

La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios

Patricia Colomo Nieto

Universidad de Alcalá

RESUMEN: A pesar de los numerosos estudios e investigaciones realizados por lingüistas y profesionales expertos en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, existe todavía a día de hoy un gran vacío de información con respecto a la enseñanza de la materia a niños y adolescentes, así como respecto al uso del texto literario como recurso dentro del aula. Asimismo, apenas se encuentran estudios sobre sendas vertientes unificadas como una sola: la enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios. Por este motivo, este trabajo presenta un estado de la cuestión sobre la importancia de tener en consideración las características de los niños y adolescentes como aprendientes de una lengua extranjera y cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje difiere del de los adultos, unido a las ventajas y desventajas del uso del texto literario como recurso en el aula de ELE.

PALABRAS CLAVE: ELE, niños, adolescentes, literatura, cuento, cómic.

Teaching Spanish as a second language to children and adolescents through the literary text.

ABSTRACT: Despite the numerous research carried out by linguists and experts in teaching Spanish as a second language, there is still today lack of information available regarding the teaching of this subject to children and adolescents, as well as regarding the use of the literary text as a resource in the classroom. Likewise, there are hardly any studies on these issues unified as a single one: the teaching of Spanish as a foreign language to children and adolescents through literary texts. For this reason, this paper presents a state of the issue on the importance of taking into account the characteristics of children and adolescents as learners of a foreign language and how the teaching-learning process differs from the adults, in addition to a state of the issue about the advantages and disadvantages of using the literary text as a resource in the Spanish as a foreign language classroom.

KEYWORDS: Spanish as a Foreign Language, children, teenagers, adolescent, literature, story, comic.

1. Introducción

A pesar de los múltiples estudios e investigaciones que han tenido lugar, especialmente desde la segunda mitad del siglo XX en adelante, sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o como segunda lengua, encontramos actualmente una gran falta de información sobre cómo abordar de forma adecuada y significativa una clase de ELE a aprendientes niños y adolescentes. Otra importante cuestión dentro de la materia que todavía no se ha definido con claridad es el hecho de si un texto literario es realmente un buen recurso en el aula de ELE que permita trabajar las cuatro macrodestrezas de la lengua y no solo la competencia lectora.

El objetivo principal de este trabajo es intentar recapitular la información más relevante sobre estas cuestiones, la cual permita aportar un poco de luz en el asunto. De igual manera, al ser dos materias cuyos estudios hasta el momento están muy poco cohesionados y apenas conectados, se intentarán relacionar entre sí. En definitiva, ambas vertientes comparten un punto de origen en común, el cual es la enseñanza del español como lengua extranjera. Por lo que su conexión debería estar, no solo más que justificada, sino que considero que debería haber más estudios e investigaciones al respecto.

El aprendizaje de una lengua extranjera por parte de este grupo de edad joven se ve influenciado por unas características en los factores cognitivos y afectivos de los alumnos que difieren mucho de las de los adultos. Dichas características provocan que el proceso de aprendizaje por parte de los discentes niños y adolescentes se lleve a cabo con base en sus respectivas particularidades y, por tanto, el proceso de enseñanza debería estar ajustado a sus necesidades para garantizar el éxito de la clase. Sin embargo, ante la falta de estudios y materiales adecuados para sus alumnos jóvenes, la solución que muchos profesores de ELE aplicaron fue el uso de materiales y manuales creados *a priori* para estudiantes de ELE adultos. El problema surge debido a que estos materiales no cubren las necesidades de los discentes niños y adolescentes y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve degradado a no cumplir de forma tan exitosa con los objetivos de la materia.

En consecuencia, en el primer capítulo de este trabajo se han recopilado las principales características del proceso de aprendizaje del alumnado niño y adolescente que el docente de ELE debe tener en cuenta en sus clases. Además, se ofrecen una serie de pautas que este ha de seguir para poder tomar como base dichas características a la hora de diseñar y desarrollar las actividades con las que trabajará en el aula. Se ha realizado a su vez un resumen sobre los

métodos y enfoques que encontramos en la enseñanza de ELENyA¹ hasta la fecha y cómo estos podrán ser el fundamento del currículum que se desarrolle para el curso.

El segundo capítulo, centra su estudio en un marco teórico que recoge la recopilación de información sobre el uso del texto literario escrito como recurso en el aula de ELE. Se expondrán las principales ventajas sobre este recurso y cómo explotarlo de forma adecuada para sacar el máximo provecho de sus posibilidades. Se le otorgarán al docente una serie de pautas para que la selección del texto sea la adecuada dependiendo de si el texto a elegir debe ceñirse a unos objetivos concretos o si, por el contrario, los contenidos de gramática, léxico, cultura, etc., se sacarán a partir de este.

Además de los contenidos gramaticales y los contenidos socioculturales de la lengua meta, la competencia lectora de nuestros alumnos y sus experiencias previas ante la lectura serán factores fundamentales que determinarán cómo se debe abordar el texto literario en el aula. En este capítulo se hará hincapié en cómo la motivación es un factor de gran relevancia que permitirá a nuestros alumnos disfrutar del texto y despertar su curiosidad. Si el docente consigue que sus alumnos se conviertan en lectores por placer incluso fuera del ámbito académico, conseguirá haber creado lectores de por vida que pueden aprender de forma autónoma una lengua extranjera gracias a una fuente de input inagotable.

De la mano del factor de la motivación, veremos cómo el uso de textos multimodales como los cómics adquiere un protagonismo clave en la enseñanza de ELE. Asimismo, las herramientas TIC jugarán un papel muy importante a la hora de acercar la literatura a nuestros alumnos en esta era tecnológica en la que nos encontramos. Nadie dijo que la literatura no pudiera ser digital, al igual que la enseñanza de lenguas. Estas herramientas crearán un ambiente lúdico y entretenido que ayudará a nuestros discentes de ELE a abordar las tareas con más ánimo. La familiaridad de los alumnos con la tecnología generará connotaciones afectivas positivas en su aprendizaje.

Asimismo, formaremos parte del gran debate que existe sobre si el texto literario con el que se trabaje en clase debe estar adaptado o no al nivel de lengua que tengan nuestros alumnos y a los contenidos específicos que se quieren enseñar o practicar en el aula. La posición por la que se optará en este trabajo será la de no adaptar el texto literario para mantener la originalidad. De esta manera, la esencia del texto queda intacta y este se mantiene

¹ Español como Lengua Extranjera a Niños y Adolescentes.

como una muestra real de la lengua. Veremos que, por el contrario, muchos autores prefieren adaptarlos o crear textos *ad hoc* para evitar así perder tiempo en su búsqueda del texto o fragmento perfecto y asegurarse de que este se ciñe a los objetivos del curso.

Por ello, se ha creado una antología de textos con sus respectivas secuencias didácticas para poder hacer el trabajo del docente más fácil y para que el uso de la literatura como recurso en la enseñanza de lenguas extranjeras no caiga en el olvido. Esta antología se puede encontrar en el anexo del presente trabajo y expresa de forma común todos los contenidos expuestos en los dos capítulos. Será el manifiesto de las características principales que deben basar la enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través del texto literario. Cabe destacar que el perfil de alumnado al que van dirigidas las actividades son niños o adolescentes que aprenden español como lengua extranjera en un contexto de no inmersión.

La metodología que se ha seguido para llevar a cabo el presente trabajo se centró en la búsqueda y lectura de las últimas publicaciones respecto a los temas tratados en ambos capítulos. Para comenzar, mi tutora Fernández López puso a mi disposición el volumen sobre el cual he basado la mayor parte del apartado de la enseñanza de la literatura en ELE. Este volumen se titula *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE (2011)* y se trata de una recopilación de mesas redondas, conferencias, talleres y otras ponencias respecto al tema en cuestión. De esta obra se ha trabajado solo con base en los documentos que más se ceñían al tema en cuestión en el presente escrito. Algunos de los autores que pertenecen a este volumen y cuyos textos me han servido de mucha ayuda en mi estudio son: Bouchiba Ghlamallah, Hernández Páez, Martínez García, Mir Fernández y Sanmartín Vélez, entre muchos otros. Asimismo, Fernández López fue tan amable de recomendarme la lectura de un TFM del que ella misma fue directora unos años atrás. Villaverde López, antigua alumna de nuestra universidad, hizo magníficas aportaciones sobre la enseñanza de ELENyA.

Tomando como base de mi búsqueda el nombre de mi tutora, encontré en el catálogo de la Universidad de Alcalá dos obras que sirvieron como base del primer capítulo de este trabajo: Fernández López junto a otros expertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje presente en ELENyA como son Martí Sánchez, Eusebio Hermira y Gómez Huguet.

Gracias a las asignaturas y los talleres impartidos en el Máster de Formación del Profesorado ELE durante el curso 2021-2022 de la Universidad de Alcalá, pude encontrarme

con otros textos que incluí en mi estudio de autores como Linares Garriga, Miras Páez, Sancho Pascual, Villalba Martínez y Hernández García.

De forma autónoma, realicé mi búsqueda a través de internet para poder encontrar el resto de las publicaciones que necesitaba. El buscador académico de Google (Scholar Google) fue una herramienta muy útil. A todas las búsquedas les apliqué el filtro para que mostrara únicamente las obras que hubieran sido publicadas a partir del año 2015. Con palabras clave como *ELE textos literarios* o *ELE a niños* pude encontrar las publicaciones de Jiménez González, Karagjounkova y Asensio Pastor. De igual manera, pero esta vez filtrando mi búsqueda en publicaciones en lengua inglesa y con las palabras clave *literature Spanish teaching*, llegaron a mi alcance las lecturas de los autores Soliman y Domínguez Romero, Bobkina y Stefanova.

Siguiendo las mismas directrices, realicé mi búsqueda en el catálogo online de la UAH filtrando las publicaciones posteriores al año 2018. *Adaptación del texto en ELE* fueron las palabras clave que me llevaron a la lectura de la obra de Cabanes González. Finalmente, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) no podían faltar en este estado de la cuestión.

2. La enseñanza de ELE a niños y adolescentes

En los últimos años, la enseñanza de español como lengua extranjera está cobrando cada vez más notoriedad debido al gran número de personas interesadas por esta lengua. Con este auge de atracción por el estudio del español, también aparecen numerosos y diversos grupos de estudiantes con necesidades muy diversas entre sí: alumnos adultos, adultos inmigrantes, niños inmigrantes, estudiantes en contexto de inmersión, estudiantes de español para fines específicos, niños y adolescentes, entre otros. Sin embargo, todavía no se percibe un desarrollo de manuales y currículums específicos para algunos de los tipos de alumnado mencionados, en nuestro caso los niños y adolescentes, así como una formación especializada para los docentes de cada caso.

Esta falta de estudio de cada grupo y de materiales adaptados genera un gran vacío a la hora de atender a las necesidades de cada grupo de discentes, tanto en las actividades impartidas por el docente, como en los contenidos y el desarrollo de la clase, que pueden ocasionar que la situación de aprendizaje sea menos significativa y satisfactoria.

En el presente capítulo se van a analizar y desarrollar las principales características que atañen a la enseñanza de español como lengua extranjera a niños y adolescentes, más

concretamente a discentes cuya edad comprende los 9 y los 16 años, que no son inmigrantes y tampoco se encuentran en un programa de inmersión, en contraposición a cómo se genera este proceso en los estudiantes adultos.

2.1. El aprendiz de ELENyA frente al estudiante adulto

En primer lugar, en la enseñanza de ELENyA se distinguen los siguientes grupos de edad: de 3 a 6 años y de 6 a 9 años en cuanto a los niños, de 9 a 12 años se encontrarían los preadolescentes y de 12 a 16 años comprenderían los adolescentes (Eusebio Hermira 2015). Es importante conocer las diferencias en los procesos cognitivos y de adquisición de una lengua en niños y adolescentes, ya que difieren mucho de cómo se manifiestan en los adultos. “La hipótesis postulada por Lennenberg (1967) sobre la existencia de un período crítico sugiere que, una vez llegamos a la pubertad, las habilidades que nos permiten aprender nuestra lengua de forma natural se atrofian debido a la pérdida de plasticidad cerebral después de esta etapa” (Miras Páez y Sancho Pascual 2017: 869). Así pues, una persona podrá aprender una lengua después de la etapa de la pubertad, en cambio lo hará con menor facilidad y requerirá más tiempo. Por ende, esto determina que el aprendizaje de una lengua será diferente entre adultos y niños/adolescentes, factor que el docente debe tener en cuenta a la hora de desarrollar e impartir sus clases.

Para adaptar mejor las clases de ELE a los niños, hay que tener muy presente una serie de factores: entre ellos que la adquisición del lenguaje de un niño está principalmente coordinada con la adquisición de la comunicación no verbal. Un niño no debería recibir de forma pasiva los conocimientos externos, sino que es mejor que el aprendizaje sea mediante ejercicios de carácter activo. Esto genera dificultades en cuanto a que el discente sea capaz de empatizar y entender las percepciones y actitudes de los adultos. El niño actúa mayormente de acuerdo con lo que existe en su mente. Ya que su conciencia aún se encuentra en un estadio de formación, el niño comienza a hablar desde la automatización. Por ello, el docente debe ayudarlo a ver la lengua desde un punto analítico que fomente la desautomatización. De esta manera, toda nueva conducta del niño se adquirirá a partir de un esquema mental ya existente previamente y toda adquisición se sustentará en una adquisición interior (Martí Sánchez 2015).

