefore, it is intended to design a methodological action proposal in which the different resources destined to the teacher of Spanish as a foreign language are offered in order to create a classroom proposal based on literature as a great didactic tool, focusing on students of ages early.

Keywords: literature, Spanish as a foreign language, ELE, children's literature.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	8
3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	9-20
3.1. El español en el mundo actual	9-10
3.2. Enseñanza del español como lengua extranjera	11-12
3.3. La literatura infantil, un recurso didáctico	13-20
3.3.1. <i>Concepto de literatura infantil y géneros literarios</i>	13-15
3.3.2. <i>La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras</i>	16-17
3.3.3. <i>La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera</i>	18
3.3.4. <i>Razones para usar la literatura como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera</i>	19-20
3.3.5. <i>Estrategias y actividades didácticas para utilizar la literatura como recurso didáctico</i>	20
4. METODOLOGÍA	21-22
4.1. Objetivos de la propuesta de acción	21
4.2. Diseño del estudio	22
5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN	23-44
5.1. Objetivos según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	23-24
5.2. Concreción de los objetivos a nivel de contenido de las competencias literaria y cultural	24-25
5.3. Análisis del grupo meta	26
5.4. Pautas de acción del docente	27-29
5.5. Pautas para las instrucciones y pasos de las tareas	30-31

5.6. Tipos de textos y propuestas en español	31-39
5.6.1. Criterios para la selección de obras literarias infantiles	32-33
5.6.2. Propuesta y clasificación de actividades para trabajar las competencias lingüísticas, literaria y cultural	33-39
5.7. Organización del tiempo y espacio	40-42
5.8. Pautas para la comprobación del aprendizaje y la adquisición de competencias	43-44
6. CONCLUSIONES	45-46
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47-52
8. ANEXOS	53-55

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Número de hispanohablantes en países no hispánicos más significativos	9
Tabla 2. Número de alumnado de español según niveles educativos y países	12
Tabla 3. Objetivos de las competencias lingüísticas, niveles A1 y A2.	23-24
Tabla 4. Concreción de objetivos para las competencias literaria y cultural.	25
Tabla 5. Criterios para contextualizar la realidad del alumnado.	26
Tabla 6. Propuesta de actividades según el género literario.....	36-38
Tabla 7. Planificación de las unidades didácticas.....	42
Tabla 8. Cuestionario de evaluación del contexto del aula de español.	53
Tabla 9. Criterios de evaluación de nivel A1.	54
Tabla 10. Criterios de evaluación de nivel A2.	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estimación del número de hispano hablantes en el año 2050.....	10
Figura 2. Pautas de acción para organizar la secuencia didáctica.	27
Figura 3. Organización del proceso de secuenciación didáctica de cada unidad.	41

AGRADECIMIENTOS

Tras la finalización de este trabajo de investigación, sólo me quedar dar las gracias a todas las personas que lo han hecho posible de una forma u otra:

En primer lugar, quiero agradecerle a la profesora Aurora Biedma Tordecillas, quien ha tutorizado y supervisado el presente trabajo con una dedicación plena. Desde el día en que debíamos elegir un tutor, algo dentro de mí me hizo elegirla a ella y no me equivoqué. Gracias por su buen hacer y por su implicación en el trabajo así como por todos los consejos que me ha dado. Sin usted no hubiera sido posible que este estudio llegara “a buen puerto”.

En segundo lugar, quiero agradecerle a la profesora Elena Felú Arquiola por la gran coordinación que ha realizado de este Máster y por su ayuda cuando he tenido alguna duda o problema en relación con la gestión y desarrollo del mismo.

Gracias a todos y cada uno de los profesores y profesoras que hacen posible este Máster, ya que de todos me llevo un gran y verdadero aprendizaje, porque todos nos han enseñado lo que significa enseñar y cómo podemos cambiar la forma de entender la educación.

Gracias también a mis compañeros y compañeras porque, a pesar de no conocernos personalmente, hemos creado una gran familia virtual en la que hemos encontrado consuelo y ayuda cuando las asignaturas se hacían “cuesta arriba”.

No quiero terminar sin el agradecimiento más especial para Jorge. Por su paciencia infinita, por escucharme, por apoyarme en ésta y en todas las locuras que decido hacer por seguir aprendiendo y creciendo como persona.

Y, sin lugar a dudas, gracias a mi familia por estar siempre al “pie del cañón” dispuesta a apoyarme en todas mis aventuras académicas que me propongo.

Gracias a todos y todas.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el número de personas hispanohablantes, bien sea por ser su lengua nativa o bien por ser personas que tienen competencias en el dominio del español, ha aumentado considerablemente. Por tanto, es un hecho que la demanda de procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante, E/LE) también ha sufrido un incremento notable.

Ante esta situación, se han ido creando nuevos enfoques metodológicos basados en procesos cognitivos que potencien todas las competencias comunicativas en el alumnado aprendiente de español, pero a su vez estos enfoques han ido desplazando cada vez más a la literatura, en general, obviándola y marginándola casi en su totalidad.

Por este motivo, se impulsa a la realización de este estudio ante la necesidad de revalorizar y replantearse el papel de la literatura en el aula de E/LE, ya que son muchos los autores que abogan por el gran valor que tiene como recurso didáctico, a pesar de haber un gran vacío en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera sobre el aprendizaje a través de la literatura.

Además, existe una controversia entre diversos autores para establecer la edad más idónea para el aprendizaje de segundas lenguas, aunque en su mayoría coinciden en que en las edades más tempranas, el alumnado adquiere unas mayores destrezas orales en todos y cada uno de los idiomas.

De esta manera, se comienza la presente investigación analizando la literatura especializada sobre esta temática para así, posteriormente, diseñar y desarrollar una propuesta de acción metodológica que facilite estrategias al docente de E/LE para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la literatura infantil, ante la falta de estrategias o propuestas que trabajen la literatura como eje del aprendizaje.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación, como bien se ha dicho anteriormente, está motivada a realizar un análisis de la bibliografía centrada en el campo de la enseñanza de E/LE y comprobar así el papel que actualmente tiene la literatura en el mismo.

En primer lugar, se pretende conocer la situación actual del español en el mundo así como de la enseñanza del español como lengua extranjera, para así posteriormente conocer las razones o beneficios que aporta la literatura en el alumnado aprendiente de español. Concretamente, este estudio se va a centrar en el alumnado infantil en los primeros niveles, ya que se aboga por la importancia de la enseñanza del español en edades tempranas, puesto que se consideran etapas críticas en la vida de una persona para que el proceso de aprendizaje de una lengua tenga un gran valor.

Por consiguiente, la presente investigación se plantea un objetivo con una finalidad doble. Por un lado, comprobar la situación de la literatura en la enseñanza de E/LE y, por otro, de carácter más práctico, realizar una propuesta de acción que pueda servir como modelo para docentes de español que quieran trabajar con una metodología en la que la literatura infantil sea el recurso didáctico principal. Además, también se pretende facilitar dentro de la misma diferentes actividades que pueden servirles como inspiración para sus aulas.

De esta manera, la investigación se articula para dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- 1) ¿Cuál es la situación actual del español en el mundo y, sobre todo, en el campo de enseñanza como lengua extranjera?
- 2) ¿El papel de la literatura en los diferentes enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas extranjeras es protagonista o está relegado?
- 3) ¿La literatura posee valor únicamente literario o también didáctico?
- 4) ¿Qué recursos o materiales existen para trabajar el español como lengua extranjera a través de la literatura? ¿Y en edades tempranas?

A continuación, se enmarca el estudio en el análisis de la literatura especializada para dar respuesta a todos los interrogantes formulados.

3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. El español en el mundo actual

“Si bien giramos la mirada hacia atrás, advertiremos que la historia de la lengua de Castilla hasta convertirse en el segundo idioma de mayor relevancia en el mundo ha constituido toda una aventura, una travesía hacia lo incierto” (Gutiérrez, 2012: 6).

Según el último informe del Instituto Cervantes (2017: 5), en el año 2017, el 7,8% de la población mundial, es decir, más de 572 millones de personas se consideran hispanohablantes, conformando así una red intercontinental en la que se concibe el español como una herramienta de comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2012: 5). De hecho, 21 millones de personas estudian español como lengua extranjera en todo el mundo, es decir, personas cuya lengua materna no es el español. Por consiguiente, en la actualidad el español se convierte en el segundo idioma de comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2017: 5).

Asimismo, en los informes del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2012: 7), Salvador Gutiérrez, miembro de la Real Academia Española, confirma que en los últimos tiempos ha habido un aumento significativo de población mundial que habla español como lengua materna, pero también de estudiantes de español en enseñanzas regladas no universitarias.

A continuación, se puede observar en la siguiente tabla los países no hispánicos en los que hay mayor número de habitantes que tienen un dominio del español, bien sea nativo o competencia limitada, es decir, habitantes que hablan español pero no es su lengua materna (Instituto Cervantes, 2017: 6).

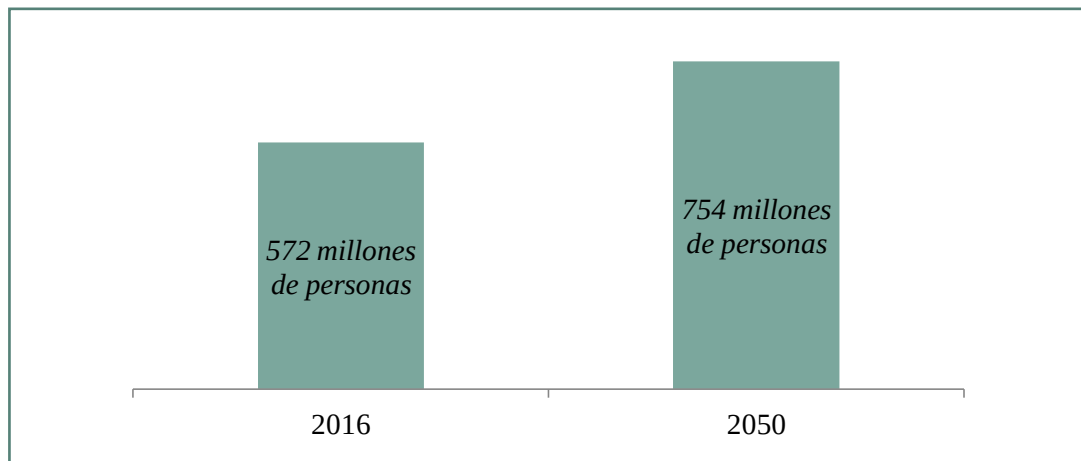
Tabla 1. Número de hispanohablantes en países no hispánicos más significativos

<i>País</i>	<i>Grupo de Dominio Nativo</i>	<i>Grupo de Competencia Limitada</i>
Estados Unidos	42.926.496	15.082.282
Unión Europea (excepto España)	1.400.000	30.975.000
Marruecos	6.586	1.529.665
Australia	117.498	374.571
Filipinas	3.325	461.689
Antillas Neerlandesas	10.699	120.777
Brasil	460.018	96.000

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe de 2017 del Instituto Cervantes (2017: 7)

Tal y como indica Salvador Gutiérrez (2012), existen diferentes estudios en los que se estima que la comunidad hispanohablante seguirá creciendo, llegando en el año 2050 a aumentar significativamente, pasando de los 572 millones actuales a unos 754 millones de personas (Fernández Vítóres, 2016), como se puede observar en la siguiente figura.

Figura 1. *Estimación del número de hispano hablantes en el año 2050*



Fuente: Elaboración propia a partir de información de Fernández Vítóres (2016)

Así pues, las cifras demuestran que el español es una lengua influyente en actividades económicas internacionales así como en diferentes ámbitos. Por tanto, cada vez más se crea la necesidad de que sea enseñada y tenida en cuenta como una lengua extranjera en pleno auge.

