

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
ESCUELA DE DOCTORADO

**El microrrelato y las TIC como recursos para la enseñanza  
léxico-gramatical en el marco de la Educación Superior: Universidad  
de Utrecht, Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria**

---

**Tres estudios de campo comparativos**

Autora: Cristina Isabel Elías González  
Directora: Dra. María Nayra Rodríguez Rodríguez  
Tutora: Dra. María Dolores Fernández

Las Palmas de Gran Canaria

2022



## AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, la Dra. María Nayra Rodríguez Rodríguez, por su tiempo y su dedicación en el momento de guiarme durante esta investigación. Gracias por su apoyo y sus consejos que han sido un pilar para redactar este documento.

A mi tutora, la Dra. María Dolores Fernández, por guiarme en la planificación de esta investigación en mi etapa inicial como doctoranda.

Al profesorado del programa de DELLCOS, por darme las herramientas y los conocimientos necesarios para realizar este documento.

A los miembros del tribunal, por su atención a este documento y por sus comentarios, que ayudarán a mejorar esta tesis y mi labor como investigadora.

Al equipo del Instituto de Investigación Cultural (*The Institute for Cultural Inquiry*) y al profesorado del Departamento de Español y su Cultura, por posibilitar mi estancia de investigación en la Universidad de Utrecht. Agradezco a la Dra. Helena Houvenaghel, a la Dra. Luisa García-Manso y a la Dra. Silvia Canto su ayuda durante el primer estudio de campo.

A la profesora, Jennifer Niño, quien me ayudó a poder llevar a cabo el segundo estudio de campo en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia.

A Matias Vendaschi, director del Aula de Idiomas, y a la profesora, Rita Maza Henríquez, por permitirme realizar el tercer estudio de campo con sus estudiantes Erasmus.

A Melanie Delgado Phillips, por sus servicios como traductora para la elaboración del resumen en inglés y para la revisión de las conclusiones de esta tesis.

A la Dra. María García y a la profesora Agnieszka Kruszyńska, por inspirarme como docente y, a la Dra. Dara García, por motivarme a encabezar esta investigación.

A mi familia y a mis amigas, por su cariño y su apoyo, sobre todo, durante el desarrollo de la etapa final de esta tesis.

Y, por último, una especial mención a todos los informantes que participaron en los tres estudios de campo pues, sin su aportación, esta investigación no sería posible.

## **Resumen**

Este documento se centra en el estudio de la literatura en el aula de Español como Lengua Extranjera, en lo sucesivo ELE, dentro del marco de la Educación Superior, con el propósito de trabajar los contenidos léxico-gramaticales y literarios. Por este motivo, nuestra intención se dirigirá a crear una propuesta que permita, desde un punto de vista novedoso, trabajar los contenidos mencionados mediante una serie de recursos digitales que favorezca su puesta en práctica. Asimismo, esta pesquisa nos ayuda a indagar en las diferentes posibilidades didácticas que el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, en adelante TIC, nos puede ofrecer a fin de diseñar un modelo que sea coherente en su aplicación.

Asimismo, nos adentraremos en el marco teórico con el propósito de profundizar en las posibles metodologías que se puedan ajustar a nuestra situación de aprendizaje, para averiguar cuáles pueden adaptarse a las necesidades que precisa nuestro alumnado. Por tanto, examinaremos las conocidas metodologías activas y estudiaremos sus beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en adelante E-A, para proporcionar un aprendizaje significativo, que favorezca el uso de la lengua meta en clase y que incremente la participación y la motivación de nuestros discentes.

A partir de tres estudios de campo, implementaremos una propuesta didáctica en la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas en Colonia y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, para responder a las hipótesis esbozadas en nuestro documento. No obstante, en la etapa final de nuestra investigación, con el surgimiento del virus SARS-CoV-2, que causa la enfermedad de la COVID-19, nuestra investigación se vio afectada, al igual que el sistema educativo, con la conversión de la modalidad presencial a la virtual. Por este motivo, contemplamos la posibilidad de diseñar una propuesta didáctica que se adapte a esta nueva circunstancia y que facilite su inclusión desde la plataforma virtual, lugar en donde se desarrollarán los discentes.

Aunque este entorno virtual presenta diversas posibilidades para la adquisición de ELE, nos preocupa que esta modalidad carezca en transmitir algunos componentes vitales en el aprendizaje de nuestros estudiantes como es el socio-afectivo. Nuestra intención es evitar que surja un sentimiento de aislamiento y desamparo entre nuestros aprendientes, ya que podría afectar su aprendizaje. Por consiguiente, nos replantaremos cómo podemos suplir esta cuestión, para estar, de alguna forma, “presentes” para atender a nuestro alumnado y ofrecerles una atención personalizada en su aprendizaje.

**Palabras claves:** literatura, Educación Superior, TIC, ELE, aprendizaje en línea.

## **Abstract**

The following paper focuses on the study of literature in the classroom of Spanish as a Foreign Language (hereinafter, SFL) within the Higher Education framework to work on lexical, grammatical and literary contents. For this reason, our efforts will aim towards creating a proposal that, from an innovative perspective, allows us to work with the contents mentioned above through a series of digital resources that favour its implementation. Moreover, this investigation also allows us to explore the various didactic possibilities that the information and communication technology (henceforward, ICTs) can provide to design a model that is coherent in its application.

We will also delve into the theoretical framework to further examine the potential methodologies that may fit our learning circumstances and find out *which* can meet the needs of our students. Therefore, we will assess the already-known active methodologies and study how they benefit the teaching and learning processes (henceforth, T&L) to provide meaningful learning that favours the use of the target language in the classroom and increases our learners' participation and motivation.

Based on three field studies that we will carry out at Utrecht University, the Cologne University of Applied Sciences, and the University of Las Palmas de Gran Canaria, we will implement a didactic proposal to answer the hypotheses outlined in the following chapter of this paper. However, in the final stage of our research – and due to the onset of the SARS-CoV-2 virus that causes the COVID-19 disease – our investigation and the education system were affected by the conversion of classroom learning to online learning. Consequently, we contemplated the possibility of designing a didactic proposal that adapts to this new circumstance and enables its implementation on the online platform where learners can carry out their studies.

Although this online environment provides several possibilities for the acquisition of SFL, our concern is that this modality might fall short in transmitting some of the vital components of our students' learning process, such as the social and affective aspects. For this reason, our aim is to study what we can do as teachers to prevent the feeling of isolation and abandonment among our students since this would become a factor that might affect their learning process. As a consequence, we will rethink *how* we can make up for this matter so that, in some way, we can be “present” for our learners and provide them, if needed, with customised learning assistance.

**Keywords:** literature, Higher Education, ICT, SFL, online learning.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<i>Presentación de la tesis.....</i>	<i>2</i>
<i>Justificación e interés de la investigación.....</i>	<i>2</i>
<i>Estado de la cuestión.....</i>	<i>3</i>
<i>Hipótesis y objetivos para esta investigación.....</i>	<i>4</i>
<i>Distribución de los capítulos que conforman esta tesis.....</i>	<i>5</i>
<b>CAPÍTULO 1. LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE.....</b>	<b>8</b>
<i>1.1. Delimitación conceptual y finalidad de la literatura en el aula de ELE.....</i>	<i>9</i>
<i>1.2. Una mirada retrospectiva a la literatura en la enseñanza de ELE.....</i>	<i>12</i>
<i>1.3. La literatura en la actualidad en ELE: evolución y opinión de los autores.....</i>	<i>16</i>
<i>1.4. Justificación del uso de la literatura en el aula de ELE.....</i>	<i>19</i>
<i>1.5. La competencia literaria.....</i>	<i>21</i>
<i>1.6. La idoneidad de la introducción de textos literarios en el aula de ELE.....</i>	<i>26</i>
<i>1.7. Funciones del texto literario.....</i>	<i>34</i>
<i>1.8. La selección de textos literarios para la clase de ELE.....</i>	<i>35</i>
<i>    1.8.1.Los criterios de selección según los expertos.....</i>	<i>37</i>
<i>1.9. El uso de textos auténticos y textos adaptados en el estudio de campo.....</i>	<i>41</i>
<i>1.10. Obras literarias seleccionadas para el estudio de campo.....</i>	<i>45</i>
<i>1.11. Posibles explotaciones didácticas en el aula de ELE.....</i>	<i>46</i>
<i>1.12. El microrrelato como género para la asimilación y producción de contenidos.....</i>	<i>48</i>
<i>    1.12.1.Definición y características principales.....</i>	<i>49</i>
<b>CAPÍTULO 2. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL AULA DE ELE.....</b>	<b>51</b>
<i>2.1. La destreza escrita en el aula de ELE y su situación actual.....</i>	<i>52</i>
<i>2.2. El uso de textos literarios para potenciar la destreza escrita.....</i>	<i>56</i>

2.3.	<i>Las funciones de la escritura en el aula de ELE</i> .....	58
2.4.	<i>La escritura creativa para el desarrollo de la destreza escrita</i> .....	59
2.5.	<i>Los procesos de producción escrita</i> .....	61
2.6.	<i>La evaluación de las producciones escritas de los discentes</i> .....	63

### **CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA LÉXICO-GRAMATICAL EN EL AULA DE ELE** .....

3.1.	<i>La enseñanza de léxico en el aula de ELE</i> .....	67
	3.1.1. <i>La adquisición de la competencia léxica</i> .....	69
3.2.	<i>La enseñanza de gramática en el aula de ELE</i> .....	70
	3.2.1. <i>La adquisición de la competencia gramatical</i> .....	74
3.3.	<i>Criterios para la selección de actividades léxico-gramaticales</i> .....	75
3.4.	<i>¿Qué variedad del español debemos enseñar en el aula de ELE?</i> .....	76

### **CAPÍTULO 4. LAS TIC PARA LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN EL AULA DE ELE** .....

4.1.	<i>Las TIC como recurso para la enseñanza de literatura</i> .....	80
4.2.	<i>La competencia digital docente</i> .....	84
4.3.	<i>Aporte de las TIC en el desarrollo de la destreza escrita</i> .....	86
	4.3.1. <i>El entorno de aprendizaje virtual en la Educación Superior</i> .....	86
	4.3.2. <i>Plataformas virtuales en la Educación Superior</i> .....	88
	4.3.2.1. <i>Blackboard</i> .....	88
	4.3.2.2. <i>Moodle</i> .....	89
	4.3.3. <i>Herramientas digitales</i> .....	91
	4.3.3.1. <i>Kahoot</i> .....	91
	4.3.3.2. <i>Book Creator</i> .....	93
	4.3.3.3. <i>Google Forms</i> .....	95



## **CAPÍTULO 5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS EN CLASE DE ELE .... 98**

5.1.	<i>Organización de este capítulo .....</i>	99
5.1.1.	<i>Punto de partida de la investigación previo a la pandemia.....</i>	99
5.1.2.	<i>Redirección de la investigación durante la pandemia.....</i>	100
5.1.3.	<i>El impacto de la COVID-19 en el marco de la Educación Superior.....</i>	100
5.1.4.	<i>La transición de la enseñanza presencial a la modalidad virtual.....</i>	101
5.1.4.1.	<i>Factores que afectaron nuestro estudio de campo .....</i>	102
5.1.5.	<i>Plan de actuación .....</i>	109
5.2.	<i>Presentación de los fundamentos metodológicos en el aula de ELE .....</i>	110
5.2.1.	<i>El aprendizaje de ELE: factores claves.....</i>	114
5.2.1.1.	<i>El papel del docente en el aprendizaje de ELE .....</i>	116
5.2.1.2.	<i>El papel del alumno en el aprendizaje de ELE.....</i>	117
5.2.2.	<i>Fundamentos metodológicos para nuestra investigación .....</i>	118
5.2.2.1.	<i>El aprendizaje centrado en el estudiante .....</i>	119
5.2.2.2.	<i>El aprendizaje de la lengua asistido por ordenador (ALAO).....</i>	120
5.2.2.3.	<i>La emersión de las llamadas metodologías activas.....</i>	120
5.2.2.3.1.	<i>El aprendizaje cooperativo.....</i>	122
5.2.2.4.	<i>El enfoque por tareas .....</i>	124
5.2.2.4.1.	<i>La finalidad de la tarea en el aula de ELE.....</i>	124
5.3.	<i>Otros aspectos claves de los fundamentos teóricos.....</i>	126
5.3.1.	<i>El tratamiento del error.....</i>	126
5.3.2.	<i>La neuroeducación .....</i>	128
5.3.3.	<i>El aspecto socio-afectivo .....</i>	130
5.3.3.1.	<i>Estrategias socio-afectivas para implementar en el aula de ELE .....</i>	132

<b>CAPÍTULO 6. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>135</b>
6.1. <i>Presentación y organización de este capítulo .....</i>	<i>136</i>
6.2. <i>Justificación e interés de esta propuesta didáctica .....</i>	<i>137</i>
6.3. <i>Fases de la investigación.....</i>	<i>137</i>
6.4. <i>Universidades que participaron en el estudio de campo.....</i>	<i>140</i>
6.4.1. <i>Estudio de campo 1 o E1: Universidad de Utrecht .....</i>	<i>141</i>
6.4.2. <i>Estudio de campo 2 o E2: Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia. .</i> <i>.....</i>	<i>143</i>
6.4.3. <i>Estudio de campo 3 o E3: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria....</i> <i>.....</i>	<i>144</i>
6.5. <i>Perfil de los sujetos de la investigación .....</i>	<i>145</i>
6.5.1. <i>Datos relevantes de los SI1 de la Universidad de Utrecht.....</i>	<i>145</i>
6.5.2. <i>Datos relevantes de los SI2 de la Universidad de Ciencias Aplicadas de</i> <i>Colonia .....</i>	<i>147</i>
6.5.3. <i>Datos relevantes de los SI3 de la Universidad de Las Palmas de Gran</i> <i>Canaria.....</i>	<i>148</i>
6.6. <i>Diseño e implementación de la propuesta didáctica.....</i>	<i>150</i>
6.6.1. <i>El Plan Curricular del Instituto Cervantes .....</i>	<i>150</i>
6.6.2. <i>El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....</i>	<i>151</i>
6.7. <i>Objetivos.....</i>	<i>151</i>
6.8. <i>Contenidos.....</i>	<i>156</i>
6.8. <i>Metodologías seleccionadas.....</i>	<i>159</i>
6.9. <i>Lecturas seleccionadas.....</i>	<i>161</i>
6.10. <i>Materiales.....</i>	<i>167</i>
6.11. <i>Diseño y desarrollo de la propuesta.....</i>	<i>169</i>
6.12. <i>Evaluación del estudio de campo .....</i>	<i>176</i>
6.12.1. <i>Criterios para la evaluación.....</i>	<i>179</i>

6.12.2. <i>Criterios para evaluar la actuación de los informantes</i> .....	179
6.12.3. <i>Instrumentos de la evaluación</i> .....	180
<b>CAPÍTULO 7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	<b>183</b>
7.1. <i>Organización de los siguientes epígrafes</i> .....	184
7.2. <i>Análisis de los resultados de los SI1 de la E1</i> .....	184
7.3. <i>Análisis de los resultados de los SI2 de la E2</i> .....	190
7.4. <i>Análisis de los resultados de los SI3 del E3</i> .....	198
7.5. <i>Impresiones generales tras la compilación de los resultados de los tres estudios de campo</i> .....	223
7.6. <i>Análisis comparativo de los resultados</i> .....	224
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>234</b>
<b>CONCLUSIONS</b> .....	<b>244</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>253</b>
<b>LISTADO DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>272</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS, ILUSTRACIONES Y ANEXOS</b> .....	<b>275</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>280</b>



# **INTRODUCCIÓN**

## **Presentación de la tesis**

El siguiente documento nace, por un lado, a partir de nuestro interés por estudiar los procesos E-A de nuestros discentes en el momento en el que aprenden una nueva lengua y, por otro lado, de la indagación acerca del uso de la literatura como medio para enseñar contenidos léxico-gramaticales; así como su posterior implementación en el aula de ELE dentro del marco académico de la Enseñanza Superior.

En esta investigación por conocer cómo los estudiantes desarrollan sus destrezas y cómo aprenden los diferentes contenidos lingüísticos de una lengua, surge una inclinación por medir el impacto que implica la enseñanza de un idioma mediante el uso de herramientas y plataformas digitales a través de un estudio de campo. Con el propósito de llevar a cabo esta misión y por medio de nuestra estancia de investigación, pretendemos cumplir con ese interés inicial e implementar una propuesta didáctica, a través de un estudio de campo, en tres universidades europeas que están localizadas en tres ciudades europeas: Utrecht, Colonia y Las Palmas de Gran Canaria.

Nuestra intención por realizar este estudio aumentó cuando conocimos el trabajo realizado por García Perera (2016), acerca del uso del microrrelato dentro del marco de la Educación Superior a fin de enseñar gramática en español. A partir de la premisa principal de su exploración, decidimos iniciar nuestra propia investigación y diseñar un modelo didáctico digital que se adapte a las necesidades que precise nuestro grupo desde un entorno virtual.

## **Justificación e interés de la investigación**

Por este motivo, queremos desarrollar una propuesta didáctica que facilite el desarrollo de la destreza escrita de los futuros participantes en la investigación, mediante el uso del microrrelato, ya que nos permitirá perfeccionar la producción escrita y explotar la creatividad de los participantes. De este modo, tendrán también la oportunidad de practicar los contenidos léxico-gramaticales que aprenderán después de la lectura de las muestras textuales seleccionadas para este propósito.

Además de lo expuesto anteriormente, el objetivo de llevar a cabo esta investigación persigue mostrar otra alternativa para los docentes que deseen profundizar en estos matices en la enseñanza de una lengua extranjera pues, con este ejemplo que presentaremos a continuación en este documento, consideramos que esta propuesta puede ser útil en el momento en que deseen adaptarla para desarrollar las destrezas, las

habilidades y las competencias de sus estudiantes. De este modo, con esta iniciativa, el profesorado de idiomas dispondrá de una opción más en su repertorio para incluirlas en su programación; con la finalidad de ahondar en ciertos aspectos léxico-gramaticales, literarios o culturales que precisen de una mayor profundización tanto dentro como fuera del aula.

Como hemos explicado brevemente al inicio de este documento, la conversión de la modalidad presencial a la virtual ha impulsado que diseñemos un formato que nos permita ajustarlo a un entorno digital. Debido a esta última decisión, pretendemos disponer de un modelo que sea fácil de implementar, sobre todo, cuando se desee adaptar al contexto educativo en el que se dispongan a desarrollar aquellos contenidos que precisen de un refuerzo adicional.

### **Estado de la cuestión**

Como avanzábamos al comienzo de este documento, en el desarrollo de nuestra estancia de investigación y de nuestra experiencia como docentes, queremos conocer cómo podemos incluir una propuesta didáctica de manera que incluya la literatura en la enseñanza de español desde un entorno virtual. Al mismo tiempo, nos interesa también que esta permita a los discentes desarrollar sus destrezas y sus habilidades a través del uso de la lengua meta, en adelante LM.

En el transcurso de la elaboración de este documento, se nos presentan algunas incógnitas en relación con el concepto de la enseñanza de un idioma en línea, en donde no podemos evitar que nos formulemos las siguientes preguntas: ¿es posible crear una propuesta útil para los estudiantes desde un contexto virtual?, ¿cómo podemos implementarla en el aula de ELE de manera coherente a su programación y les resulte un modelo educativo intuitivo durante su realización? O ¿el uso de la literatura podría favorecer el aprendizaje de contenidos léxico-gramaticales y potenciar, al mismo tiempo, la escritura creativa del alumnado?

Conforme se presentan estas dudas, queremos observar cómo podemos explotar la literatura como un recurso para el aprendizaje de contenidos léxico-gramaticales a través de tres estudios de campo en tres universidades europeas: la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas en Colonia y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Además, queremos trabajar con el género de la microficción en los mencionados escenarios, con el propósito de estudiar las opciones que esta

presenta para que nos ayude no solo a practicar las estructuras gramaticales o el vocabulario a partir de su implementación en el aula de ELE, sino también a potenciar la destreza escrita.

### **Hipótesis y objetivos para esta investigación**

Después de abordar las principales premisas de este documento, es inevitable que aparezca una serie de dudas de acuerdo con lo que hemos expuesto hasta el momento; en lo que se refiere a la enseñanza de contenidos léxico-gramaticales por medio de la literatura; así como su implementación didáctica en tres estudios de campo en el aula de ELE. Por esta razón, nos disponemos a crear una lista con las incógnitas que nos han surgido durante el desarrollo de este estadio de la investigación y a las que nos remitiremos en el transcurso de este estudio con el propósito de poder proporcionar una respuesta a cada una de ellas:

- ¿Cuál es el papel que adquiere la literatura en el aula de ELE? ¿Su presencia es palpable en la enseñanza de español? Y si es así, ¿se implementan actividades que permitan su total explotación?
- ¿Es posible utilizar la literatura con el fin de trabajar los contenidos léxico-gramaticales a partir del uso de las TIC?
- ¿Cómo podemos diseñar una propuesta didáctica que integre la literatura y que favorezca el desarrollo de la destreza escrita?
- ¿Cómo podemos corroborar el potencial que posee la literatura desde la plataforma digital mediante un estudio de campo en el aula de ELE?

Por consiguiente, nuestra intención se centra en la adquisición de unos objetivos y de unas competencias concretas de la etapa. Al mismo tiempo, queremos transmitir también el interés por la lectura en español, a partir del uso de la plataforma virtual y de las herramientas digitales. Consideramos que, con esta iniciativa, podemos captar la atención de nuestros discentes y ayudarles de igual modo a practicar los conocimientos aprendidos del idioma, especialmente, cuando se dispongan a realizar la propuesta didáctica que hemos diseñado para ellos. Por esta razón, con el fin de cumplir con estos propósitos, los principales objetivos que plantearemos durante esta investigación serán los siguientes:



- i. Realizar un estudio de campo sobre la literatura en el aula de ELE, dentro del marco de la Educación Superior, en tres universidades europeas: la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- ii. Presentar una propuesta didáctica, a partir del uso de las TIC, que integre el género literario del microrrelato de manera sugestiva y fácil de implementar.
- iii. Realizar una encuesta *ad hoc* a los estudiantes, a propósito de la propuesta didáctica llevada al aula en los tres siguientes contextos: la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

### **Distribución de los capítulos que conforman esta tesis**

A continuación, mostraremos la estructura que hemos designado para cada uno de los capítulos que engloban esta investigación, amén de plantear una breve guía de los contenidos que abordaremos en cada uno de ellos:

En el capítulo 1, *La literatura en el aula de ELE*, profundizaremos en el concepto de la literatura según los autores (Abdel Salam, 2018; Albaladejo García, 2007 y 2017; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; dos Santos, 2004; Jiménez Calderón, 2013a y 2013b; Karadjounkova, 2017; Luján-Ramón, 2015; Mendoza Fillola, 2008; Menouer Fouatih, 2009; Nevado Fuentes, 2015; entre otros) y su protagonismo en los últimos años en el aula de idiomas. A partir de las fuentes que consultemos, destacaremos el valor didáctico que adquiere como recurso para la enseñanza de ELE. Asimismo, describiremos los criterios claves que emplean los investigadores, para justificar la selección de las muestras textuales seleccionadas en los tres estudios de campo; así como su posible explotación didáctica.

En el capítulo 2, *La producción de textos escritos en el aula de ELE*, profundizaremos en la importancia del desarrollo de la destreza escrita, para que los discentes perfeccionen su expresión en la LM y potencien su creatividad por medio del microrrelato. Para ello, recurrimos a la bibliografía de Cassany (2005) y de Bruno Galván, González Pellizzari Alonso y Fernández Núñez (2008), quienes explican los

procesos de elaboración de un texto escrito, así como las pautas que, por ejemplo, un estudiante debe seguir para su creación.

En el capítulo 3, *La enseñanza de léxico-gramatical en el aula de ELE*, destacaremos las recomendaciones de los autores (Albaladejo García, 2017; García Fernández, 2020; Higuera García, 2015; Izquierdo Gil, 2003 y Asencio Serrano, 2019, entre otros), que nos permitirán analizar qué pautas debemos seguir para decidir el tipo de actividad que incluiremos en nuestra propuesta; con la finalidad de potenciar la asimilación y puesta en práctica de los contenidos léxico-gramaticales.

En el capítulo 4, *Las TIC como recurso en el aula de ELE*, propondremos varios ejemplos de herramientas digitales y de plataformas virtuales que los docentes pueden emplear para dinamizar sus situaciones de aprendizaje. En este sentido, Gómez Pérez (2019:6) explica que el profesorado dispone de varios recursos que prometen mejorar las experiencias de aprendizaje de los discentes.

Por esta razón, nuestra intención será aprovechar esta ventaja a nuestro favor pues, como explica Prensky (2011), un alto porcentaje de nuestro alumnado está formado por nativos digitales que están familiarizados con los recursos que propondremos o, si este ese no fuera el caso, poseen una habilidad de intuición que les permite dominar estos recursos rápidamente. No obstante, pese a que las TIC ofrecen beneficios en el marco de la educación, acudiremos a las fuentes bibliográficas que nos ayudarán a contemplar cuál se ajusta mejor a nuestro estudio de campo, para ofrecer una propuesta didáctica coherente en el proceso de presentación de la propuesta didáctica, desarrollo y recopilación de los microrrelatos.

En el capítulo 5, *Fundamentos metodológicos en el aula de ELE*, describiremos las bases en la que se apoya nuestro estudio a partir de los trabajos realizados por los autores (Camacho y Guzman, 2017; Pekrun, 2005; Rebollo Catalán et al., 2008; Rieley 1997 y 2018; Rodríguez Pérez, 2012 y, Grünewald, 2009, entre otros), con el propósito de justificar la decisión de su elección. Además, en este apartado, destacaremos un evento histórico que se produjo en la recta final de la redacción de esta tesis doctoral pues, con la propagación de una nueva cepa en el año 2020, decidimos ajustar nuestro modelo didáctico para que se pudiera adaptar a la situación en la que nos encontrábamos: un traslado de la modalidad presencial a la virtual. Esto se debe al impacto que ejerció el virus SARS-CoV-2, que produce la enfermedad COVID-19, en todos los aspectos, en donde se incluye, de igual modo, el sistema educativo.

En el capítulo 6, *Marco metodológico de la investigación*, expondremos las fases que conforman nuestra investigación y el contexto en el que hemos llevado a cabo el estudio de campo en las siguientes universidades europeas: la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tres escenarios que describiremos, así como los datos relevantes de los sujetos que han participado que nos ayudará a comprender qué necesidades precisa cada grupo.

A partir de la situación que describimos en el capítulo 5, en el segundo y tercer estudio de campo, contemplamos la posibilidad de adaptar la propuesta inicial a una versión digital, que facilite su implementación a distancia. De esta manera, podríamos ofrecer una alternativa a la que realizamos con el primer estudio de campo con el propósito de garantizar el aprendizaje de los sujetos de la investigación, quienes podrán realizarla tanto dentro como fuera del aula.

En el capítulo 7, *Análisis de los resultados*, se pone en manifiesto la recopilación de los datos extraídos, por medio de una encuesta *ad hoc*, de los tres estudios de campo en la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; en donde buscamos realizar una comparación de los porcentajes que hemos obtenidos y observar las valoraciones que han aportado los sujetos de la investigación. Este proceso nos ayudará a comprender el grado de satisfacción de los participantes y conocer su opinión acerca de esta iniciativa.

Por último, con esta información que hemos recopilado, acompañaremos el final de este estudio con las principales conclusiones que servirán para ofrecer una respuesta a las hipótesis que hemos planteado al inicio de este documento; seguido así de una reflexión de lo que hemos aprendido durante estos últimos años y de unas líneas sobre el futuro que se nos presenta después de finalizar la investigación.