En cuanto a las principales ventajas en el proceso de aprendizaje de los niños frente a los adultos, los jóvenes aprenden sin comparar la lengua meta con su lengua materna y no cuestionan tanto la diferencia de nuevas estructuras. Su aprendizaje es mucho más intuitivo,

automático y de carácter comunicativo frente al de los adultos, que es más consciente y reflexivo. Esto hace que se acerque al aprendizaje de una lengua materna y sea más natural (Eusebio Hermira 2015). Muchos autores se sorprenden de la rapidez y seguridad con la que un niño aprende una nueva lengua, incluso en menos tiempo que la lengua materna. Los niños transfieren las estructuras de la lengua que ya conocen, su lengua materna, a la comprensión y adquisición de la L2. Sin embargo, dentro del aula el niño presenta una gran desventaja frente a los alumnos adultos y adolescentes, y es que este no tiene la misma madurez cognitiva y, además, le resulta más complicado trabajar de forma autónoma fuera del aula. Una gran ventaja es que los niños concretamente no tienen miedo a cometer errores y la vergüenza no condiciona los factores afectivos del aprendizaje. Sin embargo, la impaciencia del niño, significativamente mayor a la del adulto, podrá ser un hándicap en su proceso de aprendizaje. Con los de menor edad especialmente, la comunicación está basada en formas más simples ya que cuentan con un vocabulario más reducido en su lengua materna (Miras Páez y Sancho Pascual 2017). Es difícil establecer unas características concretas en los aprendientes que se encuentren en la edad preadolescente, ya que estos, se podría decir, se encuentran en un umbral entre los niños y los adolescentes combinando, de esta manera, las particularidades de ambas categorías.

Respecto a los aprendices de entre 12 y 16 años concretamente, los factores psicológicos y emocionales juegan un papel crucial en el adolescente como sujeto del aprendizaje de una lengua extranjera. Los alumnos se encuentran en un período de transición entre la niñez y la edad adulta. Intentan construir su persona y entender quiénes son, a la vez que pasan por un proceso de desarrollo biológico, social, emocional y cognitivo. Los numerosos cambios provocan en el adolescente una gran falta de seguridad en sí mismo así como una búsqueda constante de su personalidad, todo ello influenciado por un alto miedo a la imagen que proyectan a los demás y cómo su entorno les juzga. Por ello, es fundamental que el profesor les apoye y comprenda en esta etapa. La manera más eficaz sería teniendo en cuenta estos factores afectivos en el proceso enseñanza-aprendizaje, para así obtener un resultado más significativo y satisfactorio (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

El proceso de aprendizaje de los adolescentes se va acercando más al del grupo de los adultos, aunque, como se menciona anteriormente, la plasticidad del cerebro del adolescente aún es mejor que la del adulto y, por tanto, tienen una mayor facilidad para aprovechar sus capacidades cognitivas y adquirir nuevos conocimientos. La influencia de su lengua materna se proyecta de forma más prominente a medida que el discente tiene una edad mayor. Una de

las principales ventajas de este grupo en la clase de ELE es que no tienen miedo a atreverse a conversar en la lengua meta activando los recursos que poseen e ignorando sus limitaciones, lo que genera un output repleto de errores. Se disminuyen así los espacios de silencio entre los sujetos. El desarrollo en la adquisición de la lengua da resultados con una gran variabilidad dependiendo del individuo, a diferencia de como ocurre en los niños, cuyo proceso es más general y homogéneo. Los jóvenes comienzan a reflexionar sobre la lengua y cuestionarse sobre lo que están aprendiendo. Las situaciones reales y cercanas harán que su adquisición sea más fácil y satisfactoria (Villalba Martínez y Hernández García 2001).

Las actividades con las que mejor se trabaja en este grupo de estudiantes son aquellas que combinen actividades principalmente comunicativas, es decir, que sigan el método comunicativo despertando la curiosidad y el interés de los alumnos, e integren su yo, apelando así a los factores afectivos del alumno. Debido a la gran influencia de los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos en los adolescentes, la acción didáctica deberá estar centrada en otorgar al alumno el protagonismo y hacerle el agente responsable de su propio aprendizaje gracias al desarrollo de su autonomía e independencia. Esta autonomía será mucho más fácil inculcarla en los adolescentes que en los niños. Asimismo, el desarrollo de una conciencia y una conciencia lingüística, básica en la evolución de la competencia comunicativa, benefician a esta atención y curiosidad por la lengua y van estrechamente de la mano junto a las emociones que mueven a la acción (Fernández López y Martí Sánchez 2019).

En cambio, algunas de las ventajas de los adultos que aprenden una lengua extranjera frente a los estudiantes niños y adolescentes son, por ejemplo, que los mayores son mucho más disciplinados en su estudio, además, tienen como ayuda el factor de la motivación ya que cuentan con un porqué del aprendizaje. Han elegido el aprendizaje de forma voluntaria y sostienen un objetivo concreto o una meta que alcanzar. Los adultos escogen qué quieren aprender y son más selectivos y autocríticos a la hora de decidir a qué contenidos quieren dedicar más tiempo y cuáles pueden dejar de lado. Tienen un sentimiento de autocrítica que les permite seleccionar los contenidos que les resultan más difíciles de adquirir o comprender, o aquellos a los que necesitan dedicar más horas de estudio porque se dan cuenta de que no los dominan. Es decir, los adultos disponen de hábitos y estrategias de aprendizaje (Eusebio Hermira 2015).

2.2. Metodología

Para que el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua sea efectivo y significativo, es importante que alumno y docente cooperen durante dicho proceso. “El maestro debe estar atento a las necesidades, capacidades, actitudes de su alumno y éste debe implicarse y reflexionar sobre su propio aprendizaje de una manera consciente y responsable, esto es, debe desarrollar su propia conciencia lingüística” (Fernández López 2015a: 16). Noam Chomsky, lingüista, filósofo y politólogo, desarrolló dos tipos de teorías diferentes respecto a los diversos tipos de aprendizaje que existen. Chomsky defiende que el aprendizaje puede darse de forma inductiva, en el que el lenguaje se adquiere mediante un proceso de estímulo-respuesta. El niño recibe el input (estímulo), lo imita, lo practica, lo generaliza y, por último, lo refuerza y corrige su respuesta. Por otro lado, el aprendizaje deductivo defiende que el lenguaje se da de forma innata en cada individuo y la información lingüística está almacenada de forma heredada y común a todo lenguaje humano (Fernández López 2015a).

A lo largo de la historia se han desarrollado múltiples teorías de aprendizaje que intentan abordar el aprendizaje de una lengua extranjera desde varias perspectivas. Entre ellas se encuentran: la teoría del procesamiento de la información (basada en el procesamiento del input), la teoría del monitor de Krashen, la hipótesis de la interacción, la negociación del significado, la teoría del esquema o esquemas de conocimiento y el aprendizaje significativo, entre otros. Pero en este trabajo no va a profundizar en cada teoría, ya que se opta por la visión de la era postmétodo. Esta era propone una nueva visión de la enseñanza en la que el docente moldea y elabora sus teorías de enseñanza acorde a su clase. El docente parte de la autoobservación mediante una actitud crítica y reflexiva. El principal objetivo de una clase de ELE a niños y adolescentes debe pretender abarcar en su máximo posible las diez principales macrodestrezas emergentes que desarrolló el autor Kumaradivelu en su teoría de la era postmétodo. Estas macrodestrezas tienen en cuenta que la metodología a seguir sea capaz de

promover la autonomía del alumno, fomentar la conciencia lingüística, activar el descubrimiento o aprendizaje intuitivo, contextualizar el input lingüístico, integrar las destrezas lingüísticas, asegurar la relevancia social, aumentar la conciencia cultural, maximizar las oportunidades de aprendizaje, minimizar los desajustes perceptuales y facilitar la interacción negociada, participativa y significativa (Eusebio Hermira 2015).

A la hora de desarrollar las clases de ELE a estudiantes niños y adolescentes, uno de los principales factores que el docente debe tener presente, si no el más importante, como base

sobre la cual fundamentar las explicaciones y las actividades que se llevarán al aula es que este tipo de estudiantes se caracterizan por ser sujetos activos en su proceso de adquisición de la lengua. La predisposición lingüística de los niños y los adolescentes florecerá gracias a su relación con el ambiente de la clase creado por el docente, el proceso de asociación de la lengua, la repetición del input, la imitación de la lengua meta y la interiorización de los contenidos (reforzado con recompensas), así como la corrección de los errores por parte de la figura adulta (en este caso, el profesor). El desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa estarán estrechamente relacionados con su desarrollo cognitivo (Asensio Pastor 2016). En cuanto a otros aspectos generales, con los aprendices más pequeños el papel del docente cambiará y este se convertirá en una figura esencial. A menor edad, mayor necesidad tendrá el niño de ser conducido en su aprendizaje por el profesional y, gracias a la alta capacidad de absorción de conocimientos del niño, la interiorización del input será significativa siempre y cuando el docente consiga llamar la atención del pequeño y mantenerlo atento. Como se mencionó anteriormente, la capacidad de concentración de este grupo es mucho más reducida que la de los adultos. Por tanto, las actividades que se lleven al aula deben ser dinámicas y divertidas. Lo óptimo sería que, mediante la implicación del movimiento físico a través de actividades que incluyan la inteligencia kinestésica, se desarrolle a la vez la imaginación y la creatividad del niño, así como que se le invite a socializar con sus compañeros (Asensio Pastor 2016).

Eusebio Hermira (2015) defiende que, para que la propuesta didáctica del docente sea adecuada, es imprescindible que además de atender a las características principales de cada grupo de edad se tengan en cuenta los siguientes factores que afectan al aprendizaje de una lengua extranjera: los aspectos cognitivos –en los cuales se posicionan las inteligencias múltiples de Gardner–, los aspectos afectivos –como la motivación, la actitud o el estrés– y los aspectos físicos que vendrían a ser los factores neurológicos (Eusebio Hermira 2015). Para atender a estos aspectos y garantizar el éxito de la clase la creación de un ambiente cálido y acogedor para el alumno le permitirá sentirse seguro y reducirá el estrés. La falta de estrés estimulará que se creen relaciones interpersonales y se favorezca así la aparición de la motivación (Gómez Huguet 2015). Según la hipótesis del filtro afectivo, si el niño experimenta malas experiencias dentro del aula, es probable que este hecho termine repercutiendo en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Puede incluso bloquear parcial o totalmente el proceso (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

2.3. Tipos de actividades que se pueden llevar al aula

Es primordial que el docente sea capaz de despertar y mantener la atención de los alumnos, sobre todo de los más jóvenes. El grado de atención que otorguen los alumnos será equivalente al grado de interés y curiosidad que la actividad despierta en ellos. No se debe olvidar que el niño es individualista, le gusta hablar de sí mismo y su entorno, por lo que las actividades que se lleven a clase deberán estar enfocadas en sus experiencias e intereses. Asimismo, las actividades deberán tener en cuenta los neurotransmisores que garantizan despertar dicho interés tan necesario. Entre ellos, se encuentran la dopamina –que se activa mediante el juego, por ejemplo–, noradrenalina –presente en los desafíos– y la serotonina –obtenida mediante una recompensa–. La combinación del estímulo de estos neurotransmisores junto a otros factores como hacer un uso real de la lengua, despertar los procesos cognitivos, tener en cuenta los factores afectivos y la integración de todas las destrezas en un input con un enfoque primordialmente comunicativo, dará lugar a la mezcla idónea para que nuestros alumnos adquieran la nueva lengua (Eusebio Hermira 2015).

Las actividades que se llevan al aula deben seguir un enfoque natural a través de actividades significativas y funcionales. El niño aprende mejor con la diversión y lo hace de forma no consciente, especialmente si está activa y personalmente implicado en la clase (Miras Páez y Sancho Pascual 2017). Los estímulos que reciben los alumnos de forma pasiva se generan mediante el uso de técnicas visuales y gestuales, tales como dibujos y pancartas en la pizarra, objetos reales que pueden tocar, juguetes acordes a su edad, etc., y técnicas verbales, como el empleo de onomatopeyas o la repetición de los términos.

Respecto al aprendizaje activo, el componente lúdico se convierte en un elemento indispensable en el aula. Asensio Pastor (2016: 103) comenta que el juego “exige del aprendiente acción, es decir, tener que interactuar, indagar, reflexionar, crear, etc. Todo esto lo estimulará en diferentes planos (el cognitivo, el afectivo, el lingüístico o el social, etc.) al tener que emplear la lengua para jugar”. Los juegos físicos mantienen a los niños activos y aumentan su grado de concentración. Son, además, una herramienta muy útil a la hora de canalizar y controlar la energía del niño para que la utilicen de forma productiva. Es primordial que el docente actúe como un guía que controle los juegos. Animará al alumnado mediante su propia participación en todas las actividades que proponga. Los juegos serán variados con el fin de evitar que el niño se aburra. Cada uno debe tener su nombre para que sea más fácil identificarlo y estará controlado en tiempo (Asensio Pastor 2016). Los juegos son actividades

universales que no hacen diferencias entre edades ni culturas, por esta razón pueden llevarse a cabo de forma individual, por parejas, en grupos reducidos de tres miembros o en grupos mayores, incluso toda la clase en un mismo equipo, promoviendo así las relaciones entre los alumnos.