3.2. Enseñanza del español como lengua extranjera

“La enseñanza del español es tanto una realidad como un éxito”
(Trujillo, 2002: 91)

En este capítulo se recogen los datos obtenidos a través de la literatura especializada sobre la situación actual del español como lengua extranjera en cuanto al número de alumnado matriculado en el proceso de adquisición de competencias y destrezas del español y también la forma en cómo han cambiado y evolucionado los modelos educativos existentes en los últimos años.

Según los datos descritos anteriormente, en la actualidad hay un total de 21 millones de personas que estudian español como lengua extranjera. Concretamente, los países que poseen más estudiantes de español son los países anglófonos, Estados Unidos y Reino Unido. De hecho, en Estados Unidos es el idioma más estudiado en todos los niveles de enseñanza. Si bien, dentro de la Unión Europea, los países de Francia, Suecia y Dinamarca son los que hay más personas que demandan el español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2017: 13).

Como consecuencia del gran número de personas interesadas en el aprendizaje de E/LE, la adquisición de una segunda lengua ha sido objeto de investigación para llegar a establecer unas pautas de aprendizaje y también para equiparar los objetivos y contenidos a los establecidos por el Consejo de Europa (2001) en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL).

Sin embargo, muchos investigadores como Manga (2008) inciden en que este proceso de enseñanza y, sobre todo, aprendizaje de una lengua extranjera es muy complejo, ya que las condiciones de aprendizaje, los contextos y las necesidades del alumnado son factores que determinan el éxito del proceso.

Muchos autores defienden que el aprendizaje en edades adultas puede ser más fácil en comparación con la enseñanza de una lengua extranjera en edades tempranas, ya que las personas adultas tienden a ser más analíticas y aprovechan mejor una enseñanza directa y explícita (Fromkin, Rodamn & Hyams, 2003). De hecho, el autor Brown (2000) demostró que los niños menores de siete años no presentan menor dificultad en el aprendizaje frente a los niños de doce años, salvo en la adquisición de una pronunciación mejor. Es decir, cuanto más pequeño es el niño, mejor será su acento. Por

ello, una persona adulta que estudie una nueva lengua extranjera podrá llegar a niveles de competencia altos pero difícilmente superará la calidad de pronunciación de un niño.

No obstante, hay estudios que contradicen lo anteriormente expuesto ya que inciden en que la enseñanza de la lengua extranjera en edades tempranas es vital puesto que es el momento en el que el alumnado está adquiriendo la competencia de lectoescritura y, por tanto, es la etapa en la que se desarrollan destrezas escritas y orales con mayor rapidez (Montealegre y Forero, 2006; Penfield y Roberts, 1959).

A pesar de la controversia existente en la literatura especializada, las cifras muestran una diferencia significativa en la edad de las personas aprendientes de E/LE. En la siguiente tabla se muestra el número de estudiantes matriculados en la enseñanza del español como lengua extranjera, clasificados en función de los niveles educativos en los que se encuentran escolarizados. Únicamente aparecen recogidos los países en los que el número de alumnos y alumnas matriculados supera la cifra de 80.000.

Tabla 2. *Número de alumnado de español según niveles educativos y países.*

<i>País</i>	<i>Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional</i>	<i>Enseñanza universitaria</i>	<i>Centro Instituto Cervantes</i>
Estados Unidos	4.058.000	790.756	3.809
Brasil	4.467.698	-	5.589
Francia	2.583.598	-	3.990
Italia	684.833	-	2.807
Alemania	543.833	6.108	5.864
Portugal	121.691	4.850	523
Marruecos	70.793	2.692	8.616

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del informe de 2017 del Instituto Cervantes (2017: 15)

Sin duda, las cifras son muy reveladoras, ya que demuestran que el alumnado de español como lengua extranjera es, en su gran mayoría, alumnado que se encuentra aún en enseñanzas no universitarias y, por tanto, ha iniciado el aprendizaje en el español en sus primeros años de vida.

3.3. La literatura infantil, un recurso didáctico

“La literatura ha de ser percibida como lenguaje, como una forma de comunicación a través del juego y de conocimientos nuevos”
(Pérez Patón, 2009).

El presente capítulo se centra en la conceptualización de la literatura infantil así como en sus géneros literarios más destacados y las características de la misma para que pueda ser considerada como un recurso didáctico con un alto valor en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Asimismo, a través de la literatura especializada se concretan las investigaciones que hay al respecto.

3.3.1. Concepto de literatura infantil y géneros literarios

Para hablar de literatura infantil hay que mencionar al autor Borges (1997), el cual la definía como un diálogo que se entabla entre el lector, el libro y la entonación que impone a su voz, siendo un diálogo infinito. Partiendo de esta definición, se constata que lo que pretende mostrar este reconocido autor es que la literatura infantil puede ser una herramienta, un recurso que permite al alumnado crear, inventar e imaginar un mundo paralelo en el que las destrezas comunicativas pueden ser infinitas.

La literatura infantil se compone de un conjunto de producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque estético y que tienen como receptor al niño. Es decir, tal y como indica Juan Cervera (1989) son todas las manifestaciones artísticas que tienen como base la palabra y se dirigen a satisfacer los intereses y necesidades de los niños. Asimismo, la prestigiosa autora Bortolussi (1985: 16) define a la literatura infantil como “la obra estética destinada a un público infantil”.

En cuanto a la clasificación de la literatura infantil, el autor Juan Cervera (1989) ofrece una clasificación de la misma, en tres tipos de literatura:

- 1) En primer lugar, alberga una *literatura ganada*, es decir, obras literarias que no habían sido creadas para niños pero que poco a poco se han adaptado y utilizado para ser narradas y contadas a los niños y niñas.
- 2) En segundo lugar, se encuentra la *literatura creada ad hoc para los niños*, creada y escritas especialmente para el público infantil y, por tanto, tienen en cuenta las necesidades e intereses del mismo.

- 3) Otro tipo de literatura es la *literatura instrumentalizada*, aunque muchos autores entre los que se reconoce Cervera defienden que no es literatura en sí misma puesto que se ha creado con fines didácticos y no con valores literarios.

La mayoría de los estudiosos están de acuerdo con esta clasificación e, incluso, añaden otro tipo más a los ya expuestos de Cervera (1989) y es la *literatura creada por niños y por jóvenes*, ya que es un tipo de literatura que piensa por completo desde una perspectiva de los niños y, por tanto, también despiertan gran interés en los mismos (Rovira, 2010).

Pero la literatura no son sólo simples narraciones que se clasifican en función de los tres tipos que se han enumerado, la literatura infantil se compone de diferentes géneros literarios entre los que se destacan:

- 1) *Géneros narrativos*. Entre los géneros narrativos se destacan obras literarias como las leyendas, las fábulas, los mitos y los cuentos, aunque el más importante y destacado entre el público infantil es, sin duda, el cuento.
 - *Mitos*, son narraciones maravillosas protagonizadas por personajes heroicos o de carácter divino que tienen el objetivo de justificar o explicar el origen de las cosas (DRAE, 2014).
 - *Leyendas*, son relatos que se basan en personajes reales, a diferencias de los mitos, pero que lo que ocurre en ellas suele ser inventado y magnificado.
 - *Fábulas*, son narraciones breves en prosa o verso con un fin didáctico y que encierran moralejas finales. Los personajes pueden ser personas e, incluso, seres animados o inanimados y animales.
 - *Cuentos*, son relatos fantásticos de origen popular que se han ido transmitiendo de forma oral con el fin transmitir valores a los niños y niñas. Son relatos en los que se presentan elementos maravillosos protagonizados, en muchas ocasiones, por seres sobrenaturales o, incluso, animales (Nobile, 1992).
- 2) *Géneros poéticos*. Este tipo de literatura es el género literario por excelencia que más se trabaja con alumnado infantil, conformando infinidad de obras literarias infantiles como es, por ejemplo, el *cancionero* de tradición oral. Asimismo, se pueden encontrar otro tipo de textos literarios bien sean orales o escritos:

- *Refranes*, de origen popular y suelen encerrar enseñanzas morales de profunda sabiduría.
 - *Adivinanzas*, también tienen un origen popular en las que se describe algo de manera encubierta para que sea descubierto, es decir, son acertijos que se utilizan de forma lúdica. Hay diferentes tipos de adivinanzas (Morote, 2010) que se clasifican en función de su dificultad: falsas adivinanzas, adivinanzas simples y complejas.
 - *Retahílas*, son expresiones infantiles que se conforman en textos breves, rimados y que se recitan en juegos infantiles, sucediéndose diferentes cosas que han de ser recordadas (Pelegrín, 1993).
 - *Trabalenguas*, son piezas cortas de memorización en las que se hace un juego de palabras con sonidos difíciles de pronunciar y que son muy útiles en las clases de español.
 - *Villancicos y nanas*. Son piezas musicales de origen popular que se dividen generalmente en estrofas de dos a seis versos de arte menor (Cerrillo, 2004).
- 3) *Géneros teatrales*. En este último género se encuentran obras dramáticas que se representan bien por personas adultas como por los propios niños y pretenden despertar gran interés en los niños y educarlos en valores positivos. Dentro del teatro infantil hay diferentes tipos, entre los que se destaca la comedia, la tragedia, el drama y la farsa. En las obras de teatro más moderno, se destaca la participación del público para acrecentar el interés en la obra (Tejerina, 2016).

Por consiguiente, según esta clasificación de los diferentes géneros literarios, se puede decir que la literatura infantil va más allá de la concepción tradicional que la limita a los cuentos. Sin duda, cabe destacar que los cuentos son uno de los géneros más utilizado y conocido de la literatura infantil. Y, por ello, la enseñanza de la literatura infantil no debe centrarse únicamente en la lectura de cuentos, sino en la enseñanza a través de los diferentes géneros literarios:

3.3.2. *La literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras*

A continuación, se pretende mostrar una visión actual de la literatura como recurso o herramienta en el aprendizaje del español. Si bien se analizan los diferentes enfoques metodológicos surgidos en el siglo XX hasta la actualidad, se puede comprobar que ha habido una gran evolución en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (Albadalejo, 2007a).

Antes de centrar el estudio en las aplicaciones de la literatura en los programas de enseñanza del español como lengua extranjera, se hace necesario conocer su papel en cada uno de los enfoques metodológicos. Concretamente, la enseñanza de E/LE, al igual que otras lenguas, ha presentado diferentes modelos educativos y enfoques metodológicos a lo largo de los años.

En primer lugar, fue utilizado un modelo más tradicional conocido como el *modelo gramatical y de traducción* que utilizaba la literatura como eje de la propuesta de aprendizaje, basándose en la lectura y traducción de la misma e, incluso, en la memorización de sus estructuras y reglas gramaticales. De esta manera, la literatura era un recurso didáctico exclusivo a partir del cual se desarrollaban las actividades. Aunque, el objetivo de este método no era el de enseñar literatura en el aprendizaje de español, sino dotar al alumnado de textos para que pudieran ser traducidos (Russo, 2008: 10-17).

Sin embargo, a mitad del siglo XX, surge el *método estructuralista* que supuso un cambio notable ya que rompía con el modelo anterior. Por consiguiente, la literatura y los textos literarios dejaron de ser un referente lingüístico, dando mayor importancia a la lengua oral y al desarrollo de las destrezas orales (Sequero, 2015). Posteriormente, en los años 70 y 80 se desarrollaron programas basados en *enfoques nocional-funcionales* que crearon planteamientos didácticos que se basaban todavía en aspectos lingüísticos, sin dar cabida de nuevo a los textos literarios (Albadalejo, 2007b).

Pero fue el *enfoque comunicativo* el que creó la gran revolución, ya que se sustituye todo lo anterior por una verdadera lengua hablada con la que se adquirirían las competencias comunicativas necesarias para hablar el idioma. No obstante, este enfoque también rechazó por completo la enseñanza a través de la literatura (Collie & Slater, 2002).

Posterior al enfoque comunicativo, han ido apareciendo diferentes metodologías que aplican los principios pedagógicos de este enfoque, teniendo en cuenta siempre un carácter innovador y educativo.