**CAPÍTULO 1**  
**LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE**

### **1.1. Delimitación conceptual y finalidad de la literatura en el aula de ELE**

Al iniciarnos en el primer epígrafe de este capítulo, que conforma nuestro estudio, comprendimos que sería necesario concretar una definición acerca de la literatura, con el propósito de conceptualizar una de las cuestiones más relevantes de nuestra investigación. Por este motivo, buscamos en el *Diccionario de la lengua española* (2022) y de la *Asociación de la Academia de la Lengua Española*, en adelante *DLE*, una aproximación conceptual en el que se describe, en una primera instancia, como «*el arte de saber expresarse de manera escrita u oral*» (*DLE*, 2022) y, en una segunda instancia, como el conjunto de «*composiciones de las obras que han sido escritas en prosa o en verso*» (*DLE*, 2022).

Tras la consulta de esta definición, extraída del *DLE* (2022), podemos deducir que se centra en la capacidad de producir, ya sea oral o escrita, y en el compendio de escritos realizados en prosa o en verso (*DLE*, 2022). Sin embargo, además de lo expuesto con anterioridad, precisamos de una mayor profundización conceptual. Por esta razón, consultamos también las contribuciones teóricas de los autores (Sanz Pastor, 2006; Luján-Ramón, 2015; Luukka, 2021; entre otros), con la intención de ahondar en su interpretación y en conocer los beneficios que destacan estos autores, en el momento en que la implementemos como recurso en los procesos de E-A, en nuestro caso, de español.

En primer lugar, a partir del trabajo realizado por Luján-Ramón (2015:1), quien se basa en el sociólogo Bourdieu (1996) para establecer una aproximación terminológica sobre la literatura, que la describe como un «*constructo cultural*». La autora (Luján-Ramón, 2015:1) prosigue con su explicación, con la ayuda de Bourdieu (1996), para aclarar que no se debe concebir la literatura como «*un conjunto de textos*» que carecen de finalidad. Según Luján-Ramón (2015:1), debemos ser conscientes, entre otros, del origen y de la estructura que comprende dentro «*del espacio social específico en el que el creador está inserto, y donde se formó su creación; amén del origen de las disposiciones genéricas y específicas, comunes y singulares, que ha importado a ese ámbito*» (Luján-Ramón 2015:1). A partir de la lectura de esta cita de Luján-Ramón (2015:1), tras apoyarse en Bourdieu (1996), entendemos que la autora (Luján-Ramón, 2015:1) resalta la necesidad de concebir la literatura no como un compendio de escritos, sino ser conscientes de las peculiaridades que la caracterizan; debido a que, a nuestro

parecer, puede convertirse en un factor beneficioso dentro del aprendizaje de español por medio de la literatura.

En segundo lugar, y a partir de la labor que realiza Luukka (2021), quien congrega diferentes aproximaciones de los autores (Meretoja y Lyytikäinen, 2015:3) acerca del significado de la literatura, nos ayuda a comprender cómo la conciben. De este modo, por medio de Meretoja y Lyytikäinen (2015:3), Luukka (2021) se apoya en sus palabras para facilitarnos la comprensión del valor y la función de la literatura. De acuerdo con lo que plasma Luukka (2021) de Meretoja y Lyytikäinen (2015:3), y que hemos traducido al español para facilitar su lectura, se destaca que *«la literatura no solo muestra los valores o las ideas preestablecidos, sino que también ejerce como un medio del pensamiento y de la imaginación»* (Meretoja y Lyytikäinen, 2015:3). Con esta afirmación de Meretoja y Lyytikäinen (2015: 3), extraída por Luukka (2021), consigue que concibamos la literatura desde otro punto de vista que no nos habíamos percatado y que, al mismo tiempo, realza aún más si fuera posible el valor que posee la literatura.

A través de esta perspectiva que se presenta, destacamos la reflexión que expone Menouer Fouatih (2009:121), quien explica que, en cualquiera de sus expresiones, la literatura es un ejemplo de la cultura. De ahí que Menouer Fouatih (2009:121) exponga que, si se emplea adecuadamente, el texto literario puede aportar un beneficio en el aprendizaje de una LM. Asimismo, Menouer Fouatih (2009:121) resalta lo siguiente:

*«Queremos recordar que a la hora de emprender la enseñanza de una lengua extranjera, la literatura deja de ser un simple elemento ornamental, cultural o un premio al final de una unidad didáctica como ocurre en muchos métodos publicados de ELE. En efecto, esta última representa un importante y rico recurso y eso por la universalidad de sus temas, su autenticidad y sobre todo por su valor intercultural»* (Menouer Fouatih, 2009:121).

Con esta reflexión de Menouer Fouatih (2009:121), nos invita a que contemplemos la enseñanza de la literatura más allá de los propósitos que se pueden atisbar en los modelos expuestos y que, por tanto, concibamos nuevos horizontes que permitan otras posibilidades didácticas dentro del aula de ELE. Además, Menouer Fouatih (2009:124) expone que: *«La literatura a pesar de ser «expresión artística» no deja de ser una excelente fuente de información cultural que puede familiarizar a los estudiantes con un ambiente sociocultural que les es desconocido»* (Menouer Fouatih, 2009:124). Esta reflexión de Menouer-Fouatih (2009:124) nos invita a pensar que, en lo

referente a la cuestión que estamos analizando, la literatura pueda servir a los docentes como un medio para que, por ejemplo, puedan entender la sociedad que envuelve la LM.

De igual modo, con esta cita de Menouer Fouatih (2009:124), nos anima a plantear algunos beneficios que podemos encontrar al incluir la literatura en el aula de ELE pues, como destaca Menouer Fouatih (2009:121): «*La literatura en cualquiera de sus manifestaciones es reflejo de la cultura de un pueblo. Cada autor, cada obra, crea una manera personal de ver e interpretar el mundo*» (Menouer Fouatih, 2009:121). Por esta razón, Menouer-Fouatih (2009:121) relaciona la literatura con el «*hecho social*» ya que, cuando nos disponemos a leer y a trabajar una obra, según apunta, esta «*nos permite entrar en el mundo del otro*» (Menouer Fouatih, 2009:121).

A partir de esta reflexión de Menouer Fouatih (2009:121), podemos deducir que, en el momento en el que nos disponemos a leer una obra, los estudiantes están en contacto con una realidad diseñada por el autor. Por esta razón, Menouer Fouatih (2009:121) destaca el potencial que presenta la literatura como un recurso formativo, ya que permite a los docentes aprovechar las cualidades que esta posee. Por consiguiente y al seguir analizando esta premisa, sobre todo, cuando comenzamos el proceso de la lectura de una narrativa que se muestra al lector, se puede extraer una serie de detalles que posteriormente el profesorado puede utilizar para explotar didácticamente en clase.

Pongamos como ejemplo el caso de las novelas de ficción, en donde se puede obtener información del mundo que ha diseñado el escritor, tales como: las descripciones de los personajes, el tiempo verbal en que se ha escrito, los elementos culturales que se asocian al país en el que se desarrolla el relato, entre otros. Tal y como lo conciben Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:78), ya que entienden que «*...con ella [la literatura] se expresan los aspectos más internos del ser humano, su manera de ver el mundo, sus incertidumbres, permitiéndonos así, de una manera objetiva, conocer la cultura y la forma de pensar de un pueblo*» (Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi, 2010:78).

En este sentido, coincidimos con lo anteriormente expuesto por Menouer Fouatih (2009:121) y Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:78), en relación con las cualidades que posee la literatura, pues se puede vislumbrar como una oportunidad para que los estudiantes se transporten al lugar y al espacio temporal cuando comienzan a leer una obra literaria. Por consiguiente, con estas características

que se resaltan, podemos emplearlas para el beneficio de los discentes; con el objetivo de que puedan apreciar este valor que acabamos de resaltar y también desarrollar sus destrezas y asimilar los contenidos en la LM con la propuesta didáctica que les presentaremos.

## **1.2. Una mirada retrospectiva a la literatura en la enseñanza de ELE**

Tras destacar la delimitación conceptual de la literatura a partir de los trabajos de los autores (Bourdieu, 1996; Luján-Ramón, 2015; Meretoja y Lyytikäinen, 2015; y Luukka, 2021, entre otros), podemos apreciar que su inclusión en la enseñanza de ELE puede ser positiva, en lo referente a los beneficios que puede aportar en el marco académico, y nos genera un interés por observar cómo podemos explotarla didácticamente como recurso en el aula de ELE.

No obstante, con la información que destaca Menouer Fouatih (2009:121), averiguamos que, en el transcurso de la historia de la enseñanza de ELE, el tratamiento de la literatura no ha sido siempre la misma según la metodología empleada y, por consiguiente, esto nos incita a ahondar aún más en esta cuestión; ya que nos promueve a conocer más acerca de su papel en la historia de la enseñanza de español y en qué posición se encuentra en la actualidad.

Ante esta incógnita, a continuación, dirigiremos nuestra atención a consultar las fuentes bibliográficas (Albaladejo García, 2007 y 2017; Ventura Jorge, 2015; Granero Navarro, 2017, entre otros), con el propósito de observar el paso de la literatura a lo largo de la historia y su impacto en la enseñanza de ELE como recurso dentro del marco académico. Mediante esta observación, queremos comprobar si la literatura está relegada a un segundo plano pues, según expone Albaladejo García (2007:1), su uso es escaso en el aula. De acuerdo con la autora (Albaladejo García, 2007:1), esto ha provocado diferentes reacciones entre los versados en la materia, quienes realzan el alto potencial que alberga el texto literario para fines didácticos (Albaladejo García, 2007:1). Por esta razón, acudimos a un estudio más reciente de la autora (Albaladejo García, 2017) para corroborar si se perpetúa este hecho en la actualidad.

A través de esta indagación que realiza Albaladejo García (2017:37), la autora menciona los distintos enfoques metodológicos que han emergido en las últimas décadas, que permiten apreciar el protagonismo que adquirirían algunas de ellas y el



impacto que tendrían en el uso la literatura dentro del marco de la enseñanza de ELE (Albaladejo García, 2017:37).

El inicio de este recorrido que plasma Albaladejo García (2017:37) en su tesis comienza con el *método tradicional* o *de gramática y traducción*, situado hasta mediados del pasado siglo (Albaladejo García, 2017:37). De acuerdo con la autora (Albaladejo García, 2017:37), este era un modelo predominante en el ámbito educativo. Sin embargo, Albaladejo García (2017:37) se basa en Martín Sánchez (2009:63) para explicar que este método presenta varias carencias, por ejemplo, en lo referente al desarrollo de la destreza oral, la falta de interacción, la descontextualización de las muestras textuales presentadas, entre otros (Albaladejo García, 2017:37, por medio de Martín Sánchez, 2009:63).

Albaladejo García (2017:37) explica que, con este método, se recurría en abundancia al uso de la literatura para realizar ciertas actividades como la traducción o la memorización de estructuras gramaticales, entre otros. En este sentido, Albaladejo García (2017:37) nos resalta que la literatura era el medio idóneo para el marco de la enseñanza de una segunda lengua; debido a que, de acuerdo con Albaladejo García (2017:37), la finalidad se centraban en lo siguiente: *«los alumnos no podían sino aspirar a escribir –si no a hablar– a semejanza de los modelos lingüísticos presentados por el profesor»* (Albaladejo García, 2017:37). Además, con el trabajo realizado por Ventura Jorge (2015:32), podemos añadir una explicación que justificaría este uso de la literatura pues, en palabras de la autora (Ventura Jorge, 2015:32):

*«Así, en el método tradicional, también conocido como método de gramática y traducción, el prestigio y la consideración en que se tenía a algunos autores clásicos y a sus obras propició un modelo de aprendizaje basado en la lectura de un conjunto de obras literarias clásicas fijadas por el canon que después los estudiantes debían traducir desde la lengua meta a su lengua materna»* (Ventura Jorge, 2015:32).

No obstante, aunque Ventura Jorge (2015:32) señala que la literatura adquiriría relevancia en el marco de la enseñanza de una lengua y que, por consiguiente, todas las actividades serían diseñadas en torno a ella, la autora (Ventura Jorge, 2015:32) destaca que la finalidad de este método no se centraba en la enseñanza de este arte, sino que se focalizaba en dotar a los discentes con los recursos necesarios para cumplir con éxito las traducciones de estas obras (Ventura Jorge, 2015:32).

Por tanto, por lo que hemos podido comprender tras la lectura de las autoras (Albaladejo García, 2017:37 y Ventura Jorge, 2015:32), no se realizaba una profundización de los contenidos literarios pues, como se destaca en el trabajo de Ventura Jorge (2015:32), se empleaba a modo de conocer el léxico, la gramática y las estructuras lingüísticas de una nueva lengua. Por tanto, podemos extraer lo que la autora (Ventura Jorge, 2015:32) expresa acerca del uso de la literatura durante la aplicación de este método; en donde esta se empleaba como «*un mero pretexto*» en este contexto (Ventura Jorge, 2015:32).

Por esta razón, continuamos con la línea temporal que destaca Albaladejo García (2017:37) en su tesis doctoral, para comprobar cuál es la evolución de la literatura en la enseñanza de ELE. Por ello, la autora prosigue con este análisis y destaca la siguiente corriente educativa, conocido como el *método directo*, y que se sitúa en la segunda mitad del siglo XIX (Albaladejo García, 2017:37).

De acuerdo con Albaladejo García (2017:37), extraemos sus siguientes palabras para describir que el *método directo* «...*propugnaba una enseñanza por vía exclusivamente oral, haciendo uso exclusivo de la lengua meta, sin apelar ni a materiales escritos ni a explicaciones metalingüísticas en la lengua nativa de los aprendices*» (Albaladejo García, 2017:37). En comparación con la corriente formativa anterior, observamos que existía una necesidad por proponer una solución a la carencia que se destacó anteriormente acerca de la destreza oral. Sin embargo, la autora (Albaladejo García, 2017:37-38) señalaría que este modelo educativo «...*no se planteaba como una alternativa contrapuesta a la enseñanza por el procedimiento de gramática-traducción, sino como una opción complementaria en contextos educativos no reglados para la atención de ciertas necesidades específicas*» (Albaladejo García, 2017:37-38).

Cuando observamos cómo es el tratamiento de los textos escritos en contextos educativos, extraemos lo posterior para conocer mejor la situación, a partir de lo expuesto por Albaladejo García (2017:38): «*La exigencia de no usar materiales escritos ni la lengua materna del aprendiz respondía simplemente al viejo aforismo de “hacer de la necesidad virtud”*» (Albaladejo García, 2017:38). Por tanto, con la aplicación de este modelo, podríamos apreciar un posible desaprovechamiento de los textos literarios, al priorizar otros aspectos relacionados con la enseñanza de un idioma.

Asimismo, Albaladejo García (2017:38) señala que es al comienzo de la Segunda Guerra Mundial cuando se *«introdujo un giro considerable a las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras»* (Albaladejo García, 2017:38), pues se precisaba de un dominio rápido del nuevo idioma. Por este motivo, Albaladejo García (2017:38) señala que, con la emersión de *«la orientación estructuralista de la didáctica de lenguas»*, nacen de este paradigma educativo el *enfoque audiolingual* (en Estados Unidos) y el *enfoque situacional* (en Gran Bretaña), que dirigen su atención ahora a la expresión oral (Albaladejo García, 2017:38). De acuerdo con el estudio realizado por la autora (Albaladejo García, 2017:38), al dedicar la atención a la expresión oral con este modelo educativo, la expresión escrita estaría relegada a un segundo plano y los textos literarios estarían en desuso en el aula de idiomas (Albaladejo García, 2017:38).

Granero Navarro (2017:64) explica que, con el estructuralismo en la década de los años sesenta y setenta, *«el uso de los textos literarios se hace marginal y llega casi a desaparecer por completo»* (Granero Navarro, 2017:64). La razón que justificaría este cambio, como recopila la autora (Granero Navarro, 2017:64), se centraría en dirigir una especial atención a *«la adquisición de estructuras lingüísticas mediante imitación y repetición»* (Granero Navarro, 2017:64). De ahí que, como expone Granero Navarro (2017:64), el uso de los textos literarios quedará entonces destinado a ser un *«complemento cultural»* y estará al alcance de aquellos estudiantes que cursen los niveles más avanzados del aprendizaje de lenguas (Granero Navarro, 2017:64).

Albaladejo García (2017:39) apunta a que esta situación se mantuvo *«hegemónica»* hasta principios de los años setenta, pues la autora explica que fue entonces cuando el Consejo de Europa decidió *«unificar los criterios educativos para la enseñanza de lenguas a adultos dentro del espacio europeo, y satisfacer así las necesidades lingüísticas que la libre movilidad de los ciudadanos entre los estados miembros reclamaba»* (Albaladejo García, 2017:39). La autora (Albaladejo García, 2017:40) explica que, con este nuevo paradigma, encontramos el *programa nociofuncional*, que *«al igual que en el sistema propuesto por el Consejo de Europa, tomaban en consideración los aspectos relacionados con el uso social de la lengua»* (Albaladejo García, 2017:40).

Pese a estos avances para la didáctica de lenguas extranjeras, Albaladejo García (2017:41) subraya que: *«la incorporación de los documentos literarios a la práctica docente continúa postergándose una vez más, quedando fuera de los nuevos*

*planteamientos didácticos y programas de aprendizaje»* (Albaladejo García, 2017:41). No obstante, como señala Granero Navarro (2017:64), es en la década de los noventa cuando se empieza a cambiar la idea concebida de la literatura como recurso y, por tanto, se empieza a valorarla como un medio *«muy eficaz para el desarrollo de las cuatro destrezas dentro de un contexto cultural significativo»* (Granero Navarro, 2017:64). Además, en lo referente al uso de textos literarios, Granero Navarro (2017:64) expone que, a diferencia de la reticencia inicial, ahora se valora *«su autenticidad ya que están destinados a hablantes nativos y, por lo tanto, se trata de material real que no ha sido creado con fines didácticos»* (Granero Navarro, 2017: 64).

### **1.3. La literatura en la actualidad en ELE: evolución y opinión de los autores**

Después de abordar este eje cronológico sobre la presencia de la literatura y su papel, de acuerdo con lo descrito por los autores (Albaladejo García, 2017 y Granero Navarro, 2017) en los último años, nos surgen nuevas dudas acerca de su rol en la actualidad y si, por consiguiente, se sigue adjudicando una posición en un segundo plano. En lo que respecta al uso de la literatura en la actualidad, revisamos el trabajo realizado por Moyano López (2008:78), quien aborda esta cuestión y explica lo siguiente:

*«En los últimos años ha aumentado considerablemente la cantidad y la calidad de las propuestas didácticas para explotar los textos literarios en el aula de español, sin embargo la mayoría de manuales que se publican actualmente siguen sin darle a la literatura la importancia que se merece»* (Moyano López, 2008:78).

Pese a que, en los niveles iniciales, la presencia de textos literarios es escasa, Moyano López (2008:78) aprovecha para citar las palabras de Acquaroni (2007:52) y matiza que sí existe un avance en cuanto a su implementación en el aula. Además, en relación con esta cuestión, Moyano López (2008:78) añade que su presencia empieza a adquirir *«un objetivo didáctico claro relacionado con el resto de la unidad y con actividades enfocadas a conseguir ese objetivo»* (Moyano López, 2008:78).

En este sentido, encontramos otra fuente que también manifiesta lo anterior; pues Sanz Pastor (2006:7) afirma que, recientemente, se está produciendo un restablecimiento de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras: *«ya sea como vehículo o medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales»* (Sanz Pastor,

2006:7). Una premisa que además coincide con las observaciones de Luján-Ramón (2015:1) pues, según expresa la autora, la literatura vuelve a desempeñar un papel importante en el aula de ELE debido al establecimiento de propuestas didácticas que abogan por el uso del enfoque comunicativo.

De manera adicional, Menouer Fouatih (2009:124) destaca lo siguiente:

*«Hoy en día la literatura tiene un lugar privilegiado en la enseñanza del español como lengua extranjera ya que su uso está muy extendido, y prueba de esto es que se incluyen textos literarios, es decir fragmentos de novelas, de obras dramáticas o poesías en casi todos los manuales» (Menouer Fouatih, 2009:124).*

Según expone Menouer Fouatih (2009:124), en la actualidad, existe una presencia palpable de los diferentes géneros que engloba la literatura y que, en los libros de enseñanza de ELE, se puede apreciar en diferentes extensiones. Además, de acuerdo con lo expuesto por Jiménez Calderón (2013b:10), quien explica lo posterior: *«La utilización del texto literario en la clase de ELE como mero pretexto para la enseñanza o ejercitación de aspectos formales ha ido, por suerte, reduciéndose» (Jiménez Calderón, 2013b:10).*

Además, extraemos la siguiente cita de Moyano López (2008:93), pues consideramos que es relevante a propósito de la cuestión que estamos analizando.

*«Es necesario, pues, la creación de un corpus de actividades con textos literarios desde los niveles iniciales, que tenga en cuenta el dominio lingüístico de nuestros alumnos, sus intereses y necesidades, que sirvan como medio de aprender lengua, que estimulen la creatividad del estudiante, que desarrollen estrategias de comprensión lectora y de expresión oral y escrita y que muestren aspectos socioculturales y faciliten la interculturalidad en el aula» (Moyano López, 2008:93).*

Esto demostraría una de nuestras hipótesis expuestas al inicio de este estudio, en donde se destaca que la literatura se convierte en un recurso eficaz para desarrollar los diferentes propósitos que queramos alcanzar. Por este motivo, en lo que respecta al profesorado de idiomas, en nuestro caso de ELE, a menudo se emplean las llamadas *lecturas complementarias* (Domínguez González, 2008:1). No obstante, en el momento en que nos planteamos qué tipo de texto es el más adecuado, consultamos el análisis que han esbozado Albaladejo García (2007:9-14) y Karadjounkova (2017:26-29), quienes elaboran una comparación para averiguar cuál es el más apropiado para trabajarlo en el aula; con el fin de encontrar el más conveniente para enseñar un idioma. Para poder

ofrecer una solución adecuada para cada nivel de nuestro estudio de campo, en el epígrafe 1.8.1. *Los criterios de selección según los expertos*, resaltaremos la información que hemos consultado; con la el propósito de conocer cómo podemos fomentar el desarrollo de las destrezas y los contenidos específicos del nivel de lengua de los discentes de lenguas.

Además del uso de lecturas complementarias para poder elaborar situaciones de aprendizaje que aprovechen todo el potencial que los textos literarios puedan ofrecer, los docentes disponen de diversos recursos que ofrecen las TIC (García Fernández, 2020). Como hemos aprendido tras la lectura del trabajo de García Fernández (2020), es un medio que facilita la labor, en este caso, de los docentes durante el diseño, el desarrollo y la presentación de actividades creadas para este fin: trabajar el texto literario y, en nuestro estudio de campo, para fomentar la producción de literatura de calidad entre nuestro alumnado. No obstante, a lo largo del cuarto capítulo, *Las TIC para la enseñanza de literatura en el aula de ELE*, proseguiremos con la indagación de esta idea y resaltaremos cuán útiles son en el aula; para poder proponer una situación de aprendizaje significativa y duradera.

En relación con este último concepto, del aprendizaje significativo, Garcés Cobos, Montaluisa Vivas y Salas Jaramillo (2018:234) realizan un análisis a partir de la teoría del aprendizaje significativo que describe Ausubel (2002), que «*se caracteriza por edificar los conocimientos de forma armónica y coherente, por lo que es un aprendizaje que se construye a partir de conceptos sólidos*» (Garcés Cobos, Montaluisa Vivas y Salas Jaramillo, 2018:234, por medio de Ausubel, 2002).

Por consiguiente, y para alcanzar este objetivo, queremos comprobar en esta investigación si la unión entre la literatura y los recursos digitales permite alcanzar este fin; ya que es necesario que el docente encuentre un equilibrio en el momento de combinarlas, para que su práctica sea coherente y esté justificada. Para ello, en el cuarto capítulo, consultaremos lo expuesto por Prensky (2011:27), en relación con la inclusión de las TIC en el marco académico, con la finalidad de buscar el beneficio de los procesos E-A de los discentes en la clase de ELE.

De este modo, podríamos desarrollar propuestas que permitan la adquisición de los objetivos específicos y, si disponemos en nuestra aula de los recursos digitales adecuados, podemos establecer que nuestras propuestas puedan realizarse en cualquier momento y en cualquier lugar. En otras palabras, darles la oportunidad de realizarlas

tanto dentro como fuera del aula, como se puede apreciar en los resultados que ha obtenido García Fernández (2020) en su investigación. Esto presenta una mayor flexibilidad ante aquellas circunstancias que puedan afectar el aprendizaje de nuestro grupo.

Si además de lo que hemos expuesto, tenemos en cuenta los formatos digitales en la que se desenvuelven los estudiantes, véase las publicaciones en redes sociales o soportes virtuales, podemos apreciar cierta similitud con algunos géneros literarios, como el microrrelato. Por tanto, ¿por qué no podemos aprovechar esta ventaja a nuestro favor? Hemos observado otras propuestas de otros compañeros de la profesión (véase, por ejemplo, el trabajo de García Fernández, 2020) que explotan estos recursos en un intento por captar la atención de sus discentes, para que empleen la LM, mientras desarrollan sus habilidades y destrezas.

#### **1.4. Justificación del uso de la literatura en el aula de ELE**

Por consiguiente y tras analizar las contribuciones de los autores (Albaladejo García, 2017; Granero Navarro, 2015; Moyano López, 2008; Acquaroni, 2007; Sanz Pastor, 2006; Luján-Ramón, 2015 y Jiménez Calderón, 2013b), sobre el papel que ocupa esta cuestión en el aula de ELE, se puede apreciar una revalorización de la literatura y un interés por parte de los docentes de explotar los textos literarios en el aula de idiomas. De ahí que, a continuación, dediquemos unas palabras a justificar su uso en nuestros tres estudios de campo; en donde destacaremos los beneficios que puede aportar en los procesos de E-A de nuestros futuros sujetos de la investigación.

En primer lugar, señalamos las palabras de Abdel Salam (2018:23), quien expresa que *«la literatura es un recurso didáctico de enorme eficacia que es útil aprovechar para la enseñanza de lenguas»* (Abdel Salam, 2018:23). Por tanto, entendemos que, como tal, es posible emplearla para desarrollar de manera significativa las distintas competencias y las destrezas que debe dominar nuestro alumnado.

En segundo lugar, encontramos en la siguiente cita de Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:78) otro motivo que justifica el uso de la literatura; pues destacan lo siguiente: *«Los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras no se han quedado atrás y han sabido, percatándose de la rica fuente de información que supone un texto literario, aplicarlos y darles un valor y uso especial en las clases de ELE»* (Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi, 2010:78).

Entonces, si existen evidencias que demuestran que el uso de la literatura es beneficioso en el aprendizaje de ELE, ¿por qué no se le otorga un papel principal que pueda servir como modelo para ejemplificar la lengua que se está aprendiendo? De acuerdo con lo planteado en el anterior apartado, sin duda es una cuestión que ha estado sujeta a varios debates entre los entendidos en la materia.

En este sentido, Sanz Pastor (2006:6) intenta explicar el porqué de este motivo, por medio de Stembert (1999), quien manifiesta que la literatura y los textos literarios han desempeñado un papel «*controvertido*» durante la historia de la metodología de enseñanza de LE (Sanz Pastor, 2006:6, a partir de Stembert, 1999). De acuerdo con lo que expone la autora en su trabajo, y según sus palabras (Sanz Pastor, 2006), la literatura no desempeñaría ese rol tan importante como se merecería debido a «*la dificultad, incorrección o falta de naturalidad del lenguaje literario, hasta su nula capacidad para representar situaciones reales de la vida cotidiana que pudieran convertirse en un modelo válido para los alumnos de lenguas extranjeras*» (Sanz Pastor, 2006:6).