Las dinámicas de grupo acercan al aula a un contexto social y su principal objetivo es fomentar las relaciones interpersonales y la sociabilidad entre sus miembros. Estas dinámicas facilitarán el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que gracias a ellas aumentará la motivación de los alumnos mediante la creación de un buen ambiente de trabajo en el aula. Se favorece de este modo la integración, la cohesión grupal y la competencia comunicativa entre los alumnos. Les será más fácil comunicarse en español de forma autónoma haciendo un uso más acercado al uso real de dicha lengua. De esta manera, el alumno se convierte en el agente protagonista del acto comunicativo. Así pues, el docente podrá trabajar los aspectos socioculturales de la lengua y logrará que los alumnos no dependan tanto del adulto, promoviendo así la independencia del discente y el hacerle responsable de su propio aprendizaje. Gracias al juego, el aprendizaje será mucho más efectivo y hará que los alumnos sean capaces de “aprender jugando” (Eusebio Hermira 2015).

De igual manera, mediante el juego se puede hacer uso de las diferentes inteligencias que una persona puede desarrollar: las siete inteligencias de Gardner, que incluyen los diferentes perfiles de alumnos que pueden componer una clase. La inteligencia musical, interpersonal, corporal-cinestésica y espacial-visual, entre otras, se verán implicadas a la vez que se hace un uso de la inteligencia lingüística. Respecto a la inteligencia corporal-cinestésica, el uso de la comunicación no verbal y los elementos paralingüísticos imprescindibles en la comunicación y la enseñanza de una lengua tendrán su oportunidad de estar incluidos en el aula. La motivación está sumamente correspondida con el comportamiento lingüístico de un discente. Si el aprendiente de español es capaz de establecer sentimientos positivos hacia la lengua meta, su actitud en clase mejora y el aprendizaje de ésta es mucho más exitoso (Fernández López 2015a).

El componente lúdico está estrechamente relacionado con el desarrollo positivo de una lengua, siempre y cuando este componente lúdico se emplee con sentido y criterio. Todos los juegos empleados en el aula deben tener un objetivo previamente planificado por el docente. Dichos objetivos pueden estar relacionados con los contenidos a trabajar de la lengua extranjera introduciendo contenidos nuevos, practicando y reforzando los del momento o

repasando contenidos de unidades previas (Eusebio Hermira 2015). Los juegos son actividades naturales para los niños. Se sienten seguros con ellos porque los utilizan en su día a día desde que nacen. Los adolescentes, por su lado, no están tan involucrados en su día a día con los juegos, pero aún se mantienen cerca de ellos gracias a su rango de edad. Además, siempre serán bienvenidos por parte de los alumnos, ya que significan una manera de romper con el currículum de enseñanza tradicional y la rutina del estudio y aprendizaje/asimilación de contenidos. Antes de incluir una actividad lúdica en el aula, el profesor tendrá en cuenta el nivel de desarrollo del alumno. Este nivel estará determinado por el momento evolutivo en el que éste se encuentre y las experiencias que haya vivido previamente (Gómez Huguet 2015).

Siguiendo con el uso del componente lúdico en el aula, otro tipo de actividad muy efectiva en la clase de ELENyA es el uso de canciones. El ritmo de la música, la melodía y la rima de las letras crean la mezcla perfecta para que la memorización del input aumente. La letra escogida debe ser significativa en cuanto al nivel de la lengua, que debe ser adecuado al nivel que tienen los alumnos, y los contenidos gramaticales que se quieren trabajar. Además de los contenidos gramaticales y el vocabulario, las canciones son un tipo de actividad muy útil a la hora de mejorar la conciencia fonémica y la pronunciación de los aprendientes. Permiten que se genere una discriminación auditiva y de la pronunciación. La rapidez y eficacia con la que los alumnos aprenden fonética gracias a las canciones asombra a numerosos lingüistas. De esta manera, en la clase no se trabaja solo con input, sino que se puede pedir a los alumnos que canten la canción generando así su propio output y practicando la pronunciación mediante el ejercicio de los músculos implicados en el acto de hablar (Eusebio Hermira 2015).

Un último ejemplo de actividad muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y adolescentes es el uso del cuento. Al igual que con los juegos y las canciones, el cuento es un elemento presente en su día a día desde que tienen conciencia. Les da seguridad y les aporta motivación porque relacionan los cuentos con la diversión. Despiertan su interés y su creatividad. Gómez Huguet (2015) hace referencia al conjunto de cualidades que implican la utilización de un cuento y manifiesta que, además de contribuir al aprendizaje de la lecto-escritura, los cuentos contribuyen al desarrollo de diferentes aspectos de la mente del niño, entre ellos, la sensibilidad hacia la belleza, la expresión de la misma, el incremento y uso de la imaginación, la estructuración temporal en la mente del discente, el contacto con el lenguaje literario y el desarrollo de lógica infantil, entre muchas otras cualidades (Gómez Huguet 2015).

Es importante destacar también que, dependiendo de la edad del discente y de su nivel en la lengua meta, el cuento seleccionado por el docente será muy diferente. Para los niños de menor edad, los textos elegidos serán más escuetos y simples, acompañados de numerosos elementos visuales. Para los de edad más avanzada, como los adolescentes, tal vez lo conveniente sería pasar del cuento a fragmentos de novela, siendo el contenido de ésta más interesante para el rango de edad.

2.4. El error, la actitud del estudiante y los conflictos en el aula

Al igual que es primordial establecer y mantener un ambiente de trabajo agradable y seguro en clase que fomente de forma positiva los aspectos afectivos de la situación de enseñanza-aprendizaje, es igual de primordial prestar atención a aquellos factores que pongan en riesgo dicho ambiente positivo. El error por parte del alumno puede generar estrés y situaciones de nerviosismo y ansiedad que incluso pueden llegar a provocar un bloqueo en el aprendizaje de la lengua meta. Es importante que el docente sea capaz de conducir la clase y otorgar al niño y adolescente las herramientas necesarias para gestionarlo. El profesor actuará como un guía que mostrará cómo el error es una parte presente en el aprendizaje, no solo importante, sino necesaria. Hará ver al alumno que un error no tiene por qué convertirse en un problema que impida el proceso de aprendizaje, sino un peldaño más en la adquisición de nuevos conocimientos. En otras palabras, el error forma parte de un proceso normal del aprendizaje, forma parte de la interlengua del estudiante. Una de las ventajas de los alumnos más jóvenes es su falta de miedo a equivocarse. No les avergüenza generar un input plagado de errores por lo que no cesan en su intento de comunicarse (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

La implicación del profesor con los alumnos al valorar las aportaciones de cada uno de ellos, respetar su ritmo de aprendizaje, así como la diversidad de capacidades y características de cada individuo genera que la relación docente-discente sea mucho más cercana y favorable. De lo contrario, podrían originarse actitudes de rechazo y desprecio por parte del alumno. De igual manera, otros factores que obstaculizan el aprendizaje de la lengua meta, dado que ocasionan aspectos afectivos negativos en el alumno serían, según Gregorio Casamayor mencionado por Miras Páez y Sancho Pascual (2017), entre otros, los conflictos de rendimiento, los cuales ocasionan comportamientos de pasividad y apatía, los conflictos de poder, generados por el rechazo a un liderazgo negativo y la arbitrariedad, y los conflictos de identidad, que provocan una actitud cerrada.

Los conflictos están generalmente más presentes en los estudiantes adolescentes, cuya situación intrapersonal (conflictos internos personales) es mucho más compleja que la del niño, y cuyas emociones se dan de manera más expresiva y significativa. Los adolescentes se encuentran en un período vital de su vida que provoca la aparición de muchos grados diferentes de motivación, necesidades e intereses entre cada alumno dentro del aula, es decir, las clases a mayor edad del alumnado, menos homogéneas son. El profesor adquiere entonces un papel fundamental a la hora de prevenir y evitar que estos conflictos y conductas disruptivas se produzcan, así como de resolverlos lo mejor posible. Se dan una serie de estrategias que el docente puede seguir para garantizar la positividad y la atmósfera familiar, cercana y agradable dentro del aula. Proyectar buena energía desde el primer momento ayudará a contagiar dicho positivismo, por ejemplo, comenzando la clase con una sonrisa y saludos o hacer preguntas que muestren interés por el estado de los jóvenes. El docente se dirigirá siempre a sus alumnos por su nombre, otorgándoles así una identidad propia individual y mostrando interés por cada uno de ellos (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

Respecto a las actividades que lleve al aula, intentará hacer de éstas un contenido más personal y emocional para crear relaciones entre los alumnos y el contenido a aprender, lo que provoca de esta manera que sea un aprendizaje significativo para ellos. Los contenidos seleccionados, además, deberán despertar su curiosidad y activar sus conocimientos previos sobre el tema. Es importante que el profesor muestre que controla y da valor a los contenidos planificados, mostrando confianza por las actividades a realizar, es decir, debe creer en su propio trabajo. Si el profesor no cree en lo que hace, los jóvenes tampoco lo harán. Por último, valorará la participación de todos los alumnos por igual destacando especialmente la parte positiva de las respuestas y corrigiendo los errores sin juzgarlos. En caso de conflicto o confrontación, el docente mantendrá la compostura con lenguaje corporal relajado y mantendrá el tono de voz en un tono medio, sin llegar a alterarse ni dejarse controlar por las emociones (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

2.5. El currículum y la programación de la enseñanza de ELENyA

Para que los contenidos que se lleven al aula sean los adecuados para el grupo en cuestión, es preciso que el profesor conozca el plan y el programa de estudios con el fin de poder planificar didácticamente su propio programa, siguiendo los propósitos del curso. Antes de comenzar el curso, debe decidir qué enseñar y cómo enseñarlo. Mediante un análisis de necesidades previo al curso, será capaz de adecuar los contenidos al grupo en cuestión y,

gracias a un análisis de necesidades realizado durante el curso y la observación diaria de cómo se acontecen las situaciones de aprendizaje en el aula, podrá modificar y volver a adaptar los contenidos sobre la marcha para conseguir la mayor precisión posible a la hora de cubrir todas las necesidades del alumnado. El programa debe estar abierto a modificaciones constantes y nuevas aportaciones a lo largo del curso académico (Miras Páez y Sancho Pascual 2017).

A partir del análisis de la situación de aprendizaje, el profesor obtendrá la información relevante a tener en cuenta sobre las necesidades, intereses y expectativas de sus alumnos. Los intereses y necesidades concretos del grupo serán los que determinarán qué temas se tratan en el aula. Información como la lengua materna de los jóvenes, su desarrollo cognitivo, madurativo y psicológico, es decir, respeto por los diferentes tipos de aprendizaje, el conocimiento que posean de otras lenguas extranjeras, el tipo de aprendiente que sea (analítico, comunicativo, orientado a la autoridad o concreto) o cuáles de los diferentes tipos de saberes, las siete inteligencias descritas por Gardner, tienen más desarrolladas influirá en gran medida a la situación enseñanza-aprendizaje (Villaverde López 2019). Es importante conocer también cuál es el nivel de español con el que comienzan el curso y cuál es su grado de alfabetización, en caso de que estemos hablando de niños de muy corta edad, es decir, si saben o no leer en su lengua materna y cuál es su grado de lectura (Asensio Pastor 2016).

La primera pregunta que debe cuestionarse el profesor es *¿por qué mis alumnos aprenden español y para qué?*, siendo comúnmente a estas edades tan jóvenes, y sobre todo en el contexto que analizamos en este trabajo (situación de aprendizaje en un centro educativo de educación obligatoria, ya sea Primaria o Secundaria, en un contexto de no inmersión) que la respuesta sea que lo estudian por imposición familiar o porque era la asignatura que más les llamaba la atención entre las otras optativas a elegir. Conocer la edad de los miembros del grupo es fundamental, así como qué lenguas habla en casa y su dominio de éstas, y si algún contacto o miembro directo de la familia habla español (Asensio Pastor 2016).

Tomando como base toda la información recolectada, el docente deberá ser capaz de aplicar currículums syllabus, documentos de referencia como el PCIC o el MCER (Villaverde López 2019). Estos currículums específicos de español como segunda lengua o lengua extranjera sirven de orientación para el diseño, desarrollo y evaluación de un programa con materiales de calidad que el docente utilizará en clase. Los contenidos deberán ser de gran utilidad tanto para el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa general, como de la competencia lingüístico-académica (Linares Garriga 2007).