En los años 90, autores como Naranjo (1999: 8) afirmaron que “el uso de la literatura podría tener un fin didáctico en la clase de lengua extranjera”, a través de un *enfoque por tareas*. El enfoque basado en la enseñanza por tareas tiene como finalidad demandar una serie de tareas al alumnado centradas en una temática concreta, importando más el significado que la forma, puesto que el alumno así es capaz de comprender, manipular, producir e interaccionar en la lengua española alcanzando las competencias lingüísticas necesarias (Estaire, 1990; García, Prieto y Santos, 1994). Además, gracias al enfoque por tareas se consiguen objetivos tales como:

- Impulsar el aprendizaje a través del uso real de la lengua.
- Desarrollar la competencia comunicativa a través de actividades dinámicas.
- Desarrollar la autonomía, la creatividad y el trabajo cooperativo, a través de un aprendizaje significativo.
- Responsabilizarse de su propio aprendizaje y promover la autoevaluación.

Siguiendo con estudios como el de Naranjo (1999), se comprueba que la enseñanza de muchos idiomas aumentó el uso de textos literarios en los procesos de enseñanza, sin embargo, actualmente apenas existen metodologías que utilicen a la literatura como eje del aprendizaje o recurso didáctico.

Así pues, también ha aparecido un revolucionario modelo pedagógico conocido como *Flipped Classroom* (o clase invertida), la cual pretende que el alumnado investigue y se prepare las clases fuera del aula, en horas no lectivas, e invierta el tiempo presencial en clase para desarrollar actividades de aprendizaje significativo (González y Salcines, 2016). De esta manera, potencia que el alumnado desarrolle habilidades sociales, ya que el trabajo es cooperativo (Nouri, 2016), potencia el enriquecimiento de la comunidad educativa y también la autonomía del alumnado.

3.3.3. *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*

Actualmente, como se ha dicho con anterioridad, está reconocida la importancia de la literatura en la enseñanza de E/LE, aunque si se analizan los manuales de enseñanza se comprueba fácilmente que la aplicación didáctica de la literatura apenas tiene una consideración literaria. De hecho, Biedma y Lamolda (2003) argumentan que los textos literarios se han venido empleando en clase de lenguas extranjeras como un pretexto para enseñar lengua y, de esta manera, introducir estructuras de carácter gramatical, sintáctico y pragmático. Así pues, autores como Sequero (2015: 5) defienden que la selección de textos literarios no sólo debería estar motivada únicamente para enseñar gramática, sino como literatura en sí misma, es decir, con el fin de entretener, atraer y enseñar.

Por consiguiente y tal como señala el concepto de competencia literaria del MCERL (Consejo de Europa, 2001), se ha de tener en cuenta que el texto literario no sólo puede ser un recurso para enseñar contenidos lingüísticos, sino que se puede invertir el proceso de manera que el alumno desarrolle su *competencia literaria*¹, enseñando así al alumnado los valores estéticos y didácticos que una obra literaria alberga. Es decir, tal y como dice Aurora Biedma (2007: 246) que “la literatura pueda ser objeto en sí misma y emplear los recursos de la clase de lengua para llegar a ella”.

De hecho, cada vez más hay un incremento de docentes de español que utilizan la literatura en sus aulas con la finalidad de enseñar la lengua, enseñar la literatura y, por supuesto, enseñar la cultura hispánica. Es, sin duda, la excusa perfecta para que la literatura sea utilizada como un gran recurso didáctico ya que, como autores como Montesa y Garrido (1994: 450) afirman, “el texto no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumnado a la búsqueda de adjetivos o preposiciones”.

¹ La *competencia literaria* es una capacidad específicas del ser humano que le posibilita tanto a producir estructuras poéticas como a comprender los efectos de las mismas (Bierwich, 1965), siendo el resultado de la comprensión del lector gracias a la gramática literaria del texto (Aguiar e Silva, 1998).

3.3.4. Razones para usar la literatura como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera

La literatura, como se ha comprobado, recoge infinidad de géneros que son idóneos para el aprendizaje de cualquier lengua, bien sea la nativa o una lengua extranjera. Por ello, muchas investigaciones argumentan que es necesario revalorizar “la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza de segundas lenguas” (Albadalejo, 2007a: 4).

En general, los diferentes textos literarios son grandes instrumentos didácticos ya que presentan gran valor y razones para ser utilizados como recursos didácticos.

En primer lugar, un texto literario de cualquier género alberga diferentes *temáticas universales*, es decir, posee un carácter universal a cualquier idioma, por ejemplo, el amor, la muerte, la vida, la vejez, entre otras. Además, son temas *atemporales* que despiertan el interés del alumnado independientemente de la época (Sánchez Lobato, 1996).

Por otro lado, la literatura es un material con carácter *auténtico* (Albadalejo, 2007a: 6) ya que no ha sido diseñado para enseñar una lengua, sino con la idea de hacer al lector disfrutar de la lectura. No obstante, esta característica puede ser un obstáculo ya que puede haber estructuras o léxico difícil de entender.

Aunque ese obstáculo también se puede convertir en un *valor cultural* como afirma Sanz (2000), ya que familiariza al alumnado con los códigos sociales de esa área o cultura y, por consiguiente, la cultura de la misma. De esta manera, el alumnado se adentra en un contexto diferente al suyo, empatizando así con el mismo (López Valero y Encabo Fernández, 2002).

Otra razón imprescindible es que la literatura es considerada un *agente de cambio*, gracias a las moralejas o enseñanzas que el alumnado adquiere a través de los diferentes géneros literarios, haciéndoles reflexionar y entender mejor los conflictos (Gosh, 2002). Además, la autora pone de manifiesto que la literatura es una herramienta educativa privilegiada puesto que posee una gran riqueza lingüística gracias a la cantidad de vocabulario que presenta así como a las estructuras sintácticas (Gosh, 2002: 174). Pero no sólo posee una riqueza lingüística sino que permite trabajar de forma interdisciplinar puesto que alberga infinidad de temas, haciendo que los niños y niñas establezcan vínculos cognitivos y, sobre todo, afectivos y sociales (Pérez y Sánchez 2013: 4).

Por último, la literatura es una gran herramienta motivacional que despierta el interés del alumnado infantil para que así adquieran conocimientos de una forma inconsciente (González-Martín y Querol-Julián, 2016) y, por tanto, incrementa la participación activa del alumnado.

No obstante, la situación actual de la literatura en el campo de enseñanza del español como lengua extranjera así como en los manuales de E/LE aparece de forma muy escasa y, por consiguiente, las investigaciones en este campo también son prácticamente inexistentes, a pesar de la cantidad de beneficios que presenta para el alumnado de cualquier lengua extranjera.

3.3.5. Estrategias y actividades didácticas para utilizar la literatura como recurso didáctico

Para concluir este apartado, muchos autores demandan el desarrollo de una competencia literaria del alumnado de E/LE con el fin de adquirir la competencia comunicativa de forma integral (Albadalejo, 2007a y Naranjo, 1999).

Para que obtener el máximo rendimiento de la literatura, es muy importante que se utilice una metodología, alejada del modelo clásico de aprendizaje. Por ello, primero hay que vincular la elección de una determinada literatura a los intereses y necesidades del alumnado, en este caso, niños y niñas, de manera que ellos mismos sean los que decidan qué tipo de literatura escogen para su proceso de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, autores hasta ahora mencionados (Albadalejo, 2007a; Naranjo, 1999; Ghosn, 2002) inciden en que deben existir una serie de criterios para poder seleccionar la literatura más adecuada al aula de E/LE.

En primer lugar, los textos sean del género que sean deben ser *accesibles* y *adecuados* al nivel de dominio de la lengua del alumnado. Además, deben ser verdaderamente *significativos* y *motivadores*, puesto que el contenido debe despertar el interés del alumnado infantil. Para ello, el docente debe conocer muy bien los intereses de su alumnado, preguntándoles qué libros le gustan más, así como temáticas o géneros.

Por otro lado, es importante que la literatura infantil sea trabajada a través de textos originales (Albadalejo, 2007b) que estén adaptados al nivel del alumnado, tanto en estructuras gramaticales como en el léxico. Sin duda, en la literatura infantil es mucho más fácil elegir los textos más apropiados porque están pensados para un público de corta edad que tiene una competencia de la lengua muy básica.

4. METODOLOGÍA

Tras la revisión bibliográfica y documental de la literatura especializada se han obtenido las respuestas a las preguntas que al comienzo del estudio se planteaban.

En primer lugar, se ha comprobado que actualmente la situación del español en el mundo y, sobre todo, en el campo de la enseñanza como lengua extranjera es privilegiada y que, cada vez más, existe una gran demanda en todos los países por aprender el español.

Sin embargo, las metodologías existentes en este campo, en general, no utilizan la literatura como un recurso didáctico de gran valor, sino que está siendo cada vez más relegada, a pesar de que muchos autores insisten en que posee grandes características para ser utilizada como eje del aprendizaje. Y, además, hay un gran vacío puesto que apenas existen recursos o propuestas en las que se abogue por la literatura y, en el caso de que haya propuestas, sólo están destinadas a alumnos con niveles altos de español y no a niveles iniciales como los que contempla la presente propuesta de acción.

4.1. Objetivos de la propuesta de acción

Por consiguiente, los objetivos de esta investigación para la parte empírica quedan especificados en los siguientes:

- 1) Realizar una propuesta de acción que marque las pautas a seguir por los docentes que deseen trabajar la literatura infantil en sus aulas de español.
- 2) Proponer una metodología en la que el alumnado desarrolle las competencias lingüísticas a la vez que la literaria y cultural.
- 3) Hacer una recopilación de actividades de diferente índole en las que se utilice la literatura para poder desarrollar las diferentes competencias lingüísticas.

4.2. Diseño del estudio

Tras la revisión bibliográfica, se ha comprobado que si un docente quisiera trabajar la literatura en su aula, le surgirían muchas preguntas de difícil respuesta, tales como: *¿Cuál es la mejor metodología para trabajar la literatura? ¿Con qué criterios puedo elegir un texto literario u otro?* Y si, además, se añade el hándicap de que el alumnado es infantil, otro problema sería *¿qué tipo de textos pueden motivar más a este alumnado?*

Por ello, se pretende concretar todo lo anteriormente expuesto a través de un proyecto de investigación enmarcado en una propuesta de acción o modelo didáctico que sirva como respuesta a todas esas interrogantes que el docente se va a hacer, es decir, que sirva como base para que los docentes de enseñanza de E/LE puedan, partiendo del mismo, crear sus propias propuestas didácticas adaptadas y contextualizadas a la realidad de su aula, en las que trabajen a través de una metodología que utiliza la literatura como recurso principal del aprendizaje.

No obstante, se ha de tener en cuenta que esta propuesta de acción está dirigida a aulas con alumnado infantil en los primeros niveles de dominio de la lengua española, los niveles A1 y A2 según el MCERL (Consejo de Europa, 2001) y, como consecuencia, la propuesta pretende utilizar a la literatura como eje del aprendizaje y desarrollo literario, pero también basada en el lenguaje, ya que los niveles de competencias y dominio del español entre el alumnado son muy bajos.

5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE ACCIÓN

En los siguientes apartados se ofrece la concreción de los aspectos principales a tener en cuenta para que el docente pueda contextualizar las pautas presentadas en este modelo a través de una propuesta específica que atienda las necesidades e intereses de un aula de español como lengua extranjera.

5.1. Concreción de los objetivos de las competencias lingüísticas

En primer lugar, se ha de partir de los objetivos unificados para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo, que se proponen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001).