En relación con esta dificultad que señala Sanz Pastor (2006:6), extraemos la siguiente cita de Hall (2015:9), que hemos traducido para facilitar su lectura: «*Una objeción al uso de los textos literarios en la educación de una lengua es que a menudo se expresa que el lenguaje de alfabetización es complejo o, simplemente, de alguna manera “diferente”*» (Hall, 2015:9). El motivo de la selección de esta mención se centra en destacar un componente en común expuesto por los anteriores autores (Sanz Pastor, 2006:6 y Hall, 2015:9), pues ambos intentan encontrar una aclaración a este suceso y, por este motivo, recogen en sus trabajos esa dificultad asociada lenguaje literario. Por consiguiente, esta podría ser una de las muchas razones que explicaría el porqué no se incluirían los textos literarios en el aula de idiomas.

Asimismo, Sanz Pastor (2006:6) explica que esta carencia en contextos educativos donde los estudiantes no son nativos hablantes, entre otros, se debe a que su finalidad en el aprendizaje de lenguas es más bien académica y, raramente, se suele relacionar con el ámbito literario. No obstante, Sanz Pastor (2006:6) extrae del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) un apartado relevante que describe la versatilidad de la literatura y cómo esta favorece la reflexión, por parte del lector, a partir de las muestras textuales; ya que permite al alumnado no solo aprender de los componentes culturales de la LM, sino también a situarla en un contexto claro, entre otros de los muchos



beneficios que posee como, por ejemplo, transmitir el interés por leer literatura en la LM, como menciona Sanz Pastor (2006:6).

De este modo, en un intento por encontrar una justificación al uso de la literatura en el aula de ELE, consideramos que la clave está en la finalidad que se le aplique por medio de la explotación didáctica y cómo la incluimos en nuestras sesiones para alcanzar los objetivos que hemos establecido. En lo que respecta a Albaladejo García (2007:4-5), la autora expone lo siguiente:

*«Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como input de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo» (Albaladejo García, 2007:4-5).*

En este sentido, estamos de acuerdo con la autora (Albaladejo García, 2007:4-5) y coincidimos con ella cuando expresa que existe una demanda por encontrar una solución didáctica que facilite su inclusión de manera más significativa. Es más, también añadiríamos que buscamos una implementación de la literatura lo más coherente y natural posible, para que esta no se entienda como un elemento extraño que ha sido implementada en la programación de manera forzada.

### **1.5. La competencia literaria**

Entre los distintos documentos oficiales que mencionaremos en este documento, queremos centrarnos, en este epígrafe, en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:100). Es en el quinto capítulo, más concretamente, «5.1.1.2. *El conocimiento sociocultural*», donde se centran en «*el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo*» (Consejo de Europa, 2002:100). Encontramos en esta sección, de entre sus diversas características, la literatura como componente para trabajarla dentro de las competencias generales.

Podemos extraer, de la anterior mención, la especial atención que le debemos dedicar como docentes pues, al igual que sucede con otros aspectos, cuando se dispongan a trabajar la literatura, debemos encontrar una manera que nos permita trasladar esos conocimientos socioculturales que recoge el *MCERL* (Consejo de Europa,

2002:100); con el propósito de proporcionar a nuestros estudiantes de un amplio bagaje que les ayude a disipar cualquier estereotipo asociado a la cultura o a la sociedad que envuelve el país de la lengua que están aprendiendo en ese momento.

Por tanto, tras revisar este documento oficial, precisamos de una definición que nos permita entender qué es la competencia literaria y cómo pueden los estudiantes adquirirla. De ahí que analizamos el trabajo de Perdomo López (2005:149), que extrae las palabras de Gómez Villalba (2002:602), quien expone que *«la competencia literaria ofrece el marco comprensivo desde donde podemos entender la lectura como práctica indispensable para acceder a la literatura, que hoy percibimos como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido»* (Gómez Villalba, 2002:602, cuya cita aparece en Perdomo López, 2005:149).

A partir de la mencionada cita, y como también se destaca en el *MCERL* (2002:100), extraemos cuán importante es que se pueda trabajar la literatura en contextos que se asemejen, en la mayor medida posible, a una situación real. De esta manera, podemos ayudar a los estudiantes a que puedan entender la cultura y, por ejemplo, evitar posibles choques culturales que se suelen manifestar cuando desconocen ciertos aspectos que la componen.

En relación con esta descripción, coincidimos con esta primera aproximación esbozada por los autores (Perdomo López, 2005:149 y Gómez Villalba, 2002:602) pues, como destacábamos anteriormente acerca de la comprensión conceptual de la literatura, señalábamos que esta ofrecía múltiples ventajas, entre ellas, la oportunidad de permitir al lector transportarse a la realidad que se vive en la sociedad de la LM.

Sin embargo, y a pesar de estas descripciones, todavía precisamos de una profundización en torno al concepto de competencia literaria. Por tanto, acudimos a los estudios realizados por Tiza Martínez, Campos Maura y Castellón Bermúdez (2016:120), quienes exponen una definición que nos ayuda a comprender en qué consiste la competencia literaria, dentro del marco académico:

*«Se concibe como un proceso de desarrollo y capacidades y destrezas alcanzadas por el alumno resultado de la articulación entre sus conocimientos literarios, saberes interculturales, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes del dominio cognitivo, lingüístico y emocional a través del contacto directo y del disfrute de la obra literaria para poder establecer valoraciones y asociaciones en el orden de lo literario»* (Tiza Martínez, Campos Maura y Castellón Bermúdez, 2016:120).

En este procedimiento de aplicar las habilidades, los conocimientos y los saberes del estudiante en este marco literario, que exponen Tiza Martínez, Campos Maura y Castellón Bermúdez (2016:120), continuamos nuestro análisis sobre esta cuestión. Por esta razón, destacamos el trabajo realizado por Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017:110), *Mejora de la competencia literaria con un club de lectura*; en donde las autoras (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017:110) se basan en las palabras de Prado (2004) para establecer una aproximación conceptual, que nos permite comprender en qué consiste la competencia literaria:

*«La competencia literaria se entiende como un componente de la competencia comunicativa que incluye la capacidad de leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos literarios, disfrutar con su audición o lectura, desarrollar la imaginación, creatividad y sensibilidad estética, así como la capacidad para crear, recrear y producir textos literarios, tanto en forma oral como escrita» (Prado, 2004, cuya cita aparece en Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017:110).*

Esta cita que recopilan Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017:110), a partir de Prado (2004), nos permite establecer esa relación con lo expuesto anteriormente, ya que también conciben esta competencia como un componente comunicativo que abarca nuestra facultad por leer, comprender, interpretar y valorar los textos literarios, como explican las mencionadas autoras.

Del mismo modo, queremos subrayar algo que nos ha parecido relevante de esta cita (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017:110, a través de Prado, 2004) pues, durante este proceso en el que el usuario se recrea con el texto literario, las autoras destacan que también incide en el crecimiento de la imaginación y de la creatividad, entre otros. Consideramos que esto favorece, en lo referente a nuestra investigación de manera positiva en los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado; ya que se fomenta la creación, la recreación y producción de textos literarios (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017:110, por medio de Prado, 2004).

Asimismo, encontramos ciertas similitudes conceptuales con los estudios realizados por Coloma Maestre (2021:115), quien recoge las palabras de van Dijk (1972:170) acerca del concepto de la competencia literaria y expone que es *«la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios»* (van Dijk, 1972:170). Por este motivo, de acuerdo con lo que hemos aprendido por los autores que hemos consultado (Perdomo López, 2005; Gómez Villalba, 2002; Tiza Martínez,

Campos Maura y Castellón Bermúdez, 2016; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017; Prado, 2004; Coloma Maestre, 2021:115 y van Dijk, 1972:170), se puede deducir que el concepto de competencia literaria englobaría la capacidad del alumnado en lo referente a la lectura, la comprensión, el análisis y la realización de textos.

Además de lo expuesto con anterioridad, revisamos el análisis realizado por Rienda (2014), que dedica en su estudio a recopilar varias definiciones a partir de las contribuciones de los autores. Sus indagaciones nos ayudan a entender, por medio de esta limitación conceptual, qué engloba la competencia literaria con la siguiente cita: *«Entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria»*. (Rienda, 2014:773)

Después de analizar las aproximaciones conceptuales expuestas por los autores (van Dijk, 1972; Prado, 2004; Perdomo López, 2005; Gómez Villalba, 2002; Rienda, 2014; Tiza Martínez, Campos Maura y Castellón Bermúdez, 2016; Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017 y Coloma Maestre, 2021) y destacar en unas líneas el significado de la competencia literaria, procedemos a continuación a estudiar las fuentes bibliográficas que profundizan en el desarrollo de esta dentro del aula de ELE. Para ello, consideramos necesario apoyarnos en las palabras de Luján-Ramón (2015:1) acerca de esta cuestión, en donde apunta que:

*«En los últimos años los esfuerzos se han volcado en la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que estos textos ofrecen como input de lengua, dentro de un contexto cultural significativo»* (Luján-Ramón, 2015:1).

En la anterior cita, Luján-Ramón (2015:1) nos informa del interés por encontrar estrategias que permitan trabajar, de manera más significativa, la riqueza de los textos literarios como un recurso dentro de la enseñanza de ELE. Sin embargo, en el proceso por buscar estas estrategias, la autora señala (Luján-Ramón, 2015:1) lo posterior:

*«Resulta más difícil encontrar referencias a la existencia, enfoque o diseño de materiales para la realización de un curso específico de literatura española e hispanoamericana, que incida en el desarrollo de la competencia literaria»* (Luján-Ramón, 2015:1).

Ante esta dificultad que resalta Luján-Ramón (2015:1), sobre el hallazgo de referencias de la existencia de enfoques que alcancen el desarrollo de la competencia literaria, procedemos a consultar las fuentes de los autores para poder estudiar qué modelo educativo podemos implementar, con el fin de potenciar esta capacidad. Para ello, en lo referente al proceso de su adquisición, Vega Herreros (2017:32) explica lo siguiente:

*«La adquisición de la competencia literaria se establece desde el punto de partida de la cotidianidad vital, como hemos mencionado anteriormente, además de su uso socialmente. Esto supone la creación de actividades y realización de ellas en nuevos espacios que permitan ver la literatura como una situación comunicativa real» (Vega Herreros, 2017:32).*

Por tanto, después de analizar esta cita de Vega Herreros (2017:32), nos preguntamos si tal vez podemos emplear un enfoque por tareas, en un intento por aportar una solución a la dificultad que planteaba Luján-Ramón (2015:1) pues, como explica Vega Herreros (2017:32), la creación y la realización de actividades centradas en la literatura podría ayudarnos en adquirir la competencia literaria.

Por esta razón, coincidimos con la opinión que destaca Vega Herreros (2017:32), ya que la recreación de una situación de aprendizaje, lo más real posible al que se pueden encontrar los dicentes, les ayuda a poner en práctica su competencia literaria, por medio de aquellas actividades que les permitan explotar sus destrezas en la LM. Creemos que, con una adecuada tipología de tarea o tareas, se puede favorecer la explotación creativa de los estudiantes quienes tienen que emplearla, en nuestro estudio de campo, para crear una microficción.

A partir de la reflexión de Mendoza Fillola (2008:305), Reche Urbano, Martín Fernández, y Vilches Vilela (2016:130) esbozan las siguientes deducciones, y que destacamos a continuación, para establecer un análisis en su trabajo lo posterior:

*«...la comunicación literaria procede de una voluntad artística, tiene una finalidad estética, posee como herramienta la palabra experta y produce textos de alta calidad y belleza. La educación literaria, por tanto, amplía los conocimientos lingüísticos, dota de destrezas en el uso de la palabra y de los recursos retóricos, ayuda al análisis y comprensión de textos, provoca la imaginación y fomenta la creatividad» (Reche Urbano, Martín Fernández, y Vilches Vilela, 2016:130).*

Con esta mención, por lo que podemos extraer a partir de Reche Urbano, Martín Fernández, y Vilches Vilela (2016:130) es que respalda nuestra hipótesis de que, si propiciamos a los estudiantes de un entorno adecuado para el uso de los componentes literarios, ellos podrán desarrollar esta comunicación literaria mediante su uso en el aula.

### **1.6. La idoneidad de la introducción de textos literarios en el aula de ELE**

Después de atisbar por medio de las conclusiones proporcionadas por los autores (Reche Urbano, Martín Fernández, y Vilches Vilela, 2016:130) los beneficios que propicia el uso de la literatura en el aula de ELE, consideramos oportuno proceder con la decisión de introducir los textos literarios en el desarrollo de nuestra unidad didáctica; con el propósito de conseguir alcanzar los objetivos establecidos al inicio de nuestra investigación. Sin embargo, en el estudio de las referencias bibliográficas de los expertos, se nos presentan varias dudas acerca de su idoneidad para la enseñanza de español.

Por tanto, queremos apoyarnos en los trabajos realizados por Albaladejo García (2007:12), Luján-Ramón (2015:1) y Menouer Fouatih (2009:123-124), entre otros, para confirmar que esta decisión de introducir los textos literarios obtiene un impacto positivo en el aula de idiomas; ya que queremos aprovecharlos para incentivar la lectura de obras en español y la explotación de las posibilidades didácticas que podemos realizar. Por consiguiente, con su inclusión en el aula de ELE, lo que pretendemos es evitar un desaprovechamiento en los procesos de E-A de los discentes de español y, en consecuencia, aportar una alternativa didáctica que se pueda incluir en la programación para la adquisición de lenguas extranjeras.

Como apunta Luján-Ramón (2015:1), y citamos textualmente: «*En principio, los textos literarios fueron utilizados para trabajar solamente aspectos gramaticales y poco a poco se ha ido incrementando la tipología de actividades posibles que fomenten el desarrollo de las cuatro destrezas y la atención a las formas lingüísticas de un modo integrado*». Tras esta afirmación de Luján-Ramón (2015:1), creemos que esto surge de la necesidad de ampliar las posibilidades didácticas que puede ofrecer, en este caso, el uso de textos literarios; así como romper con las actividades rutinarias y con las que están tan familiarizados nuestros discentes, a fin de presentar una propuesta que les

capte la atención y les motive en el momento en que les animamos a que las realicen en el aula de ELE.

Es precisamente este interés por encontrar una propuesta que capte su atención y les motive que nos promueve a buscar otras posibles soluciones didácticas, para trabajar los textos literarios en el aula —véase por ejemplo para explotarlo como recurso o para descubrir nuevas formas de desarrollar las destrezas y habilidades en la enseñanza de ELE. Por esta razón, en relación con esta cuestión, Jiménez Calderón (2013a:3) expone lo siguiente:

*«...la literatura está hecha de lengua, es en sí una muestra de lengua y el trabajo con ella conduce a ejercitar las destrezas lingüísticas (luego volveremos sobre ello), pero aquí se pretende primar los aspectos estrictamente literarios frente a los puramente lingüísticos» (Jiménez Calderón, 2013a:3).*

A partir de la lectura de la mencionada cita esbozada por Jiménez Calderón (2013a:3), extraemos de ella varias reflexiones que queremos destacar. En primer lugar, Jiménez Calderón (2013a:3) resalta el valor de la literatura, que se convierte en una muestra que representa la lengua y, por tanto, se recomienda trabajar como un recurso que permita desarrollar las destrezas lingüísticas. En segundo lugar, Jiménez Calderón (2013a:3) subraya la importancia de priorizar el aspecto literario frente al lingüístico pues, según informa Jiménez Calderón (2013a:3):

*«Esto es así porque consideramos que los resultados del trabajo con la literatura son harto más rentables si se orientan a la adquisición de contenidos culturales, pues para el aprendizaje de aspectos estructurales resulta más provechoso utilizar muestras de lengua creadas ad hoc o muestras auténticas o autenticables, es decir, que sean o pasen por un producto del uso real que los hablantes nativos hacen de su lengua» (Jiménez Calderón, 2013a:3).*

En lo referente al beneficio del uso de textos literarios en la enseñanza de ELE, Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:78) destacan que *«los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras no se han quedado atrás y han sabido, percatándose de la rica fuente de información que supone un texto literario, aplicarlos y darles un valor y uso especial en las clases de ELE»*. Esto se debe a que, como apuntan Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:79) a continuación: *«los textos literarios son uno de los reflejos más claros de la lengua porque en ellos aparecen usos especiales de la lengua, expresiones, recursos, con los que podemos contar»*.

En relación con esta cuestión, rescatamos también las palabras de Mascato Rey (2008:11), acerca del valor que poseen los textos literarios, quien explica que *«la diversidad de registros y variantes lingüísticas que ofrecen los textos literarios, o la convicción de que el uso de la literatura puede incrementar en el alumnado su gusto por la lectura y desarrollar en ellos el placer estético»* (Mascato Rey, 2008:11).

En este sentido, López Prats (2009:28) justifica, en su trabajo, la inclusión de los textos literarios en clase con la siguiente afirmación: *«Cuando se enseña un idioma a un alumno, éste queda expuesto a una cultura nueva y, en este sentido, los materiales literarios son de una gran importancia. Por ello, no existe ningún motivo para que se rechace el texto literario, ya que es una muestra de la realidad cultural...»* (López Prats, 2009:28). En este último fragmento, podemos entender que, gracias a esa exposición con los textos literarios, el estudiante está en contacto con el contexto real que se vive del país de la lengua meta y, por tanto, ayuda a entenderla y comprenderla.

Además de lo que hemos resaltado de López Prats (2009:28), Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:79) apuntan lo siguiente:

*«Sin embargo, no es el uso sólo [sic] de la literatura en sí lo que enriquece la clase de español sino que, llevando textos de literatura a la clase de ELE, conseguimos que los alumnos adquieran hábitos de lectura, entiendan, aprendan y disfruten con la literatura y que al mismo tiempo conozcan las obras más representativas y los escritores más destacados del panorama literario español e hispanoamericano»* (Peramos, Ruiz y Leontaridi, 2010:79).

Tras la lectura de esta reflexión que destacan Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:79), podemos comprender el valor que se adjudica a los textos literarios pues, con su inclusión como recurso en el aula de ELE, los docentes transmitirían a sus estudiantes un hábito por la lectura y que estos puedan estar en contacto con obras que representen ese *«panorama literario»* de la lengua hispánica, que señalan Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:79).

En esta línea del pensamiento, consideramos que lo anteriormente expuesto por Peramos, Ruiz y Leontaridi (2010:79) nos ayuda a observar otra ventaja más para considerar la implementación de los textos literarios en el aula de ELE, debido a que incrementaría ese hábito por la lectura que se describe en la anterior cita y, además, expondríamos a nuestro alumnado a géneros de la literatura que no han tenido la oportunidad de conocer hasta el momento o, por ejemplo, para leer obras tan conocidas



y, como expresan Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:79), representativas del mundo de la enseñanza de español.

No obstante, pese a los beneficios que podemos encontrar en su inclusión, la autora (López Prats, 2009:28-29) determina que existe un desuso en el desarrollo de la materia y que no existe un motivo aparente por el que no se apliquen de manera frecuente. No obstante, en lo que respecta a esta última reflexión, pudimos consultar que, en su trabajo, Menouer Fouatih (2009:121) descubrió que *«muchas interpretaciones, hicieron rechazar el uso de los textos literarios en la enseñanza de las lenguas extranjeras por considerarlos poco comunicativos e inútiles»* (Menouer Fouatih, 2009:121).

Además, de acuerdo con Fernández Astiaso (1997:305), *«estos textos sólo [sic] son utilizados como medio para llegar a objetivos gramaticales de enseñanza y de consolidación de la lengua»*. Esto nos impulsa a entender el posible desaprovechamiento de las posibilidades didácticas que puede aportar la explotación de los textos literarios, que se dirige más allá del desarrollo de las habilidades y de las competencias de los estudiantes, a partir de la realización de actividades lingüísticas.

Es imperativo destacar que, con el análisis de estas reflexiones, nuestra intención no se centra en desprestigiar o descartar este tipo de ejercicios en el marco de la educación, ya que estas opciones funcionan y son útiles para promover el dominio de las estructuras gramaticales, como señala Menouer Fouatih (2009:130), o la asimilación de contenidos léxicos. Nuestro objetivo se inclina, además de usar los textos literarios para alcanzar lo anteriormente descrito, a pensar que también se pueden emplear para potenciar otros aspectos como la producción de relatos de calidad y como el desarrollo de la creatividad. Desde nuestro punto de vista, todo esto dependería de la manera en que apliquemos este recurso pues, si deseamos contribuir al perfeccionamiento, en nuestro caso de la destreza escrita, es necesario incluir una metodología o un enfoque que favorezca el logro de este propósito: la producción de microficción.

Al continuar con la recopilación de las fuentes bibliográficas ofrecidas por los autores, acerca del desuso del género literario como recurso en el marco académico, observamos que Jouini (2008b:123) expone la siguiente explicación ante este suceso: *«Dicha exclusión se debe esencialmente a la falsa creencia de la inutilidad o inadecuación del texto literario, debido a su complejidad lingüística, para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera»*. Por tanto, ¿es posible que esta falsa

creencia a la que alude Jouini (2008b:123) contribuya al desaprovechamiento del texto literario como recurso en el aprendizaje de una nueva lengua? De ser así, nuestra intención perseguiría introducirlo en el estudio de campo, a modo de analizar los beneficios en los procesos de E-A de los sujetos de la investigación y, al mismo tiempo, por medio de una encuesta *ad hoc*, corroborar si esa percepción persiste entre nuestros informantes.

Del mismo modo, Jouini (2008b:123) continúa en su trabajo con este hilo de pensamiento y explica que *«la razón de ello es la confusión que se hace entre literatura, en su sentido más amplio, y el texto literario como muestra viva de la lengua meta»*. Por esta razón, a partir de las aseveraciones de Jouini (2008b:123), nos motiva a analizar los puntos de vista de López Prats (2009), a propósito del uso de textos literarios y su inclusión en el aula de idiomas.

De acuerdo con López Prats (2009:29), quien indica que el uso de textos literario es efectivamente beneficioso para el estudiante de una lengua meta, explica que este recurso puede facilitar al estudiante a poder estar en contacto con *«una cultura diferente»* y, del mismo modo, le ayuda a conocer las peculiaridades que esta pueda presentar (López Prats, 2009:29). En este sentido y como hemos abordado anteriormente, estamos de acuerdo con esta afirmación, pues son varias las ocasiones en las que hemos podido apreciar estas propiedades que nos permiten entender la sociedad y su cultura en la lengua que estamos estudiando.

Por tanto, a partir de estas declaraciones de los autores (Jouini, 2008b y López Prats, 2009), podemos entender que la inclusión de los textos presenta una oportunidad de expandir los horizontes de los lectores y aprender de las diferentes costumbres del país; al igual que explicábamos previamente acerca de la intención de disipar los estereotipos asociados a la cultura.

Además, López Prats (2009:29) reivindica el valor de esta cuestión y expone lo siguiente:

*«La presencia de la literatura es necesaria si partimos de la idea de que un estudiante de español se expone a una cultura diferente, y por lo tanto, qué mejor muestra que los textos literarios. Éstos se diferencian de otras tipologías textuales, ya que presentan unas peculiaridades retóricas y un objetivo específico, emotivo y poético que los hace ser especiales»* (López Prats, 2009: 29).

Por este motivo y tras las contribuciones que han ofrecido los autores en el apartado anterior, consideramos que debemos emplear el uso de los textos literarios y explotar su potencial didáctico en el aula. Precisamente, con el uso de estas muestras textuales, pretendemos plantear la lectura en español con estos componentes, para que estimulen entre los discentes ciertos sentimientos y emociones que han surgido a partir de sus narrativas y, al mismo tiempo, les motive a producir literatura con los componentes retóricos o poéticos y otras peculiaridades, como ha señalado la autora (López Prats, 2009:29). Asimismo, López Prats (2009:29) continúa con su exposición y añade:

*«No podemos dar el mismo grado de interés a un texto cualquiera creado expresamente para determinadas actividades del cuaderno del alumno, y que, con frecuencia, muestra diálogos forzados y artificiales, que a un texto literario, en el que la comunicación entre autor y lector queda claramente patente, dada la capacidad de seducción que se ofrece, independientemente de gustos y preferencias literarias» (López Prats, 2009: 29).*

Con estas afirmaciones, extraemos de esta cita de López Prats (2009:29) el valor que le otorga al uso del texto literario en el aula de ELE. Por ejemplo, con la inclusión de este recurso en el aula de idiomas, podemos presentar al alumnado una situación comunicativa escrita lo más cercana a la que pueden experimentar cuando estén en contacto con la LM. En consecuencia, observamos las diversas razones por las que los autores (López Prats, 2009 y Jouini, 2008b) consideran la inclusión de los textos literarios como una oportunidad para que los discentes puedan expandir sus conocimientos y poner en práctica el uso de la LM, a partir de propuestas didácticas creativas y eficaces para ejercer una influencia positiva en sus procesos de E-A.

Por consiguiente, tras observar la opinión de los expertos en la materia, nuestro siguiente paso se dirigirá en el proceso de selección de textos literarios y su criterio según los factores que debemos tener en cuenta en el momento de decidir la muestra textual para nuestra investigación; que se convertirá en una elección valiosa para el resultado de nuestra propuesta didáctica.

Entre las peculiaridades que describen al texto literario, consultamos las siguientes fuentes bibliográficas, con la intención de encontrar aquellos puntos que la caracterizan. Para ello, Jouini (2008a:152-154) enumera las razones por las que recomienda el uso del texto literarios en los procesos de E-A en el aula; en donde se

destaca su valor como material auténtico, su *input* comprensible, desarrollo de las cuatro destrezas, muestra de la cultura de la LM o su posibilidad de trabajar tanto dentro como fuera del aula, entre otros aspectos positivos que menciona (Jouini, 2008a:152-154).

De acuerdo con Jouini (2008b:123), la metodología que engloba la enseñanza y el aprendizaje de ELE ha propiciado a que exista una revalorización del texto literario como recurso útil y eficaz dentro del aula; en donde explica que:

*«[En referencia al texto literario] como material didáctico que ofrece muchas posibilidades de trabajo, tanto para profesores como para aprendices, y el abandono de su uso como excusa o pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje» (Jouini, 2008b:123).*

De igual modo sucede con el debate generado por el uso de la literatura en el aula, puesto que existe un intercambio de opiniones sobre si es adecuado o no incluir los textos literarios como recurso didáctico. Entre los distintos puntos de vista que podemos encontrar, resaltamos la siguiente cita de Sanz González (1995:126) sobre esta cuestión, quien explica que:

*«Por las mismas características del texto literario, parece ser opinión común, si no unánime, que su uso está más justificado cuando el alumno posee ya una sólida base de la lengua extranjera objeto de estudio: a partir de un nivel intermedio, por lo tanto» (Sanz González, 1995:126).*

Sanz González (1995:126) informa que, para que el texto literario pueda ser beneficioso como recurso didáctico, es preciso que nuestro alumnado posea un cierto nivel de *«madurez lingüística»* y, si es posible, también cultural; ya que el impacto que tendrá en nuestro grupo serán más notables en la recopilación de los resultados. En este sentido, coincidimos con el autor pues, al presentar una muestra textual con un amplio bagaje lingüístico puede conseguir el efecto contrario al que buscamos; véase un incremento de la frustración y la desmotivación estudiantil, que podría provocar una alta tasa de ellos que no realicen la tarea propuesta. Por este motivo, es recomendable observar a qué público está destinada la obra que se pretende introducir en clase, para evitar que suceda algo parecido.