Para comenzar, el currículum debe tener en cuenta la etapa de desarrollo lingüístico en la que se encuentra el niño o el adolescente y el grado de conciencia lingüística que posee (Fernández López y Martí Sánchez 2019). Los contenidos a diseñar y organizar deben comprender de igual manera las actividades del lenguaje (hablar, comprender, leer y escribir) en sus dos vertientes (la lengua oral y la lengua escrita), y los procesos cognitivos que se implican (la comprensión del input y la producción del output) en todos los niveles de la lengua (fónico, gramatical, léxico y comunicativo) (Martí Sánchez 2015). Teniendo en cuenta lo establecido, Villalba Martínez y Hernández García (2001) defienden que para elaborar de forma completa y organizada la programación de una unidad se han de seguir seis pasos clave:

1. Seleccionar el tema de la unidad escogido gracias a los intereses de los alumnos y el profesor. El tema debe cubrir de igual manera las necesidades académicas. Cuanto más ajustado esté al alumnado, más motivación despertará, generando así una mayor implicación en el proceso de aprendizaje. Los discentes más pequeños pueden participar en una votación para elegir entre varios temas sugeridos por el docente (como, por ejemplo, los animales, las comidas, juegos, la familia, etc.). En cuanto a los adolescentes, sus intereses se extienden a más áreas diferentes, desde temas generales como de actualidad, política o cultura, a temas más específicos e individuales como sus intereses propios en el trabajo, sus planes de futuro, experiencias vividas, o pasatiempos entre otros.
2. Cada unidad didáctica debe incluir al final una tarea final de carácter comunicativo a evaluar por el profesor. Esta tarea pondrá en práctica los contenidos adquiridos durante la unidad.
3. De esta manera, se delimitan los objetivos comunicativos, que serán aquellos contenidos que el alumno debe haber adquirido al concluir la unidad en cuestión. Los objetivos comunicativos deben contemplar todas las destrezas de la lengua.
4. Para ser capaces de realizar la tarea final, durante la unidad didáctica deben presentarse una serie de actividades posibilitadoras específicas para cada exponente lingüístico. Estas tareas sirven para presentar nuevos contenidos o para practicar los ya conocidos. El docente decidirá qué exponentes se trabajarán en cada actividad: léxicos, gramaticales, funcionales, fonológicos, socioculturales, discursivos o estratégicos.
5. En el currículum se han de determinar dichas tareas de comunicación o intermedias.

6. Finalmente, la evaluación de los alumnos para comprobar que han adquirido de forma satisfactoria los contenidos de la unidad y, asimismo, la autoevaluación tanto del proceso como del docente (Villalba Martínez y Hernández García 2001). Es importante que la evaluación no se base en un resultado final, sino que considere el progreso en su totalidad de cada alumno (Asensio Pastor 2016).

3. La enseñanza de ELE a través de los textos literarios

Tanto en la enseñanza de ELE a adultos como, en este caso, a niños y adolescentes, el uso del texto es un recurso didáctico primordial en el aula. Un texto bien explotado puede abarcar no solo la comprensión lectora, sino también la expresión escrita, los contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos e incluso la comprensión y expresión oral. Existen numerosos tipos de textos que se explotan recurrentemente en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras tales como textos expositivos, periodísticos, canciones, folletos, anuncios, recetas, etc. Sin embargo, ¿dónde están los textos literarios en los materiales de ELE? ¿Por qué muchos autores consideran que no son un buen recurso con el que enseñar una lengua extranjera siendo en gran medida la literatura una de las mayores formas de expresión de una lengua, y de la cultura y sociedad de ésta? En este capítulo se analizarán las ventajas de explotar el texto literario en las clases de ELE en sus principales vertientes (texto narrativo, poesía y teatro), el uso de textos multimodales como el cómic dentro del aula, cómo puede el docente despertar la competencia lectora de los alumnos para que estos sean capaces de, además de aprender español, disfrutar de la lectura y cómo debe el docente seleccionar los textos literarios. Asimismo, se abrirá un debate sobre si los textos seleccionados deben ser originales o adaptaciones y, por último, se expondrán los principales pasos a seguir y tener en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar las actividades a partir del fragmento o texto literario.

3.1. Ventajas del uso del texto literario en la enseñanza de ELE

La literatura ha experimentado a lo largo de la historia numerosos altibajos en cuanto a su protagonismo en los principales métodos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En métodos como el de gramática-traducción su presencia era altamente relevante. Sin embargo, en los métodos naturales, estructurales, así como el auge de los nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras, como el comunicativo y el situacional, han relegado al texto literario a ser de alguna manera la última opción en cuanto a materiales que explotar.

Actualmente, las clases de ELE ponen énfasis en el uso de la lengua oral y de las situaciones comunicativas cotidianas y de la vida real. La gramática se enseña de forma inductiva y el léxico se enseña siempre contextualizado. El uso de la lectura pasa a ser un simple extra o complemento de las destrezas orales. El texto se presenta mediante lecturas graduadas y materiales creados ad hoc para cada nivel, siendo así un producto hecho a medida para estudiar las estructuras pertinentes a cada unidad didáctica y nivel de lengua, siendo además las actividades para la explotación del texto poco útiles para el desarrollo de la competencia lectora (Hernández 2007).

Por estos motivos, profesionales de la educación de lenguas extranjeras consideraron que el uso del texto literario no encaja con los métodos y objetivos de sus clases. Manifestaron que el lenguaje literario está muy alejado del uso cotidiano de la lengua y, por tanto, la literatura ha dejado de considerarse un fin en sí misma (González Cobas 2021). El lenguaje literario no representa una lengua diferente a la que se usa en el lenguaje cotidiano, sino que es una modalidad de uso. Es decir, hace un uso lingüístico que explota las numerosas posibilidades del sistema de la lengua (Sáez Martínez 2011). El texto literario puede darse tanto en modalidad oral como escrita, siendo el estudio de esta última en lo que se va a centrar el presente trabajo.

Al analizar las numerosas ventajas de la enseñanza de una LE a través del texto literario, los tres principales objetivos generales que el texto puede abarcar serían: la enseñanza de la lengua extranjera, la enseñanza de la literatura y la enseñanza de la cultura del país de la lengua meta. Dentro de estos objetivos generales que se pueden enseñar, encontramos de forma más específica nociones a impartir como la mejora de la comprensión lectora, el aprendizaje más extenso y profundo del vocabulario gracias a su riqueza lingüística y, por último, el conocimiento de la cultura española y de su literatura (Sanmartín Vélez 2011).

Las principales características de un texto literario son que este goza de una gran flexibilidad y de la presencia de una fuente inagotable de modelos. Esto permite que, al seleccionar el texto o fragmento adecuado, sea posible elaborar actividades a partir de ellos adaptadas a la clase en cuestión. No solo es una muestra real de la lengua meta –incluso del lenguaje cotidiano y actual gracias a la presencia de diálogos–, sino que es un soporte idóneo para la práctica de las diferentes destrezas comunicativas del idioma. Asimismo, el texto literario, al contrario que los otros tipos de texto como los científicos o instructivos, tiene la capacidad de estimular y evocar sentimientos e impresiones subjetivas en el lector (Silva 2011).

No se debe olvidar que, al fin y al cabo, el texto literario es una variedad del arte y esto lo hace único respecto a las otras variedades de lectura empleadas en el aula.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes puntualiza la importancia de la literatura citando a su vez al MCER (2002):

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera ‘un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar’ (MCER 2002: 60). Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (Centro Virtual Cervantes 2006).

Además de la gran cantidad de input que nos ofrece la literatura, el lenguaje que esta presenta se trata de una lengua real independientemente del uso que se haga de ésta. Los temas tratados son de carácter universal y atemporal –tales como el amor, la muerte, el dolor y la justicia entre otros–, lo que genera así numerosas oportunidades de cuestiones sobre los que hablar y debatir en el aula, así como permite el uso de dinámicas de trabajo que van desde el trabajo individual, al cooperativo, por parejas o en grupos. La lectura de la literatura puede ayudar a los discentes al desarrollo de la creatividad y de estrategias de comunicación que engloban, por ejemplo, la interpretación y negociación de significados en muestras tales como las metáforas (González Cobas 2021). La competencia textual se refuerza y, al despertar la motivación de los alumnos. Se les puede impulsar a leer en la lengua meta incluso fuera del ámbito académico, lo que fomentaría la autonomía del aprendiente como sujeto protagonista de su propio aprendizaje y evitaría que fuera necesaria de forma constante la presencia del docente. El aprendiente podrá de esta manera seguir en contacto y de forma continua con la lengua fuera del aula, especialmente si hablamos de la lectura extensiva (Cabanés González 2018).

En cuanto a los contenidos gramaticales, los alumnos pueden hacer uso de un aprendizaje inductivo analizando las estructurales gramaticales presentes en los textos literarios. El docente puede utilizarlos para generar actividades de primera toma de contacto con los nuevos contenidos gramaticales o para sistematizar y reforzar los contenidos ya estudiados previamente (Hernández Páez 2011). Y es que existe un concepto generalizado sobre la literatura que hace creer a los docentes que ésta no es el recurso idóneo en las clases de lenguas extranjeras. Muchos creen que lo único que puede ofrecer este tipo de texto es una función puramente estética, olvidando que sí es capaz de cumplir con otras funciones como la

metalingüística, expresiva, conativa y referencial, entre otras. Por tanto, no está de más recordar que el texto literario no siempre es sistemáticamente complejo, al igual que no siempre es estético (Bouchiba Ghlamallah 2011). Dada la amplia variedad de input del que disponemos, estoy segura de que siempre habrá un texto idóneo para el contenido que se quiera enseñar.

El texto literario no solo ofrece el desarrollo de destrezas y conocimientos de orden lingüístico, sino también de conocimientos comunicativos y culturales. La literatura acerca de forma simultánea la lengua y la cultura del país, lo cual permite trabajar la educación intercultural del alumno, así como su competencia comunicativa (Sáez Martínez 2011). La lengua es el producto y el medio de expresión de la cultura de la sociedad de un país. Bouchiba Ghlamallah (2011: 243) señala:

El conocimiento de la cultura es condicionado por el de la lengua, y el dominio de la lengua lo determina el conocimiento y la comprensión de la cultura. En cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje, un buen conocimiento de la cultura puede ser muy provechoso para el conocimiento de la lengua, porque ayuda a comprender y motiva para ir aprendiendo más.

La competencia sociocultural o intercultural capacita al estudiante a utilizar la lengua meta de forma adecuada conforme a la comunidad de habla de dicha lengua. Cada comunidad tiene sus propios marcos de conocimientos respecto a sus referencias culturales, las rutinas y usos convencionales de la lengua, las convenciones sociales y los comportamientos no verbales. El docente en este caso utilizará la literatura para familiarizar al alumno con las obras más representativas de la literatura de la lengua meta (en este caso la española) y los personajes literarios referentes para la sociedad, le ayudará a contextualizar las obras en el panorama literario mundial y le proporcionará, además del léxico necesario específico para hablar de literatura, las estrategias de lectura que le facilitarán la comprensión de los textos (Sanmartín Vélez 2011).

No debemos olvidar que, al contrario de lo que muchos autores sostienen, los textos literarios sí son un recurso didáctico muy valioso para el desarrollo y la práctica de la comprensión oral de los discentes. Al seleccionar el texto adecuado, especialmente aquellos que tratan temas más polémicos o menos comunes, se pueden crear debates muy interesantes en el aula. El profesor tomará el papel de guía al realizar las preguntas oportunas para explotar dicho texto y tema (Mir Fernández 2011). Estos debates tendrán más cabida y éxito sobre todo en edades más avanzadas como en nuestros grupos de estudiantes adolescentes que se

encuentran ya en la Educación Secundaria, de manera que los alumnos mantendrán conversaciones más improvisadas, las cuales se pueden asemejar a las que surgen en el día a día en una conversación real con amigos o familia. Además, podrán aprender contenidos nuevos sobre temas poco convencionales. Asimismo, se les animará a despertar su capacidad de reflexión.

Por último, pero no por ello menos importante, cabe recordar que cuando nos encontramos ante un texto literario, nos encontramos ante una pieza de arte. Despertar la sensibilidad de nuestros alumnos es casi tan importante como el desarrollo de sus competencias comunicativas y socioculturales, especialmente cuando trabajamos con alumnos de edades tan jóvenes que aún están aprendiendo sobre el mundo que les rodea y están desarrollando sus propias competencias humanas. La literatura también sirve para el crecimiento personal y para experimentar placer textual (Prieto Grande 2011). Montesa Peydró (2011) expone en su escrito una serie de observaciones que aportaron algunos alumnos con respuesta a la pregunta *¿Por qué lees novelas?* Personalmente, las que más me han resonado y me gustaría destacar son las dos siguientes:

La novela nos abre la sensibilidad, y la inteligencia, al mundo de lo imaginario, es decir, de todo lo posible. Es una forma, inmediata, efectiva, de adentrarnos en otros tiempos, en otras almas, en otras conciencias y ánimos, y hacernos así partícipes de esa multiplicidad de vidas que nuestra limitada existencia no es capaz de vivir... Leer para vivir más universalmente. Leer para vivir lo que no vivimos (Ana María Navales).

En cuanto a los motivos personales que me llevan a leer novelas, solo puedo decir que caben en mí muchas más vidas que la única que tengo, y no se me ocurre otra manera de alcanzarlas (Pedro Zarraluki) (Montesa Peydró 2011: 34).