Como la propuesta está destinada a un público infantil, se podría considerar que los niveles de competencias lingüísticas se situarían entre los niveles A1 y A2 del MCERL (2001), en función de la edad del alumnado y de los cursos escolares que lleven dando matriculados en clases de español. El Consejo Europeo (2001: 107) concretiza los componentes de la competencia lingüística en las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

A continuación, se muestra una tabla con los objetivos que el alumnado infantil debe alcanzar de cada una de las competencias lingüísticas y, por tanto, son los que ha de tener en cuenta un docente para partir de ellos y concretarlos.

Tabla 3. *Objetivos de las competencias lingüísticas, niveles A1 y A2.*

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA		OBJETIVOS
Competencia lingüística general	A1	Utilizar un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.
	A2	Producir expresiones breves y habituales.
		Utilizar estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases. Tener un repertorio limitado de frases cortas memorizadas.
Competencia léxica	A1	<i>Riqueza de vocabulario:</i> Poseer un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.
		<i>Dominio de vocabulario:</i> No hay descriptor disponible.
	A2	<i>Riqueza de vocabulario:</i> Tener suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas. <i>Dominio de vocabulario:</i> Utilizar suficiente vocabulario para

		expresar necesidades comunicativas básicas y de supervivencia.
<i>Competencia gramatical</i>	A1	Manifiestar un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
	A2	Utilizar algunas estructuras sencillas correctamente.
<i>Competencia semántica</i>	A1	No hay descriptor disponible.
	A2	No hay descriptor disponible.
<i>Competencia fonológica</i>	A1	Pronunciar un repertorio de palabras y frases aprendidas.
	A2	Tener una pronunciación generalmente clara y comprensible.
<i>Competencia ortográfica</i>	A1	No hay descriptor disponible.
	A2	No hay descriptor disponible.
<i>Competencia ortoépica</i>	A1	Copiar palabras corrientes y frases cortas. Deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos.
	A2	Copiar oraciones relativas a asuntos cotidianos. Escribir con razonable corrección palabras cortas.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Consejo Europeo (2001: 107-116).

5.2. Concreción de los objetivos a nivel de contenido de las competencias literaria y cultural

En el anterior apartado se han establecido los objetivos que de forma general se proponen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo Europeo, 2001), centrándose todos en el desarrollo de competencias lingüísticas. Por tanto, ante la falta de capacidades expresadas en el MCERL sobre la competencias literaria y la competencia cultural, se hace necesario crear y concretizar una serie de objetivos para que el alumnado desarrolle con el aprendizaje del español no sólo las competencias lingüísticas, sino también las competencias literaria y la competencia cultural.

Por consiguiente, esta propuesta de acción presenta una serie de objetivos a desarrollar en los niveles A1 y A2, según el MCERL (Consejo de Europa, 2001), sobre las competencias literaria y cultural.

A continuación, aparece una tabla que muestra dichos objetivos. Como se puede observar, se han relacionado con cada una de las competencias lingüísticas que a su vez desarrollarían, de manera que el alumnado pueda a través de la literatura alcanzar un nivel de dominio de la lengua española.

Tabla 4. Concreción de objetivos para las competencias literaria y cultural.

COMPETENCIA LITERARIA Y CULTURAL		Concreción de las objetivos
<i>Competencia literaria</i>	A1	Acercarse a la literatura infantil de origen español. Descubrir nuevo vocabulario a través de los textos literarios (competencia léxica). Utilizar reglas básicas gramaticales a través de la lectura de textos (competencia gramatical). Iniciarse en una pronunciación a través de la recitación de obras literarias (competencia fonológica). Reconocer algunas palabras y copiarlas a partir de los textos (competencia ortoépica).
	A2	Acercarse a la literatura infantil de origen español y conocer los diferentes géneros literarios que la componen. Interpretar y conocer nuevo vocabulario y diferentes significados en el proceso de aprendizaje del léxico (competencia léxica). Utilizar las diferentes reglas gramaticales a través de la lectura y el uso de textos literarios (competencia gramatical). Desarrollar una entonación y acento del español mediante la lectura y recitación de obras líricas (competencia fonológica). Iniciarse en el copiado y memorización de pequeños diálogos a partir de la lectura (competencia ortoépica).
<i>Competencia cultural</i>	A1	Conocer algunas manifestaciones culturales de la sociedad hispana. Participar en las actividades propuestas en el aula y disfrutar de la lectura y reconocimiento de obras literarias hispanas.
	A2	Acercarse y conocer las diferentes manifestaciones culturales de la sociedad hispana, así como interesarse por las costumbres y tradiciones de la misma. Participar en las actividades propuestas en el aula acercándose a su cultura y disfrutar de la lectura y reconocimiento de obras literarias.

Fuente: Elaboración propia

5.3. Análisis del grupo meta

En primer lugar, el docente debe ser capaz de contextualizar y atender la realidad de su aula, ya que ésta depende de factores que condicionan el proceso de aprendizaje, bien sean las condiciones familiares o el contexto sociocultural y económico del país en el que viven. Por consiguiente, no es lo mismo la propuesta de acción que pueda hacerse en una clase de español que es impartida en el lugar de origen del alumnado o, bien, en un aula de español impartida en un país de habla hispana, donde el alumnado está ya inmerso en la cultura de la lengua española.

Además, cada grupo-clase es heterogéneo, pues está formado por alumnado que presenta diferentes ritmos de aprendizaje, necesidades e intereses. Por tanto, el docente debe tener en cuenta las necesidades e intereses de cada uno de sus alumnos, así como identificar los conocimientos previos que poseen para adaptar la propuesta didáctica a los intereses de todos.

Teniendo en cuenta la metodología del enfoque por tareas, es necesario que se parta de las necesidades específicas de todo el alumnado y que no se imponga un ritmo de aprendizaje, sino que se favorezca una autonomía en el aprendizaje, dándole responsabilidades al alumnado (García, Prieto y Santos, 1994).

Por ello, se propone un breve cuestionario que el docente debe rellenar y tener en cuenta para contextualizar a qué tipo de aula y alumnado va dirigida dicha propuesta (véase *anexo 1.*). Una vez relleno ese cuestionario, el docente conocerá la realidad del y aula y le será muy útil en los siguientes pasos que debe seguir para concretar los objetivos y contenidos. En general, es muy importante que el docente realice una evaluación inicial tanto del contexto como del alumnado donde aborden criterios como los que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5. *Criterios para contextualizar la realidad del alumnado.*

CRITERIOS DE CONTEXTUALIZACIÓN		
Contexto y realidad del aula	- Tipo de curso	- Nivel de los estudiantes
	· Duración e intensidad	- País en el que se imparte
	· Tipo de español	- Origen cultural del alumnado
Características y realidad del alumnado	- Edad del alumnado	- Intereses
	- Madurez intelectual y emocional	- Competencia lingüística
	- Necesidades o carencias	- Competencia literaria

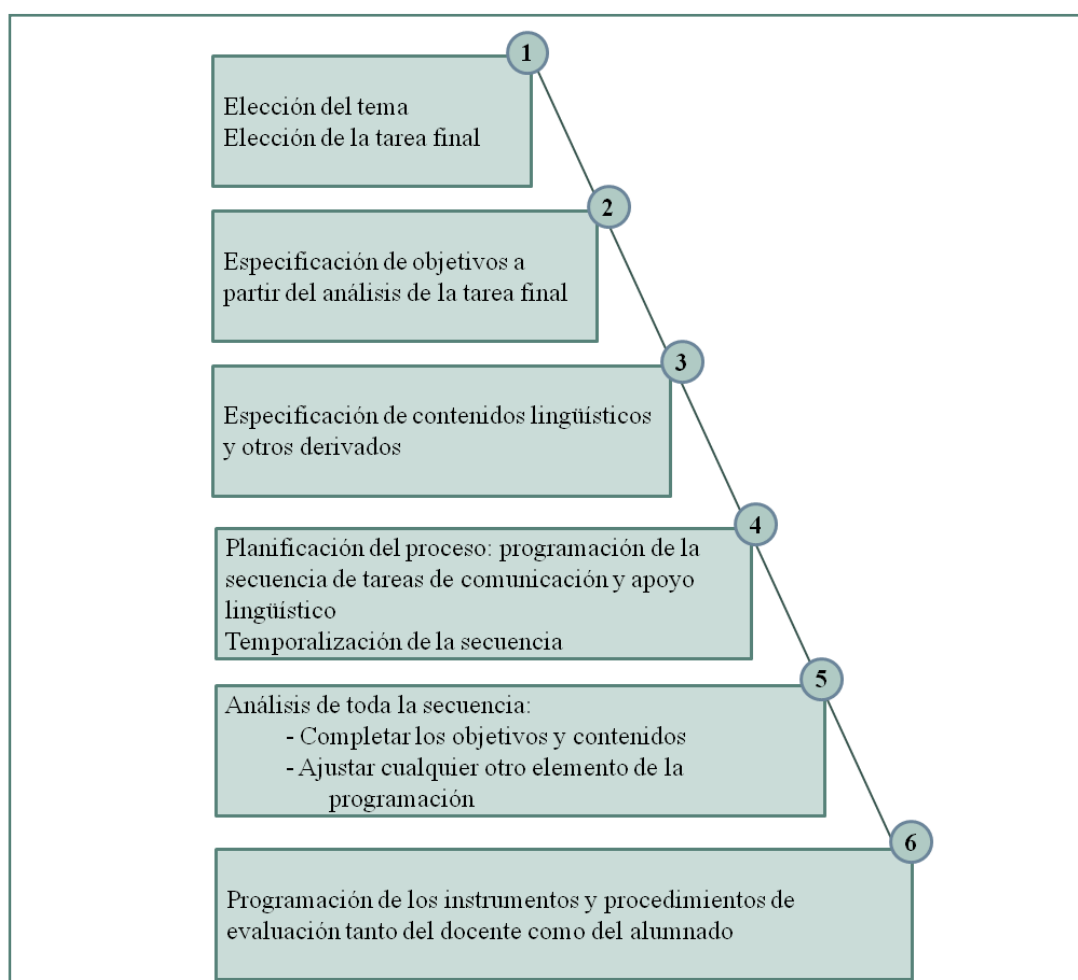
Fuente: Elaboración propia a partir de algunos datos de Albadalejo (2007b).

5.4. Pautas de acción del docente

Tras tener en cuenta los objetivos concretos que marca el Consejo Europeo que han de alcanzar las personas que presentan los niveles de A1 y A2 de dominio de una lengua y el análisis del grupo meta, se proponen unas pautas de acción que se consideran oportunas para que el docente pueda adecuar esta propuesta a la realidad de su aula de español.

En la siguiente figura, se pueden ver de manera simplificada los pasos que debe seguir el docente para diseñar una unidad didáctica mediante tareas, siguiendo a Estaire (2011).

Figura 2. *Pautas de acción para organizar la secuencia didáctica.*



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Estaire (2011: 8).

Además de la organización de la secuencia didáctica, el docente debe tener en cuenta la creación de un ambiente y clima de aprendizaje positivo y la concreción de los elementos pedagógicos al enfoque basado por tareas.

1) *Clima de aprendizaje positivo*

El aprendizaje de una lengua extranjera en muchas ocasiones está unido a la desmotivación ya que es una tarea compleja que requiere mucha práctica (Palacios, 2014). Por ello, el docente debe descubrir la motivación e intereses de cada alumno y potenciarlas de forma que todo el alumnado esté más motivado.

Para ello, el docente debe tener en cuenta los principios pedagógicos de las Inteligencias Múltiples² de Howard Gardner (1983) las cuales favorecen la motivación del alumnado a través de la potenciación de sus capacidades específicas (lingüística, naturalista, corporal-cinestésica, viso-espacial, musical o lógico-matemática). De esta manera, a cada alumno se le potencia la inteligencia que más desarrollada tiene y a través de ella desarrolla las otras destrezas y también las competencias necesarias para adquirir el dominio de la lengua española (Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006). Es decir, el alumnado consigue desarrollar un determinado conocimiento a través de las diferentes competencias y habilidades.