A partir de las afirmaciones de los autores (Reche Urbano, Martín Fernández, y Vilches Vilela, 2016; Albaladejo García, 2007; Luján-Ramón, 2015; Jiménez Calderón, 2013a; Mascato Rey, 2008; Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi, 2010; Fernández

Astiaso, 1997; Menouer Fouatih, 2009; López, 2009; Sanz González, 1995 y Jouini, 2008a y 2008b), hemos comprobado que la inclusión de la literatura repercute positivamente en el proceso de E-A de los estudiantes.

Sin embargo, el acto de emplear un texto literario como recurso en el aula de ELE, aunque sea mediante una propuesta didáctica innovadora, no asegura que vaya a alcanzar el éxito que buscamos en clase ni garantiza que los estudiantes aprendan realmente los contenidos lingüísticos a partir de su inclusión. Prueba de ello han sido las ocasiones en las que hemos implementado la misma propuesta didáctica en dos grupos de un mismo nivel y el resultado que hemos recopilado ha sido totalmente distinto.

No obstante, antes de incluir un modelo pedagógico en nuestras situaciones de aprendizaje, sugerimos prestar especial atención a los objetivos y las necesidades de nuestro alumnado; con el fin de elegir una metodología o un enfoque adecuado para nuestro grupo. Debido a esto, consideramos que consiste en un factor que sí influye y que permite explotar el potencial de los estudiantes y del material seleccionado. En este sentido, Wang y Cáceres-Lorenzo (2019:161) resaltan lo siguiente:

*«Con las [estrategias] comunicativas, se activan todos los mecanismos que hacen posible la comunicación, a pesar de las posibles dificultades derivadas de un dominio insuficiente de la lengua meta. Por su parte, las estrategias cognitivas reúnen los procesos mentales que suponen una mejora en la comprensión de la lengua extranjera, su memorización, recuperación y manejo en distintos contextos comunicativos. Pero serán las metacognitivas las que permitan observar su propia sucesión de acciones de adquisición. Y, por último, las socioafectivas son las que inciden en el aspecto social del aprendizaje» (Wang y Cáceres-Lorenzo, 2019:161).*

Destacamos, en primer lugar, lo que expresan Wang y Cáceres-Lorenzo (2019:161) sobre las estrategias cognitivas, que implican un progreso en la comprensión de la LE. En segundo lugar, las metacognitivas, puesto que serán las que nos ayudaran a apreciar «su propia sucesión de acciones de adquisición», como indican las autoras (Wang y Cáceres-Lorenzo, 2019:161). Y, en un tercer lugar, pero no por ello carece de relevancia, las socioafectivas. Al igual que destacan este aspecto las autoras (Wang y Cáceres-Lorenzo, 2019:161), consideramos también que tienen un impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, en el desarrollo del quinto capítulo, profundizaremos en este concepto como factor que incide en los procesos de E-A. Por consiguiente, contemplamos la importancia de dedicar un periodo de análisis del amplio

número de opciones que disponemos, en cuanto a la selección de metodología se refiere, y proseguir con la aplicación de aquella que permita aprovechar ese valor que posee la literatura y optar por las ilimitadas posibilidades didácticas que ofrece.

### **1.7. Funciones del texto literario**

Durante el análisis de este epígrafe, pretendemos conocer las funciones que pueden desempeñar el texto literario en el marco académico; con la finalidad de saber qué ventajas podemos apreciar para su inclusión en la propuesta didáctica que deseamos llevar a cabo en el estudio de campo. Por esta razón, acudimos al trabajo realizado por Peramos Soler, Ruiz Morales y Leontaridi (2010:79) quienes nos extraen una reflexión esbozada por de Oliveira Aragáo (2000:282), quien menciona lo siguiente acerca de esta cuestión:

*«Un texto puede tener varias funciones, tanto en el proceso de "formación literaria", como en el aula de español como lengua extranjera: con él formamos lectores, presentamos géneros literarios, comentamos diferentes estilos, viajamos por la historia de la literatura, contemplamos culturas distintas, estimulamos la creatividad, etc.; pero también abordamos cuestiones lingüísticas, enseñamos nuevas palabras, incitamos a una producción oral, y realizamos una infinidad de actividades para que nuestro alumno perfeccione cada vez más su conocimiento de la literatura y de la lengua» (de Oliveira Aragáo, 2000:282).*

Coincidimos con de Oliveira Aragáo (2000:282) con esta reflexión y hemos alcanzado conclusiones similares en anteriores apartados de este documento, en lo referente a la función que presenta el texto literario como recurso en el ámbito académico. Además, cabe destacar que no somos las únicas que encuentran, entre estas funciones, un valioso potencial para la enseñanza de ELE. Observamos que, en las siguientes palabras extraídas de Mendoza Fillola (2008), podemos contemplar que: *«Cuando el texto literario aparece en el aula de LE (Lengua Extranjera), asume nuevas perspectivas de orden didáctico, adquiere el valor de exponente lingüístico, de input para el aprendizaje y, a la vez, sigue manteniendo sus específicos valores estéticos y culturales» (Mendoza Fillola, 2008).*

Por ende, hemos observado varios argumentos, por parte de los autores, que respaldan nuestra decisión de integrar el uso de los textos literarios dentro del marco académico; ya que con ello podemos disponer de un recurso idóneo para abordar los

conceptos que queremos desarrollar entre nuestros estudiantes. Por tanto, en la siguiente sección, nos centraremos en la decisión sobre la selección de aquellas muestras textuales que podemos emplear en el aula de español.

### **1.8.La selección de textos literarios para la clase de ELE**

Al iniciar este epígrafe, nuestra intención se centra en la indagación de las contribuciones realizadas por los autores (Menouer Fouatih, 2009 y Sáez, 2011), con la finalidad de conocer cuáles son los criterios de selección de los textos literarios en el aula de ELE. No obstante, tras la lectura del trabajo realizado por Menouer Fouatih (2009:121), y que citamos sus palabras para su posterior análisis, se menciona el siguiente hecho:

*«La literatura no ha sido tratada igual a lo largo de la historia de la metodología del español como lengua extranjera (ELE). Muchas interpretaciones, hicieron rechazar el uso de los textos literarios en la enseñanza de las lenguas extranjeras por considerarlos poco comunicativos e inútiles» (Menouer Fouatih, 2009:121).*

Con estas palabras de Menouer Fouatih, 2009:121, nos preocupa que se siga perpetuando en la actualidad y que se evite su inclusión en el aula de ELE, sobre todo en los niveles principales. Creemos que podemos evitar esta sensación de inquietud y podemos prevenirla si atendemos a las sugerencias de los autores, quienes se han encontrado anteriormente en esa posición y, por esta razón, a través de sus recomendaciones podemos seguir sus indicaciones por medio de los criterios que establecen.

Con la intención de destituir esa idea preconcebida, nos basamos en las explicaciones de Sáez (2011:61), en lo referente a la idoneidad de la inclusión de los textos literarios en el aula de ELE; pues Sáez (2011:61) aconseja a todos los profesores que apliquen los criterios de *lecturabilidad* o, en otras palabras, el grado de facilidad de lectura que hay que tener en cuenta para decantarnos por un texto literario u otro (Sáez, 2011:61).

Por tanto y para cumplir con estos criterios, es importante seguir las directrices que marca cada nivel del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002), que nos permitirán comprobar si nuestra selección de textos es la más adecuada para los diferentes niveles de dominio de la lengua. Estas pautas serán esenciales para decidimos por aquellas que se ajusten a nuestro grupo de lectores.

De ahí que, entre las diferentes muestras que existen actualmente en el catálogo de literatura para la enseñanza de ELE, aprovechamos las obras que han elegido las profesoras de cada grupo de estudio, puesto que esto facilitará el diseño y el desarrollo coherente de la propuesta didáctica, ya que estará relacionado con los contenidos que abordarán de acuerdo con lo establecido en su proyecto docente.

En nuestro primer grupo, los alumnos neerlandeses de primer año contaban con un nivel de español A2 que, como explica Sáez (2011:61), es el grado en el que se empieza a introducir o justificar la presencia de literatura en las aulas, sobre todo, a partir de un nivel intermedio o avanzado, ya que el alumno cuenta con una base lingüística sólida.

A lo largo del curso 2017-2018, los estudiantes neerlandeses debían leer cuatro obras en sus versiones adaptadas para estudiantes de ELE, como por ejemplo: *Fuenteovejuna* de Lope de Vega, *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla, *La Celestina* de Fernando de Rojas y *La vida es sueño* de Calderón de la Barca. Por tanto, ante este primer escenario, aprovechamos esta selección para la asignatura por los motivos expresados con anterioridad: para diseñar una propuesta didáctica coherente con lo establecido en el proyecto docente.

En el caso de que se nos presentara algún perfil de un estudiante nativo, bilingüe o con un alto nivel lingüístico del español, con nivel C1 en comprensión lectora, el proyecto docente (2018) de la asignatura contemplaba la posibilidad de que los discentes trabajaran con textos en su versión original, para que pudieran seguir ampliando sus conocimientos y para ofrecer a aquellos alumnos de un reto lingüístico.

En relación con nuestro segundo grupo, la obra que seleccionamos para nuestro grupo sería *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós, con quien trabajaríamos un capítulo para reforzar los contenidos léxico-gramaticales de los estudiantes de español de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia. Con ellos, tuvimos la oportunidad de abordar aspectos relacionados con sus objetivos de aprendizaje, como es el caso de las presentaciones, adjetivos para describir a los personajes, entre otras cuestiones.

En una última instancia, con nuestro quinto grupo, elegimos un fragmento de la obra *Cuentos de Eva Luna*, escrito por la autora Isabel Allende, quien dispone en su página oficial una muestra de la mencionada novela. Esta prueba final sería realizada por los estudiantes Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, quienes están cursando actualmente sus estudios de español a la par que llevan a cabo sus



asignaturas en sus correspondientes carreras universitarias. Por tanto, y tras mencionar las obras que hemos designado para cada grupo, vemos necesario argumentar nuestra decisión a partir de las diferentes cuestiones que los autores abordarán sobre el tipo de literatura que debemos enseñar en el aula de ELE.

En el siguiente apartado, nos centraremos a estudiar y analizar en las indagaciones realizadas por Karadjoukova (2017), quien se plantea varias preguntas tales como qué materiales deberíamos utilizar y cuál es el modo más adecuado para integrarlas en el aula. Para poder encontrar respuesta a todas estas incógnitas, recopilaremos las reflexiones de Karadjoukova (2017), así como la de los autores que destaca, a continuación, que nos facilitará la labor cuando seleccionemos los textos literarios.

### **1.8.1. Los criterios de selección según los expertos**

En lo que respecta a este apartado, Karadjoukova (2017:26-27) expresa que debemos seguir estas pautas cuando seleccionemos un texto. Por esta razón, extraeremos de su trabajo una serie de criterios para ayudar al profesorado en el momento de elegir los textos literarios deseados según el nivel del alumnado; con el propósito de ofrecer un material que esté acorde a su etapa y facilitar el desarrollo de su aprendizaje.

Además, complementaremos estas recomendaciones con las fuentes bibliográficas de otros autores en sus investigaciones (Albaladejo García, 2007; Naranjo Pita, 1999; Ventura Jorge, 2015; y Nuttall, 1982, entre otros), que nos ayudarán a esbozar una serie de requisitos de selección que, como bien expone Karadjoukova (2017:27), deben estar en concordancia con los objetivos, las necesidades del alumnado y los medios que disponemos, que nos ayudarán a elegir las muestras textuales, aunque estos puedan ajustarse posteriormente según estas necesidades descritas por Karadjoukova (2017:27).

El seguimiento de estos requisitos implica un beneficio para los diferentes grupos con los que vamos a trabajar, ya que la introducción de los textos literarios supone una versatilidad en cuanto a la realización de propuestas didácticas se refiere. No obstante, debemos prestar atención a lo siguiente, tal y como explica Nevado Fuentes (2015:159), quien expone que aquellos fragmentos literarios que utilicemos en el aula deben tener un fin didáctico, para la adquisición de unos objetivos específicos de

nuestra programación. De este modo, la autora insta a que los docentes sean conscientes de que no todas las muestras textuales pueden servir para nuestro propósito (Nevado Fuentes, 2015:159).

Por este motivo, el primer criterio que podemos destacar y que nos recomendarían a seguir sería la *adecuación textual*, como apunta Nevado Fuentes (2015:160) quien afirma que es importante ajustarse al nivel lingüístico de los estudiantes y que, como explica Nevado Fuentes (2015:160): «*La lectura no tiene que suponer un reto o un fracaso en el alumno sino un recurso motivador que posibilite la consecución de los objetivos previstos*». Esta afirmación no nos resulta extraña, pues conocemos por nuestra propia experiencia como estudiantes de lenguas y a partir de nuestra labor en el marco de la educación que, si planteamos una actividad con un texto con un lenguaje muy avanzado, obtendremos un efecto de rechazo o una frustración hacia el texto en cuestión.

De ahí que, en la tesis de Albaladejo García (2017:122) se basa la autora en las palabras de Nuttall (1982:25) para explicar que «*la combinación de la dificultad estructural y léxica*» hace referencia a los posibles términos lingüísticos que encontremos en el texto (Nuttall, 1982:25, en Albaladejo García, 2017:122). A pesar de que estamos de acuerdo con esta afirmación, es preciso realizar una matización de esta cita ya que, como explica Karadjounkova (2017:27), el proceso de lectura debe provocar un reto alcanzable para el lector y cumplir con el requisito principal de transmitir el placer por la lectura.

Albaladejo García (2017:122) esboza una interpretación a partir de lo expresado por Nuttall (1982:25) para deducir que, en lo referente a este criterio, las muestras literarias que vayamos a elegir no deben ser superiores a su nivel de competencia lingüística y lectora del estudiante. Se entiende que, de lo contrario, el resultado que obtendría no se asemejaría al que se habría establecido en un principio. Por un lado, si es muy difícil el reto, causaría un sentimiento de frustración, como indica Karadjounkova (2017:27) y, por otro, si la lectura no presentara un reto, el estudiante se aburriría y carecería de interés o gusto por la lectura (Albaladejo García, 2017:122). Por tanto, debemos hacer un balance y buscar una muestra que no posea un conjunto de léxico complicado y, al mismo tiempo, permita progresar en su habilidad lectora.

Si continuamos con esta línea que apunta la autora (Karadjounkova, 2017:27), nos conduciría al segundo criterio, la selección de *muestras textuales motivadoras*,

quien considera que es un factor clave para que nuestra propuesta didáctica tenga éxito. Para ello, lo que nos recomienda la autora es que tengamos en cuenta aquellos gustos o intereses que puedan mostrar nuestro alumnado, así como su relevancia, ya que será fundamental en el momento de seleccionar una obra.

Karadjoukova (2017:27-28) prosigue con el tercer criterio, que está relacionado con la *integración de todas las destrezas* en nuestra propuesta didáctica pues, como explica Albaladejo García (2007:11), nuestro objetivo no solo debe centrarse en introducir un texto en el aula exclusivamente para desarrollar la habilidad lecto-escritora de nuestros discentes. Por esta razón y según explica Albaladejo García (2007:11), necesitamos crear actividades que integren el mayor número de destrezas posible. De esta forma, planteamos una propuesta que refuerce las competencias y las habilidades de los diferentes grupos con los que vamos a desarrollar nuestra propuesta didáctica y, al mismo tiempo, para que los profesores tengan una referente por la que se puedan guiar para realizar actividades de este tipo, así como experimentar cuál sería el impacto desde su propia práctica.

Al reforzar estos aspectos, que en ocasiones se suelen descuidar durante la enseñanza de una lengua, debemos tener en cuenta que necesitamos desarrollarlos en un contexto no forzado. Como indica Naranjo Pita (1999:15), citado en el trabajo de Karadjoukova (2017:28), favorecer la producción «*en contextos establecidos de forma natural*». Por este motivo, como apunta Karadjoukova (2017:28), debemos aprovechar los textos literarios para el desarrollo total de las destrezas descritas, que favorecerán la comprensión del texto literario y, a su vez, la producción de literatura en la LM.

Al hilo de este tercer criterio, acerca del componente natural descrito en el trabajo de Karadjoukova (2017:28), se decidió aprovechar aquellas muestras textuales ya seleccionadas por las docentes de la asignatura o que guardaban cierta relación con el contexto en ese preciso momento, para favorecer los procesos de E-A de los estudiantes y no forzarles con una iniciativa que no fuera productiva para ellos.

El cuarto criterio que podemos extraer lo encontramos en Albaladejo García (2007:11) y se vincula con la idoneidad textual para su *explotación didáctica*, que también se basa Novaković (2015:29) en su trabajo para señalar la importancia de la creación de diversas actividades. Consideramos que es importante recalcar esta afirmación pues, en este sentido, sabemos que el uso de textos literarios permite una amplia posibilidad de propuestas didácticas, y más si contamos con la posibilidad de

introducir herramientas digitales para el trabajo desde la plataforma virtual; ya que nos permite adquirir o desarrollar aquellos contenidos lingüísticos que, en ocasiones, no terminan de aprovechar todo su potencial en el aula de ELE.

Por tanto, esta escasez de propuestas consigue que el estudiante no pueda aprovechar, en su totalidad, toda la riqueza lingüística, social y cultural que la literatura pueda aportar. También somos conscientes de que no todas las propuestas sirven a la perfección a todo nuestro alumnado. De ahí la importancia de conocer qué funciona mejor con ellos y, si fuera necesario, plantear una alternativa para poder garantizar ese beneficio para nuestros dicentes de español.

Ante esta cuestión, podemos destacar la solución que presentan Molina Gómez y Ferreira Loebens (2009:670-672), que se encuentra en el trabajo de Ventura Jorge (2015:32), quienes señalan la importancia de seleccionar una metodología que exalte el valor que puede ofrecer la literatura y explote todo su potencial durante el desarrollo de las cuatro destrezas. Para ello, es preciso realizar un estudio previo, para conocer aquellas que efectivamente tengan un impacto positivo en nuestro alumnado, así como concienciarnos de lo que precisa nuestro grupo y no introducir alguna metodología de manera forzada. Asimismo, podemos combinarlas y emplearlas según el aspecto gramatical o cultural que queramos trabajar en ese momento, por ejemplo.

Por consiguiente, con este tipo de afirmaciones, no queremos transmitir al lector la idea de que con una metodología emergente o novedosa vayan a encontrar la solución a todos los problemas que pueden apreciar durante la enseñanza de una lengua, ni que con el uso exclusivo de un género literario vaya a conseguir en el estudiante que alcance todos sus objetivos. Con esta sección, nuestra intención se dirige en compartir una reflexión sobre la literatura y el valioso instrumento que puede convertirse en el momento en que la implementemos en el aula de ELE. Por este motivo, pretendemos invitar a los docentes a que también experimenten con las diferentes opciones que puedan encontrar o que se adapten mejor a las necesidades de sus estudiantes.

Por consiguiente, el quinto y último criterio que menciona Karadjounkova (2017:28) está asociado con el *factor sociocultural*, que lo clasifica como un factor fundamental para reflejar la sociedad que envuelve la LM, al igual que lo indica López Prats (2009) en apartados anteriores. Este componente permite al estudiante conocer y aprender cuestiones que puede presenciar en situaciones concretas de la vida en un país de habla hispana. Sin embargo, en aquellas ocasiones en las que pueda suscitar

incongruencias o malentendidos, la autora (Karadjounkova, 2017:28) expone que, dentro de sus numerosas labores, el docente debe ayudar a los aprendientes a interpretar o entender aquellas connotaciones culturales que resulten confusas para ellos.

De este modo, después de destacar estas afirmaciones de los mencionados autores en esta sección, consideramos necesario exaltar la figura del docente, quien puede guiar al discente de lenguas a lo largo de su aprendizaje, así como ayudarlo o solventar aquellas cuestiones con las que puedan surgir dudas. Aunque es cierto que nuestra intención también se centra en fomentar la autonomía del estudiante, mientras emplea sus propias herramientas para manipular la lengua. Sin embargo, debemos asistirles para poder reconducir en aquellas ocasiones en las que veamos que precisen de nuestra ayuda. Así pues, como hemos podido comprobar, el proceso de selección de las muestras textuales representa una decisión importante, puesto que repercutirá en el éxito de nuestra propuesta y en la comprensión lectora de nuestros discentes.

De ahí que este tema suscite controversia entre los autores y requiera una reflexión meditada a partir de las conclusiones extraídas por los expertos en la material (Karadjounkova, 2017:28-29). Por tanto, no es de extrañar que a los docentes se les presenten ciertas dudas acerca de la selección de textos literarios, sin mencionar la controversia que surge en relación con los diferentes ejemplos que podemos usar las lecturas complementarias.

En el próximo epígrafe, mencionaremos los ejemplos que queremos emplear en nuestra propuesta didáctica y destacamos la opinión de los expertos según la funcionalidad y el fin que podemos alcanzar a partir de las lecturas seleccionadas. Asimismo, plantearemos las incógnitas que se nos presenta y, al mismo tiempo, destacaremos cuál ha sido el proceso de decisión que hemos optado para nuestro estudio de campo.

### **1.9. El uso de textos auténticos y textos adaptados en el estudio de campo**

Después de conocer a través de los autores los beneficios del uso de textos literarios en el aula de ELE, nuestro siguiente paso se dirigió en comparar las versiones que disponemos para elegir nuestras muestras textuales. Llegados a ese punto, nos surgen otras dudas parecidas a las que expone dos Santos (2004:75) acerca del tipo que podemos elegir, tales como: ¿Deberíamos trabajar con textos auténticos en el aula o con

lecturas graduadas? ¿Sería conveniente trabajar un fragmento, un capítulo o una obra completa? ¿Es conveniente seleccionar una novela clásica o más cercana a la actualidad? Una vez seleccionada la muestra, ¿esta debe introducirse al inicio o al final de una sesión?

Esta batería de preguntas puede resultar frustrante para el docente quien debe tener en cuenta este tipo de decisiones, pues repercutirán en el éxito de nuestra propuesta. En este sentido, dos Santos (2004:75) recomienda que, en los niveles iniciales, fuera pertinente introducir la literatura a partir de los relatos breves. Al haber comprobado este hecho en su propia experiencia como docente, dos Santos (2004:75) aporta sus conocimientos en la enseñanza de lenguas y ofrece esta recomendación al profesorado, con el fin de evitar que nuestros estudiantes se frustren en su primer contacto con la literatura, al empezar a incluirla en su proceso de aprendizaje. Por este motivo, su consejo nos indica que, en el momento de crear una propuesta didáctica, complementemos aquellos textos que queramos acompañar, de manera paulatina, para acostumbrarlos a este género.

También es cierto que, como recuperábamos de Sanz González (1995:126), en la sección de *Características del texto literario*, en donde señalábamos en este documento, es necesario destacar lo que expresaba el autor acerca de que nuestros estudiantes deben poseer un nivel de «*madurez lingüística*». De lo contrario, al exponer a nuestros alumnos a un lenguaje complejo de una texto auténtico, estos pueden comprensiblemente sentirse abrumados o, incluso, desmotivados al no ser capaces de entender el contexto de la obra.

Por tanto y tras conocer los principales criterios expuestos por los expertos en el apartado anterior, para la selección de muestras textuales, nuestro siguiente paso consistiría en aportar las principales ideas de las fuentes, acerca de la diferencia entre textos auténticos y textos adaptados, y decidir cuáles de esos ejemplares se adaptan mejor a la situación con la que vamos a trabajar con cada grupo. Con este propósito, nos disponemos a esbozar las principales características de las dos opciones que hemos mencionado en este epígrafe:

#### – **Textos auténticos**

En relación con este primer ejemplo, Ventura Jorge (2015:44) destaca que existe cierta división de opiniones acerca de la preferencia por un texto u otro. Por un lado, nos

encontramos con los textos originales que es, según destaca Ventura Jorge (2015:44) en su trabajo, la que la mayoría de los docentes prefieren emplear. De acuerdo con la opinión de los expertos, esta consiste en un recurso ideal para enseñar la literatura, ya que se ha escrito por auténticos autores para hablantes nativos (Ventura Jorge, 2015:44). Podríamos compartir además lo que explican Laaksonen y Berber (2010:476), quienes definen que el *«texto original es aquel que se utiliza directamente como ha sido producido por el autor original, sea con propósito didáctico o no»* (Laaksonen y Berber, 2010:476).

No obstante y como hemos discutido con anterioridad, debemos recordar lo expuesto por dos Santos (2004:75), que recomendaba a los profesores de lenguas que empleen relatos breves en aquellos grupos iniciales que se adentran a la adquisición de una nueva lengua. Esta afirmación se justifica por la intención de que el alumnado se familiarice con el discurso literario, tal y como dos Santos (2004:75).

#### – **Textos adaptados**

Por otro lado, podemos apreciar que existe la posibilidad de integrar obras literarias en español con las modificaciones pertinentes para que estas puedan amortizar el impacto de un texto auténtico para aquellos estudiantes que no hayan tenido una experiencia previa con ellos en la LM. Las autoras Laaksonen y Berber (2010:476) nos aportan una aclaración sobre esta cuestión y explican que *«Con el término texto adaptado, nos referimos a aquel que ha sido modificado en cuanto a longitud, léxico, nivel de la lengua y gramática»* (Laaksonen y Berber, 2010:476).

Por tanto, no es de extrañar que se nos presente la siguiente duda acerca de si debemos inclinarnos por una opción u otra y, al contrario de la opinión que se ha generalizado, creemos que es preciso considerar los diferentes ejemplos que se nos presentan ya que, con los textos auténticos (TA) o los textos adaptados (TAD), podemos aprovechar didácticamente los contenidos lingüísticos específicos para cada nivel. De lo contrario, si trabajamos por ejemplo con un TA en los niveles iniciales, el resultado sería el opuesto al que hemos establecido, puesto que crearía confusión y no avanzarían en su aprendizaje (Ventura Jorge, 2015:44-45).

Por consiguiente, podemos establecer, a partir de las reflexiones de los autores (Ventura Jorge, 2015 y Laaksonen y Berber, 2010:476), que las tres propuestas son

igualmente lícitas para los docentes que quieran implementarlas en sus propuestas didácticas, visto que cada una de ellas permite aprovechar y enriquecer el aprendizaje de nuestros estudiantes. De ahí que, a partir de las propuestas implementadas en los diferentes grupos, corroboraremos la idoneidad de cada una de las muestras literarias seleccionadas, según las necesidades de los sujetos de la investigación de cada grupo, para comprender el impacto que cada ejemplar pueda alcanzar, así como los resultados que podremos recopilar en su encuesta de satisfacción.

Además, observamos que en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:142) se formula una incógnita que guarda una relación a propósito de esta cuestión. En el apartado 6.4.3.2, se esboza la siguiente pregunta: «¿Hasta qué punto los textos escritos o hablados presentados a los alumnos deberían ser: a) auténticos o b) creados especialmente para su uso en la enseñanza de la lengua?» (Consejo de Europa, 2002:142).

Ante esta duda, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:142) informa que podemos adoptar el uso de textos auténticos, que han sido producidos sin un propósito didáctico, en nuestra práctica docente a fin de que los discentes puedan tener un contacto directo con la L2; ya sea, por ejemplo, mediante una selección de la muestra original, para que estos sean adecuados a la experiencia, a los intereses o a las características que presenta nuestro alumnado, tal y como expone este documento (Consejo de Europa, 2002:142).

Asimismo, en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:142), en lo referente al uso de textos que han sido creados con fines educativos, se expone que estos cumplen el propósito de «ofrecer ejemplos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar» (Consejo de Europa, 2002:142).