3.2. Cómo despertar la competencia lectora en los alumnos de ELE

Por mucho que los textos literarios presenten numerosas más ventajas que inconvenientes como recurso didáctico en las clases de lengua extranjera, de poco sirven estas grandes obras si no se saben presentar de forma correcta. Las actividades de lectura, especialmente las de lectura extensa, suelen ser las que los discentes encuentran más tediosas y las que abordan con menos deseo. Es por ello por lo que uno de los factores más importantes a la hora de incluirlas en la clase es que el profesor sea capaz de presentarlas de forma atractiva para despertar la motivación de los alumnos y conseguir así que el uso de la literatura en las clases de ELE y ELENyA sean un éxito.

Para comenzar, es importante analizar los tipos de modalidades de lectura (y a partir de ellos, de explotación pedagógica) con los que un alumno puede enfrentarse al texto escrito en lengua extranjera, ya sea literario o no: una primera lectura rápida para obtener las ideas generales, una lectura también rápida pero un tanto más minuciosa para buscar información, una lectura intensiva y, finalmente, una lectura extensiva. Generalmente, en los programas de ELE se trabaja con la modalidad de lectura intensiva, mediante la lectura de textos de extensión corta y preguntas con las que el alumno demuestre que ha entendido detalladamente los contenidos. El fin pedagógico de este tipo de modalidad es principalmente descubrir y practicar estructuras gramaticales y léxico. Sin embargo, la modalidad de lectura que más facilitaría al desarrollo de la competencia literaria de nuestros alumnos sería la lectura extensiva. El propósito de ésta es ser capaz de leer grandes cantidades de texto ya sea por contenido o por puro placer. Cuando la lectura se aborda en grandes cantidades y se comprende, se convierte en una herramienta muy útil a la hora de adquirir una lengua extranjera. Se trabajarían así la comprensión y la fluidez lectora, además de la presencia de la gran cantidad de input de estructuras gramaticales y de vocabulario (Rodrigo 2011).

El hábito de lectura aumentará la actitud positiva hacia ésta, así como la motivación de nuestros estudiantes por leer. Como hemos mencionado en el capítulo anterior, los factores afectivos juegan un papel crucial en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Una actitud positiva se origina cuando un estudiante desarrolla sentimientos positivos hacia la lectura. Esta actitud puede estar condicionada por cuánto ha leído un alumno en su L1 y/o por su nivel lingüístico en la L2 –lo que le permitirá comprender más fácilmente el texto–, por su edad, su nivel en la lengua y sus intereses personales. De igual modo, el éxito en la comprensión del texto literario trabajado generará en el alumno sentimientos positivos por haber superado un reto.

Una vez superado este reto y habiendo desarrollado emociones y sensaciones positivas ante la lectura, el estudiante continuará con esta actividad, incluso de forma independiente fuera del aula generando así un mayor grado de exposición a la lengua extranjera lo que desembocaría en una mayor adquisición de esta (Rodrigo 2011). A partir de esta premisa, la autora Rodrigo (2011: 766) defiende: “La lectura, podemos afirmar, produce aprendices autónomos, para toda la vida”.

¿Cómo despertamos pues esta motivación por la lectura en nuestros alumnos? El docente debe hacer uso de una táctica fundamental y es que no debe olvidar que la primera

función del texto literario es el entretenimiento. El placer es una herramienta clave a la hora de despertar la motivación de los estudiantes. Cuando una persona, refiriéndonos ya de forma global y no en contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, lee una hoja de instrucciones, una receta, una noticia o una carta no hay nada en ese texto que le induzca a continuar con la lectura. Por el contrario, cuando una historia narrativa le despierta curiosidad por saber lo que ha pasado o cómo se van a desenvolver los acontecimientos, una obra dramática le ha enseñado valores o un poema le ha permitido experimentar emociones, aumenta el deseo por seguir leyendo y se generan sentimientos positivos hacia la lectura (Montesa Peydró 2011).

Cada tipo de texto tiene su función: en el caso de los científico-tecnológicos se tratan temas de ciencia y tecnología de forma objetiva y verificable, los textos informativos comunican acontecimientos y los valorativos difunden la opinión de un autor sobre un tema. Los textos instructivos explican el uso o procedimientos necesarios a seguir respecto a un tema o artículo en cuestión. A diferencia de todos ellos, la singularidad del texto literario es que muestra la expresión subjetiva y emotiva del autor (Laaksonen y Berber 2011) y despierta por consiguiente los sentimientos y emociones en el lector. En el capítulo de Bouchiba Ghlamallah (2011: 245) encontramos una cita del autor Vandendorpe (1996) que dice así: “La literatura es ante todo el lugar en que se da al lenguaje su máxima potencia poniéndolo en resonancia con el silencio interior”.

Es por tanto fundamental que el docente de ELE esté cualificado en la materia para que sea capaz de seleccionar los textos adecuados que despierten la motivación de nuestros alumnos y los incentive a leer también fuera del aula. Al comenzar el curso realizará un análisis de necesidades para determinar la edad del discente, su nivel en español, sus intereses y sus opiniones o experiencias respecto a la lectura literaria. Es importante tener en cuenta que un texto que tenga un mayor nivel lingüístico al de los alumnos o que trate temas que no les interesan, provocará sentimientos negativos como la frustración o el aburrimiento (Rodrigo 2011).

Para despertar la competencia lectora y literaria de los aprendientes, los textos utilizados en clase invitarán a los jóvenes a lo siguiente: despertar la riqueza creativa de las construcciones lingüísticas, las referencias extratextuales (por ejemplo, culturales), la ambigüedad de un enunciado con sus distintas posibilidades de interpretación y la sonoridad y ritmo de las palabras. El docente no dará todas las respuestas ni explicaciones, ya que

invitará a sus alumnos a obtenerlas de forma libre (Montesa Peydró 2011). La singularidad de la literatura es que en ella caben múltiples interpretaciones y no hay una sola opción correcta.

Es complicado, sin embargo, que los estudiantes de LE, especialmente los niños y adolescentes, sean conscientes de que también pueden comprender un texto desde el uso y la función social que éste desempeña. A la hora de abordar la lectura, los alumnos pueden intentar leer entre líneas para interpretar el texto y analizarlo desde un punto de vista pragmático. Los niños y adolescentes no suelen intentar comprender más allá de la literalidad de las palabras ni de relacionar la información recibida con sus conocimientos previos. Los estudiantes deben aprender a deducir y realizar valoraciones complejas sobre el texto, es decir, a leer entre líneas y darse cuenta de que no todo se expresa directamente y con claridad (Fernández López y Martí Sánchez 2019). El texto literario es una herramienta que permite que el estudiante desarrolle su proceso reflexivo. El alumno debe comprender que, mediante el uso de las reglas lingüísticas, culturales y pragmáticas, la lengua es capaz de expresar más allá de lo aparentemente presente. Esto invitará al lector a hacerle preguntas no solo al texto, sino también a sí mismo (Bouchiba Ghlamallah 2011).

El texto literario es mucho más complejo que un mero código que hay que descodificar. El emisor, en este caso el autor de la obra literaria, utiliza medios no lingüísticos como las implicaturas o las presuposiciones para añadir información de forma no explícita que el receptor, en este caso el lector, tiene que interpretar. Se podría decir que leer entre líneas sería el equivalente a la pragmática y el lenguaje no verbal de la lengua hablada, que en el caso del texto escrito se pierden. Para que el contenido sea descodificado de forma exitosa, es fundamental que el lector tenga consciencia de la información implícita gracias al entendimiento de las formas indirectas del lenguaje, los dobles sentidos, ironías, hipótesis, etc., así como el conocimiento general que habrá adquirido previamente sobre el mundo que rodea a la lengua. El contenido sociocultural es un componente directamente ligado a la lengua de dicha comunidad y cuanto más conozcan nuestros estudiantes sobre la cultura del país de la lengua meta, menor será la cantidad de estereotipos que generen sobre ésta (Pozo Díez 2011). Nos encontramos ante una nueva perspectiva en la que la lectura es considerada un proceso de interacción entre texto y lector (Hernández 2007).

3.3. Tipos de textos literarios: el cuento, el teatro y el cómic

Como se ha mencionado en el apartado anterior, a partir de un análisis de necesidades el docente puede conocer y recapitular la información relevante sobre su grupo de alumnos

para escoger el material más idóneo con el que trabajar en clase. La selección correcta de los textos literarios promoverá el desarrollo positivo de los factores afectivos de nuestros alumnos hacia la lectura y las actividades a realizar. Preguntas sobre cuáles son sus intereses ayudarán al docente a elegir los textos literarios o fragmentos sobre los temas que suscitan más entusiasmo a la clase, como veremos más adelante en el siguiente apartado de este capítulo. No obstante, dentro del arte de la literatura encontramos numerosos tipos de textos dispares y géneros literarios con características muy diferentes entre sí y a partir de las cuales el docente puede diseñar unidades didácticas y actividades personalizadas para cada género. Conocer la edad de los estudiantes y su nivel en la lengua ayudará a que la selección del tipo de texto sea la acertada.

En el caso de los aprendientes de ELE niños y adolescentes particularmente, cierto es que cabría la posibilidad de trabajar con cualquier tipo de género literario y las actividades serían sin duda exitosas y significativas. Sin embargo, dados los aspectos cognitivos y afectivos en cuanto a la situación enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, la competencia lectora de los alumnos más jóvenes, la selección de los textos literarios ha de realizarse de manera mucho más minuciosa. Por muy buena competencia que el estudiante tenga en la L2, un fragmento de un poema de Fray Luis de León puede resultar tedioso y poco estimulante, bloqueando así la posibilidad de que el niño se mantenga en un estado de motivación. La literatura infantil, juvenil, los cuentos y los textos multimodales serán opciones excelentes con las que trabajar en grupos de este rango de edad.

Cada género literario presenta una serie de ventajas y desventajas respectivamente. La narrativa, por ejemplo, de forma general suele tener un formato muy extenso, por lo que muchos docentes lo ven como un inconveniente como opción a trabajar dentro del aula. Como alternativa, encontramos dentro de la narrativa el subgénero del cuento, que cuenta con extensión limitada y es un recurso con el que nuestros alumnos deberían estar ya familiarizados (Jiménez Calderón 2013). Los cuentos disponen de la característica particular de la universalidad, especialmente ante nuestros alumnos más pequeños. Las personas nos hemos criado escuchando y leyendo cuentos desde que tenemos consciencia e incluso antes. Los niños los perciben como un entretenimiento emocionante y relajante. Además, aprenden los relatos de memoria fácilmente y con gusto, pudiendo el docente hacer uso de esta ventaja para que recuerden de forma casi inconsciente explicaciones teóricas. De esta manera, cuando un profesor les presenta un cuento, los niños se relajan y lo abordan como algo divertido y estimulante (Cea Álvarez y Santamaría Martínez 2011). El cuento presenta una

estructura muy sencilla de seguir: presentación, desarrollo de los hechos y un rápido desenlace. Los alumnos pueden seguir además la evolución de los personajes (Peramos Soler y Leontaridi 2011).

El teatro o género dramático es un recurso muy útil sobre todo para trabajar los diálogos en clase. Los demás géneros literarios como las novelas o los cuentos también pueden presentar diálogos, pero en el caso del teatro es la forma de elocución propia y prácticamente la única que lo compone. De esta manera, el teatro se acerca a un uso del lenguaje más coloquial y real al de la lengua hablada. El alumno tiene contacto así con modelos de comunicación y expresiones de la vida cotidiana. Gracias a la dramatización, se puede hacer uso de un aprendizaje más activo. Como se menciona en el capítulo anterior sobre el aprendizaje de ELENyA, especialmente en los estudiantes más pequeños es importante canalizar su energía mediante actividades que impliquen el movimiento físico. Llevar el texto dramático a su recreación física en el aula será una buena manera de mantener atentos a nuestros alumnos y de romper con la rutina de la clase. Asimismo, al actuar la obra teatral o leer los diálogos practicarán su pronunciación y entonación. Sentirán que se encuentran dentro de una conversación real en la lengua meta, lo que será en cierto modo un buen entrenamiento de lo que supondrá comunicarse con un nativo de forma real fuera del aula (Peramos Soler y Leontaridi 2011). El teatro será a su vez una herramienta esencial para el desarrollo de la competencia sociocultural de los discentes. Mediante el diálogo se estudian las estructuras determinadas que lo componen. El estudiante puede percatarse de cómo muchas formas lingüísticas aun siendo gramaticalmente correctas no son las adecuadas en una situación comunicativa determinada (Pozo Díez 2011).

Por último, los textos multimodales se consideran un recurso esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras y cada día están más presentes dentro del aula gracias a la era digital y el desarrollo de las herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). La multimodalidad del lenguaje está compuesta por tres modos semióticos: verbal, visual y auditivo. El aprendizaje multimodal integra más de una destreza lingüística a la vez y ayuda al estudiante a desarrollar y construir su competencia intercultural (Otero Brabo Cruz 2011). Los libros de dibujos, las películas o los cómics son herramientas que ayudan a la comprensión de la obra literaria y aumentan su accesibilidad. El metalenguaje de los textos multimodales invita al alumno a reflexionar sobre el significado de las imágenes. Especialmente en la Educación Primaria, el uso de las imágenes facilita el proceso de construcción del significado de los aprendientes. Los textos multimodales son además una buena herramienta para

fomentar la participación activa de los aprendices y para que aborden la lectura con mayor estímulo (Domínguez Romero, Bobkina y Stefanova 2018).