No obstante, para que el aprendizaje sea efectivo el docente debe favorecer un clima de aprendizaje positivo creando un grupo-clase donde prime la confianza y la cooperación. Por ello, es necesario que el docente facilite momentos de trabajo cooperativo³ en el que no sólo la autonomía de cada alumno se desarrolle, sino también socialice con otros compañeros.

2) *Elementos pedagógicos basados en los principios metodológicos*

Una vez que el docente conoce la realidad del contexto en el que se desenvuelven sus alumnos y alumnas, debe tener en cuenta los diferentes elementos pedagógicos claves para el proceso de aprendizaje. Siguiendo a García, Prieto y Santos (1994), se desarrollan los mismos.

En cuanto a los *objetivos y contenidos*, éstos deben alcanzar una competencia comunicativa, lingüística y literaria mediante la integración de las cuatro destrezas en la realización de la tarea final para que así el alumnado, priorizando aquellos que sean más

² Gardner (1983) defendía que la inteligencia no podía ser medida únicamente por la capacidad cognitiva, sino que se componía por una red de capacidades relacionadas entre sí que, a su vez, dependían de factores biológicos, personales y socioculturales de la persona.

³ Fernández March (2009) expone que el *aprendizaje cooperativo* es aquel proceso de aprendizaje activo y constructivo en el que se crean contextos ricos gracias a la interacción entre más de dos alumnos, teniendo grandes dimensiones afectivas y subjetivas y siendo muy enriquecedor para la formación del alumnado.

necesarios para alcanzar las diferentes capacidades. Además, se persigue un objetivo basado en la *autonomía del aprendizaje*.

Las *actividades de enseñanza-aprendizaje* deben ser diseñadas teniendo en cuenta diferentes grados de dificultad para atender a todo el alumnado y, por consiguiente, debe haber diversas actividades o tareas que persigan la consecución de un mismo objetivo o contenido. También las actividades deben ser de diferente tipo de forma que puedan ejecutarse de diferente manera atendiendo a las distintas inteligencias múltiples. Por último, es necesario que el alumnado se sienta activo y participe en la planificación de las actividades y temáticas.

En cuanto a la *metodología*, se ha considerado interesante utilizar la metodología basada en el *enfoque por tareas*. De esta manera, las tareas se presentan encadenadas y enfocadas a la consecución de una tarea final, englobando así todos los contenidos trabajados a lo largo del curso. Además, las actividades deben integrar todas las destrezas lingüísticas básicas, puesto que la presente propuesta está basada en el lenguaje, donde se integran los contenidos lingüístico y literario. Los principios metodológicos que sigue este enfoque hacen referencia sobre todo al papel de actuación del alumnado. Por ello, el docente debe planificar en función de los mismos:

- El alumno debe ser el protagonista del aprendizaje, trabajándose así las Inteligencias Múltiples y así respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno.
- Las tareas deben promover situaciones de comunicación auténticas, creando condiciones de interacción en el aula.
- También se debe perseguir una metodología que trabaje el *aprendizaje cooperativo* y la *autonomía del alumnado*, por tanto, habrá actividades grupales e individuales.

Por último, respecto a la *evaluación*, se necesitará una evaluación inicial para conocer el grado de conocimientos del alumnado y partir del mismo. También se evaluará el contexto del aula y la realidad del alumnado y la evaluación tendrá un carácter continuo, formativo y final que posteriormente se abordará en esta propuesta.

Como se puede observar estas pautas generales permiten que el docente concrete la propuesta de acción a la realidad de su alumnado de manera que se realice un aprendizaje verdaderamente significativo. No obstante, debe saber integrar todos estos elementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el enfoque por tareas.

5.5. Pautas para las instrucciones y pasos de las tareas

Como la presente propuesta está destinada a un alumnado infantil, hay que tener en cuenta una *pedagogía diferenciada*⁴ que se adapte a todas las necesidades e intereses del alumnado. Por ello, lo primero que debe hacer el docente es contextualizar la realidad de su alumnado, tal y como se ha indicado anteriormente.

Al igual que cualquier otro aspecto de la propuesta, este apartado es fundamental ya que el docente tiene que seguir una serie de instrucciones a la hora de presentar las tareas al alumnado de manera que su discurso sea claro. El autor Parrot (1993: 19) indica que las instrucciones en el aula de cualquier lengua extranjera deben adaptarse a una serie de factores, entre los cuales se encuentran:

- *El nivel de competencia de la clase*, ya que las actividades deben estar siempre adaptadas al nivel de competencia del alumnado e, incluso, en ocasiones pueden ser de un nivel inferior. Todo dependerá del momento o tipo de actividad que se realice.
- *El nivel de confianza y autonomía del alumnado*, puesto que no sólo es importante el nivel cognitivo del alumnado sino que el clima de la clase debe ser positivo para otorgar a los alumnos y alumnas confianza en sí mismos y autonomía.
- *La actitud del alumnado para participar en una tarea*. Ese mismo clima positivo propiciará que el alumnado tenga una actitud participativa en todas las tareas; pero también el docente debe a través de su discurso motivar al alumnado y más siendo un alumnado infantil.
- *La complejidad de la tarea*. Las tareas, como se ha dicho anteriormente, deben ser adecuadas al nivel de competencia del alumnado o, incluso, estar por debajo de ese nivel, dependiendo en gran medida del tipo de actividad, ya que hay algunas más fáciles de seguir que otra.
- *El tiempo disponible para su ejecución*. El docente debe tener en cuenta el tiempo que el alumnado tiene para hacer la tarea, bien sea dentro o fuera del aula y adaptarla al mismo.

⁴ La *pedagogía diferenciada* es un pensamiento pedagógico el cual atiende al alumnado en función de todas las pedagogías, partiendo de aulas que están compuestas por un alumnado heterogéneo (Perrenoud, 2007) y atendido a cada alumno en función de su nivel de competencia.

- *El discurso del docente debe ser claro y conciso.* El lenguaje instruccional del docente tiene que seguir unos pasos propuestos por (Ur, 1999):
 - Prepararse previamente las instrucciones.
 - Estar seguro de que todo el alumnado atiende a la explicación.
 - Presentar la información más de una vez, siendo breve.
 - Ilustrar mediante ejemplos

De esta manera, las instrucciones en el aula de E/LE deben ser efectivas, breves y claras, facilitándole al alumnado demostraciones prácticas para que ellos mismos comprendan el ejercicio o tarea (Alonso, 1994). De hecho, es aconsejable que el docente siga explicando hasta que no compruebe que todo el alumnado ha entendido los pasos a seguir.

5.6. Tipos de textos y propuestas de actividades en español

Si bien es importante todo lo anteriormente descrito, también es esencial realizar una elección de los textos literarios que van a ser el recurso principal de este proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, el docente debe responder preguntas tales como: *¿Qué tipo de literatura es más adecuada para el aprendizaje de español? ¿Los textos literarios que se trabajen deben estar adaptados o deben ser originales? ¿Qué temática es más motivadora en las clases de español?*

Para dar respuesta a estos interrogantes, en este apartado se van a establecer una serie de criterios que el docente debe seguir para saber qué texto o qué género de la literatura infantil puede ser más adecuado e idóneo para su tipo de alumnado.

En primer lugar, si el alumnado de español como lengua extranjera es un alumnado de edad temprana, se considera necesario que se trabaje a través de la *literatura infantil* ya que alberga una cantidad infinidad de temáticas de gran interés para los niños y niñas. Además, autores como Morón (2010) destacan que las obras literarias infantiles presentan conceptos y problemáticas que ayudan al alumnado no sólo a desarrollar una competencia lingüística sino también a formar un pensamiento crítico y una capacidad reflexiva ante temas de la vida cotidiana (por ejemplo, la muerte, la vida, las peleas, la familia, el tiempo, entre otros).

En segundo lugar, siguiendo a Anaya y Llobera (2006), se aboga por el uso de *textos originales* ya que mejoran la competencia lingüística del alumnado, así como así como una visión cultural y desarrollo de otras aptitudes. No obstante, no se puede

olvidar que los textos deben partir siempre de las necesidades e intereses del alumnado. Por consiguiente, se considera que los textos literarios que se utilicen deben ser originales ya que la literatura infantil alberga infinidad de posibilidades que motivan y despiertan el interés del alumnado, tal y como defiende Albadalejo (2007b). Aunque podrían buscarse fragmentos de textos originales que se adecúen al nivel de competencia del alumnado en el caso de que fueran demasiado largos.

En cuanto a las *temáticas* que se han de escoger, deben ser de gran interés para el alumnado ya que se pretende crear una propuesta en la que el alumnado sea protagonista de su propio aprendizaje y, para ello, debe estar totalmente motivado. Además autores como García, Prieto y Santos (1994) indican que las tareas finales de la propuesta deben estar relacionadas con una temática que ha sido consensuada entre los alumnos y el docente a través de un proceso de *negociación*⁵.

Por tanto, para facilitar la ardua tarea que el docente debe hacer sobre la elección de obras literarias infantiles como recursos didácticos y adecuadas a su alumnado se proponen una serie de criterios de selección de las obras, así como recursos materiales que trabajan la literatura como herramienta en la enseñanza de E/LE.

5.6.1. Criterios para la selección de obras literarias infantiles

Tal y como expone la autora María Dolores Albadalejo (2007b), existen diferentes criterios para que la literatura elegida tenga valor lingüístico pero también literario, ya que es necesario enseñar al alumnado a leer literatura y no usar los textos únicamente para buscar información o contenido lingüístico (Biedma, 2007).

Por consiguiente, adaptando sus criterios a esta propuesta de acción, los criterios que un docente debe tener en cuenta son:

- 1) *Accesibilidad de las obras literarias*. Independientemente del género literario infantil que se utilice hay que tener en cuenta que tiene que ser una obra de fácil acceso para que esté al alcance del docente y del alumnado y que despierte gran interés en el mismo.
- 2) *Extensión de las obras literarias*, bien sean cuentos, poesías, trabalenguas, obras teatrales, etcétera. Deben ser de una extensión que se adapte al nivel del

⁵ La *negociación* es un tipo de estrategia de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el alumnado decidirá, de forma consensuada con el docente, qué temática podría ser más interesante trabajar. Además, gracias a esta estrategia el alumnado estará más motivado y se sentirá más protagonista (Pérez, 2011).

alumnado para mantener su motivación y al tiempo que se dispone tanto en clase como en casa para trabajarlas.

- 3) *Potencial para ser explotado.* Los contenidos deben tener un carácter motivacional, que sean de gran interés para el alumnado, pero también que proporcionen contenidos que sirvan para su aprovechamiento didáctico. De nada sirve una obra que les guste al alumnado si con ella no se pueden trabajar sus competencias lingüísticas y literaria y, por supuesto, tampoco sirve una obra muy didáctica que desmotive al grupo clase.
- 4) *Relación con el contenido a trabajar.* El MCERL (Consejo Europeo, 2001) presenta una serie de contenidos que deben ser trabajados para adquirir todas las competencias de dominio de una lengua y, aunque se trabajen otros también, éstos no deben obviarse. Por ello, las obras literarias deben adaptarse a los contenidos propuestos a trabajar en ese nivel.

5.6.2. Propuesta y clasificación de actividades para trabajar las competencias lingüísticas, literaria y cultural

Llegados a este punto, la propuesta adquiere un carácter práctico en el que el docente debe concretar todos los objetivos y contenidos a trabajar en tareas donde haya actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan el uso de obras literarias como herramienta de aprendizaje.

Es imprescindible que estas actividades de enseñanza y aprendizaje se enfoquen en tres aspectos muy importantes para adquirir una competencia literaria (Biedma, 2007): los aspectos del texto, la producción textual y la percepción y el análisis alrededor y dentro del texto en sí mismo.

Para facilitar la labor del docente, a continuación aparecen diferentes actividades como actividades introductorias de las obras literarias y, por consiguiente, para motivar al alumnado, así como actividades dedicadas a la tarea final, que es el eje en el que giran el resto de tareas.