Con ambos ejemplos, en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:144-145), se presenta varias propuestas que implican no solo el proceso, sino la producción de textos. Por ejemplo, entre las diferentes opciones que se enumeran, encontramos «a) hablamos: que incluyen el trabajo en parejas y en grupos de ejercicios»; y «b) escritos: con la realización de ejercicios escritos y la elaboración de redacciones» (Consejo de Europa, 2002:144-145). Por tanto, entre las alternativas que muestran en el mencionado documento, estas son las que hemos seleccionado para su inclusión en los tres estudios de campo; con el objetivo de desarrollar la destreza escrita, además de los contenidos léxico-gramaticales que hemos mencionado en la investigación.



### 1.10. Obras literarias seleccionadas para el estudio de campo

A efectos de abordar las muestras que hemos seleccionado para nuestro estudio, cabe destacar que aprovechamos la programación de los docentes, como es el caso del primer estudio de campo o *E1*; quienes ya habían elegido qué títulos trabajarían los estudiantes a lo largo del curso académico. Mientras tanto, para los siguientes *E2* y *E3*, consultamos la opinión de las profesoras para confirmar cuál sería nuestra decisión final. Por consiguiente, en la siguiente *tabla 1*, se puede apreciar el listado de lecturas que los informantes han trabajado, así como su tipología y, en aquellos casos, el nivel al que se hace referencia.

Estudio de campo	Lecturas seleccionadas	Tipo de texto
Estudio 1 o E1	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>La Celestina</i> de Fernando Rojas</li><li>– <i>Fuenteovejuna</i> de Lope de Vega</li><li>– <i>La vida es sueño</i> de Calderón de la Barca</li><li>– <i>Don Juan Tenorio</i> de José Zorrilla.</li></ul>	Texto adaptado e incluye extractos en versión original. Nivel: A2 y B1
Estudio 2 o E2	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>Fortunata y Jacinta</i> de José Benito Pérez Galdós</li></ul>	Texto adaptado. Nivel: B2
Estudio 3 o E3	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>Cuentos de Eva Luna</i> de Isabel Allende</li></ul>	Texto auténtico.

Tabla 1. Selección de obras en español seleccionadas para cada estudio de campo.

Como se anunció con anterioridad, la razón por la que seleccionamos las mencionadas obras del E1 se centra en que, cuando comenzamos nuestra estancia de investigación para realizar el primer estudio de campo, el departamento de la Universidad de Utrecht ya había elegido las citadas obras, pues estas forman parte del listado de lecturas designadas para la asignatura. Por consiguiente y para aprovechar que ya habían pensado cómo iban a explotar didácticamente los recursos, procedimos con el diseño de la propuesta didáctica a partir de ellas.

En lo referente al E2, con motivo del centenario aniversario de la muerte de Benito Pérez Galdós, propusimos a la profesora la idea de incluir un capítulo de la obra *Fortunata y Jacinta*, debido a la importancia que guarda y con motivo de presentar una alternativa a los populares ejemplos con los que estaban ya familiarizados los estudiantes de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia.

En una última instancia, para el E3, al tratarse de un total de 58 estudiantes que poseen un nivel B1 y B2, entre la profesora y la investigadora, se determinó la decisión de emplear un extracto de un fragmento del texto auténtico de la autora Isabel Allende.

Un factor importante que favoreció nuestra determinación por esta autora reside, precisamente, en que en la página oficial de Isabel Allende aparece un archivo de audio, en donde se narra el extracto que los participantes van a trabajar. De ahí que consideramos que sería ideal para una explotación didáctica de este recurso.

Además, debido a que los discentes estaban trabajando en ese momento las cuestiones relacionadas con las bibliografías y las características que las envuelven: contenidos lingüísticos, contenidos socio-culturales, por mencionar algunos, se convirtió en una fácil decisión por ambas partes; ya que esta obra sería útil y se podía enlazar con lo establecido en programación de manera coherente a sus sesiones.

### **1.11. Posibles explotaciones didácticas en el aula de ELE**

Después de tomar la decisión de las muestras textuales que conformarán el epicentro de nuestra propuesta didáctica, nuestro siguiente paso se dirigirá a la elaboración de la tarea que deberán llevar a cabo los discentes de español. En este sentido, entre las posibilidades didácticas que podemos aprovechar en el aula de idiomas, en este caso de ELE, existen diferentes tipos de actividades que podemos incluir en nuestras sesiones.

No obstante, consideramos relevante acudir a la fuentes bibliográficas de los autores pues, además de su amplia experiencia en el campo, nos pueden ofrecer algunas ideas o realizar sugerencias, que nos ayuden en nuestra labor por diseñar aquellas que estén encaminadas con el objetivo que queramos alcanzar.

Por tanto, en el momento en que nos dispongamos a pensar en el cuándo y en el cómo queremos incluir nuestra propuesta didáctica, Albaladejo García (2007:14-23) realiza una exposición sobre la tipología de actividades que podemos implementar en el aula. De acuerdo con lo que expone Albaladejo García (2007:14-23), estas pueden clasificarse de numerosas formas, de acuerdo con la función que se pretende desarrollar en el aula y con los contenidos que queramos trabajar.

Según recopila Albaladejo García (2007:14-23) en su trabajo, podemos encontrarnos con actividades que nos permitan prepararnos antes de abarcar nuestra muestra textual, en otras palabras, actividades de pre-lectura. También podemos incluir en nuestra propuesta actividades que nos ayude en nuestra labor y mantenga el interés de los discentes —una cuestión que nos parece relevante, como investigadoras, pues a menudo suele considerarse un factor decisivo para el éxito del aprendizaje de un idioma.

Albaladejo García (2007:14-23) además explica que podemos utilizar actividades que nos ayuden a explotar aquellos puntos cruciales que queramos abarcar en nuestra materia o, incluso, actividades finales que nos ayuden a reforzar lo aprendido, en nuestro caso, durante la lectura de la obra en español seleccionada. Por esta razón, las palabras de Albaladejo García (2007:14-23) nos motivan en nuestro proceso de elaboración, pues es ese el objetivo que deseamos alcanzar durante la fase final de la investigación, cuando desarrollemos la propuesta didáctica ante los sujetos de la investigación.

Para los docentes que estén interesados, animamos a que prosigan con la lectura del trabajo de esta autora (Albaladejo García, 2007:14-23) pues, además de señalar las tipologías de actividades que podamos aprovechar para el beneficio de nuestros dicentes y que hemos destacado en la siguiente *tabla 2*, Albaladejo García (2007:14-23) explica con ejemplos aquellas que se pueden integrar en una sesión, de acuerdo con el propósito que se desee alcanzar.

Actividades de pre-lectura	Actividades para mantener el interés	Actividades de explotación de puntos cruciales	Actividades finales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar el vocabulario nuevo.</li> <li>• Abordar los temas principales.</li> <li>• Extraer pensamientos y sentimientos.</li> <li>• Despertar el interés y la curiosidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conservar el interés por la lectura.</li> <li>• Contribuir a la comprensión del texto.</li> <li>• Proporcionar al alumnado el placer por la lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a la comprensión del texto literario.</li> <li>• Estimular la expresión de temas.</li> <li>• Mantener el interés.</li> <li>• Fomentar el desarrollo de destrezas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Mantener vivo el sentido general del texto literario».</li> <li>• Involucrar al alumnado en la puesta en común.</li> <li>• Integrar las cuatro destrezas.</li> </ul>

Tabla 2. Tipología de actividades y sus finalidades según Albaladejo García (2007:14-23).

Por consiguiente, a partir de lo que hemos extraído de la autora (Albaladejo García, 2007:14-23), consideraremos para nuestro estudio de campo qué tipología queremos incluir en la propuesta didáctica. Una vez seleccionemos aquellas que mejor se ajuste, a las muestras textuales para cada grupo, nos dispondremos a diseñarlas, a partir del uso de las herramientas o las plataformas digitales que dispongamos, para que extraer el máximo aprovechamiento posible de este género.

Asimismo, resaltamos nuevamente la importancia de conocer a nuestro grupo, si ese caso fuera posible, para conocer qué tipo de actividades tiene mejor aceptación en el grupo; así como el tipo de herramientas que los estudiantes tengan acceso. Si no fuera viable esta última opción, tendríamos que pensar en una alternativa que nos ayude a conseguir nuestro objetivo.

De todos modos, si nos encontramos ante una situación en la que observamos que una actividad no ha obtenido el éxito que buscábamos, será el momento de evaluar, de manera objetiva, los puntos débiles que presenta nuestra propuesta; ya que esto puede deberse a diversos factores: la inclusión de una muestra textual que no capte su atención, una batería de actividades que no influye a la realización activa de cada una de ellas o, tal vez, a otros factores que no depende de nosotros, los docentes: como es el cansancio, por mencionar algunos de estos factores. Por este motivo, nos apoyamos en las palabras de dos Santos (2004:73) quien aclara que el uso de un enfoque determinado puede facilitar la labor de los docentes, pues permite explotar didácticamente este género y emplear el mayor número posible de actividades que permitan desarrollar las habilidades y destrezas de los estudiantes.

### **1.12. El microrrelato como género para la asimilación y producción de contenidos**

Dentro de esta sección, al que le dedicamos este epígrafe, queremos centrarnos en ofrecer una explicación del porqué de nuestra elección del microrrelato, como género para el desarrollo de nuestra propuesta y los beneficios que puede aportar en el diseño de la tarea designada a los diferentes grupos de nuestra investigación, al mismo tiempo que queremos exaltar su potencial dentro del aula de ELE.

Asimismo, a partir de los estudios realizados por otras investigadoras (García y Rodríguez, 2016), tendremos la oportunidad de profundizar en su teoría, además de exponer la opinión de estos expertos acerca de su implementación en el aula, así como su idoneidad para nuestra investigación. Para ello, queremos hacer un especial hincapié en las conclusiones a las que llegan otros autores, que han realizado pesquisas similares, para basarnos en su experiencia que respaldan nuestra decisión en este estudio.

### 1.12.1. Definición y características principales

Si profundizamos en las diferentes definiciones que asocian los autores a este término, podemos resaltar la que realiza García Perera (2016:61), quienes analizan en su trabajo de manera detallada este concepto y nos ayudan a entenderlo, a través de las palabras de Andrés Suárez (2012:21-23) quien describe este género como:

*«..una forma discursiva nueva que se sitúa en el límite de la expresión narrativa y corresponde al eslabón más breve en la cadena de la narratividad, que de tener tres formas (novela, novela corta, cuento) ha pasado a tener cuatro: novela, novela corta, cuento y microrrelato. (...) El microrrelato cuenta, narra. (...), es decir, para que un texto entre dentro de esta categoría literaria, además de ser breve y de estar escrito en prosa, tiene que contar una historia, con un sujeto actor y una acción sustentada en un conflicto y en un cambio de situación y de tiempo, aunque sean mínimos» (Andrés Suárez, 2012: 21-23, cita que aparece en García Perera, 2016).*

Por tanto, lo que persiguen la autora (García Perera, 2016:61) con esta descripción es constatar que el microrrelato posee unas *«características propias y diferenciadas de las demás categorías textuales que se le asemejan»* (García Perera, 2016:61). Con esta afirmación, la autora (García Perera, 2016:61) nos ayudan a clasificar este género, pues lo plantean como una historia corta, en comparación con otras narraciones de este género, destacan su longitud limitada para exponer un significado breve y a la vez impactante; ya que, en ciertas ocasiones, el sentido va más allá al que aparece en sus líneas.

Estas serían algunas de las principales características que esboza García Perera (2016), debido a que este tipo de relatos se describen por su brevedad, además de su versatilidad cuando debemos trabajarlo con los estudiantes de lenguas extranjeras, quienes tienen la oportunidad de potenciar su producción escrita, así como su originalidad y perspicacia en el momento de redactar un texto con ciertos matices de humor, ironía o sarcasmo.

En relación con su idoneidad en cuanto a su implementación en el aula de ELE, podemos justificar su beneficio en el aula de lenguas, como bien exalta Fernández Lázaro (2012:51), quien la considera apropiada para la enseñanza de lenguas, pues capta la atención de los estudiantes al trabajar con un relato con una extensión breve y que, a su vez, presente unos recursos estilísticos adecuados según el contexto (Fernández

Lázaro, 2012:51). Por esta razón, consideramos que este género como recurso permite una versatilidad durante su inclusión en el aula.

Al recuperar lo expuesto por García Perera (2016), a propósito de un análisis más profundo, podemos comprobar que el microrrelato posee varias características que podrían incluir de manera positiva en los procesos de E-A de los estudiantes que aprenden una nueva lengua; ya que consideramos que su breve extensión es apta para trabajar la literatura, sobre todo, con discentes que no poseen un bagaje lingüístico alto. Esto incita a que el alumnado aplique los conocimientos que posee, al mismo tiempo que desarrollan la destreza escrita y la comprensión textual.

Asimismo, si observamos el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002), comprobamos que se destaca el trabajo en clase con textos literarios tales como los relatos cortos, que nos ayudaran a explotar la creatividad de nuestros discentes y favorecer un entorno de aprendizaje donde podamos promover la producción de textos escritos de calidad. Este último apartado es importante cuando debemos transmitir nuestros conocimientos a los estudiantes, pues observamos que, en ocasiones, se tiende a ejercitar ciertas destrezas como la oral, para incitar al estudiante a que adquiera cierta fluidez en el idioma. Esto no nos presenta ningún problema mientras se dedique el mismo tiempo y esfuerzo para desarrollar las demás. Por este motivo, consideramos que el uso de microrrelatos fomenta este progreso de la destreza escrita de una forma en la que el estudiante pueda disfrutar de este proceso.

Llegados a este punto y tras exponer las razones por las que hemos decidido introducir los textos literarios en nuestro estudio de campo, a partir de los argumentos ofrecidos por los expertos, destacamos la importancia del siguiente capítulo en cuestión: fundamentos teóricos y metodológicos, puesto que en esta parte de nuestro estudio podremos asentar las bases de nuestra propuesta didáctica.

En este sentido, tal y como hemos expresado con anterioridad en este documento, a partir del trabajo realizado por Hernández Mercedes (2012:68), la autora destaca que las TIC pueden ser útiles y que, por tanto, debemos considerarlas en cuestiones relacionadas como la producción escrita y la creatividad (Hernández Mercedes, 2012:68). Estas son las estrategias que emplearemos cuando nos dispongamos a trabajar con la literatura y las propuestas didácticas que deseamos llevar a cabo, ya que estas son las que determinarán si nuestra propuesta causará o no el impacto esperado.

**CAPÍTULO 2**  
**LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS**  
**ESCRITOS EN EL AULA DE ELE**

## 2.1.La destreza escrita en el aula de ELE y su situación actual

En el capítulo anterior, con el análisis de Albaladejo García (2017), Ventura Jorge (2015) y Granero Navarro (2017) sobre las diferentes corrientes pedagógicas que han emergido en los últimos años, observamos que se dirige la atención, en su mayoría, al desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, con esta revalorización del uso de los textos literarios, que aprendimos por medio de los investigadores (Albaladejo García, 2017; Ventura Jorge, 2015 y Granero Navarro, 2017), apreciamos una oportunidad de creación de actividades que promuevan la destreza escrita en el aula de ELE.

Por este motivo y después de leer la contribución de la mencionada autora (Albaladejo García, 2017), surge una incógnita acerca del desarrollo de la destreza escrita y si esta obtiene, en realidad, un protagonismo tan palpable como la destreza oral. Por ello y para corroborar si esta conjetura se asemeja a la realidad o a la opinión de otros autores, acudimos a las palabras de Cassany (2005:7), quien explica en su libro, *Expresión escrita en L2/ELE*, que la destreza escrita supone un mayor reto para los discentes que desean aprender una nueva lengua; debido a su complejidad o al tiempo que hay que invertir con la finalidad de perfeccionarla (Cassany, 2005:7).

Por consiguiente, podemos constatar que nuestra percepción se asemeja a las descritas por el autor (Cassany, 2005). No obstante, ¿su presencia en el aula de ELE es evidente? O al igual que nos planteamos en su momento con la literatura, ¿su protagonismo es secundario? Para aclarar nuestras dudas, continuamos revisando las fuentes bibliográficas de Cassany (2005:7), quien apunta lo siguiente: «...*en apariencia, [en referencia a la expresión escrita] tiene menos presencia en la enseñanza de español, sea como segunda lengua...o como lengua extranjera*». Asimismo, debemos tener en cuenta las palabras de Cassany (2005:7), quien presenta la siguiente reflexión:

*«Es un hecho que aprender a escribir requiere una instrucción formal que dura muchos años, que quizás no termina nunca, o que escribir unas pocas líneas de cualquier tipo de texto puede requerir el esfuerzo de muchas horas de trabajo, la consulta de varios diccionarios y manuales o el aprovechamiento de los nuevos recursos informáticos de verificación ortográfica y autoedición. Quizás tampoco haya ningún tipo de error lingüístico que despierte tanta pasión o vergüenza como una falta de ortografía»* (Cassany, 2005:7).



A partir de estas declaraciones de Cassany (2005:7), entendemos entonces que el desarrollo de la destreza escrita no ocupa una posición predominante, en lo que pone en manifiesto la siguiente cuestión a modo de reflexión, pues el autor subraya que:

*«...es un hecho indiscutible que, en la mayor parte de clases de L2/ELE, la producción escrita es aparentemente la destreza lingüística menos importante. Menos importante indica que, entre otros aspectos, es la que ocupa menos tiempo y espacio entre las necesidades del aprendiz, en el currículum académico o en los materiales didácticos» (Cassany, 2005:12).*

Según Cassany (2005:12), una de las razones por las que se desatiende esta destreza se centra, entre otras, en el interés o la necesidad inmediata de los discentes en aprender a dominar otros aspectos como es el caso de poder comunicarse y desenvolverse en su vida diaria. El autor expone que este sería el motivo principal que explicaría el porqué del escaso tiempo dedicado a su desarrollo en las aulas. Además, Cassany (2005:12) añadiría que: *«las clases de ELE suelen dedicar menos tiempo a la práctica de la producción escrita y, en consecuencia, muchos materiales didácticos incluyen solo tareas de escritura como un complemento: una sección final en cada lección...»*. Con esta reflexión, el autor (Cassany, 2005:12) expresa que son varios los docentes y los discentes que conciben *«la producción escrita como una destreza individual»*, que puede producir aburrimiento (Cassany, 2005:12).

En relación con esta premisa, acudimos a las palabras de Bruno Galván, González Pellizzari y Fernández Núñez (2008:125), quienes explican que la tendencia incide a pensar que, al no disponer del tiempo necesario para desarrollar una actividad que potencie la destreza escrita, lo más conveniente es designarla como una tarea o un trabajo complementario, que se puede llevar a cabo fuera del aula. Al realizar esta acción, las autoras (Bruno Galván, González Pellizzari y Fernández Núñez, 2008:125) argumentan que, de manera implícita, estaríamos reconociendo que la destreza escrita es un acto individual y que, como tal, el alumno podría desarrollarla por su propia cuenta.

Por este tipo de inconvenientes que se puedan presentar como, por ejemplo, una programación que está sujeta a cumplir con unos objetivos específicos, podemos comprender que el profesorado puede preferir destinar ese tiempo a una actividad más dinámica o que favorezca el mayor uso de todas destrezas; ya que, al igual que lo indicó Cassany (2005:12) anteriormente, se considera que cualquier producción escrita se puede llevar a cabo fuera del aula como actividad complementaria.

A raíz de esta cuestión, extraemos la siguiente cita de las autoras (Bruno Galván, González Pellizzari y Fernández Núñez, 2008:125) quienes destacan que: «...*escribir en el aula de ELE no sólo [sic] es un procedimiento didáctico potente para desarrollar las habilidades intra e interpersonales de escritura, o el propio sistema lingüístico, sino también una posibilidad para practicar la lectura y la conversación ligada a tareas de producción escrita*» (Bruno Galván, González Pellizzari y Fernández Núñez, 2008:125). Una acción que consideramos relevante para potenciar, además, otros elementos que perseguimos desarrollar en el marco académico como la creatividad, ya que esta implica, en ocasiones, una dificultad para los discentes que quieran comunicarse en una segunda lengua.

No obstante, Cassany (2005:12) advierte que, aunque aparentemente esto se esté produciendo, tan solo estamos contemplando de manera superficial los hechos. Sin embargo, el autor destaca que estos son más complejos «*si atendemos no solo a la lengua meta (que se aprende) sino también a la lengua instrumental (que se utiliza para aprender)*» (Cassany, 2005:12). De este modo, el autor subraya que, tanto la concepción sobre la escasez de la dedicación al desarrollo de la destreza escrita dentro del aula de ELE o concebirla como un acto individual, pueden ser matizadas e, incluso, Cassany (2005:13) replica que hasta pueden ser debatidas.

En primer lugar, en relación con el tiempo dedicado en el aula al desarrollo de la producción escrita, el autor (Cassany, 2005:13) argumenta que su importancia es mayor del que podríamos imaginar si tenemos en cuenta todas las actividades que los estudiantes realizan en clase, los exámenes y la toma de apuntes, entre otros. Por ello, el autor (Cassany, 2005:13) señala que «...*algunas investigaciones etnográficas reconocen que más de la mitad de las tareas de aprendizaje de L2 en la escuela secundaria y superior, en países anglófonos. Involucran tareas de lectura y escritura*» (Cassany, 2005:13). En segundo lugar, sobre la percepción de la producción escrita como una actividad individual y, en ocasiones, puede parecer que el alumno está aislado en el cumplimiento de la tarea. Cassany (2005:14) asevera lo siguiente:

«...*la destreza de la producción escrita incluye el resto de habilidades lingüísticas, de manera que el hecho de confinar su práctica a los “deberes extraescolares” o a las tareas individuales de fuera del aula no responde a ninguna razón didáctica fundamentada, sino a unas determinadas concepciones pedagógicas, definitivamente revisables*» (Cassany, 2005:14).

Por nuestra parte, estamos de acuerdo con la opinión que hemos recopilado de los autores, anteriormente mencionados en este apartado (Bruno Galván, González Pellizzari y Fernández Núñez, 2008 y Cassany, 2005), pues coincidimos en que existen posibilidades didácticas para introducir la producción escrita en el aula. Al igual que expresa Cassany (2005), se pueden diseñar actividades que potencien el uso del mayor número de destrezas posibles; con el propósito de que los estudiantes puedan trabajar los contenidos y alcanzar los objetivos propios establecidos en su nivel. Tan solo se precisa de una preparación previa y, al mismo tiempo, dotar el tiempo necesario a los discentes para que puedan llevar a cabo dicha tarea.

Con esta revisión de las fuentes bibliográficas de los autores, queremos disipar cualquier prejuicio que estigmatice la inclusión de actividades escritas, debido a su escasa motivación o explotación didáctica dentro del aula. Por medio de la propuesta didáctica que implementaremos en los tres estudios de campo, en la Universidad de Utrecht, en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, queremos comprobar que, con la adecuada aproximación educativa, podemos elaborar un modelo que favorezca la inclusión de la literatura y potenciar la destreza escrita en el aula de ELE. Además, con esta combinación, consideramos que pueden ser la clave, junto con el uso de las TIC, para trabajar los contenidos léxico-gramaticales en clase.

Las palabras de Bruno Galván, González Pellizzari y Fernández Núñez (2008:125) nos ayudan a respaldarnos en esta idea, pues señalan que la inclusión de la expresión escrita tiene cabida dentro del aula de ELE y, como soluciones que aportan, sugieren que sus posibilidades didácticas permitan incluirla al finalizar una unidad didáctica; dentro de una actividad, que permita una explotación aún mayor o, por consiguiente, para crear una actividad que desemboque en una finalidad distinta. De acuerdo con este tipo de actividades escritas, Bruno Galván, González Pellizzari y Fernández Núñez (2008:125) expresan que son idóneas para favorecer el aprendizaje cooperativo; en donde los discentes deban trabajar con un fin común.

Entre otros posibles beneficios que podríamos alcanzar, Cassany (2005:14) manifiesta que, si los estudiantes que favorecen su destreza oral se convierten en hablantes más desinhibidos, los que refuercen su destreza escrita se convierten en estudiantes que adquieren un mayor grado de confianza (Cassany, 2005:14). En consecuencia, podemos vislumbrar que el establecimiento de un balance de la

implementación de las destrezas puede crear el ambiente de aprendizaje idóneo para un proceso de E-A productivo y duradero. Por este motivo, consideramos que es nuestra labor, en el proceso de la elaboración de este documento, estudiar las posibilidades didácticas que podemos encontrar e intentar buscar una solución que permita implementar en nuestra propuesta una explotación de esta destreza; con el objetivo de mejorar las carencias mencionadas y encontradas en el desarrollo de nuestra investigación dentro del aula de ELE.

## **2.2. El uso de textos literarios para potenciar la destreza escrita**

Con el propósito de potenciar la destreza escrita de los estudiantes, nos adentramos específicamente a este punto, en esta nueva sección, con la intención de abordar qué beneficios entienden los autores que los textos literarios pueden aportar, como medio para desarrollar la destreza escrita y qué opciones se nos presentan durante su inclusión en las propuestas didácticas que diseñemos.

En el documento del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:142), se dedica un epígrafe a explicar el papel de los textos, en los procesos de E-A de una L2. A partir de esta premisa, el documento presenta varios ejemplos que responde a una pregunta: «6.4.3.3. *¿Hasta qué punto los alumnos no solo tienen que procesar, sino también producir textos?*» (Consejo de Europa, 2002:142). De acuerdo con su enumeración de propuestas, se mencionan los «*ejercicios escritos*» y las «*redacciones*» como posibles ejemplos.

Según Granero Navarro (2017:66), en lo que se refiere al diseño de las tareas que propondremos a los discentes, destaca cuán importante es este acto pues, de acuerdo con la autora: «*la dificultad no radica en el texto en sí, sino en lo que queremos que el estudiante haga a partir de él*» (Granero Navarro, 2017:66). Granero Navarro explica que: «*independientemente de la dificultad lingüística, un mismo texto puede utilizarse en diferentes niveles si adaptamos la tarea*» (Granero Navarro, 2017:66).

A partir de esta cita de Granero Navarro (2017:66), consideramos que se ha abordado una cuestión relevante para la investigación. De acuerdo con lo que expone la autora (Granero Navarro, 2017:66), en aquellas ocasiones en las que los estudiantes carezcan de cierta información clave o desconozca el contexto que representa, la labor del docente se centrará en proporcionar esos conocimientos porque el propósito no es

otro que ayudar a los discentes a que puedan superar estos posibles obstáculos que se encuentren durante su lectura (Granero Navarro, 2017:66).

Asimismo, Granero Navarro (2017:66) recomienda al profesorado que, antes de presentar nuestra propuesta con un texto literario, es preciso «*activar los conocimientos previos*» (Granero Navarro, 2017:66), por medio de actividades de prelectura que les aporten la información necesaria para que favorezca la comprensión textual y les motive a continuar con la lectura (Granero Navarro, 2017:66). Por esta razón, al hilo de lo que expone (Granero Navarro, 2017:66), acerca de la comprensión textual, en el trabajo de Cabrera Sequera (2020:115), se menciona también qué es necesario para alcanzar el éxito de este hecho:

*«Para conseguir la comprensión exitosa de un texto y una representación mental coherente de este por parte del leyente, es preciso completar los conocimientos previos del lector con la información nueva del texto»* (Cabrera Sequera, 2020:115).