Dentro de los diversos tipos de textos multimodales existentes, el cómic es uno de los textos multimodales por excelencia y uno de los recursos más empleados dentro del aula en la enseñanza de lenguas extranjeras. En la mayoría de los materiales didácticos y manuales encontramos algún tipo de cómic o viñeta, ya sea de algún autor dibujante conocido o creado ad hoc para la actividad en cuestión. El cómic –también denominado historieta o tebeo– se podría definir como una secuencia de ilustraciones e imágenes yuxtapuestas que constituyen un relato. Es, por tanto, un subgénero dentro de la narrativa. El relato del cómic puede ser cómico, dramático o de aventuras, entre otros, y puede contener texto o no. Su extensión es variada: desde una tira, hasta una página completa o un libro.

Gracias al cómic el docente podrá trabajar numerosos elementos lingüísticos de la lengua extranjera, el español en este caso. Para el nivel morfosintáctico se podrán trabajar el presente de indicativo, los adjetivos de descripción, las oraciones subordinadas causales, finales o consecutivas y se podrá practicar la narración y la argumentación. A nivel semántico se trabajarán los campos léxicos y los guiones cognitivos (por ejemplo: coger el autobús, montar en avión). A nivel fónico se podrán trabajar las onomatopeyas e interjecciones, muy presentes en este tipo de textos y de uso en la lengua oral. Aun siendo un tipo de texto, los cómics son capaces de abordar los elementos paralingüísticos de la lengua, así como otros elementos de comunicación no verbal (Sáez Rivera 2011). El cómic es también un gran recurso para que el estudiante conozca las costumbres de una cultura determinada, ya que este tipo de texto puede ser un gran representante de cada país. Algunos de los más conocidos serían Mafalda de Argentina, Mortadelo y Filemón de España, Astérix y Obélix de Francia, La Familia Burrón de México o incluso Superman en Estados Unidos.

A la hora de practicar la lengua mediante las actividades, tanto docente como alumno tendrán en cuenta los elementos narrativos involucrados en el cómic tales como: el marco narrativo, el narrador y la trama. Respecto a la organización de la narración se fijarán en la introducción, el desarrollo y desenlace de la historia (Martínez García 2011).

3.4. Cómo debe el docente de ELENyA seleccionar los textos literarios

El docente de ELENyA ya ha decidido que quiere utilizar la literatura como un recurso en sus clases de lengua extranjera y conoce los tipos de géneros y subgéneros literarios por los que puede optar. Ahora, dado el amplio abanico de opciones de textos existentes, ¿cómo puede

seleccionar el texto o fragmento adecuado para su grupo de alumnos y para enseñar los contenidos lingüísticos que pretende explotar en la lección? Es importante tener en cuenta que el texto o fragmento que se elija determinará qué se quiere o, mejor dicho, qué se puede enseñar a partir de ese texto. Algunos de ellos son idóneos para los contenidos culturales, otros para los gramaticales, otros para el léxico, y muchos de ellos atienden a todos al mismo tiempo.

En primer lugar, los aspectos que el docente de ELE debe considerar a la hora de seleccionar el texto literario son: la temática, la extensión y los objetivos. Respecto a la temática, es importante que el texto trate sobre temas significativos que interesen a nuestros alumnos o que despierten su curiosidad. Por ejemplo, para los alumnos adolescentes sería un error darles un texto con un tema que no les resulte atractivo o que incluso les resulte anticuado (por ejemplo, un tema de la filosofía de la antigua Grecia) o, por el contrario, infantil. Una acertada elección promoverá que nuestros alumnos presten más atención durante la clase y que aborden el texto y las actividades con mayor afán. Por otra parte, si el texto es de gran extensión puede intimidar a nuestros estudiantes, provocando así sentimientos negativos incluso antes de conocer la obra. La mejor opción sería que el docente dosificara la obra y las actividades en el tiempo y que la mayor parte de la lectura la realizaran los alumnos en casa para que las clases no se conviertan en monótonas y tediosas. Otra opción sería escoger un fragmento determinado de la obra con la que se quiere trabajar o, de lo contrario, directamente escoger una obra breve. Cuando hablamos de objetivos, nos referimos a la finalidad de los ejercicios que se realizarán en clase (Hernández Páez 2011). Es decir, qué se quiere enseñar a través del texto literario y qué actividades se pueden derivar de éste. No todos los textos se pueden trabajar de la misma manera.

Otra de las características del texto a tener en cuenta es su accesibilidad. La extensión de la lectura junto a sus características lingüísticas y sencillez de recursos lo harán más o menos accesibles al grupo en cuestión dependiendo de su nivel en la lengua meta. Un buen texto sería aquel que ofreciera múltiples formas de ser explotado didácticamente, pudiendo integrar el docente así la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales de la lengua. Esta explotación debería poder darse tanto de manera tradicional mediante ejercicios escritos, como mediante ejercicios de carácter lúdico y canciones, entre otros. La originalidad y autenticidad del texto lo hará mucho más estimulante para nuestros aprendientes. Finalmente, que el texto contenga implicaciones socioculturales con las que trabajar en el aula sería un punto más a favor de éste (López González 2011). Partiendo de esta premisa, es

indispensable que el docente acerque la cultura de la lengua meta a sus estudiantes para que el aprendizaje sea más completo y para que estos comprendan más rápida y sencillamente los contenidos del texto.

De acuerdo con Pibida de Aloi (2011: 691) “cuanto más separadas se encuentren dos lenguas, en su aspecto cultural y lingüístico, más amplia será la brecha que el alumno tendrá que suplir para rellenar dicho vacío”. De igual manera, y de la mano con el aspecto de la temática del texto, el docente debe tener en cuenta la nacionalidad de procedencia de sus alumnos para evitar así una lectura plagada de referentes culturales que sean tan dispares a los de nuestros alumnos, que su comprensión se vea altamente dificultada. Al igual que deberá evitar los temas que culturalmente sean tabú en la comunidad de nuestros aprendientes de español (Cabanés González 2018). Por último, para compensar el tiempo y esfuerzo adicional que un aprendiz debe realizar a la hora de abordar una lectura en lengua extranjera, es importante que éste sienta que merece la pena. La obra que el docente seleccione deberá provocar sentimientos positivos en los lectores y esto se conseguirá mediante un texto que despierte sensaciones nuevas y dé deleite a los lectores. Si la obra es además un reto alcanzable generará a nuestros alumnos ese entusiasmo y ganas por superarlo (Karagjounkova 2017).

3.5. ¿Adaptar o no adaptar? Esa es la cuestión

Una vez seleccionado el texto literario o fragmento con el que se quiere trabajar en clase, el docente se enfrenta a una gran cuestión: ¿se ha de adaptar el texto al nivel de los alumnos o, por el contrario, es mejor presentar el original?

Entendemos adaptar un texto a realizar a un texto original una serie de cambios lingüísticos en la lengua y/o cambios en su estructura para que éste se ajuste al nivel de los estudiantes de LE, especialmente si hablamos de los primeros niveles como el A1 o A2. De esta manera, los discentes pueden abordar la lectura sin grandes dificultades y a su vez tener la oportunidad de disfrutar de una obra que en otras circunstancias les hubiera parecido, tal vez, inaccesible. Muchos autores están a favor de optar por el uso en el aula de una adaptación del texto, en particular de las obras más complejas y aquellas que presenten un uso del lenguaje más formal o clásico, para conseguir la misma historia reflejada en un modelo de lengua actual y coloquial (Cabanés González 2018).

La versión adaptada o simplificada puede abordar más específicamente los aspectos de la segunda lengua con los que el docente quiere trabajar en sus clases. A juzgar por los estudiantes de ELE, estos perciben el texto literario como un tipo de texto con un lenguaje más

abstracto y un vocabulario más difícil (Soliman 2021) –dicho en otras palabras, un vocabulario más enriquecedor, un vocabulario al que nuestros alumnos simplemente no están acostumbrados–. Otras de las ventajas que se encuentran en la adaptación son que ésta podría evitar que se generen sentimientos de frustración en los alumnos que sí se generarían al encontrar tantos obstáculos en la lectura, así como a omitir las partes repetitivas o de poca relevancia para la clase de un texto (Hernández Páez 2011). Las autoras Laaksonen y Berber (2011) encontraron grandes dificultades a la hora de seleccionar textos originales que fuesen realmente adecuados al nivel de la lengua de los alumnos para utilizar en sus clases. Por tanto, consideraron que crear textos adaptados que se ajustasen a sus objetivos les ahorrarían mucho tiempo y esfuerzo. Pero poniendo en relieve esta última premisa es importante cuestionarse: si estas autoras dispusieran del tiempo suficiente para realizar su búsqueda del texto perfecto para sus fines específicos, ¿sería posible encontrar textos literarios originales que sí se pudieran trabajar en las clases de ELE incluso en los niveles de lengua iniciales?

El debate sobre la adaptabilidad del texto sigue generando controversias y polémicas entre investigadores, docentes y lingüistas. Sin embargo, la gran mayoría concuerda en que la mejor opción es sin duda la introducción de los textos originales, también denominados *realia*, en el aula de español como lengua extranjera (Karagjounkova 2017). Si reflexionamos sobre qué es adaptar, podemos llegar a la conclusión de que adaptar es realmente considerar la lecturabilidad de un texto, es decir, el grado de dificultad con el que éste puede ser percibido por los lectores. Adaptar es decidir que el texto es ilegible para nuestros alumnos, o que no se ciñe a los objetivos que queremos trabajar en el aula. No obstante, aplicando criterios de lecturabilidad junto a una búsqueda minuciosa, se puede encontrar el texto perfecto y adecuado para cada nivel (Sáez Martínez 2011).

Como mencionamos con anterioridad en este capítulo, el docente debe tener un objetivo sobre los contenidos que quiere enseñar en el aula siendo estos su principal criterio de selección de un texto. El docente de ELE encontrará validez en el texto literario dependiendo de cómo y para qué quiera explotarlo. Cualquier obra literaria original puede abordarse como “un campo abierto que sugiere distintas posibilidades de explotación, diversos caminos o recorridos, pero también marca sus propios límites y estos deben considerarse para atisbar cuál puede ser más ventajoso para el aprendizaje” (Hernández Páez 2011: 425).

González Cobas (2021) resalta que, si un texto es auténtico, es por tanto una muestra real de la lengua. De ahí el término realia. Por el contrario, una adaptación ya no lo será. Al fin y al cabo, cuando un autor escribió una obra no pretendió necesariamente simplificar el texto o adaptarlo a un público determinado, la escribió para ser disfrutada por los nativos del español. ¿No sería ésta por tanto una muestra totalmente real de la lengua independientemente de su complejidad? Una obra adaptada es en definitiva una nueva obra con unos objetivos propios y, por tanto, nunca llegará a decir ni expresar lo mismo que el texto auténtico aun por mucho que respete los contenidos de éste (Cabanes González 2018).

Para los alumnos que no se encuentren en un contexto de inmersión –como es el caso del tipo de alumnos a los que van dirigidas las secuencias didácticas de la antología que se encuentra en el anexo de este trabajo– la enseñanza a través de la literatura proporciona muestras reales del habla. Géneros como el dramático o el narrativo incluyen numerosos diálogos, por lo que podrían ser buenos recursos. Si el problema es, en cambio, la extensión de la obra sería tan sencillo como escoger un fragmento determinado, manteniendo de igual manera la originalidad lingüística de ésta. Sin embargo, si el impedimento de la comprensión del texto literario reside en que su lenguaje es difícil y poco natural, como se ha mencionado con anterioridad, todo dependerá del objetivo del profesor. Se puede enseñar lengua de igual manera al analizar una obra clásica como el Quijote o una receta de bizcocho. La complejidad reside en cómo el docente presente el texto y enfoque la secuencia didáctica consecuente (Sáez Martínez 2011).

Visto desde otra perspectiva, el arte de la literatura ofrece un abanico de opciones tan amplio, que siempre habrá un texto adecuado a los fines de la lección, ya sea con una obra clásica con un lenguaje más barroco o una obra moderna con un uso del lenguaje mucho más cercano al que emplean los nativos en el día a día. Tendemos a olvidarnos de las obras literarias españolas o iberoamericanas menos conocidas y/o más modernas, pero éstas son tan válidas a nivel lingüístico y cultural como los grandes clásicos (Cabanes González 2018). Un ejemplo sería, como hemos observado anteriormente, el caso de los cómics, cuyo formato permite la muestra de un uso dialogal de la lengua bastante coloquial e informal.