- **Actividades introductorias y motivacionales de las obras literarias**

El objetivo de estas actividades es adentrar al alumnado en la temática de la obra literaria que se va a desarrollar a lo largo de la unidad didáctica, así como conocer sus conocimientos previos sobre la misma. Como se puede observar, cada actividad indica

también la competencia lingüística que trabaja. Algunas actividades introductorias podrían ser:

- *Palabras y frases clave* (Albadalejo, 2007a: 15). El objetivo de esta actividad es buscar las palabras clave o frases del texto literario en una primera lectura rápida y enlazarlas creando una historia. Incluso, puede utilizarse como actividad introductoria para que, a partir de las palabras clave, el alumno invente la historia o la temática de la obra antes de leerla (COMPETENCIA LÉXICA).
- *¿Qué te sugieren las palabras?* (Biedma, 2007: 255): Se presentan algunas palabras clave del texto y se le pide al alumnado que explique qué le sugieren o qué valor tienen para él (COMPETENCIA LÉXICA Y SEMÁNTICA).
- *Susurros* (Albadalejo, 2007a: 16). Versión del juego tradicional llamado “el teléfono escacharrado”. El alumnado pronuncia de forma susurrada una palabra o frase y ha de contársela a un compañero y éste a otro. Cuando llegue al último, se comparará la palabra original con la palabra que ha recibido (COMPETENCIA FONOLÓGICA)
- *¿Sabías que...?* (Peramos, Ruiz y Leontaridi, 2017): Esta actividad tiene como finalidad que el alumnado conozca el contexto histórico y cultural en el que se desarrolla la obra literaria e, incluso, puedan conocer la vida del autor. Por ejemplo, si se lee con ellos fragmentos de la obra “Platero y yo” de Juan Ramón Jiménez, deberán indagar un poco sobre las formas de vida en el mismo. Como material, se entrega una ficha con diferentes datos sobre el contexto y la vida del autor y ellos deben decidir cuál puede ser “verdadero” y cuál “falso” (COMPETENCIA CULTURAL).

- **Actividades para realizar como tarea final**

No se puede olvidar que esta propuesta utiliza una metodología basada en el enfoque por tareas. Así pues, es difícil determinar qué tipo de tareas finales se pueden utilizar para cada unidad didáctica de forma que al alumnado infantil les llame la atención y se trabajen todos los contenidos propios de la lengua y la literatura. Por ello, a continuación, se facilitan algunos ejemplos de tareas que algunos autores proponen (Estaire, 1999 y Albadalejo, 2007a):

- *Presentación oral breve y sencilla*. La clase se organiza en grupos de tres o cuatro alumnos, los cuales deben realizar una presentación oral sobre la temática

de la obra. El resto de compañeros deben, durante la presentación, tomar notas sobre la información que sus compañeros les proporcionan. Esta información podrá ser utilizada en otras actividades, como por ejemplo, murales grupales, textos, libros, etcétera.

- *Búsqueda de fotografías.* En relación con la temática que se trabaja en la obra literaria el alumnado puede realizar de forma individual o grupal la presentación y búsqueda de fotografías que puedan ser de interés con el fin de que sirvan de ejercicio evaluador del aprendizaje.
- *Folletos informativos.* Por grupos se pueden realizar folletos informativos sobre la temática, incluso cada grupo puede tener una temática diferente, para así poder crear un libro que pueda ser consultado como motor de búsqueda por otros compañeros. Por ejemplo, si la obra literaria tiene como tema principal los viajes, cada grupo puede especializarse en una temática concreta sobre este tema: lugares, comidas, descanso, ocio, etcétera.
- *Cuestionarios.* Por grupos el alumnado puede crear como tarea final un breve cuestionario sobre la temática, de manera que así se realice un sondeo entre sus compañeros y así comprueban el aprendizaje del grupo- clase. Esta tarea debe ser muy sencilla porque el alumnado tiene un nivel de competencia muy básico.
- *Entrevistas a otros compañeros, docentes o familiares.* La tarea final consiste en entrevistas relacionadas con la obra literaria o el centro de interés de la misma para conocer así los conocimientos de las personas de su alrededor y contrastarlas con las originales.
- *Debates.* Una unidad didáctica puede estar enfocada a la culminación con un debate en el que por grupos o de manera individual trabajen e investiguen sobre la temática y sean capaces de posicionarse.
- *Fichas de información.* Este tipo de tarea es muy sencilla e ideal para adentrar al alumnado a un proceso de aprendizaje a través de tareas, donde ellos deben buscar e indagar sobre la temática y crear una ficha de información.
- *La cápsula del tiempo.* A través de la obra literaria, se propone al alumnado a investigar sobre el momento histórico y cultural de la obra de forma que terminen realizando una presentación de las formas de vida o de entender el mundo de la época. Por ejemplo, comidas, viajes, fiestas, etcétera.

- *Otras tareas finales:* Podrían ser diseños de una cubierta nueva para el cuento u obra, esculpir algún elemento principal de la obra, etcétera.

- **Actividades para trabajar según el género literario infantil**

Para finalizar, se hacen algunas propuestas de actividades que podrían ser desarrolladas como tareas en función del género literario que se trabaje en la unidad didáctica, tal y como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 6. *Propuesta de actividades según el género literario.*

ACTIVIDADES CLASIFICADAS SEGÚN LOS GÉNEROS LITERARIOS	
Géneros narrativos	- <i>Juegos con los paratextos del libro</i> (Patiño, 2013). Con los elementos que aparecen en la portada: el título o las ilustraciones se puede crear una actividad motivacional que sirva para que el alumno describa lo que ve y así hagan una especie de lluvia de ideas sobre la temática de la obra. También pueden responder preguntas sobre el tipo de personajes, su ocupación, dónde se desarrolla la historia, etcétera (COMPETENCIA LÉXICA Y GRAMATICAL). - <i>Juegos con la historia del cuento</i> (Patiño, 2013). Una tarea puede ser la creación de nuevas historias a partir del cuento leído. Por ejemplo, ¿qué le pasaría a este personaje si trabajara en...? ¿Adónde iría este otro personaje? (COMPETENCIA GRAMATICAL). - <i>Descripción de personajes.</i>: El alumno tiene que buscar palabras que conozca y que califiquen a los personajes de la obra literaria de manera que presente una descripción de los mismos (COMPETENCIA LÉXICA Y GRAMATICAL). - <i>Poner en orden</i> (Albadalejo, 2007a: 16). Se reparten tarjetas con palabras desordenadas de una frase a un grupo de alumnos. Entre todos, tendrán que ponerse de acuerdo en cómo se ha de ordenar la frase o fragmento de la obra. Para hacer una versión más difícil, el grupo de alumnos que participa puede ser mayor, por ejemplo, jugar todo el grupo-clase juntos. Aunque es recomendable que esto se haga cuando tengan un cierto dominio de la lengua (COMPETENCIA GRAMATICAL).

- *Relacionar palabras con dibujos*. El alumnado puede unir palabras con dibujos que representen a la misma o bien que estén relacionados para así desarrollar sus habilidades cognitivas también (COMPETENCIA SEMÁNTICA).
- *Lluvia de ideas* (Iriarte, 2009). Es una actividad pensada sobre todo para obras poéticas puesto que es muy fácil encontrar diferencias entre las distintas formas de entender un solo sentimiento, por ejemplo el amor. La clase se organiza en pequeños grupos y el alumnado debe realizar una lluvia de ideas en relación a la temática o a una palabra, de tal manera que aprendan así a hacer relaciones semánticas. Además, se pueden buscar imágenes o dibujos que también sirvan para crear relaciones semánticas (COMPETENCIA LÉXICA, SEMÁNTICA Y ORTOGRÁFICA).
- *Jugamos con la rima*. La clase se divide en grupos y se reparten diferentes estrofas del poema a cada uno. El alumnado debe reconocer las palabras que riman y subrayarlas. A continuación deben cambiar las palabras por otras que tengan la misma rima, de manera que versionen el poema (COMPETENCIA ORTOGRÁFICA, FONOLÓGICA Y LÉXICA).
- *Imaginamos metáforas* (Iriarte, 2009). Se muestra al alumnado dos dibujos relacionados con el poema con el fin de que sean capaces de hacer metáforas ellos mismos a través de los dibujos. Por ejemplo, con el poema de Rubén Darío se les muestra un dibujo con ojos y otro con estrellas, tal y como indica el verso “tus ojos son como estrellas”. A continuación, ellos deben buscar metáforas relacionadas con los ojos: *ver, mirar, luz, almendra, amor, etc.*; y otros con estrella: *cielo, noche, luz, etcétera* (COMPETENCIA SEMÁNTICA).
- *Trabajamos con la sonoridad* (Iriarte, 2009). El alumnado debe buscar rimas del poema con otras palabras que terminen en *-ai, -au, -ei, -io, etcétera* (COMPETENCIA FONOLÓGICA).

- *Somos personajes*. El docente le entrega a cada alumno una tarjeta con el nombre de un personaje de la obra para que éste se ponga en el lugar del personaje y actúe como él. Tiene que convencer al director de la obra (en este caso, al docente) explicando por qué debe dejar a ese personaje actuar en la obra. Es una actividad motivacional e introductoria para que comprendan el verdadero significado del teatro (COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL).
- *Debates*. Es una actividad de interacción en el grupo clase en el que deben reflexionar y compartir sus experiencias teatrales: si han asistido a alguna obra, si han participado, etcétera (COMPETENCIA GRAMATICAL).
- *Aprenden palabras básicas* (Hidalgo, 2011). Esta actividad sirve para introducir el léxico del campo teatral a través de una lluvia de ideas e, incluso, entregando fichas con sopas de letras entre las que se esconde vocabulario como telón, acto, escenario, apuntador, actores, director, vestuario y escenografía (COMPETENCIA LÉXICA Y SEMÁNTICA)
- *Juegos de voces*. Es imprescindible que el alumnado aprenda a pronunciar diferentes voces y sonidos. En esta actividad por grupos se les pedirá que masquen chicle, carraspeen, traguen, coman un helado o coman galletas a la vez que entonan y pronuncian diferentes palabras (COMPETENCIA FONOLÓGICA).

Todas estas actividades pueden trabajarse con un doble objetivo, ya que se trabajan las competencias lingüísticas, a la vez que las competencias literaria y cultural, puesto que a partir de las obras literarias infantiles el alumnado es capaz de describir y profundizar en un mundo diferente, conociendo un léxico y una temática determinados que le llevan a comprender más la historia, al autor y, por tanto, a la cultura y sociedad que les rodea.

Estas actividades han sido una pequeña recopilación de actividades existentes en la literatura especializada. No obstante, se aconseja al docente que indague en profundidad sobre más propuestas didácticas relacionadas con obras literarias en la enseñanza del español como lengua extranjera de diferentes estudiosos.

- **Actividades para trabajar en casa o fuera del aula (*Flipped Classroom*)**

Por otro lado, para hacer hincapié en otra metodología interesante en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Flipped Classroom*, habrá algunas tareas que se realicen en casa con el fin de trabajar y profundizar en las dificultades que el alumnado presenta.

Algunos ejemplos de actividades que podrían ser demandados como tareas en casa son:

- *Cuestionarios*. Para trabajar todas las competencias lingüísticas en general se pueden dar pequeños cuestionarios en los que tienen que contestar a preguntas relacionadas con la obra literaria entre las que haya preguntas sobre vocabulario, sobre comprensión del texto, para trabajar pronunciación o gramática (COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y LITERARIA).
- *¿Qué pasaría si...?*. En esta actividad el alumnado podría cambiar el final de la obra proponiéndole algún cambio o suceso. Él debe producir un nuevo final de forma oral o escrita. Incluso, puede buscar un final conocido de otra obra y añadirlo (COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y LITERARIA).
- *Videos explicativos*. También se puede utilizar el tiempo de trabajo en casa para crear videos que expliquen la situación o temática que se trabaja en clase para así facilitar la comprensión del alumnado. Existen herramientas que facilitan esta labor del docente, como son: Educreations, Mysimpleshow, Wideo, entre otros.
- *Ejercicios prácticos*. Incluso crear ejercicios prácticos y dinámicos a través de plataformas de Internet, como: Quizlet.