El objetivo que pretendemos conseguir con el cumplimiento de esta recomendación de Cabrera Sequera (2020:115) se justificará, como hemos anunciado anteriormente, con la producción de un microrrelato a partir de la lectura de una obra en español y que profundizaremos con mayor detalle en el sexto capítulo del desarrollo de la propuesta didáctica. Además de alcanzar la comprensión textual, Cabrera Sequera (2020:115) expone la necesidad de implementar unas estrategias que favorezcan la interpretación y la producción textual:

*«Es aquí donde tiene lugar las estrategias de comprensión y producción de un texto, ya que la escritura puede llegar a imaginarse como un sentido epistémico, como un instrumento que además de comunicar o informar, puedas aprender otros contenidos»* (Cabrera Sequera, 2020:115).

Con estas aportaciones que realizan Cabrera Sequera (2020:115) y Granero Navarro (2017:66), podemos relacionar lo expuesto por ambas menciones con el valor que le otorgan a la inclusión de la escritura pues, como destaca Cabrera Sequera (2020:115), esta puede ejercer como un «*instrumento*» para asimilar otros contenidos relevantes en su proceso de aprendizaje. Por esta razón, queremos emplearla como recurso clave en la producción de microrrelatos para cumplir con la meta de desarrollar la destreza escrita, además de practicar el uso de la lengua por medio incluir en el relato

sus conocimientos de español, a través de las estructuras gramaticales o de la terminología nueva aprendida.

Tras la lectura de ambas contribuciones realizadas por Cabrera Sequera (2020:115) y Granero Navarro (2017:66), podemos apreciar la importancia que se le otorga a la conexión de los contenidos previos con la información nueva que se les presenta, a modo de establecer la comprensión textual. Además, con ayuda de Cabrera Sequera (2020:115), queremos destacar lo que expone en su cita, ya que insta a incluir la producción escrita como instrumento para que, por ejemplo en nuestra investigación, el alumnado pueda aplicar sus conocimientos con el fin de que puedan comunicarse en la LM y demostrar que, efectivamente, han podido entender la muestra textual.

### **2.3.Las funciones de la escritura en el aula de ELE**

Para abordar esta cuestión, consultamos el trabajo realizado por Cassany (1999), con el propósito de concretizar las principales funciones que ejerce la escritura en el aula. Según el autor (Cassany, 1999:9-10), esta cumpliría con varios cometidos, dentro y fuera del aula de ELE, como es la *intrapersonal*, la *interpersonal* y la lúdica. Es precisamente en esta última, la función lúdica *intra e interpersonal*, como destaca Cassany (1999:9-10).

El motivo de esta decisión surge a partir de la explicación que ofrece Cassany (1999:9), quien informa de que esta función «*aporta una dimensión estética*»; en donde se decide escribir por puro placer o para divertirse, entre otros ejemplos que indica. Dentro de esta función, como indica el autor (Cassany, 1999:9), se puede trabajar la ironía o el humor. Por tanto, consideramos que esta sería la más adecuada para las producciones escritas que queremos que desarrollen durante la investigación: elaborar un breve relato, en relación con una obra en español seleccionada, para que empleen su ingenio y sean creativos en el momento de escribir la historia.

Esta producción puede abordar un acontecimiento de la historia original o crear una nueva situación entre uno o varios de los personajes que conforman la obra. También, se les presentará otras opciones como, por ejemplo, seguir con la trama de la novela o realizar un salto temporal y narrarla con las circunstancias que envuelven ese periodo en cuestión. Intentamos proponer una premisa que no ofrezca demasiados detalles, con el fin de animarles a que experimenten con las ideas que se les pueden ocurrir con este paso inicial.

#### **2.4. La escritura creativa para el desarrollo de la destreza escrita**

Con esta finalidad de crear una propuesta didáctica que incite la producción escrita entre nuestros estudiantes, motive a los discentes a crear relatos y a aplicar los contenidos léxico-gramaticales que han aprendido durante las sesiones de aprendizaje, buscamos cumplir con nuestros objetivos a partir de una iniciativa que favorezca el uso de la escritura creativa.

De este modo, podríamos crear la oportunidad idónea para llevar a cabo todos los puntos mencionados, pues esta ofrece la posibilidad de incluir las estructuras gramaticales, el nuevo vocabulario o los contenidos socioculturales, establecidos ya en su programación, por medio de la lectura de textos literarios y el uso de herramientas digitales. Además de conectarlos con sus emociones por medio de actividades que potencien esta creatividad (Luxán y Rodríguez, 2021a; Luxán y Rodríguez, 2021b y Luxán y Rodríguez, 2021c).

Para sustentar nuestra premisa, acudimos a la reflexión esbozada por Hernando Marsa (2008:325) que en lo referente a escritura creativa extraemos de sus palabras lo siguiente: *«La escritura creativa instauro la posibilidad de interactuar con los compañeros para imaginar nuevas realidades y, de alguna forma, poner en duda y transformar la que nos ha sido dada»* (Hernando Marsa, 2008:325). Esta afirmación respalda nuestra decisión de proponer una tarea que favorezca este cometido pues, al igual que expresaba Cassany (1999) con anterioridad, podemos incentivar la motivación y la participación de nuestros informantes cuando tengan que desarrollar nuestra propuesta.

Al hilo del pensamiento que acabamos de exponer, Almeida Cabrejas, Bellido Sánchez y Gumiel Molina (2019:255) resaltan cuán importante es que se cree una situación que incentive el interés del alumnado. En un entorno, donde disponemos de diferentes recursos digitales, el uso de las TIC permitiría conseguir este fin por medio de una propuesta que capte la atención del grupo. De acuerdo con esta última aportación, nos apoyamos en las palabras de Pinto (2008:104), quien señala, entre otros, la importancia de incentivar la participación entre nuestros estudiantes:

*«Cabe, no solo al profesor de español como lengua extranjera, sino a todo profesor, la función de garantizar la participación de sus estudiantes en la sociedad letrada, conduciendo la lectura como una práctica alternativa, una propuesta renovadora e innovadora. Sin embargo, para desarrollar temprano el gusto por la lectura y escritura*

*es importante la participación y la presencia continua del profesor, que deberá actuar como mediador y ser, ante todo, un lector» (Pinto, 2008:104).*

Coincidimos con las reflexiones de Pinto (2008:104) sobre la necesidad que precisamos los docentes de establecer una situación de aprendizaje que motive a los discentes y de estar pendientes, además, de que nuestro grupo participe en las dinámicas que hemos preparado concretamente para ellos. No obstante, al integrar una propuesta, en ocasiones desde un modelo de enseñanza virtual, ¿cómo podemos garantizar que se produzcan estos dos puntos que hemos planteado? Ante esta incógnita, opinamos que el uso de ciertas metodologías activas, junto con el uso de las TIC, puede ayudarnos a conseguir cumplir con esta misión.

De no ser así, al introducir alguna estrategia que no sea adecuada en nuestra situación de aprendizaje, el resultado con el que nos encontraríamos no sería el que estábamos buscando, al contrario, nos encontraríamos en una situación en donde los estudiantes no están desarrollando sus destrezas o adquiriendo los contenidos lingüísticos y literarios que hemos diseñado para su aprendizaje de ELE.

Por este motivo, consideramos relevante, para nuestro estudio, el poder comparar las pesquisas de otros docentes, así como realizar las modificaciones pertinentes en relación con nuestra situación, para extraer aquellas prácticas elaboradas por otros profesionales del ámbito académico para encauzar el desarrollo de nuestra investigación.

Asimismo y tras leer el estudio realizado por García Perera (2016), consideramos también que la producción de un microrrelato puede llevarse a cabo desde un modelo de enseñanza virtual, a través de las herramientas y plataformas digitales que faciliten la puesta en práctica de todos los puntos que hemos enumerado. De esta manera, posteriormente, podamos recopilar sus producciones escritas gracias al uso de las TIC, que también nos permitirán implementar una encuesta sobre el éxito de nuestra propuesta didáctica. De este modo, en el siguiente capítulo, abordaremos este recurso y sus posibilidades didácticas en el marco de la Educación Superior, para determinar un acercamiento que facilite una coherente implementación en el aula de ELE.

Por consiguiente, podemos observar que el uso de breves historias es positivo y, como sucede con el microrrelato, contribuye un beneficio en los procesos de E-A de los discentes. Así se puede comprobar con la investigación realizada por García Perera



(2016), ya que su línea de investigación defendía una mejora del uso de la forma por medio de este recurso.

## **2.5. Los procesos de producción escrita**

De acuerdo con Martínez Sánchez (2005:5), quien se apoya en las palabras de Serafini (1994:16), para profundizar acerca de la didáctica de la destreza escrita, se expone que el desarrollo de esta capacidad se asocia a una serie de operaciones fundamentales, tales como la organización de ideas, el esbozo de un esquema, el desarrollo del discurso, entre otros (Serafini, 1994:16). Por esta razón, Martínez Sánchez (2005:5) explica que, para alcanzar su dominio, los estudiantes deben completar una *«graduación de actividades preparatorias (expresión escrita) que les permitan ir aumentando su capacidad y habilidad para escribir (composición escrita)»* (Martínez Sánchez, 2005:5).

Con el trabajo de Cassany (1999), podemos comprender en qué consisten estos procesos que deben seguir, en nuestra situación de aprendizaje, los participantes del estudio de campo; a fin de poder comprender los diferentes estadios por los que un escritor debe recorrer en la producción de relatos. De acuerdo con el autor (Cassany, 1999:11), estos *«procesos de composición»* están asociadas con aquellas actividades que el escritor realiza, según Cassany (1999:11), *«de pensamiento superior»*, es decir, *«actividades cognitivas»*. El autor explica que su periodo en el tiempo abarca desde que comienza con esta tarea que le *«exige producir un escrito»* hasta el momento que se la considera por acabada (Cassany, 1999:11).

En relación con las distintas etapas por las que recorre un autor que produce un texto, desde la década de los setenta, el autor explica que existen estudios acerca de la composición de textos y que esta ha sido analizadas por numerosos profesionales en la materia, que identifican y explican los pasos que transita un autor y que están recogidos en varios modelos teóricos. Entre algunos de ellos, menciona uno de los más conocidos, que es el elaborado por Hayes y Flower (1980), aunque el autor (Cassany, 1999:11) aclara que existe una versión más reciente (Flower y Hayes, 1981). En ella se recopila los pasos básicos relacionados con la planificación, la traducción y la revisión. Además de lo expuesto, Cassany (1999:11) añade lo siguiente:

*«Aunque estas denominaciones remitan inevitablemente a la concepción secuencial de pre-escritura, escritura y re-escritura, el modelo se presenta como recursivo*

y no lineal, de manera que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado. Hoy en día existe bastante consenso terminológico para referirnos a estos procesos como *planificación*, *textualización* y *revisión*, respectivamente» (Cassany, 1999:11).

A partir de estos últimos procesos presentados, *planificación*, *textualización* y *revisión*, pretendemos ahondar en su composición e identificar los principales puntos que la caracterizan según lo expuesto por Cassany (1999:12-13):

- **Planificación:** en este primer nivel, nos encontramos con un autor que está realizando el proceso de preparación del producto que, en nuestro caso, consistirá en escribir un microrrelato. Sobre este estadio, Cassany (1999:12) explica que quien realiza esta acción está elaborando un esquema con la información y el contenido lingüístico que aparecerá en el texto. Dentro de esta planificación, Cassany (1999:12-13) indica que existe una «*representación de la tarea*», pues entendemos que, en esta situación, el autor tendrá que pensar sobre el asunto que va a tratar y el público al que se va a dirigir; también existe un «*establecimiento de planes de composición*»; una «*generación de ideas*»; y una «*organización*» de estas últimas (Cassany, 1999:12-13).
  
- **Textualización:** en este segundo nivel, el autor comenzaría a escribir, como denomina Cassany (1999:13), «*las configuraciones pre-lineales del mensaje*» y que, a su vez, conlleva a la realización de unos subprocesos como la *referenciación*, donde el autor se dedicará a emplear formas verbales que le ayudarán a enunciar su discurso; la «*linearización*», donde se dedica especial atención a la cohesión del texto; y la «*transcripción*», donde se plasma de manera analógica o digital el producto final (Cassany, 1999:13).
  
- **Revisión:** en este tercer y último nivel, mencionado por Cassany (1999:13-14), el autor dedicará su tiempo a evaluar su producción escrita; y la comparará con su plan de composición, entre otros, como su borrador o sus anteriores versiones realizadas. En un intento por explicar este procedimiento de la composición que destaca el autor (Cassany, 1999:13-14), acude al trabajo de Bereiter y Scardarnalia (1987:265-269), quienes explican por medio de un diagrama de

flujo que consiste en *evaluar* su texto, *diagnosticar* cualquier aspecto que requiera alguna corrección y *operar* sobre cualquier extracto que precise una reestructuración, eliminación de palabras o modificación de estas, por mencionar algunos (Cassany, 1999:13-14).

## **2.6.La evaluación de las producciones escritas de los discentes**

Una vez hemos incorporado nuestra intención de crear una propuesta didáctica que anime a los participantes a que elaboren sus propias producciones escritas, debemos disponer de una estrategia que nos ayude a evaluar su expresión escrita, que permita ofrecer una valoración del esfuerzo y del trabajo que han realizado. Sin olvidarnos de un instrumentos que les demuestre el progreso que han alcanzado en su proceso de aprendizaje, así como los puntos que deben mejorar o los logros que han conseguido hasta el momento.

Para esta sección, en donde nos interesa conocer cómo podemos calificar la destreza escrita de nuestros estudiantes, acudimos al trabajo realizado por Eguiluz y Eguiluz (2004) en el *Vademécum para la formación de profesores* (2004); en donde se desglosa una serie de puntos clave que los docentes deberán tener en cuenta para cumplimentar este objetivo.

Según los autores (Eguiluz y Eguiluz, 2004:1008), hace muy poco, la evaluación desempeñaba un papel vinculado «...a la verificación del rendimiento de los estudiantes en función de los contenidos del programa» y que, de acuerdo con sus palabras, los modelos empleados para evaluar «tenían una perspectiva descriptiva», que seguían el criterio y la intuición del docente en lo referente a la programación de la materia, así como los contenidos que se impartirían en ella (Eguiluz y Eguiluz, 2004:1008). De acuerdo con Eguiluz y Eguiluz (2004:1009) en su trabajo —y que animamos al lector a que profundice en las consideraciones que ellos extraen a partir de las conclusiones de otros autores—, se concluye lo siguiente:

«Sobre estas consideraciones, un acercamiento simple al mundo de la evaluación de lenguas permite establecer una doble distinción: la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (clasificación, progresión, diagnóstico, aptitud, rendimiento, método, materiales, objetivos, autoevaluación, etc.) y la evaluación del grado de dominio (pruebas de nivel)» (Eguiluz y Eguiluz, 2004:1009).

En la misma línea de pensamiento que los autores (Eguiluz y Eguiluz, 2004:1009), opinamos que esta evaluación del proceso de E-A nos ayudaría a medir el progreso de los discentes de acuerdo con los puntos que quedan establecidos en la programación de la materia y que, por una parte, se pueda claramente crear un modelo que facilite la autoevaluación de los participantes en nuestra investigación y, por otra, calificar nosotras, por medio de unos criterios, las producciones realizadas por los estudiantes.

Cumpliremos con esta premisa por medio de la rúbrica (véase el *anexo 1*), instrumento que emplean con frecuencia los docentes para medir el progreso de sus discentes y que, al mismo tiempo, permite a los estudiantes conocer qué objetivos deben alcanzar o cuáles son los ítems que se utilizan para calificar su puesta en práctica de la LM; bien sea mediante una presentación o una redacción. En nuestro caso, como ya hemos avanzado, consistirá en evaluar su producción escrita del microrrelato en cuestión.

En consecuencia, después de abordar los procesos de la producción escrita, el concepto de literatura, la competencia literaria, los procesos de selección de textos literarios y el análisis del concepto del microrrelato, así como de enumerar los beneficios que aporta el género del microrrelato en el aula de ELE según los expertos, nuestro siguiente paso se dirigirá, en una primera instancia, en profundizar el uso de las TIC como medio para la enseñanza de contenidos lingüísticos y literarios y, en una segunda instancia, en analizar las distintas estrategias metodológicas que existe; a fin de seleccionar aquella o aquellas que se pueden ajustar a nuestra propuesta didáctica para nuestro estudio de campo.

El propósito de este esbozo de estrategias tiene como objetivo el poder analizar aquellas corrientes emergentes de la educación, ya que están desempeñando un papel relevante en el desarrollo y la puesta en práctica de las propuestas didácticas en el aula. Según el estudio realizado por García Fernández (2020), estos modelos pedagógicos están consiguiendo resultados positivos en lo que se refiere a los procesos de E-A de los discentes. Por esta razón, nos interesa conocer esas ventajas que aportan al ámbito educativo.

Del mismo modo, nos interesa analizar aquellas metodologías y estrategias que se están centrando en analizar y evaluar nuestra labor como docentes, ya que una de nuestras metas se inclinan en realizar una investigación en acción; entre otras cuestiones

porque consideramos de vital importancia cuestionar nuestro quehacer pedagógico, con el fin de mejorar en nuestra profesión y garantizar un aprendizaje significativo y con la calidad que merecen nuestros discentes.

**CAPÍTULO 3**  
**LA ENSEÑANZA LÉXICO-**  
**GRAMATICAL EN EL AULA DE ELE**

Cuando nuestros discentes comienzan con el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, a menudo, encuentran relevante todo lo que esté relacionado al estudio del nuevo vocabulario, así como el listado de reglas para aplicar correctamente las estructuras gramaticales que engloban la LM. Por este motivo y por la importancia que adquieren estos contenidos en nuestra investigación, procederemos a estudiar las contribuciones de los expertos, con el propósito de profundizar en su teoría y sus posibles aplicaciones didácticas para garantizar una enseñanza que perdure en la mente de nuestros discentes.

### **3.1. La enseñanza de léxico en el aula de ELE**

En el momento en que nos inclinamos por nuestra línea de investigación, el estudio del léxico en el aula de ELE parecía una decisión pertinente pues, al igual que sucedió con nuestra incógnita acerca de la literatura y su presencia en la enseñanza de la lengua, nos preguntábamos si el léxico experimentaba la misma situación o si, por el contrario, su implementación y su explotación didáctica es palpable. De ser cierto este último hecho, nos interesaría conocer cuáles son los factores que propician este aprendizaje del léxico y cómo surge su adquisición en los procesos de E-A de los discentes de español.

En relación con esta cuestión que planteamos, acerca de la presencia del léxico en el aula de ELE, encontramos diferentes argumentos de los autores que se posicionan en los dos extremos. Por ejemplo, por un lado, extraemos una cita de Santos Palmou (2017:20) que afirma lo siguiente: *«En la enseñanza de segundas lenguas, la investigación sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo del vocabulario ha pasado a ocupar una posición privilegiada, por lo que al concepto de competencia léxica se le ha prestado mayor atención en los últimos años»* (Santos Palmou, 2017:20).

Por otro lado, en lo que respecta a la enseñanza de contenidos léxicos, García Fernández (2020:98) expresa que: *«La enseñanza del léxico se debate con diferentes propuestas a lo largo de los métodos de enseñanza para las segundas»*. Según apunta la autora (García Fernández, 2020:98), con el método gramatical y traducción se persigue el aprendizaje de este aspecto. Con el método funcional y comunicativo, García Fernández (2020:98) señala que la adquisición se produce por medio de la inmersión lingüística de un idioma. De acuerdo con la autora (García Fernández, 2020:98), con el

método funcional y comunicativo, se percibe el aprendizaje mediante «*la comunicación y el contexto de uso*» (García Fernández, 2020:98).

En lo que respecta a nuestra experiencia como docentes, consideramos que el aprendizaje de un léxico nuevo precisa de una puesta en práctica constante, para que los discentes puedan asimilarlo y saber implementarlo en un contexto lo más real posible, tal y como ha destacado García Fernández (2020:98). Como sucede con todo contenido que se precie, el refuerzo constante y el trabajo permiten que los estudiantes puedan establecer esa relación. Podríamos también, de hecho, extraer la conclusión que esboza Higuera García (2015:18) quien augura que seguirán surgiendo estudios, según sus palabras: «*sobre cómo incorporar la dimensión léxica a la enseñanza comunicativa de la lengua o sobre cómo aplicar otros EL optimizados*» (Higuera García, 2015:18).

Al consultar el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:148), observamos un análisis sobre del desarrollo de las competencias lingüísticas, más concretamente, como un aspecto clave para aprender contenidos relacionados con el vocabulario, entre otros. Ante la pregunta que formulan acerca del proceso de aprendizaje del vocabulario de un discente, en el documento (Consejo de Europa, 2002:148), se proponen varios ejemplos que, de los cuales, hemos seleccionado los siguientes:

a) «*mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito*» (Consejo de Europa, 2002:148) y

b) «*mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., según sea necesario en tareas y actividades concretas*» (Consejo de Europa, 2002:148).

En una primera instancia, con la opción a, cuando presentamos las muestras seleccionadas en la LM, buscamos expandir los conocimientos léxico-gramaticales de los discentes por medio de la exposición directa a la lengua en cuestión. Por tanto, en una segunda instancia, en el periodo de duración del desarrollo del estudio de campo, contemplamos que los estudiantes actúen como ejemplifica la opción b; ya sea cuando quieran preguntar en clase por el significado de una palabra o mediante la consulta del significado en un diccionario.

En lo referente a este último punto, acerca del uso del diccionario para conocer el significado del léxico deseado, rescatamos las palabras de Cano Ginés (2004:69) quien destaca que:



*«...el diccionario un recurso fundamental para la adquisición del léxico dentro y fuera del aula, convencidos de que la complejidad de la lengua no está sólo en su gramática, cuyas estructuras sintácticas son finitas, sino que reside también en la semántica, en los múltiples significados de las palabras de una lengua» (Cano Ginés, 2004:69).*

Como se puede apreciar, la mencionada cita refuerza lo que expresa el documento oficial (Consejo de Europa, 2002:148) y subraya el valor que brinda este recurso en el aula de ELE, como parte del proceso E-A de un estudiante que procede a asimilar el léxico de la LM.

### **3.1.1. La adquisición de la competencia léxica**

Por tanto, ¿qué estrategia deberíamos optar para propiciar a los discentes de un entorno óptimo para que puedan adquirir la competencia léxica? Algunas investigaciones, como las que recogen Izquierdo Gil (2003:49) y Santos Palmou (2017:21-22), destacan que la competencia léxica debe ser comprendida como el conjunto de saberes y de habilidades ya que, como se mencionaba en el anterior párrafo, no es suficiente con expandir sus conocimientos en el idioma que dispone nuestro alumnado si, *a posteriori*, no son capaces de identificarlo o implementarlo en su día a día como aprendientes de lenguas extranjeras.

Por este motivo, de Miguel García (2005) considera el desarrollo de la competencia léxica como uno de los puntos clave que permite realizar un progreso en el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de la lengua pues, según explica la autora, cuando dispongan de un vocabulario amplio, los estudiantes pueden desenvolverse en situaciones comunicativas acordes al nivel que están estudiando. Al llegar a este punto, los discentes se sienten confiados porque son capaces de poder aplicar el vocabulario aprendido y, a su vez, de entender, por ejemplo, mediante conversaciones, en la LM lo que otros discentes pueden compartir en una interacción.

Así lo respalda de Miguel García (2005:2), quien opina que *«la ventaja que supone poseer un buen vocabulario que resuelva las necesidades comunicativas es incuestionable; asimismo, la competencia léxica permite expresarnos y comprender lo que se nos manifiesta en la interacción comunicativa»*. Con esta afirmación, de Miguel García (2005:2) nos ayuda a entender que, al disponer de un conjunto de léxico, los aprendientes aprecian esta fase de aprendizaje porque supone un *«proceso gratificante»*

y nos incita a prestar atención a las nuevas expresiones y buscar el significado de ellas (de Miguel García, 2005).

En lo referente al *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:108), se detalla un apartado, a propósito de la competencia léxica que destaca lo siguiente: «*La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales*» (Consejo de Europa, 2002:108). A raíz de esta definición, el *MCERL* recoge dos elementos que comprende el léxico que sería: 1) expresiones hechas, que incluyen fórmulas fijas, modismos o estructuras fijas, entre algunos de los ejemplos; y 2) polisemia (Consejo de Europa, 2002:108).

### **3.2. La enseñanza de gramática en el aula de ELE**

Al comenzar con este nuevo epígrafe, nos proponemos conocer el otro aspecto que nos concierne en nuestro estudio, pues queremos comprender la importancia que posee la enseñanza gramatical y cómo podemos ofrecer actividades que permitan su adquisición por medio del uso de la literatura. No obstante, en torno al estudio de la gramática en el aula de ELE, nos encontramos con ciertas ideas preconcebidas asociadas a ella y que Asencio Serrano (2019:167) nos ayuda a entender en el siguiente estado de la cuestión:

*«La gramática viene sufriendo un rechazo motivado, por un lado, por el uso continuado en el tiempo de su vertiente estructural que contribuye al desamparo del estudiante al que se le otorgan fórmulas como “detrás de x va y” en lugar de hacerle tomar decisiones que le lleven a una adquisición significativa y, por otro lado, por la llegada del enfoque comunicativo que determina, mediante la introducción de la enseñanza nociofuncional, la idea de que la gramática puede ser inducida por el estudiante e, incluso, la ausencia de esta en el aula. Se perpetua, así, la gramática estructural como “la única gramática posible” a pesar de no cumplir con los objetivos de aprendizaje» (Asencio Serrano, 2019:167).*

A nuestro parecer, siempre hemos considerado la gramática como un componente que desempeña un papel protagonista en las situaciones de aprendizaje del profesorado y que, por consiguiente, está siempre presente en el desarrollo de las distintas actividades que proponemos. Ya sea como tema de desarrollo principal, de refuerzo o como actividad de ampliación, la enseñanza de gramática ocupa un lugar relevante y su existencia en las propuestas que desarrollamos es notable, aunque sea de

manera directa o indirecta. Por tanto, no es de extrañar que nos surjan ciertas dudas como a Romero Guillemas y Benítez Pérez (2005:387), acerca del tipo de gramática que debemos enseñar de acuerdo con la situación en la que nos encontramos con nuestro alumnado.

En este sentido, Arroyo Hernández (2020:420) arroja un poco de claridad sobre el asunto que incumbe a la enseñanza de gramática y comparte la siguiente explicación mientras se basa en Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2014):

*«Cuando se aborda la enseñanza de la gramática de ELE, conviene distinguir entre esta, la didáctica de la gramática y la gramática didáctica (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014). La reflexión teórica y la investigación desarrolladas en el ámbito de la didáctica de la gramática se plasman y concretan en la enseñanza en el aula; la gramática didáctica, por su parte, es el ámbito en que, a partir de las descripciones gramaticales científicas del español, se crean versiones adaptadas para el estudiante de ELE. El volumen que reseñamos recoge fundamentalmente reflexiones relativas a los dos primeros ámbitos, mientras que las pinceladas de gramática pedagógica (subjuntivo, imperfecto de indicativo, adverbios deíticos, etc.) sirven de enlace entre la teoría y la práctica concreta de aula» (Arroyo Hernández, 2020:420).*

En consecuencia, como docentes, nuestro objetivo se cierne a la gramática pedagógica pues como bien explica Arroyo Hernández (2020:420) es la que nos permitirá facilitar al alumnado la teoría y la puesta en práctica oportuna para que ellos puedan reforzar los contenidos pertinentes en el aula de ELE. De este modo, al desarrollar la enseñanza de la gramática, desde la plataforma digital, observamos que Cano Ginés y Rodríguez Gómez (2015:203) se muestran con confianza ante la idea de que el estudiante debe adoptar un papel activo, para poder formar parte de su propio aprendizaje. Para ello, debe mostrar un grado de interés y estar motivado porque, de ese modo, su proceso de aprendizaje sería más fácil en el momento en que deban asimilar la información nueva relacionada con la gramática (Cano Ginés y Rodríguez Gómez, 2015:203).