Finalmente, poniendo en perspectiva lo reflexionado en estas últimas líneas, respondo a la cuestión que he lanzado al principio de este apartado sobre el tiempo y la posibilidad de encontrar textos literarios originales que sí se pudieran trabajar en las clases de ELE. Podría decirse también que todo es en realidad una cuestión de tiempo y ganas de encontrar el texto

o fragmento adecuado para los objetivos que se quieren explotar. O, desde una perspectiva contraria, la clave residiría en partir de un texto determinado y elaborar las actividades que se adecúen a los contenidos gramaticales, culturales, de estructura y léxico de éste.

3.6. Diseñar y estructurar las actividades a partir del texto literario

El docente de ELE ya ha realizado todas las tareas necesarias para seleccionar el texto literario o fragmento adecuado: un análisis de necesidades a su grupo de alumnos, una investigación sobre los tipos de texto literarios que el arte de la literatura ofrece, ha definido los objetivos de la lección y qué contenidos quiere enseñar (gramaticales, culturales, etc.) y, por último, ha realizado una búsqueda exhaustiva con la que ha conseguido seleccionar el texto o fragmento idóneo para explotar. Ahora es momento de diseñar y desarrollar las actividades a partir de éste.

Para comenzar, es importante que la base de las actividades resida en la concepción de que el estudiante es un agente activo del proceso enseñanza-aprendizaje. Las actividades desarrolladas a partir del texto literario deberían involucrar al lector como tal, provocando que haya interacción entre texto y lector, o incluso entre los mismos lectores, o lectores y profesor. Es importante tener en cuenta que cada texto se puede presentar de muy diversas formas, al igual que se pueden explotar con múltiples tipos de actividades. El docente deberá tener claro cuál es la finalidad del texto y crear actividades presentadas de forma gradual y cohesionada. Asimismo, el texto no tiene por qué ser el único elemento de los ejercicios. Se puede abordar como un pretexto con el que enseñar otros contenidos no presentes en éste (Sanmartín Vélez 2011). Por ejemplo, mediante debates o discusiones previas a la lectura o de trabajos poslectura que incluyan la investigación sobre un tema específico (generalmente cultural), como veremos a continuación.

En cuanto a la metodología a seguir, ésta debe gozar de una serie de características para que el aprendizaje de la lengua extranjera a partir del texto literario sea significativo y exitoso. Para otorgar la oportunidad a nuestros alumnos de ser un agente activo en el aprendizaje, la metodología debe, por tanto, también ser activa. Es decir, las actividades deben invitar a los alumnos a participar activamente e implicarse en la clase. Es preferible que los contenidos se presenten de forma inductiva, para que los estudiantes de ELE reflexionen y analicen las ideas presentadas hasta llegar a una conclusión, aunque no habría problema si se presentaran también de forma deductiva. El aprendizaje a su vez debe estar enfocado en la comunicación, intentando así que los alumnos hagan un uso de la lengua lo más cercano

posible a, por ejemplo, una conversación que podría darse fuera del ámbito académico. Para ello, se recomienda además que el ambiente en clase sea interactivo y cooperativo entre los estudiantes. Las actividades en grupo ayudarán a crear un espacio lleno de diálogos e intercambios de conocimientos. Teniendo como base las actividades en grupo, se pueden desarrollar juegos y otro tipo de tareas cargadas de componentes lúdicos que dinamicen la lección y estimulen a los alumnos (López González 2011).

El docente no debe olvidar que cuenta con múltiples recursos además del texto literario, tales como las herramientas TIC o los medios multimedia y audiovisuales. Estos recursos pueden ser un apoyo excelente que complementa las otras actividades que sigan una metodología más tradicional. Especialmente para los más pequeños, aquellas tareas que impliquen estímulos sensoriales en nuestros alumnos como el olfato, la vista o el tacto, generarán emociones positivas y favorecerán la retención de los contenidos. Del mismo modo ocurre si el docente tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y las inteligencias descritas por Gardner que puede presentar el grupo de alumnos, dando así las mismas oportunidades a todos los integrantes (López González 2011).

Al introducir juegos de roles, actividades que impliquen movimiento físico, hablar de forma individual delante de toda la clase (en conferencias o presentaciones, por ejemplo) o actividades lúdicas, entre otras, es importante que el docente conozca muy bien a su grupo de discentes. Dependiendo de la cultura y sociedad de origen de nuestros estudiantes, muchos de ellos pueden presentar antipatía ante este tipo de método de trabajo. Algunos alumnos están más acostumbrados o simplemente prefieren trabajar de forma pasiva. También es posible que sientan vergüenza y aprensión por las actividades que requieren más actividad física o una postura protagonista del estudiante dentro del aula. Por ello, además del análisis de necesidades que el docente realizó previamente, éste debe observar detenidamente a su grupo y llevar un seguimiento diario para conocerlo a lo largo del curso. Pibida de Aloi (2011: 697) resalta: “La expectativa del docente sobre el comportamiento del alumno debe coincidir con aquello que el alumno se sienta cómodo a realizar. Por lo tanto, indagar en la actitud y el comportamiento del alumno es primordial (...)”. Esta premisa podría llevarse al ámbito de la enseñanza de ELENyA al observar cómo, de forma general, los alumnos adultos prefieren un aprendizaje pasivo y un contexto académico más serio. Al contrario que los niños y adolescentes, quienes prefieren el componente lúdico por encima del tradicional.

Jiménez Calderón (2013), al igual que muchos especialistas de la lengua, apuesta por la aplicación del enfoque por tareas para trabajar el texto, de ahí que realicemos una explotación didáctica y una secuencia de actividades a partir de éste. El enfoque debe ser principalmente comunicativo, el cual les otorgará a nuestros alumnos las competencias necesarias para hacer un uso de la lengua correcto y a comunicarse de forma exitosa fuera del ámbito académico. Jiménez Calderón (2013) estructura la secuencia de actividades mediante el paradigma PCPP: presentación, conceptualización, práctica y, finalmente, producción. Afirma que, para conseguir aprovechar lo máximo posible el texto, las actividades deben tener un orden. Dicho orden se divide en tres bloques principales: conformando el primero las actividades de prelectura, el segundo actividades durante la lectura y el tercero se comprende de actividades tras la lectura.

Otros autores parten del mismo método, pero lo denominan y desarrollan de la siguiente manera: la etapa de prelectura la denominarían etapa de contextualización, preparación o encuadre (*framing*, en inglés). Sería aquella en la que se le presenta el texto o el tema al alumno mediante actividades que activen sus conocimientos previos sobre la temática central del texto. La lectura aún no se aborda directamente, no se comienza a leer, pero los estudiantes alcanzan, por decirlo así, las ideas necesarias para no enfrentarse al texto a ciegas (Silva 2011).

Las actividades que se diseñen para ser realizadas durante la lectura comprenden la etapa de descubrimiento y comprensión (*focusing*). Mediante estas actividades se pretende involucrar al alumno en la lectura y la interpretación del texto, así como en los aspectos más propiamente lingüísticos de la lengua. Es decir, en esta etapa se encuentran las actividades para trabajar la gramática, el vocabulario y las estructuras. Aunque también se pueden presentar en este bloque las actividades culturales o de temática. Lo importante es que nos valgamos del texto de forma activa (Silva 2011).

Finalmente, la última etapa se denomina etapa de expansión (también denominada *diverging*). En ella se presentan las actividades de poslectura. En este momento, los alumnos ya han trabajado el texto y lo han comprendido, por lo que el docente puede proponer actividades de refuerzo o de consolidación de los contenidos. También es un buen momento para pedir a los alumnos que hagan una investigación más exhaustiva sobre un tema relacionado con el texto. Pero generalmente en esta etapa se presentan tareas en las que los

discentes puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos, preferentemente en un contexto de comunicación (Silva 2011).

Si nos centramos con más profundidad en cómo se enfrentan nuestros alumnos a la lectura como tal, es importante que estos apliquen estrategias que les facilite la comprensión del texto literario. Por lo general, los estudiantes de una lengua extranjera deben abordar el texto en lengua meta a partir de un proceso estratégico que se divide en un modelo descendente de la comprensión lectora y, posteriormente, una lectura selectiva. De esta manera, en primer lugar, realizan una lectura general y rápida de todo un fragmento seleccionado y, a continuación, seleccionan los elementos que sí entienden del texto. Finalmente, consiguen comprender de qué trata la lectura sin necesidad de conocer todas las palabras presentes. A partir de las ideas obtenidas, los alumnos realizan un esquema de contenidos. Este proceso estratégico ayuda a los estudiantes a no caer en la frustración por no comprender todas las palabras presentes en el texto, lo que también provoca que pierdan el hilo de la lectura. Asimismo, es una buena estrategia para que los lectores ahorren mucho tiempo (Hernández Alcaide 2011). Además, sería muy significativo para el grupo si el docente realizara un análisis de necesidades a sus aprendientes de ELE enfocado en la lectura. La información obtenida en el estudio le permitiría tener en cuenta los procesos implicados en la lectura partiendo de las características individuales de cada miembro del grupo. No todos los discentes leen de la misma manera y tienen las mismas estrategias de lectura, así como la misma experiencia previa o motivación a la hora de abordar un texto literario (Hernández 2007).

Respecto a la gramática y al léxico, hay diferentes formas de trabajarlos en clase a través del texto literario. La gramática se puede abordar desde un enfoque inductivo o deductivo. Como se ha mencionado en este apartado, el enfoque inductivo invita a los alumnos a ser agentes activos en su proceso de aprendizaje y les brinda la oportunidad de hacer uso de sus conocimientos previos en la materia. Es muy interesante cómo se presenta el léxico en los textos especialmente. Al haber numerosas construcciones cargadas de significado de forma conectada y cohesionada, los alumnos pueden ver con más claridad el uso de las colocaciones y pueden llegar a comprender e interpretar las secuencias léxicas denominadas chunks –trozos prefabricados de lengua cuyo significado funciona como si fuera una única palabra–. Aparte de ello, el docente no debe pasar por alto que, aunque nos encontremos ante un texto, no significa que la única destreza que se puede desarrollar y ejercitar en el aula sea la comprensión lectora. Con la creatividad suficiente, el profesor de

ELE es capaz de integrar las cuatro macrodestrezas de la lengua aun partiendo de una lectura como base (Moral Barrigüete 2011). A la hora de elegir los contenidos a trabajar a partir del texto literario, el docente debe en primer lugar preguntarse qué quiere que aprendan y/o practiquen sus alumnos a través del texto. Y, una vez seleccionados estos contenidos, se desarrollan actividades que conecten e interrelacionen las cuatro macrodestrezas: hablar, comprender, leer y escribir en la lengua meta.

En todo este proceso es de vital relevancia que en el diseño y desarrollo de las actividades no quede en el olvido que estamos ante un texto literario. La literatura es un buen recurso para practicar la gramática y estructura de la lengua, pero el empleo único de ejercicios que lleven al alumno a fijarse únicamente en los tiempos verbales, la búsqueda de sinónimos y antónimos en cuanto al léxico o ejercicios enfocados en la cultura conllevaría a la pérdida del valor literario del texto. Si caemos en esta práctica, inculcamos indirectamente a nuestros alumnos la idea de que el texto solo sirve para eso, diseccionarlo (Montesa Peydró 2011). Y precisamente el docente ha elegido la literatura como recurso para demostrar que los textos literarios son polivalentes pero que, ante todo, son arte y el arte tiene el propósito de evocar emociones, producir sensaciones, invitar a la reflexión, reflejar la cultura de la sociedad de la época y lugar, entre otras muchas cuestiones.

A continuación, se enumerarán algunas ideas o ejemplos de actividades que podrían funcionar muy bien para la explotación de un cuento, un fragmento de una obra dramática y una tira cómica. No se entrará demasiado en profundidad en ello ya que al final del presente trabajo, en la sección de anexos, se exponen varias propuestas de explotación de textos literarios en la enseñanza de ELENyA.

Para comenzar, una de las principales características más reseñables de los cuentos es su estructura en cuanto a contenidos. Los alumnos pueden, por tanto, trabajar de forma efectiva el uso de los conectores textuales. Para el léxico, realizar un glosario de los términos desconocidos será una buena herramienta. Incluso con cada unidad didáctica o texto trabajado, el alumno puede ampliar su glosario durante el curso y guardar de forma ordenada todo el vocabulario obtenido hasta el momento. Asimismo, se pueden incluir actividades que inviten al lector a analizar los personajes en las distintas situaciones y comparar cómo evolucionan desde la introducción hasta la resolución de los acontecimientos. Imaginar un final diferente promoverá el uso de la creatividad en el aula. De manera parecida, se puede presentar el texto en primer lugar sin el final, pidiendo a los alumnos que escriban cómo

piensan que va a terminar el cuento. Posteriormente, se les dará el final de la obra original. Se puede abrir un debate para que la clase vote y decida qué opción de final les ha gustado más o consideran más adecuada con los contenidos del texto (Jiménez Calderón 2013).