5.7. Organización del tiempo y espacio

Esta propuesta apuesta por realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del enfoque por tareas. Por ello, es imprescindible que el docente organice el tiempo y el espacio disponibles para proponer las diferentes tareas de cada unidad didáctica.

Una vez hecha la concreción y diseño de la propuesta, el docente debe centrarse en la organización de cada una de las unidades didácticas, las cuales se organizan alrededor de un tema, en torno a una obra literaria, engarzando una secuencia de tareas que llevan a la elaboración de una tarea final. Dichas tareas pueden ser de dos tipos:

- *Tareas de comunicación.* Son tareas en las que el alumnado utiliza la lengua en situación de comunicación, a través de actividades de expresión, comprensión, interacción y mediación, y que se centra más en el significado que en la forma, bien sea de forma oral o escrita (Nunan, 1989). La estructura de estas tareas son:
 - *Tienen un principio, un fin y un procedimiento,*
 - *un objetivo concreto y*
 - *un resultado concreto.*
- *Tareas de apoyo lingüístico.* Son tareas que se centran en los aspectos más formales de la lengua, desarrollando así contenidos explícitos de la lengua. La estructura de las mismas son:
 - *Tienen un objetivo de aprendizaje concreto,*
 - *un procedimiento de trabajo y*
 - *un producto de aprendizaje concreto.*

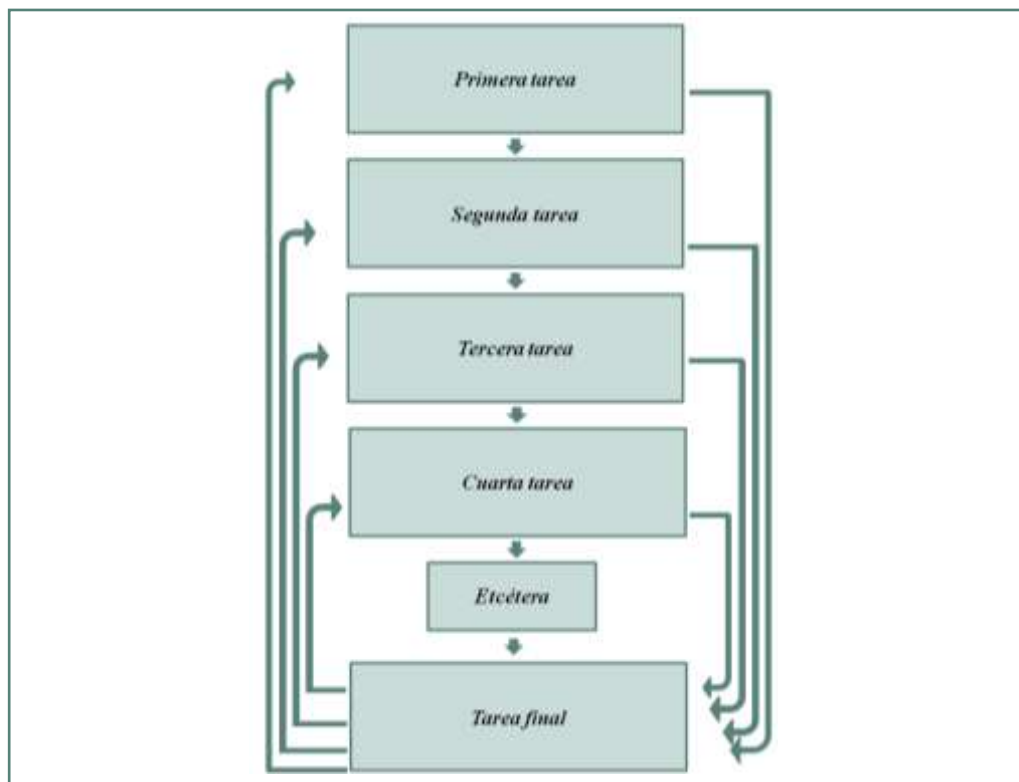
Además, todas las tareas parten de la competencia literaria y cultural como objetos principales de la propuesta y, a través de las mismas, se desarrollan las diferentes competencias lingüísticas.

En cuanto a la organización del tiempo, basándose en este enfoque, es necesario dividir las unidades didácticas en diferentes tareas las cuales ocupen una o más tareas, siendo imprescindible que siempre se utilice una misma estructura durante todo el curso, con el fin de que el alumnado también se familiarice con la misma y la clase sea más dinámica. Una parte de las actividades utiliza la metodología *Flipped Classroom*, con el objetivo de que el alumnado trabaje en función de sus necesidades y dedique más

tiempo de forma autónoma a esos aspectos. Posteriormente a esta tarea, la clase presencial se dedicará a resolver las dudas que han surgido tras trabajar fuera del aula.

A continuación, la siguiente figura muestra una propuesta de cómo podría ser la organización del proceso y las tareas de la secuencia didáctica.

Figura 3. Organización del proceso de secuenciación didáctica de cada unidad.



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta que el alumnado se compone por niños y niñas, las unidades didácticas no deberían sobrepasar las cuatro o cinco tareas para que no pierdan ni la motivación ni el interés por la temática.

Siguiendo el marco para la programación de unidades didácticas paso a paso de Estaire (2005), el docente debe realizar diferentes fases para obtener una buena organización:

- 1) *Elección del tema y de la tarea final.* Los temas de las obras literarias deben estar siempre relacionados con los intereses y necesidades del alumnado, así como con el nivel de competencia del mismo.
- 2) *Concreción de los objetivos.* Teniendo en cuenta los objetivos concretos que ha especificado el docente en apartados anteriores para que el alumnado sea capaz

de desarrollar durante todo el curso escolar, en este momento debe concretarlos aún más en función del tipo de unidad didáctica.

- 3) *Especificación de contenidos.* No sólo se deben especificar los contenidos lingüísticos sino todos aquellos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se van a trabajar en la unidad didáctica y, por consiguiente, en las tareas.
- 4) *Secuencia de tareas.* Cada tarea, bien sea de comunicación o de apoyo lingüístico, debe estar relacionada con la tarea final al igual que con las restantes tareas, de manera que todas tengan una coherencia y un orden lógico. Además, hay que realizar actividades muy dinámicas en las que el alumnado sea el propio protagonista de las mismas, adentrándose en la temática de la obra literaria. Las actividades deben trabajar el enfoque comunicativo principalmente a través de la comprensión e interpretación que el alumnado hace de los diferentes elementos que componen la obra.

A continuación, se muestra una tabla que podría ser de utilidad para que el docente planifique y organice cada una de las unidades didácticas, teniendo en cuenta los pasos anteriores.

Tabla 7. *Planificación de las unidades didácticas.*

Título de la unidad didáctica:							
<i>Obra literaria a trabajar:</i>							
<i>Objetivos específicos:</i>							
<i>Temporalización:</i> ____ / ____ / ____ <i>hasta</i> ____ / ____ / ____ <i>Número de sesiones:</i>							
<i>Tareas número</i>	<i>Duración</i>	<i>Actividad de los alumnos</i>	<i>Función del docente</i>	<i>Competencias lingüísticas</i>	<i>Competencia literaria y cultural</i>	<i>Recursos materiales</i>	<i>Contenidos lingüísticos</i>
1							
2							
3							
Tarea final							

Fuente: Elaboración propia a partir de información de Estaire (1990)

5.8. Pautas para la comprobación del aprendizaje y la adquisición de competencias

El último paso de la propuesta es el de establecer unas pautas o criterios para la comprobación y valoración del aprendizaje así como la adquisición de competencias adquiridas. Es decir, el proceso de evaluación de dicha propuesta.

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en esta propuesta debe llevarse a cabo durante tres momentos diferentes: al inicio, durante y al final de cada Unidad Didáctica.

En primer lugar, el docente debe realizar una *evaluación inicial* para conocer las ideas que el alumnado tiene en relación a los contenidos que se van a trabajar en dicha unidad y así poder establecer una serie de metas reales que se puedan conseguir. Esta evaluación se realizará a través de pequeñas asambleas previas a la iniciación de la unidad didáctica, incluso podría ser a través de breves cuestionarios.

La *evaluación continua* es una evaluación que realiza el docente respecto a las actuaciones y trabajos realizados en clase por el alumnado a lo largo de todo el curso (Consejo de Europa, 2001: 85). Esta evaluación pretende dar información de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje y si es efectivo y en caso negativo poder realizar las modificaciones oportunas en todo momento. Dentro de esta evaluación continua, al final de las tareas se dedican unos minutos para que el alumnado pueda expresarse sobre cómo ha sido el proceso de realización de las mismas. Esta evaluación se realizará por el docente a través de una lista de control en la que anotará si durante la realización de las tareas de cada unidad didáctica el alumno ha sido capaz de lograr los objetivos. Tendrá una lista por cada unidad didáctica y, de esta manera, será más fácil realizar la evaluación final (véase anexo 2.).

Así pues, otro tipo de evaluación que se ha de seguir es la *formativa*, ya que a través de ella el docente puede obtener cuáles han sido los puntos fuertes y débiles durante todo el curso y, de esta manera, realizar las modificaciones pertinentes para evitar que se repitan.

En el último momento se realiza la *evaluación final* que permite conocer si los objetivos o metas iniciales han sido alcanzados por el alumnado, al igual que también se evalúa la labor del docente. En este momento las aptitudes y capacidades del alumnado son evaluadas tanto por parte del docente como del alumnado, a través de rúbricas de

autoevaluación con las que el alumnado reflexione sobre su progreso, así como heteroevaluación.

También debe evaluarse la labor del docente en todo momento para conocer si ha sabido realizar un buen proceso de enseñanza y ha sido cercano al alumnado, transmitiéndole en todo momento confianza y seguridad, así como las explicaciones necesarias para conocer las actividades.

Por último, la unidad didáctica también se evalúa en función del tipo de actividades desarrolladas y la motivación del alumnado respecto a las mismas. Se tienen en cuenta los criterios de evaluación del alumnado, si han sido alcanzados o no, para así mejorar las actividades.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización del presente estudio se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

CONCLUSIÓN PRIMERA

En la actualidad la lengua española está siendo cada vez más considerada como una lengua extranjera de gran valor para la formación de las personas y es una realidad que cada vez hay un número mayor de hispanohablantes en el mundo. Por consiguiente, ante esta situación, hay muchos estudios relacionados con el aprendizaje y dominio de las competencias lingüísticas del español.

CONCLUSIÓN SEGUNDA

Sin embargo, la literatura y el estudio de los textos literarios está siendo obviado y marginado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, a pesar de que hay muchos estudios e investigaciones que abogan por el gran valor didáctico y educativo que presenta la literatura, sobre todo, en edades tempranas. Por consiguiente, es necesario que haya un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde la literatura sea abordada por su valor literario, estético y didáctico. Y, para ello, es imprescindible que exista una formación de los docentes de español en el ámbito literario de la enseñanza del español como lengua extranjera.

CONCLUSIÓN TERCERA

Así pues, tras el estudio de los diferentes enfoques metodológicos se ha llegado a la conclusión de que el enfoque por tareas es el más completo ya que integra la literatura en la enseñanza del español de una forma dinámica y motivadora, puesto que las actividades se dirigen a una consecución de una tarea final y, por tanto, al conocimiento y adquisición de competencias a través de las obras literarias infantiles. No obstante, no se pueden olvidar otros métodos necesarios e idóneos para la enseñanza del español como lengua extranjera que, además, complementan al enfoque por tareas permitiendo integrar todas las competencias y conocimientos del alumnado, tales como las Inteligencias Múltiples, *Flipped Classroom*, entre otros.