De acuerdo con Cano Ginés y Rodríguez Gómez (2015:203), cuando nos embarcamos en lo referente a la enseñanza de contenidos gramaticales, desde una modalidad virtual, debemos considerar tres elementos claves, como es el caso del contexto de aprendizaje, el diseño instructivo y el tipo de materiales que disponemos. En relación con este último, los autores (Cano Ginés y Rodríguez Gómez, 2015:203-204) explican que esto requiere una profundización, por ejemplo, de aquellas

herramientas que permiten la aplicación de tareas que permitan su autoevaluación, ya que el alumnado puede controlar su proceso de aprendizaje.

En lo relacionado a nuestra línea de investigación, estamos de acuerdo con las afirmaciones ofrecidas por los autores, pues consideramos que permiten a nuestros estudiantes observar, de primera mano, el progreso de su aprendizaje y estar pendientes de aquellos aspectos que precisen mejorar en el futuro. Pensamos que esta estrategia de evaluación les hace más responsable y conocedor real del dominio que están adquiriendo, en este caso, en la LM. Para ello y como explicaremos más adelante, realizaremos esta autoevaluación con herramientas como *Kahoot!*.

Por este motivo, exaltamos la importancia y el valor que posee la gramática, sobre todo en lo relacionado a los procesos de E-A y como profundizaremos más adelante en el quinto capítulo de este documento; ya que la consideramos como parte vital el perfeccionamiento del aprendizaje de un idioma. De hecho, Martín Sánchez (2008:30) propone la siguiente reflexión, que respalda nuestra decisión, en el que argumenta lo siguiente:

*«La enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sin gramática difícilmente podemos hablar, y si lo hacemos no será de una forma muy correcta y concreta. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera nos encontramos con dos cuestiones clave: la precisión y la fluidez. Para lo segundo no necesitamos un gran conocimiento de gramática: podemos hacernos entender incluso cometiendo grandes y significativos errores gramaticales; sin embargo, para lo primero sí tenemos que poseer un buen nivel de gramática» (Martín Sánchez, 2008:30).*

Podemos avalar esta afirmación de Martín Sánchez (2008:30), desde nuestra experiencia como docente y como estudiantes de lenguas extranjeras, pues han sido varias las ocasiones en las que hemos podido apreciar la confianza que presentan los discentes una vez adquieren el dominio de una lengua. Pese a que todavía precisen de un refuerzo de la gramática, las conversaciones entre sí en la LM son más frecuentes y esto permite que exista comunicación entre los estudiantes y con el propio docente. Al saber que los aprendientes pueden manejarse, en este caso en español, les motiva a seguir aprendiéndola y, lo más importante, a hacer uso de ella dentro y fuera del aula.

Por tanto, al igual que expresa Brucart (2018:17) cuando explica la finalidad en la que consiste su capítulo, extraemos sus palabras para ejemplificar, de igual modo, que

nuestra intención también se centra en *«abogar por un enfoque integrador que permita situar al componente gramatical en una posición más estable y equilibrada en la disciplina»*. De ahí que precisamos elegir un enfoque o una selección de ellas, que nos permita aprovechar su valor en las distintas pruebas que deseamos llevarlas a cabo.

No obstante, Martín Sánchez (2008:37) destaca la importancia de lo siguiente, que citamos según sus palabras: *«para enseñar gramática es necesario saber enseñar gramática, no basta con conocer la materia, hay que transmitir los conocimientos y asegurarnos que los alumnos los absorben»* (Martín Sánchez, 2008:37). En este sentido, comprendemos cuán vital es en nuestra profesión estudiar y analizar los distintos enfoques que disponemos para proporcionar ese aprendizaje de la gramática significativo. Para ello, Martín Sánchez (2008:40) llega a la siguiente conclusión:

*«El profesor de ELE cuando se plantea una programación para cualquier tipo de curso, deberá tener en cuenta que la enseñanza de la gramática habrá de ser funcional, es decir, partir de unos objetivos marcados por las funciones comunicativas que queremos que nuestros alumnos alcancen, y presentar actividades que activen tanto el conocimiento gramatical explícito como el conocimiento gramatical implícito. Se trata por tanto, independientemente de presentar la gramática de manera deductiva o inductiva, de presentar la gramática a nuestros alumnos de una manera aplicada, funcional, de forma que permita a nuestros alumnos alcanzar sus objetivos comunicativos»* (Martín Sánchez, 2008:40).

Con esta aportación de Martín Sánchez (2008:40), entendemos que es preciso seleccionar una serie de tareas que ayuden, de manera práctica y coherente, la puesta en práctica de los conocimientos gramaticales; para que no resulte ser un proceso de adquisición tedioso para los discentes y, al mismo tiempo, que puedan ser de utilidad en los contextos en los que se encuentren en el futuro.

Asimismo, es preciso añadir otro elemento clave durante el desarrollo, la creación o el diseño de propuestas, pues estas deben ser motivadoras para el grupo objeto de estudio. Al ser conscientes de este factor, podemos conseguir un impacto mayor en los procesos de E-A se refiere. Por su parte, el autor (Martín Sánchez, 2008:41) recalca un factor relevante acerca de la enseñanza de la gramática y que deberíamos mantenerlo presente, sobre todo cuando nos dispongamos a diseñar nuestra propuesta didáctica, puesto que:

*«El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE es algo fundamental que a pesar de las idas y venidas metodológicas todavía está presente por méritos propios en toda programación» (Martín Sánchez, 2008:41).*

A partir de estas palabras, Martín Sánchez (2008:41) esboza una reflexión que relevante y de la que no nos habíamos percatado, ya que consiste en un cambio sobre cómo percibíamos de la gramática en la enseñanza de ELE. Esta transformación de «*fin*» por «*recurso*» nos ayuda a entender la gramática como una herramienta más para que los discentes alcancen su competencia comunicativa, tal y como expone el autor en el párrafo anterior. Por este motivo, en el siguiente epígrafe, nos enfocaremos a debatir, a partir de la opinión de los autores, en qué consiste la competencia gramatical y qué podemos hacer nosotros, como docentes, para ayudar a nuestro alumnado a que la alcance en el aula de ELE.

### **3.2.1. La adquisición de la competencia gramatical**

En el proceso por realizar una aproximación conceptual de la competencia gramatical y sobre cómo podemos facilitar su adquisición en el aula de idiomas, consultamos el apartado dedicado en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:150) acerca de esta cuestión. En ella, se define como «*la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado*» (Consejo de Europa, 2002:150). Asimismo, en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:110) se prosigue con la definición para matizar lo siguiente:

*«La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)»* (Consejo de Europa, 2002:110).

Además, de acuerdo con lo que expone en el *MCERL*, se considera la competencia gramatical como una aptitud clave, en lo referente a la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002:150). Por tanto, para que los discentes desarrollen su competencia gramatical, en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:150), se ofrecen varias propuestas para conseguir este fin, de las cuales, hemos seleccionado las que queremos incluir en nuestro modelo didáctico:

a) «*inductivamente, mediante la exposición a material gramatical nuevo en textos auténticos*» (Consejo de Europa, 2002:150) y

b) «*inductivamente, incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías, clases, estructuras, normas, etc., en textos especialmente compuestos para exponer su forma, función y significado*» (Consejo de Europa, 2002:150).

Al explicar la relevancia que adquiere esta competencia, encontramos en las palabras de Martín Sánchez (2008:41) una base que respalda la necesidad de estudiarla en el aula, debido a que:

*«La competencia gramatical es fundamental para adquirir un uso correcto de la lengua, y por lo tanto la gramática se antoja fundamental e imprescindible en el proceso de aprendizaje de una L2. Ahora bien, tal y como ya ha quedado apuntado a lo largo de estas páginas, el profesor de ELE no debe enseñar la gramática como un fin, sino como un medio, una herramienta para que sus alumnos alcancen una competencia comunicativa»* (Martín Sánchez, 2008:41).

Por este motivo, con el propósito de cumplir con ese objetivo que esboza Martín Sánchez (2008:41), consultamos los elementos gramaticales que recoge el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:108-109); en donde se explica que estos están relacionados con lo que se denomina como clases cerradas de palabras como, por ejemplo: los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres personales, los pronombres relativos y adverbios interrogativos, los posesivos, las preposiciones, los verbos auxiliares y las conjunciones (Consejo de Europa, 2002:108-109). Por consiguiente, en el sexto capítulo, extraeremos de los documentos oficiales (*MCERL*, 2002 e Instituto Cervantes, 2006) los contenidos establecidos para cada grupo según el nivel que están cursando.

### **3.3. Criterios para la selección de actividades léxico-gramaticales**

De igual modo, como se expuso durante el primer capítulo, sobre el estudio de la literatura en el aula de ELE, precisamos de unos criterios que nos indiquen las pautas que debemos seguir en cuanto a la selección de actividades se refiere para trabajar los contenidos léxico-gramaticales según el nivel de los estudiantes. Este interés por nuestra parte persigue conocer qué se expone en los documentos oficiales tales como el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:149), acerca de la selección léxica de los materiales que presentaremos al alumnado.

Según se muestra en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:149) en su sección sobre la *selección léxica*, se puede consultar las opciones que enuncia este documento,

con el fin de aportar unas orientaciones, que deben seguir aquellos que elaboren materiales relacionados con los exámenes o los manuales y que pueden ayudarnos en el diseño de nuestra propuesta didáctica para ofrecer una coherencia, como indica *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:149).

Entre las opciones que nos presenta *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:149-150), observamos que podemos: *«no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando éste se encuentre realizando tareas comunicativas»* (Consejo de Europa, 2002:150). Por ello, debemos plantearnos esta cuestión, para así saber cómo podemos explotar nuestra propuesta, de tal modo que podamos perfeccionar la enseñanza del idioma que nos cierne.

### **3.4.¿Qué variedad del español debemos enseñar en el aula de ELE?**

A medida que avanzamos en nuestros estudios, se nos plantean ciertas cuestiones relacionadas con el uso del español y las variedades lingüísticas a las que los discentes están expuestos: ¿qué español debería emplear en el aula? O ¿debería optar por usar un español neutral en el aula?, por mencionar algunas de las dudas que se nos presentan.

Normalmente, esto genera un debate entre los que nos dedicamos a la impartición de una lengua pues, en ocasiones, surge la duda acerca de qué tipo de español se debe trabajar o, por ejemplo, a qué dialecto estará expuesto nuestro alumnado. En lo que se refiere a esta cuestión, Pons (2016:15) explica lo siguiente:

*«Todas las lenguas, menos las muertas y las inventadas, cambian. Por eso, podemos decir que es connatural (al español y a cualquier otra lengua viva) el cambio lingüístico. Este puede plasmarse en novedades en la manera de pronunciar, en adquisiciones de palabras nuevas mediante el préstamo desde otras lenguas, o mediante la creación de formas a partir de los recursos que tiene el propio idioma; pero la novedad puede ser no solo de sonidos o de vocabulario, puede ser de estructuras, de sintaxis: cambios en la forma de construir la frase y de relacionar las palabras entre sí»* (Pons, 2016:15).

A partir del diseño de una propuesta didáctica, que permita desarrollar la destreza escrita, favorecer el aprendizaje de contenidos y trabajar con obras literarias, nos surge la incógnita sobre qué tipo de variedad española debemos enseñar en el aula



de ELE. Soler Montes (2015:1237) explica que existen profesionales de la educación que se plantean la misma duda:

*«Al enseñar español los profesores se cuestionan desde el primer momento qué español utilizar en sus clases. Factores diastráticos, diacrónicos y especialmente diatópicos impiden que la lengua española se aprecie como unitaria y sencilla ante los ojos de los estudiantes. Los fenómenos de variación dialectal representan un problema permanente en la clase de español que no es fácil de resolver»* (Soler Montes, 2015:1237).

Soler Montes (2015:1237) explica que no es de extrañar que nuestra lengua materna varíe, debido a la rica cultura que, como apunta el autor, *«difiere de unas regiones a otras»* y presenta características distintas de acuerdo con el país hispano en el que se encuentre nuestro alumnado. Por tanto, consideramos relevante mostrar esa riqueza lingüística que posee nuestro idioma, aunque deberíamos también tener en cuenta lo que dice Pons (2020:31), quien comparte en su libro, *El árbol de la lengua*, una reflexión muy interesante acerca del dialecto, pues la autora defiende que *«todos hablamos dialecto»* (Pons, 2020:31).

Pese a que la autora es consciente de que esa afirmación pueda abrir un debate de opiniones y así lo refleja en ese apartado: *«cierto es que la palabra dialecto está teñida de connotación negativa; de hecho, es eso precisamente que explica que en documentos oficiales haya sido sustituida por otras más neutras como variedad o modalidad lingüística»* (Pons, 2020:31). Sin embargo, la autora argumenta que, en el lenguaje de los especialistas, el término *dialecto* se atribuye, sin intentar acuñar ningún ápice de prejuicio, a *«designar a una variedad de lengua que es compartida por una comunidad»* (Pons, 2020:31).

Por este motivo, al igual que han expuesto la autora (Pons, 2020), en torno a esta cuestión, los docentes deben enseñar y hablar su propia variedad del español y, por medio de recursos complementarios —véase en el libro o los materiales adicionales—, podrán expandir los conocimientos de sus discentes y enriquecer las sesiones con las distintas alternativas dialectales por otros hispanohablantes que se les presente. En este sentido, Pons (2016:14) comprende la importancia del español y la concibe de la siguiente forma:

*«Si nuestra historia tiene un tiempo y un lugar, tiene también unos personajes. Y esos personajes somos, claro está, los hablantes. Los hablantes son los dueños de la*

*lengua y quienes la hacen cambiar, crecer o esconderse según su voluntad de usarla o no» (Pons, 2016:14).*

Asimismo, tras estas afirmaciones, podemos encontrar un paralelismo entre lo que supone la enseñanza de español junto con la explotación didáctica de la destreza escrita, ya que creemos que es posible combinarlas para crear historias; en donde los discentes puedan perfeccionar ambos aspectos al mismo tiempo.

Sobre la idoneidad del uso de las muestras textuales para su aprovechamiento en la enseñanza de ELE, con el propósito de desarrollar la destreza escrita, Pons (2016:15) expone que: *«hay también cambios en los textos: se crean tipos de textos que antes no habían sido escritos en español; y puede haber cambios de valoración, que modifiquen la impresión positiva o negativa que tienen los hablantes sobre una determinada forma lingüística»* (Pons, 2016:15).

A partir de esta reflexión, entendemos que el uso de textos favorece el proceso de creación de nuevos textos —aunque estos se compongan de unas breves líneas, como ocurre con el microrrelato—; ya que lo que buscamos es que nuestro alumnado se anime a emplear la lengua, así como los componentes lingüísticos, literarios y socioculturales que han aprendido durante las sesiones de ELE.

Esto puede traducirse como una oportunidad para los docentes, como explica Fortes Pardo (2010:5), quien explica que, con la literatura, *«contamos con un amplio abanico con un gran potencial didáctico proveniente de la literatura oral»*. Asimismo, consideramos que con ella, se puede experimentar con sus diversos géneros, que nos ayudará desarrollar en nuestro estudio de campo la destreza escrita, a partir de una iniciativa que incite a usar su creatividad y, al mismo tiempo, poner en práctica los contenidos léxico-gramaticales.

Por consiguiente y tras esta argumentación sobre las distintas cuestiones relacionadas con los contenidos lingüísticos y el uso del español en el aula, proseguiremos en el siguiente capítulo a estudiar las posibles contribuciones que pueden ofrecer el uso de las TIC para beneficiar el aprendizaje y la enseñanza del español en el aula.

**CAPÍTULO 4**

**LAS TIC PARA LA ENSEÑANZA DE  
LITERATURA EN EL AULA DE ELE**

#### **4.1. Las TIC como recurso para la enseñanza de literatura en la Educación Superior**

A lo largo de esta investigación, hemos señalado nuestra intención de emplear ciertas herramientas digitales y plataformas virtuales en nuestro estudio de campo; amén de proporcionar un recurso que nos ayude a implementar y desarrollar nuestra propuesta didáctica. El motivo de nuestra decisión se basa en los beneficios que hemos presenciado y que nos motiva a justificar de acuerdo con unas bases teóricas que respalden este acto. Es precisamente en este contexto, como explican Cano Ginés y Rodríguez Gómez (2015:203-204); en donde podemos emplear a nuestro favor las TIC con un fin pedagógico y didáctico. De este modo, pretendemos designar como protagonista de su propio aprendizaje al estudiante de lenguas, así como los factores individuales que influyen en tal proceso (Cano Ginés y Rodríguez Gómez, 2015:203-204).

Esta combinación de recursos digitales, junto con el uso de textos literarios, para desarrollar la destreza escrita nos pareció la opción más apropiada. Esto se debe a que, además de consistir en un recurso con el que los estudiantes ya están familiarizados, en el marco de la Educación Superior en el que nos encontrábamos, observamos que se nos permitía continuar con el aprendizaje de lenguas de los discentes de español a distancia. De igual modo, García Sánchez, Reyes Añorve y Godínez Alarcón (2017:1) añaden que, con la aparición de las TIC, han aumentado las posibilidades de innovar en el marco académico, cuando tenemos que transmitir conocimientos nuevos a nuestro alumnado. Esto se debe, como explican los autores, a que las TIC facilita el *«acceso a fuentes de conocimientos ilimitados,...que permiten ampliar estos conocimientos de información»* (García Sánchez, Reyes Añorve y Godínez Alarcón, 2017:1). La relevancia que adquiere esta premisa, como explica Weyers (2014:111) en su trabajo, reside en que: *«information and knowledge have always been key resources for a developing and evolving society»* (Weyers, 2014:111).

Pese a que existen numerosos estudios entorno a la literatura, Cruz Piñol (2006:119) destaca que *«todavía son pocas las páginas web en las que se proponen actividades para incorporar la literatura en las clases de E/LE»* (Cruz Piñol, 2006:119). En este sentido, compartimos la misma idea acerca del impacto positivo que ha supuesto la inclusión de los recursos digitales para la educación, ya que se han convertido en un aliado recurrente en el diseño, la impartición y la evaluación de los

procesos de E-A de nuestros estudiantes. Un argumento adicional que añaden García Sánchez, Reyes Añorve y Godínez Alarcón (2017:1) es que, con la incorporación de las TIC en el aula, el alumnado se convierte en un ente activo en su proceso de E-A, ya que le permite participar en su educación.

En las últimas décadas, hemos podido comprobar que, en los entornos de aprendizaje en los que nos encontramos, el uso de las TIC es un recurso constante en las sesiones de aprendizaje; ya que permiten desarrollar la competencia digital de los estudiantes, entre otros, sin olvidarnos de los contenidos que el alumnado precisa dominar en la materia. No obstante, como indica Mora (2018): *«En este momento donde las tecnologías nos están invadiendo, con un valor extraordinario, pero nunca sustitutivo del maestro»* (Mora, 2018).

Igualmente, los docentes aprovechan que el alumnado está más que acostumbrado a su utilización, que el profesorado las introduce en el aula, con el propósito de afianzar significativamente aquellos contenidos que queremos que nuestros estudiantes perfeccionen. En nuestro caso, desarrollar la destreza escrita y la competencia digital como uno de los objetivos señalados al comienzo de este documento, además de trabajar los contenidos léxico-gramaticales asociados al nivel que cursa cada grupo en el momento en que se ha llevado a cabo el estudio de campo. Según apuntan los autores en su trabajo (García Sánchez, Reyes Añorve y Godínez Alarcón, 2017), el uso de las TIC desempeña un papel fundamental para los procesos de E-A de los estudiantes debido a que, con la integración de actividades interactivas o plataformas virtuales, estas incitan a nuestro alumnado a interactuar con ellas (García Sánchez, Reyes Añorve y Godínez Alarcón, 2017:1).

Precisamente, en la interrelación con estas posibilidades didácticas que nos ofrece la tecnología, los estudiantes pueden manipular los contenidos de su aprendizaje, ahondar en las fuentes para expandir sus conocimientos y ponerlas en práctica mediante situaciones de contexto lo más similares a la realidad que experimentan. En varias entrevistas realizadas por Prensky (2011:13) a diferentes estudiantes, el autor busca una respuesta a la pregunta: *¿qué desean los alumnos de hoy?*, en un intento por descifrar qué es lo que esperan de sus clases para que capten su interés. Entre sus respuestas, Prensky (2011:13) pudo comprobar lo siguiente: que los discentes preferían prescindir de las charlas teóricas, considerar sus intereses o preferencias, crear a partir de las herramientas que estén en auge en ese momento, realizar trabajos con sus compañeros

de clase, intercambiar opiniones, tomar decisiones y estar conectados con la realidad, entre otros (Prensky, 2011:13).

Por tanto, surge la necesidad por comprender que, para conseguir ese paradigma educativo que precisa nuestro alumnado, tengamos en cuenta el entorno virtual en el que se desenvuelven y que esta debe estar relacionada de igual modo con el mundo académico, en donde requieren una conexión no solo con sus compañeros de aula, sino también tener a su disposición las herramientas digitales disponibles para crear un modelo educativo acorde a las necesidades que precisen. De acuerdo con lo que apunta Prensky (2011:26), el término de «coasociación» permitiría alcanzar ese «pensamiento conceptual», como describe el autor, que necesitamos para ofrecer las mejores posibilidades y extraer el máximo potencial de nuestros estudiantes.

En este intento por crear un escenario, que facilite a los estudiantes aprovechar el máximo de sus capacidades, Prensky (2011:26) menciona la coasociación como un concepto en donde el alumnado adquiere la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, este término estaría destinado tanto al alumnado como al profesorado, en donde el autor sugiere que permitamos que ambas partes realicen lo siguiente:

<b>Dar la responsabilidad al alumnado para:</b>	<b>Dar la responsabilidad al profesorado para:</b>
– Encontrar y seguir sus pasiones.	– Elaborar y realizar las preguntas adecuadas.
– Emplear las TIC que estén disponibles.	– Asesorar a los estudiantes.
– Investigar y recopilar información.	– Contextualizar el material curricular.
– Intercambiar ideas y opiniones.	– Explicar de manera individual.
– Practicar a través de juegos.	– Crear rigor.
– Crear presentaciones.	– Garantizar la calidad.

Tabla 3. Puntos claves extraídos del concepto «coasociación» según Prensky (2011:26-27).

Queda evidente que estas contribuciones de Prensky (2011) distan de lo que entendemos por la enseñanza teórica. El argumento que propone el autor es que la finalidad del docente consiste, dentro de la pedagogía de la coasociación, en evitar la clase tradicional con una sesión magistral.

Al contrario, se persigue que el docente presente esta nueva información a partir de estrategias que generen su interés, realizar preguntas que les incite a pensar o,

incluso, aconsejar herramientas o sugerir por dónde puede comenzar (Prensky, 2011:27). No obstante, el autor comprende que suprimir la clase teórica no siempre puede ser factible. En ese caso, él sugiere que se mantenga un diálogo con el alumnado para conocer su opinión y saber si se debe reducir el tiempo dedicado a esta cuestión. Del mismo modo, se puede deducir que este cambio requiere tiempo para su puesta en práctica, así como los posibles ajustes necesarios para que funcione en el grupo (Prensky, 2011:27).

Podemos extraer, a partir de sus declaraciones, la importancia de adecuar el sistema educativo a las necesidades que precisa nuestro alumnado, como hemos reiterado en este documento, no solo en lo referente a sus intereses —que desempeñan un papel relevante—, sino en el marco de la inclusión de herramientas digitales. Ahora bien, nos percatamos de la demanda en auge que recibe el uso de las TIC, sin embargo consideramos que estas no deben ser las protagonistas ni buscar una excusa para implementarlas en clase, sino enfocarlas como un instrumento de trabajo que faciliten al alumnado a potenciar sus habilidades en el transcurso de nuestras situaciones de aprendizaje.

Sobre esta cuestión en particular, el autor destaca que el papel de las TIC en el ámbito educativo debería estar destinado a *«dar soporte a la pedagogía de la coasociación y permitir que cada alumno personalice su proceso de aprendizaje»*, ya sea en proyectos individuales o en grupo (Prensky, 2011:31). De hecho, coincidimos con las afirmaciones del autor y creemos también que, al personalizar su aprendizaje, bien sea por sus intereses o por ajustarse a la novedad de la actualidad que les rodea, los estudiantes muestran mayor entusiasmo al formar parte en sus procesos de E-A.

Una debilidad que encontramos en este argumento y que Prensky resalta en su obra es que en ocasiones la ratio de las clases o la escasa disposición de recursos hacen que esta iniciativa sea difícil de materializar para los docentes (Prensky, 2011:31). De ahí que estimamos oportuno que ajustemos en la medida de lo posible este concepto, para permitir la combinación de las TIC con nuestra rutina académica; con el objetivo de aprovechar la coasociación en nuestro beneficio en aquellas situaciones que se puedan ejercer.

Del mismo modo, puede suceder con el uso de los dispositivos electrónicos en el momento en que los apliquemos cuando estén a nuestra disposición y también, si fuera posible, emplear aquellos recursos que estén a nuestro alcance y al de los estudiantes en

ese momento. Ahora bien, para evitar cualquier contratiempo que interfiera en los planes de nuestra programación, véase por problemas de acceso a Internet o un mal funcionamiento de los recursos electrónicos, es aconsejable que los docentes dispongan de una alternativa que les permita proseguir con la propuesta inicial si esta no puede llevarse a cabo en el aula; ya sea como una opción principal o secundaria, a fin de contar con una opción para cuando no sea posible acceder a la primera idea. Por esta razón, resaltamos la importancia de poder preparar los materiales designados en un formato que se pueda consultar sin conexión a Internet o que permita su descarga en una memoria USB, para poder evitar inconvenientes y poder presentar el modelo educativo diseñado a los discentes en clase.

Así pues, Prensky (2011:31) destaca otra cuestión que está relacionada con el uso de las tecnologías, que hemos mencionado con anterioridad, acerca de la inclusión. Es relevante saber que, aunque estas están consideradas como un recurso novedoso y beneficioso en el aprendizaje para los estudiantes, su implementación debe estar justificada. Es recomendable saber qué necesidades precisa nuestro alumnado y qué realidad se nos presenta para poder ejercer de manera coherente; con el propósito de perseguir un mayor rendimiento en el aula.

Según informa el autor (Prensky, 2011), en algunas ocasiones, la inserción de las TIC en el marco de la educación no habría obtenido el éxito o no habría recopilado los resultados deseados por no estar respaldada por una pedagogía que defienda esta decisión. Para ello y para evitar que se produzca lo que él describe como “fracaso”, Prensky (2011:31) reivindica la necesidad de combinar las TIC con una pedagogía que facilite su uso, como es el caso de la coasociación, pues esta estrategia facilita su aplicación en toda su magnitud a los interesados, en este caso nuestro alumnado, que son nativos digitales (Prensky, 2011).