Cea Álvarez y Santamaría Martínez (2011) enumeran una serie de técnicas muy útiles a la hora de explotar didácticamente una obra teatral. La primera técnica o actividad consiste en el reconocimiento, es decir, reconocer en el texto las unidades léxicas o gramaticales pertinentes para la actividad. Estas pueden ser verbos en un tiempo determinado, adjetivos, expresiones idiomáticas, refranes, etc. Seguidamente, mediante la retención de un fragmento más breve del texto, se puede pedir a los alumnos que lo interpreten delante de la clase o que se lo cuenten a su compañero con sus propias palabras, al igual que una persona contaría una historia a un amigo en su día a día. Las actividades de emparejamiento consisten en buscar correspondencia entre, por ejemplo, títulos y párrafos o entre ilustraciones con un determinado acontecimiento del texto. Los ejercicios de corrección son muy útiles para que los aprendientes reflexionen sobre sus conocimientos. De esta manera, el docente les presenta un fragmento plagado de errores de ortografía o gramaticales y los discentes tienen que identificar estos errores y corregirlos. Pedir a los alumnos que cambien el formato del texto es una actividad muy dinámica y original. Pueden plasmar las ideas principales del texto en un mural o póster, reescribirlo a modo de obra narrativa o crear un blog en internet para aportar ideas sobre el tema en cuestión. Por último, mediante la técnica de creación, los estudiantes tomarán el fragmento literario como modelo para analizar sus características y así proceder a la creación de su propia obra dramática.

Respecto a los cómics como recurso didáctico, estos dan pie al desarrollo de actividades como las siguientes: gracias al formato del cómic, un muy buen ejercicio de expresión escrita sería pedir a nuestros alumnos que narraran la tira cómica, a ser posible en modo indirecto sin diálogos. Para trabajar el vocabulario del aspecto físico o emocional de los personajes, los alumnos observarán las imágenes y describirán a los personajes. También pueden describir la situación presentada o el lugar donde aparecen los personajes. Otra opción sería escoger una de las situaciones presentes en el cómic y que a partir de ella los alumnos escribieran un diálogo que posteriormente tendrían que interpretar con sus compañeros. Por ejemplo, en el cómic aparece que un señor se cuela y se pone primero en la cola del autobús. También se les puede presentar la misma situación y nuestros alumnos tendrían que improvisar de forma espontánea el diálogo en lugar de escribirlo. Por último, a partir de una situación o tema

polémico presente en el cómic, se crea en clase un debate y se proponen preguntas y opiniones al respecto (Sáez Rivera 2011).

Finalmente, las ideas de actividades aquí presentadas están enfocadas a ser realizadas dentro del aula y con el docente actuando como guía. Sin embargo, la gran mayoría de ellas podrían adaptarse al contexto actual de las nuevas tecnologías. Las herramientas TIC son un gran recurso que tanto alumno como docente puede utilizar en clase y también en casa tras haber finalizado las clases para seguir trabajando los contenidos del curso. Las lecciones cobrarían un carácter más dinámico y entretenido. Mediante un vídeo de la plataforma YouTube se puede presentar el tema relacionado con el texto literario, o un breve vídeo sobre la biografía del autor de la obra. Para trabajar los contenidos culturales, por ejemplo, los alumnos pueden hacer uso de webs como Wikipedia para buscar más información. Los blogs son una buena opción que permiten practicar la expresión escrita y la comprensión oral. Además, en ellos los alumnos pueden interactuar comentando las publicaciones de sus compañeros (Martínez Sánchez 2011). Las herramientas TIC con deberes a realizar en casa para practicar la lengua fuera de clase, es un recurso fundamental hoy en día. De esta manera, los aprendientes de ELE seguirán en contacto con la lectura y la lengua meta, pero de una forma más cercana a su tiempo. En otras palabras, por desgracia actualmente es raro que un niño o adolescente llegue a casa y coja un libro por placer. Sin embargo, cogen el móvil, encienden la televisión o el ordenador con gusto, casi de forma mecanizada como parte de una rutina. Las herramientas TIC acercarán esta nueva costumbre de la era digital al hábito de la lectura. De la misma manera, los deberes resultarían menos tediosos (Bouchiba Ghlamallah 2011).

4. Conclusiones

El objetivo principal que expusimos al principio de este trabajo era recapitular, mediante un estado de la cuestión, la información más relevante acerca de la enseñanza de ELE a niños y adolescentes, así como de la enseñanza de ELE a través de los textos para poder identificar y definir las principales características de estas dos vertientes. Dichas características sirven, como hemos visto, como base sobre la cual el docente de ELE fundará sus clases y creará sus pautas a seguir.

En el primer capítulo del presente trabajo se explica cómo la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera a estudiantes niños y adolescentes basa sus características en las necesidades particulares que este tipo de alumnado posee. Los procesos

cognitivos y afectivos de este grupo, así como su desarrollo mental difieren mucho del de los adultos, generando así un aprendizaje único.

Para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso y significativo, el docente debe atender a dichas particularidades ajustando así el currículum a seguir dentro del aula. Mediante un análisis de necesidades, se conocerán los puntos clave que se deberán tener en cuenta en el diseño y elaboración de las unidades didácticas. Factores como la edad, lengua materna, desarrollo cognitivo o la conciencia lingüística serán considerados por parte de los profesionales de la educación. Asimismo, atender a los factores afectivos de este grupo de estudiantes, muy diferentes al de los adultos y especialmente presentes en los adolescentes, marcará un antes y un después en el éxito del proceso de aprendizaje.

Recapitulando todo lo expuesto en el segundo capítulo, se podría afirmar con convicción que un texto literario es un muy buen recurso en las clases de ELE. Al contrario de lo que a primera vista puede parecer, un texto literario puede ser explotado de múltiples maneras y de éste se pueden trabajar todas las destrezas implicadas en el aprendizaje de una lengua, y no solo la comprensión lectora. Para ello, es vital que el docente tenga claro los objetivos didácticos. El texto puede ser la base sobre la cual escoger qué contenidos enseñar, o el docente puede seleccionar el texto que sea significativo y modelo de unos contenidos específicos escogidos previamente.

Las múltiples variedades de los géneros literarios, así como el uso de los textos multimodales, aportan gran variedad y dinamismo a la selección de textos que explotar. Cada uno puede ser explotado de múltiples y diferentes maneras con respecto a sus características. Asimismo, un análisis de necesidades de nuestros estudiantes para conocer el tipo de inteligencia (de las 7 inteligencias de Gardner) que dominan, el tipo de estudiante que son y su experiencia previa con la lectura, otorgará la información necesaria que el docente necesita para respetar y tener en consideración los diferentes tipos de lectores que pueden comprender una clase. De este modo se podrán diseñar y desarrollar actividades significativas para el grupo en cuestión.

En cuanto al debate sobre si adaptar o no adaptar el texto literario seleccionado, cada autor tiene su criterio y opinión al respecto. El docente de ELE elegirá la opción que crea más conveniente con relación a sus propias ideas. No obstante, como hemos señalado anteriormente, el abanico de opciones y variedades de textos es tan amplio que es prácticamente imposible que no exista un texto literario o un fragmento que sea adecuado

para los objetivos del docente. Lo que sería difícil, en todo caso, sería encontrarlo, ya que la búsqueda podría suponer mucho tiempo y esfuerzo. Por ello, una antología de textos confeccionada por profesionales de la enseñanza de ELE sería la solución perfecta a este problema.

Poniendo en común ambos capítulos, es innegable que existe una falta de estudios, materiales e investigaciones que se centren específicamente en la enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través del texto literario. Gracias a los contenidos expuestos en el primer capítulo de este trabajo, conocimientos obtenidos por autores expertos en la materia de ELENyA, pude relacionarlos posteriormente en el segundo capítulo con las pautas y la metodología a seguir en la enseñanza de ELE a través del texto literario, aun estando basado este último capítulo en obras que hablan principalmente del estudiante adulto.

5. Referencias bibliográficas

- Asensio Pastor, M. I. (2016): “Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico- prácticas”, *Lenguaje y Textos*, 44, pp. 95- 105. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/80285>.
- Bouchiba Ghlamallah, Z. (2011): “Promover la lectura invitando a la cultura”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 239-248.
- Cabanes González, W. L. (2018): “¿Y si facilitamos la lectura de la literatura?: estudio y análisis práctico del texto literario para estudiantes de ELE y elaboración de una adaptación del cuento El viajero perdido, de José María Merino” [Trabajo de fin de grado], Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/36117/Cabanes_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Cea Álvarez, C. y R. Santamaría Martínez (2011): “El cuento como recurso didáctico: la princesa y el enano, una propuesta para el aula”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1013-1026.
- Centro Virtual Cervantes (2006): Plan curricular del Instituto Cervantes. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

- Domínguez Romero, E., J. Bobkina y S. Stefanova (2018): *Teaching literature and language through multimodal texts*. Editorial: IGI Global.
- Eusebio Hermira, S. (2015): “Metodología de la enseñanza de ELE a niños”. En Fernández López, M. C. (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 201-284.
- Fernández López, M. C. (2015a): “Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños”. En Fernández López, M. C. (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 11-92.
- Fernández López, M. C. y M. Martí Sánchez (2019): *El desarrollo de la conciencia lingüística en aprendices de español*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gómez Huguet, G. (2015): “Propuesta didáctica para un aula multicultural en infantil: «Letras del Mundo»”. En Fernández López, M. C. (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 286-332.
- González Cobas, J. (2021): “La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/78301>.
- Hernández, M. J. (2007): “Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, pp. 1- 11. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376010.pdf>.
- Hernández Alcaide, C. (2011): “Del texto al esquema y del esquema al texto”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts H., J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coord.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 395-406.
- Hernández Páez, M. (2011): “El texto, un pretexto para el trabajo en clase de lengua”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coord.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 419-426.

- Jiménez Calderón, F. (2013): “El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP”. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, pp. 1-11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5234026>.
- Karagjounkova, M. (2017): “¿Cómo seleccionar los textos literarios usados en las clases de ELE?”. *Actas del II encuentro de profesores de español en Bulgaria*, Nueva Universidad Búlgara, Instituto Cervantes de Sofía, pp. 26- 30. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/03_karadjounkova.pdf.
- Laaksonen, M. y Berber, D. (2011): “¿Adaptar o no adaptar? Esa es la cuestión: Sobre la adaptación de textos escritos y orales auténticos para diferentes objetivos específicos en la clase de E/LE para el nivel B1”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coord.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 475-488.
- Linares Garriga, J. E. (2007): “Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes”. *Linred: Lingüística en la Red* (5). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2345414>.
- López González, A. M. (2011): “Descubriendo la eterna actualidad del romance”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 517-530.
- Martí Sánchez, M. (2015): “Bases neurológicas del lenguaje. Procesamiento del lenguaje en el niño”. En Fernández López, M. C. (Coord.) *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 93-163.
- Martínez García, J. M. (2011): “El uso de la tira cómica como apoyo didáctico para el maestro de ELE en el aula”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 597-604.
- Martínez Sánchez, R. (2011): “T de texto en la enseñanza de ELE”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 47-56.

- Mir Fernández, M. (2011): “La lectura como base para la comunicación oral”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Asele, pp. 1155-1166.
- Miras Páez E. y M. Sancho Pascual (2017): “La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes”. Manual del profesor de ELE, pp. 865-912.
- Montesa Peydró, S. (2011): “Lengua y Literatura: Un camino de ida y vuelta”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 29-46.
- Moral Barrigüete, C. del (2011): “Las secuencias textuales y la diversidad textual en clase de L2: propuesta didáctica para el aprendizaje autónomo mediante secuencias textuales”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1187-1200.
- Otero Brabo Cruz, M. L. (2011): “El texto en el aprendizaje multimodal del español como lengua extranjera”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 655-664.
- Peramos Soler, N. y E. Leontaridi (2011): “¡Pongamos en práctica los textos literarios! Otra manera de leer en la clase de ELE”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1239-1254.
- Pibida de Aloi, G. M. (2011): “Análisis del texto en la adquisición de la lengua extranjera desde la perspectiva sinérgica de la cultura”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 691-700.
- Pozo Díez, M. del (2011): “El texto dialógico como instrumento de aprendizaje en el aula de ELE. El “recurso” del teatro como estrategia dinamizadora”. En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La*

- aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1271-1284.
- Prieto Grande, M. (2011): "La seducción literaria". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 701-712.
- Rodrigo, V. (2011): "El primer libro, la primera victoria. Actitud de los estudiantes hacia la lectura extensiva". En Santiago Guervós, J., H. Bongaerts H., J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 755-768.
- Sáez Martínez, B. (2011): "Texto y literatura en la enseñanza de ELE". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 57-68.
- Sáez Rivera, D. M. (2011): "Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 769-780.
- Sanmartín Vélez, J. (2011): "La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 793-804.
- Silva, C. (2011): "Múltiples inteligencias Y múltiples actividades con textos literarios". En Santiago Guervós J., H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña (Coords.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: Asele, pp. 1297-1305.
- Soliman, M. (2021): "From Integrating to Learning: Insights from Spanish L2 Multiple Documents Selection in Reading Tasks". *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, pp. 151- 177. Recuperado de: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/16325>.
- Villalba Martínez, F. y M. T. Hernández García (2001): *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/981/018200220002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Villaverde López, M. (2019): “Enseñanza del español a niños y adolescentes inmigrantes: propuesta metodológica para atender al alumnado inmigrante croata” [Trabajo de Fin de Máster], Universidad de Alcalá.