CONCLUSIÓN CUARTA

Por último, una de los pilares básicos de este proyecto de investigación ha sido, sin duda, el gran valor de la competencia literaria en el aula de español como lengua extranjera, ya que como se ha comprobado, la literatura no puede ser sólo un recurso para enseñar contenidos lingüísticos, sino que ha de ser un recurso que se utilice por su valor estético y cultural, siendo un objeto en sí misma y empleando todos los contenidos lingüísticos para acercar al alumnado infantil a ella.

CONCLUSIÓN FINAL

Tras el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica, se llega la conclusión final de que existen muy pocos recursos y materiales que utilicen la literatura como eje principal del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, sería muy interesante que hubiera una recopilación de todas las obras literarias y las actividades que existen de las mismas para facilitar la labor de búsqueda de los docentes de español como lengua extranjera.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albadalejo, María Dolores (2007a). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica, en *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, pp. 1-51.
- (2007b). Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE, en *Biblioteca Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1089.pdf
- Aguar e Silva, Víctor Manuel (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. En Antonio Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y literatura* (pp. 297-322). Barcelona: Horsori.
- Alonso, Encina (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.
- Anaya, Vanessa y Llobera, Miquel (2006). Libros de texto y directrices curriculares para el Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema educativo francés, en *Revista de Educación*, 341, pp. 259-279.
- Biedma, Aurora (2007). ¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?, en *Boletín Miralles Carlo*, 26, pp. 241-260.
- Biedma, Aurora y Lamolda, María Ángeles (2003). Un texto no es un pretexto, en *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Recuperado de https://www.encuentro-practico.com/pdf03/biedma__lamolda.pdf
- Bierwich, Manfred (1965). Poetics and linguistics. Citado en José María Pozuelo (1988), *La teoría del lenguaje literario* (pp.105). Madrid: Editorial Cátedra.
- Borges, Jorge Luis (1997). *Textos recobrados (1919-1929)*. Buenos Aires: Emecé.
- Bortolussi, Marissa (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Cervera, Juan (1989). En torno a la literatura infantil, en *Revista de Filología y su Didáctica*, 12, pp. 157-168.

Collie, J & Slater, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/marco/default.htm

Estaire, Sheila (1990). La programación de unidades didácticas a través de tareas, en *Revista Cable*, 5. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:26cc02ec-0b37-4d41-887c-50aa9ee15692/2004-redele-1-04estaire-pdf.pdf>

- (1999). Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas, en *Colección Aula de Español*, Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de http://www.espanaaqui.com.br/materiales_exclusivos/materiales/material_164.pdf

- (2005). La enseñanza de lengua mediante tareas, en *Tareas EPA*. Recuperado de https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/pluginfile.php/5653/mod_folder/content/0/Para%20saber%20m%C3%A1s/Estaire_APRENDIZAJE%20POR%20TAREAS.pdf?forcedownload=1

- (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas, en *Revista MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 12.

Fernández March, Amparo (2009). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de http://roble.pntic.mec.es/jprp0006/tesis/metodologia/nuevas_metodologias_docentes_de%20fernandez_march.pdf

Fernández Vítors, David (2016). El español y su expansión como lengua de comunicación internacional desde la creación del Instituto Cervantes, en *El Español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2016*. Madrid: BOE e Instituto Cervantes, pp. 267-332.

Ferrándiz, Carmen; Prieto, María Dolores; Bermejo, María Rosario y Ferrando, Mercedes (2006). Fundamentos psicopedagógicos de las inteligencias múltiples, en *Revista Española de Pedagogía*, 233, pp. 5-20.

- Fromkin, Victoria; Rodman, Robert & Hyams, Nina (2003). *An introduction to language*. Boston: Cengage Learning.
- García, Marienma; Prieto, Concha y Santos, María Jesús (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión, en *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, pp.71-78.
- Gardner, Howard (1983). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid: Paidós.
- González, Natalia y Salcines, Irina (2016). El modelo flipped classroom en el grado de Educación Infantil. Una buena práctica en la Universidad de Cantabria, en *I Jornadas de Buenas Prácticas en evaluación formativa en docencia universitaria*. León: Universidad de León y Red Nacional de Evaluación Formativa.
- Ghosn, Irma (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT, en *Journal ELT*, 56 (2).
- Gutiérrez, Salvador (2012). Español, Lengua e “Imperio”. Citado en Ministerio de Educación y Formación Profesional (2012). *El mundo estudia español* (pp. 6). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>
- Iriarte, María Dolores (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE, en *Sección de Estudios Hispánicos*. Montreal: Universidad de Montreal.
- Instituto Cervantes (2017). El español: una lengua viva. Informe 2017. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Manga, André-Marie (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza-aprendizaje, en *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 16. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2012). El mundo estudia español. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>
- Montealegre, Rosalía y Forero, Luz Adriana (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio, en *Acta Colombiana de Psicología*, 1 (9), pp.25-40.
- Montes, Salvador y Garrido, Antonio (1994). La literatura en la clase de lengua. En Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido (Eds.) *Español para extranjeros: didáctica e investigación. Actas del II Congreso de ASELE* (pp.449-457). Málaga.
- Morote, Pascuala (2010). Aproximación a la literatura oral, en *Revista Educatio Siglo XXI*, 28 (2), pp. 311-314.
- Morón, María del Carmen (2010). Los beneficios de la literatura infantil, en *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8. Sevilla: Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía.
- Naranjo, María (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Nobile, Angelo (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata
- Nouri, Jalal (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Recuperado de <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-016-0032-z>
- Nunan, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palacios, Ignacio (2014). La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?, en *Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 32, pp. 20-28.
- Parrot, Martin (1993). *Tasks for language Teacher*. Glasgow: Cambridge University Press.

- Patiño, Ana Mercedes (2013). Cuentos infantiles para estudiantes de ELE de todas las edades, en *Revista Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 19, pp. 94-104.
- Pelegrín, Ana (1993). *El juego tradicional en la literatura y el arte*. Madrid: Editorial Estudios
- Penfield, Wilder & Roberts, Lamar (1959) *Speech and Brain Mechanisms*. New Jersey: Princeton University.
- Peramos, Natividad; Ruiz, Marina y Leontaridi, Eleni (2017). Los textos literarios en la clase de E/LE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno. Grecia: Universidad Aristóteles de Salónica. Recuperado de http://ikee.lib.auth.gr/record/125536/files/PERAMOS_RUIZ_LEONTARIDI_Textos_literarios_clase_ELE.pdf
- Pérez, Antonio (2011). El trabajo por proyectos, en *Cursos TIC*. Recuperado de https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/pluginfile.php/4665/mod_imsdp/content/1/fase_1.pdf
- Pérez, David; Pérez, Ana Isabel y Sánchez, Rocío (2013). El cuento como recurso educativo, en *Revista de investigación Ciencias*, 4. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/04/CUENTO-RECURSO-EDUCATIVO.pdf>
- Pérez Patón, Mercedes (2009). Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria, en *Revista CSIF Andalucía*, 21. Recuperado de http://www.csifcsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/NUmero_21/MERCEDES_PEREZ_1.pdf
- Perrenoud, Philippe (2007). *Pedagogía diferenciada*. Madrid: Editorial Popular.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* [Diccionario de la lengua española] (23rd ed.). Madrid: Fernando León de Aranoa.
- Rovira, José (2010). Literatura Infantil y Juvenil: de la escuela a Internet y de la red a ELE, en *VII Encuentro práctico de ELE*. Nápoles. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7ecc4900-25e0-4608-9126-8ab6b9646943/2010-esp-06-01rovira-pdf.pdf>

- Russo, Gabriela (2008). Conceptos de pragmática literaria, estética de la recepción y teorías de la hiperficción y sus implicaciones en el tratamiento de la literatura en el aula ELE, *en Biblioteca virtual redELE*, 9, pp. 1-244.
- Sanz Pastor, Marta (2000). La literatura en el aula de ELE, *en Revista Frecuencia-L*, 23, pp. 24-27.
- Sánchez Lobato, Jesús (1996). Modelos de uso de lengua en la literatura actual: la lengua desde la enseñanza. En Salvador Montesa y Pedro Gómez (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 235-246). Málaga: Editorial ASELE.
- Sequero, María (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera, *en Revista Tejuelo*, 21, pp. 30-53.
- Ur, Penny (1999). *A course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tejerina, Isabel (2016). Teatro y literatura infantil, *en Biblioteca Virtual Cervantes*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/teatro-y-literatura-infantil-0/html/003b02ca-82b2-11df-acc7-002185ce6064_5.html
- Trujillo, Fernando (2002). Enseñanza del español como segunda lengua: el reto de la inmigración a la didáctica de la lengua. En José Luis Moreno y Antonio Camacho (Eds.), *Política migratoria y educación social* (pp. 91-98). Sevilla: Librería Andaluza.

8. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de evaluación del contexto del aula de español

Tabla 8. Cuestionario de evaluación del contexto del aula de español.

CUESTIONARIO PARA EL DOCENTE		
CONTEXTO DEL AULA		
· Nivel del curso: · País en el que se imparte el curso · Tipo de cursos de español: <i>Español en el colegio</i> <i>Español en un Instituto de Cervantes</i> <i>Español informal</i> · Número de horas por semanas y duración del curso: _____ horas x _____ meses		
CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO		
· Edad de los estudiantes: · País de origen de los estudiantes: · Nivel de competencia del alumnado: · Intereses y aficiones: · ¿Han seguido una programación determinada? Sí No · ¿Incluye textos literarios? Sí No · ¿Conocen literatura? Sí No · ¿Qué tipo de texto pueden ser más apropiados? <i>Novelas, poemas, obras de teatro, cuentos, fábulas, relatos, adivinanzas, otros</i>		

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Listas de control para la evaluación de los niveles A1 y A2

A continuación, se muestran unos ejemplos de listas de control que el docente puede utilizar para la evaluación continua e, incluso, la evaluación final, si integra todos los objetivos del curso y no sólo los específicos de las unidades didácticas.

Tabla 9. Criterios de evaluación de nivel A1.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE NIVEL A1		UNIDAD DIDÁCTICA NÚMERO: _	MUY BIEN (4)	BIEN (3)	REGULAR (2)	INSUFICIENTE (1)
Competencia lingüística	Utiliza algunas expresiones sencillas. <i>Indica las expresiones:</i>					
Competencia léxica	Posee un repertorio básico de palabras. <i>Indica el vocabulario:</i>					
Competencia gramatical	Controla estructuras gramaticales y sintácticas sencillas. <i>Indica la gramática:</i>					
Competencia fonológica	Pronuncia un repertorio de palabras y frases aprendidas.					
Competencia ortoépica	Copia palabras corrientes y frases cortas.					
	Deletrea palabras conocidas y trabajadas.					
Competencia literaria	Reconoce el tipo de texto literario trabajado. <i>Indica el género utilizado:</i>					
Competencia cultural	Conoce algunas manifestaciones culturales.					

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Criterios de evaluación de nivel A2.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE NIVEL A2		UNIDAD DIDÁCTICA NÚMERO: _	MUY BIEN (4)	BIEN (3)	REGULAR (2)	INSUFICIENTE (1)
Competencia lingüística	Produce expresiones breves y habituales. <i>Indica las expresiones:</i>					
Competencia léxica	Posee suficiente vocabulario para desenvolverse en las actividades.					
	Utiliza el vocabulario para expresarse. <i>Indica el vocabulario:</i>					
Competencia gramatical	Utiliza algunas estructuras sencillas. <i>Indica la gramática:</i>					
Competencia fonológica	Tiene una pronunciación generalmente clara y comprensible.					
Competencia ortoépica	Copia oraciones relacionadas con el tema.					
	Escribe con buena corrección las palabras cortas.					
Competencia literaria	Desarrolla una entonación y acento correctos. <i>Indica el género utilizado:</i>					
Competencia cultural	Conoce y participa de forma activa en algunas manifestaciones culturales.					

Fuente: Elaboración propia.