#### **4.2. La competencia digital docente**

A fin de que los estudiantes puedan alcanzar la competencia digital durante la realización de nuestra propuesta didáctica, acudimos a los documentos oficiales que nos faciliten concebir en qué consiste y cómo podemos ayudar a los discentes a conseguirla. Para ello, consultamos el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (INTEF, 2017), en adelante *MCCDD* (INTEF, 2017), quien destaca lo siguiente sobre esta cuestión:



*«La competencia digital no solo proporciona la capacidad de aprovechar la riqueza de las nuevas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales y los retos que plantean, sino que resulta cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento del siglo XXI» (INTEF, 2017:5).*

A partir de una aproximación conceptual que destaca el MCCDD (2017:12), por medio de una cita extraída del *European Parliament and the Council* (2006), se explica en qué consiste la competencia digital:

*«La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet» (European Parliament and the Council, 2006; cuya cita aparece en el MCCDD (INTEF, 2017:12).*

Tras la lectura de esta descripción conceptual, podemos comprender que la competencia digital engloba el manejo justo e inequívoco de las TIC, para su aplicación dentro y fuera del ámbito de nuestra profesión; por medio del uso de los dispositivos electrónicos, que nos permitirán desempeñar, entre otras cuestiones, la producción, la presentación, la evaluación (*European Parliament and the Council*, 2006; por medio del MCCDD (INTEF, 2017:12). Además de esta información aportada por la entidad mencionada, el MCCDD (INTEF, 2017:12) esboza una reflexión, a propósito de la cita extraída, que destaca:

*«A partir de la recomendación, la gestión de información, la comunicación en entornos sociales y la capacidad de usar internet con fines de aprendizaje se han convertido en campos con gran relevancia, también para el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. No obstante, los dispositivos de acceso son cada vez más diversos, ya no solo accedemos desde los ordenadores que se mencionaban en 2006» (INTEF, 2017:12).*

Con este esbozo, somos capaces de vislumbrar que la competencia digital focaliza su atención a los saberes y a las habilidades que permiten el manejo de los recursos que reúne las TIC, con el fin de extraer el aprovechamiento en el ámbito educativo. Asimismo, García Fernández (2020:23) profundiza en la posterior descripción:

*«Si bien, el desarrollo de la competencia digital no es sólo [sic] hacer posible la utilización de herramientas TIC, sino que implica alcanzar habilidades relacionadas con tales herramientas además de una actitud crítica en la creación y utilización de contenido, junto con el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo» (García Fernández, 2020:23).*

Por consiguiente, la cita extraída de García Fernández (2020:23) nos permite entender que, para adquirir la competencia digital no basta únicamente con el conocimiento de las herramientas TIC, sino también con su uso para alcanzar el dominio de las habilidades relacionadas con esta cuestión. De este modo, como apunta García Fernández (2020:23), los usuarios podrán desarrollar una actitud crítica, durante la creación y el empleo de estos contenidos, así como las habilidades que propician el trabajo en equipo (García Fernández, 2020:23).

### **4.3. Aporte de las TIC en el desarrollo de la destreza escrita**

Al igual que planteamos en el capítulo de la producción escrita, en este epígrafe buscamos qué herramientas serían las más adecuadas, cuando nos dispongamos a desempeñar la tarea que propondremos, posteriormente, a los participantes de la investigación. Por este motivo, analizaremos la teoría para conocer qué opinan los autores, así como los criterios que debemos tener en cuenta en la selección de estas herramientas; puesto que somos conscientes de que debe existir un baremo que nos ayude a incluirlas con el fin de obtener un resultado positivo en nuestro estudio de campo. De lo contrario, como ya hemos indicado anteriormente, podríamos obtener un efecto contrario al que en un principio habíamos planteado.

#### **4.3.1. El entorno de aprendizaje virtual en la Educación Superior**

Cuando profundizamos en el marco de la enseñanza, desde en un contexto no presencial, observamos un entorno que dispone de varios recursos digitales. García Fernández (2020:29-30) explica que, con esta transformación tecnológica a la que está sujeta la educación se nos presentan numerosas propuestas didácticas que podemos implementar en esta modalidad actual, en donde nos desenvolveremos en los dos últimos estudios de campo. Por ello, para informarnos de qué manera afecta este cambio tecnológico en el marco de la enseñanza, la autora profundiza en lo siguiente:

« La transformación tecnológica en la enseñanza implica la creación de nuevas funciones y acciones educativas, la integración de recursos tecnológicos aplicados al aprendizaje y al conocimiento (TAC), la exploración de nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje (semipresencial y en línea) y la definición de nuevos perfiles en docentes y aprendientes» (García Fernández, 2020:29-30).

Con esta explicación de la autora (García Fernández, 2020:29-30), podemos extraer una reflexión sobre esta transformación tecnológica a la que ella destaca pues, con esta oportunidad que se nos presenta, nos incita a pensar en diferentes maneras de innovar en el aula. Sin embargo, estos planteamientos que manifestamos se desarrollarán desde un contexto virtual que anima a los docentes a generar nuevos planteamientos educativos para integrar en sus asignaturas.

En este proceso de exploración que señala la autora (García Fernández, 2020:29-30), nos impulsa a estudiar y aprender sobre las herramientas que podemos implementar en la modalidad virtual o, por ejemplo, analizar qué recursos disponemos para aprovechar las ventajas que nos facilitan e integrarlas en la propuesta didáctica. Con esta transición educativa que estamos experimentando, como apunta García Fernández (2020:29-30), precisa de acciones que se ajusten a esta situación educativa. Por esta razón, resaltamos la labor docente que persigue actualizarse en el mundo académico para ofrecer una enseñanza de calidad a sus discentes desde un contexto virtual.

De acuerdo con Cano Ginés y Rodríguez Gómez (2015:205): «*Un espacio virtual implica muchas oportunidades de exposición a la lengua, donde se puede ENSEÑAR y APRENDER a través de materiales*» (Cano Ginés y Rodríguez Gómez, 2015:205). Por este motivo, con la cita de los mencionados autores, dispondríamos de una modalidad no presencial que facilitaría nuestra labor como docentes en los procesos de E-A de nuestro alumnado, pues permite el tratamiento de los materiales, por medio de una selección de herramientas, que nos permitan extraer el mayor potencial que estas nos puedan obsequiar.

Por consiguiente, tras destacar la necesidad de conocer los recursos digitales que podemos trasladar a este entorno no presencial, procederemos a destacar aquellas herramientas o plataformas virtuales que hemos utilizado o que ha estado a la disposición de nuestros sujetos de la investigación, durante la preparación, el diseño y el desarrollo de la propuesta didáctica y la encuesta en línea *ad hoc*.

### **4.3.2. Plataformas virtuales en la Educación Superior**

Durante el transcurso del periodo de confinamiento, el uso de las plataformas virtuales adquiere relevancia para traspasar el concepto de la enseñanza presencial a un entorno virtual; en donde los estudiantes pueden encontrar un espacio que les ayudará con la continuación de sus clases, así como el desarrollo de las distintas tareas o con la comunicación con sus compañeros, en los foros, o con el profesorado por medio del correo institucional.

Esta alternativa establecida por las diversas instituciones universitarias favorece la conversión a esta enseñanza en línea de manera natural, pues los estudiantes están acostumbrados a este medio y conocen su funcionalidad. Por ello, estimamos oportuno aprovechar el uso de esta plataforma para mantener el diálogo con los estudiantes de cada grupo del estudio de campo y, de igual modo, para compartir nuestra iniciativa por este medio.

A continuación, en los siguientes epígrafes, mencionaremos las dos plataformas que conocemos que nuestros estudiantes emplearon durante el transcurso de la enseñanza de ELE, bien sea para la comunicación con sus respectivas docentes o para acceder a la tarea que hemos presentado en el periodo de la investigación, a fin de mostrar las diferentes opciones para las que se empleen en el aula y las opciones que presentan que facilita el quehacer pedagógico del profesorado de lenguas extranjeras.

#### **4.3.2.1. Blackboard**

Durante el transcurso de nuestra estancia como investigadoras en la Universidad de Utrecht y después de nuestras conversaciones con el profesorado para el desarrollo del primer estudio de campo, aprendimos que *Blackboard* es el espacio virtual destinado a la continuación del aprendizaje de los discentes del máster de español y su cultura. Un medio que, como apuntan Aliaga Meléndez y Dávila Rojas (2021:49), consiste en una «flexible, sencilla e intuitiva» plataforma que favorece la eficacia de los procesos de E-A.

En lo que se refiere a las fuentes consultadas (Aliaga Meléndez y Dávila Rojas, 2021; Ferreiro Martínez, Garambullo y Brito Laredo, 2013; y Villalón, Luna y García Barrera, 2019), todas apuntan los beneficios de la implementación de la mencionada plataforma. Tras nuestra experiencia con el primer grupo de estudio, pudimos

concebirla como un ejemplo similar a *Moodle*, que es el espacio virtual que conocemos y que nuestra universidad emplea.

Con *Blackboard*, los estudiantes se encontraban con un entorno que les permitía acceder a las tareas que alojábamos en ella, a fin de que los discentes pudieran cumplir con el desarrollo de la propuesta didáctica. Por esta razón, estimamos oportuno destacarla en este documento, ya que la consideramos relevante por el protagonismo actual que adquiere y su facilidad para la entrega y la recopilación de las actividades designadas, en relación con la elaboración de nuestra pesquisa.

#### **4.3.2.2. Moodle**

Al igual que con el ejemplo anterior, *Moodle* es la plataforma en línea designada al espacio virtual, para el desarrollo de las actividades designadas por el docente, además de la participación en sus foros o el diálogo con el profesorado, por medio de las opciones que brinda para este propósito.

A partir del año 2004, *Moodle* se convierte en la plataforma en donde se desarrollarían las actividades de teleformación destinadas tanto para los estudiantes como para el profesorado pues, gracias a sus programas de formación, los docentes pueden recibir un aprendizaje, por ejemplo, para su uso y su explotación didáctica en el aula. Tras su inauguración, encontramos un aliado fundamental para el profesorado, en nuestro caso de ELE, para alojar tanto la información como los contenidos lingüísticos relacionados con la programación (ULPGC, 2018).

Esta es una ventaja que presentó, en su momento, nuestra institución; debido a que, al comienzo del periodo del confinamiento, muchos docentes encontraron el inconveniente de encontrar una opción que les permitiera trasladar los contenidos de su material en un espacio virtual. Además de este obstáculo, en torno a la disposición de los recursos, varios docentes tuvieron que destinar parte de su tiempo al aprendizaje, de manera autodidacta, al dominio de la plataforma digital seleccionada y de los recursos empleados para el desarrollo de los contenidos en los procesos de E-A.

Entre las ventajas que caracterizan a esta plataforma, la página web institucional (ULPGC, 2021) seleccionó esta aplicación a partir de los diferentes criterios como, por ejemplo, su flexibilidad y su posibilidad de adaptación ante los distintos niveles o las necesidades del alumnado/profesorado; su sistema intuitivo; o la variedad de actividades que ponen a la disposición del docente, por mencionar algunas de sus

funciones. Consideramos que esta característica es necesaria para establecer un entorno cómodo, tanto para el alumnado y el profesorado, para que ellos puedan desenvolverse desde la plataforma virtual sin complicaciones y puedan llevar a cabo la continuación de su aprendizaje.

Esta plataforma virtual permite, por consiguiente, al docente disponer de una serie de opciones, que les puede beneficiar a los estudiantes en sus procesos de E-A, para poder ayudarles a extraer el máximo rendimiento a *Moodle*, como son las siguientes:

- Acceder a la programación de la asignatura.
- Ver las presentaciones del profesorado.
- Realizar las actividades concretas de la materia.
- Interactuar en el foro de la asignatura.
- Solventar las dudas a través mensajes al profesorado.
- Concertar tutorías por medio de la función *e-tutor*.

Al emplear este tipo de enseñanza virtual, García Fernández (2020:30) manifiesta que se lleva a cabo «*un aprendizaje personalizado y adaptado a la formación del alumnado*» (García Fernández, 2020:30) y consideramos que esto es fundamental para la enseñanza del español, pues buscamos un sistema de fácil acceso y que permita a los estudiantes poder poner en práctica los contenidos que precisan dominar, por medio de una plataforma atractiva que les anime a participar en ella.

Asimismo, cabe destacar la implementación en *Moodle* de recursos tales como la herramienta *BigBlueButton*, que se utiliza para la comunicación profesor-alumno por medio de videollamadas. Esto ofrece una asistencia rápida y eficaz para aquellas ocasiones en las que el estudiante precise de una atención personalizada, véase para resolver las dudas suscitadas en la asignatura.

Como desarrollaremos en el epígrafe sobre el *componente socio-afectivo*, este valor añadido que ofrece esta herramienta supone un apoyo fundamental para el profesorado y que ayuda a que los discentes no se sientan abandonados en su proceso de aprendizaje, pues es un obstáculo al que nos enfrentamos y que debemos suplir.

Durante el año académico 2019-2020, como hemos anunciado anteriormente, a lo largo del desarrollo de la recta final de esta tesis doctoral, contemplamos el impacto de la COVID-19 en el sistema educativo. Este suceso se convirtió en un factor que

incrementaría nuestra preocupación sobre cómo podía repercutir en nuestros discentes y que nos animaría a que nos replanteemos un paradigma que se ajuste a los distintos cambios que nos han acontecido.

Por este motivo, entendemos que exista una gran demanda, por parte del profesorado, ante las distintas herramientas digitales; a fin de buscar una posible solución que permita trasladar los contenidos lingüísticos y presentarlos de manera atractiva a los discentes, que aumente su interés y participación en el aula de idiomas.

### **4.3.3. Herramientas digitales**

La versatilidad que presentan los recursos que engloba el uso de las TIC favorece la posibilidad de realizar explotaciones didácticas en el aula de ELE. Algunas de ellas las encontramos, como ya hemos mencionado, a partir del uso de la plataforma virtual. Otras, sin embargo, las denominamos como «herramientas complementarias» que son aquellas que el profesorado selecciona, bien porque permite desarrollar actividades en un momento puntual durante el transcurso de la materia o para convertirse en una adición a las estrategias de aprendizaje.

#### **4.3.3.1. Kahoot**

Al consultar la página web oficial de *Kahoot!*, para conocer las premisas principales que explican su finalidad como recurso digital y para estudiar su impacto en el ámbito académico, pudimos comprobar que es una plataforma gratuita que se fundamenta en el concepto del aprendizaje basado en el juego.

Para aprender sobre las posibilidades didácticas que facilita *Kahoot!*, consultamos la experiencia pedagógica realizada por Calafat Marzal, Puertas Medina y Martí Selva (2018), quienes nos permiten profundizar acerca de su iniciativa con esta plataforma. Según informan las autoras (Calafat Marzal, Puertas Medina y Martí Selva, 2018:791), una ventaja que presenta *Kahoot!* es que no precisa de una instalación informática en nuestro dispositivo electrónico ni una preparación previa para su manejo —unas de las características que más nos atrajo para formar parte de nuestra propuesta—, ya que su uso es muy intuitivo y, únicamente, requiere de una conexión a Internet para poder emplearla.

Las autoras continúan con su explicación e indican que: «*La idea es que el alumno aprenda jugando dentro del aula para que la experiencia de aprendizaje sea*

*más motivadora»* (Calafat Marzal, Puertas Medina y Martí Selva, 2018:791). Por tanto, a través de este concepto, que combina la enseñanza mediante el uso de componentes relacionados con el juego, pretendemos propiciar un entorno de enseñanza que favorezca la motivación y la participación, en nuestro caso, de los sujetos de la investigación.

Por este motivo, Calafat Marzal, Puertas Medina y Martí Selva (2018:796) expresan que la implementación de esta plataforma potencia la motivación y la participación del alumnado, a partir de la creación de cuestionarios elaborados por el propio docente, de acuerdo con las necesidades específicas de los estudiantes, para aprender cuestiones relativas con la asignatura.

No obstante, en lo referente a nuestra propuesta didáctica, planteamos incluir esta plataforma en el primer estudio de campo, con los estudiantes de la Universidad de Utrecht; con la finalidad de incentivar la participación de los discentes en el desarrollo de la encuesta *ad hoc* en línea. Consideramos que, en lo que concierne a la recopilación de datos, el uso de *Kahoot!* Podía incentivar su participación al añadir el elemento competitivo, pues los sujetos disponen de un cierto tiempo para contestar a las preguntas que habíamos preparado.

Por consiguiente, para la preparación de un cuestionario en *Kahoot!*, el primer paso que debemos seguir es la creación de una cuenta gratuita en esta plataforma. El segundo paso se centraría en seleccionar la plantilla de cuestionario, para nombrar nuestra encuesta y, posteriormente, volcar todas las preguntas que queremos formular a los sujetos de la investigación. En lo referente a este segundo paso, Calafat Marzal, Puertas Medina y Martí Selva (2018:791) aconsejan que dediquemos una especial atención a revisar y a corregir las cuestiones que queremos presentar, para evitar posibles errores.

Una vez finalizado el periodo de elaboración y la revisión de las preguntas que forman nuestro cuestionario, el tercer paso se centraría en compartir, por medio de un enlace a los discentes, con el objetivo de comenzar a responder a cada una de ellas. Por medio de sus dispositivos electrónicos, tales como sus móviles, tabletas u ordenadores, de manera individual, los sujetos de la investigación formaron parte de esta parte del estudio de campo.

Con su participación, los sujetos de la Universidad de Utrecht contribuyeron, con sus respuestas sobre la propuesta didáctica que acababan de experimentar, que



derivó posteriormente a la recopilación de datos de nuestra última sesión con el primer grupo objeto de nuestra investigación.

El motivo para justificar el uso de *Kahoot!* se remite a los resultados positivos que hemos observado en la situación de aprendizaje de Calafat Marzal, Puertas Medina y Martí Selva (2018) y, posteriormente, a la experiencia personal que observamos durante el desarrollo del primer estudio de campo; donde pretendíamos corroborar su impacto con nuestros sujetos de la investigación, en el desarrollo de la encuesta en línea, mediante esta dinámica.

En primer lugar, a partir de las conclusiones esbozadas por las autoras (Calafat Marzal, Puertas Medina y Martí Selva, 2018:796), pudimos observar que su iniciativa educativa potenciaba a crear un ambiente colaborativo en el aula, aumentaba la atención y la motivación de los discentes durante su participación acerca de los contenidos relacionados con sus asignatura. En segundo lugar, tras exponer nuestro modelo con los sujetos de la investigación, pudimos reafirmar que estos factores se repetían en nuestro estudio de campo, como expondremos en el capítulo 6 y en las conclusiones de este documento, pues era evidente que la inclusión de *Kahoot!* favorecía la colaboración de los estudiantes, así como el grado de competición para completar el cuestionario.

#### **4.3.3.2. *Book Creator***

Con el propósito de ampliar el presente listado de recursos digitales, para mostrar al lector los diferentes modelos que hemos incluido en nuestra propuesta didáctica en los tres estudios de campo, proseguimos con la siguiente herramienta: *Book Creator*. El mencionado ejemplo es una aplicación que, como su nombre indica, se centra en el proceso de la creación de libros en un formato electrónico.

Conocimos el propósito de esta herramienta, dentro del ámbito académico, de la mano de la profesora, Jennifer Niño, quien nos lo presentó como una alternativa, para realizar un proyecto subsiguiente, con los sujetos de la investigación, tras finalizar con sus producciones escritas.

Antes de comenzar con la explicación sobre cómo se incluyó esta herramienta en la propuesta didáctica, precisamos de una aproximación conceptual de *Book Creator*, con el propósito de conocer su explotación didáctica dentro del aula. De acuerdo con la información que encontramos en la página web oficial, su finalidad se centra en ofrecer

al usuario de una herramienta fácil de utilizar y que tiene como objetivo crear libros digitales para potenciar la destreza escrita y la comprensión lectora.

Para poder corroborar estos beneficios que señala la página oficial de esta aplicación, nuestra intención se gira ahora en encontrar un estudio que haya implementado, por medio de una situación de aprendizaje, *Book Creator* con fines educativos. Por esta razón, acudimos al trabajo final de grado de Santafé Gutiérrez y Velásquez Ortiz (2022:9), quienes han introducido esta herramienta para fortalecer la comprensión lectora y la interpretación de textos en un centro educativo.

Las autoras (Santafé Gutiérrez y Velásquez Ortiz, 2022:43) explican que, en el proceso de creación de un libro electrónico, los usuarios de *Book Creator* pueden añadir elementos, tales como textos o sonidos. Por tanto, observamos que, con el uso de *Book Creator*, los estudiantes pueden desarrollar su competencia digital, además de potenciar su comprensión lectora y su expresión escrita. Asimismo, apreciamos que el uso de esta aplicación potencia la motivación de los discentes, en el momento en que se disponen a ambientar sus microrrelatos, a través de la inclusión de imágenes o grabaciones de voz.

Por este motivo, después de reunir todas las producciones escritas elaboradas por los sujetos de la investigación, la profesora empleó esta herramienta para crear un libro donde aparecían todos los microrrelatos. Hemos podido apreciar que, entre las ventajas que presenta esta aplicación, *Book Creator* facilita el trabajo cooperativo.

Esto puede producirse si, por ejemplo, queremos que los discentes trabajen en grupos en la elaboración de un libro digital. También podemos invitar al alumnado en su totalidad a que participen en un proyecto común; en donde cada estudiante tiene acceso al libro, administrado por el docente, para que cada uno escriba su contribución al compendio de historias recopiladas. En nuestra situación de aprendizaje, la profesora reunió todas los microrrelatos para crear un libro, que sirviera para presentar a los discentes este producto final, para proceder a su lectura y admirar el trabajo realizado por todos los participantes.

Al contemplar las conclusiones que Santafé Gutiérrez y Velásquez Ortiz (2022:96) han incidido, comprendemos los motivos de su propuesta didáctica, que persigue encontrar una solución que permita mejorar aquellos aspectos que precisaran de una mejora y que estas están relacionadas con la comprensión y análisis textual. De acuerdo con las autoras (Santafé Gutiérrez y Velásquez Ortiz, 2022:96), el uso de *Book Creator* ejerció una influencia positiva en sus estudiantes pues, según sus palabras:

«Es de reconocer que se fortalecieron las habilidades de comprensión y análisis textual, desarrollando competencias con algunos avances referidos a un estudio que se desarrolló la Comunicación y Educación por medio de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)» (Santafé Gutiérrez y Velásquez Ortiz, 2022:96).

De este modo, podemos resaltar que, por medio de este estudio de campo y la experiencia didáctica de las mencionadas autoras (Santafé Gutiérrez y Velásquez Ortiz, 2022), el uso de esta aplicación digital con fines pedagógicos propicia la oportunidad de crear propuestas que potencien las competencias mencionadas, además de fomentar la motivación de los discentes.

#### **4.3.3.3. Google Forms**

En la última posición de la lista de recursos digitales empleados, pero no por ello menos importante, queremos dedicar una especial atención al programa de *Google Forms* con fines didácticos. Después de investigar las principales premisas de esta herramienta, a partir del estudio de caso de Leyva López, Pérez Vera y Pérez Vera (2018), podemos comprobar que puede emplearse como apoyo a las propuestas que quieran incluir los docentes en el marco académico.

Dentro de las posibilidades didácticas que ofrece esta herramienta, las autoras (Leyva López, Pérez Vera y Pérez Vera, 2018:7-8) mencionan que es un recurso que facilita la creación y la publicación de formularios en línea. Para su elaboración, *Google Forms* permite la elección de una temática, por medio de las plantillas que presenta este sistema y, del mismo modo, facilita su personalización con el uso de imágenes (Leyva López, Pérez Vera y Pérez Vera, 2018:8). Con esta última opción destacada, consideramos que es una alternativa idónea, para ambientar el formulario que queremos presentar a los participantes. Por ejemplo, para cuando queramos recrear la narrativa de los microrrelatos.

Al continuar con la lectura de las autoras (Leyva López, Pérez Vera y Pérez Vera, 2018:8), aprendemos que este recurso no solo permite transmitir el cuestionario en línea a nuestros sujetos de la investigación, por correo electrónico o a través de un enlace, sino que además podemos reunir sus datos de manera automática y descargar la información en un archivo en formato *Excel*. Encontramos en el mencionado recurso, por consiguiente, una alternativa a los cuestionarios físicos utilizados en los estudios de

campo pues, durante el tiempo de pandemia, *Google Forms* nos ayuda en este proceso de recopilación de los datos.

Tanto el docente como sus estudiantes pueden acceder a este programa, de manera gratuita, por medio de sus dispositivos electrónicos: ordenadores, móviles o, incluso, desde sus tabletas. Únicamente, se precisa de un acceso a Internet para poder crear o desarrollar los contenidos específicos. Por este motivo, para iniciar con la elaboración de nuestro formulario, debemos primero crear o disponer de una cuenta en *Google*; para seleccionar, a continuación, de entre las opciones que se nos presenta, la plantilla que nos permitirá con nuestro cuestionario.

De entre los distintos ejemplos que el programa dispone, decidiremos un modelo que nos ayude a comenzar con el volcado de la información. Por ejemplo, en nuestro cuestionario, nos centraremos en ajustar nuestra hoja de consentimiento, para que los sujetos que participen en ella puedan leer las premisas que conforma la pesquisa y decidir si aceptan o no proceder con ella. Cabe destacar que, para el uso de este recurso, hemos determinado que los estudiantes realicen este estudio de manera individual, de ahí que aconsejemos que dispongan de los medios necesarios para poder cumplimentar con el objetivo de la investigación.

A continuación, al dar su consentimiento para formar parte del estudio de campo, los sujetos encontrarían la propuesta didáctica con las instrucciones de la lectura de la obra seleccionada y la producción escrita del microrrelato. Una vez finalizaran estos dos pasos, *Google Forms* permite recibir archivos adjuntos o respuestas por escrito para transmitir sus narraciones.

En una última instancia y tras terminar la propuesta didáctica, en la página final del cuestionario en línea, los sujetos encontrarían el cuestionario con las preguntas acerca del estudio de campo que han experimentado. En este apartado, los participantes procedían, de manera individual, con la lectura de las preguntas y la selección de las respuestas que más se asemejaban con su experiencia. Asimismo, presentamos la opción de establecer una sección con una pregunta abierta, con el propósito de que los discentes pudieran esbozar su opinión sobre la propuesta realizada, para que ofrezcan sus sugerencias que permitan mejorar este estudio.

Como indicamos al principio, en la presentación de este recurso, las autoras (Leyva López, Pérez Vera y Pérez Vera, 2018:8) informan en su documento que, una vez realizado el cuestionario y descargado los datos en un archivo en formato *Excel*,

*Google Forms* permite observar y analizar la información a partir de las gráficas que se pueden estudiar desde su servidor en línea. Esto nos ayuda a establecer algunas primeras impresiones que nos ayudarán en el proceso de esbozar las conclusiones en el capítulo final.

Los beneficios que hemos podido apreciar se fundamentan, por un lado, en la aplicación de los tres estudios de campo y, por otro lado, a partir de lo que hemos observado en el trabajo de Leyva López, Pérez Vera y Pérez Vera (2018:23). Estos se centran en ofrecer al profesorado de un recurso de práctico, porque se puede desarrollar desde varios dispositivos electrónicos y está a nuestro alcance si ya somos usuarios de una cuenta en *Google*.

Además, la información que recopila nos ayuda a reunir datos relacionados con la hora de entrega, así como las gráficas ya elaboradas de acuerdo con las respuestas seleccionadas por los sujetos de la investigación. Este tipo de herramientas favorece el proceso de E-A, sobre todo, desde una modalidad no presencial como en la que nos encontramos durante la realización de los dos últimos estudios de campo.

**CAPÍTULO 5**  
**FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**  
**EN CLASE DE ELE**

## **5.1. Organización de este capítulo**

En los próximos epígrafes que acompañan a este nuevo capítulo, pretendemos desglosar los puntos clave que, como investigadoras, han sido relevantes para la elaboración de la propuesta didáctica. Entre algunos de estos elementos, dedicaremos a las siguientes secciones una especial atención para profundizar en los métodos y en los enfoques que han fundamentado el marco teórico; además de otros factores que, en nuestra opinión, afectan al aprendizaje del alumnado de LE.

Asimismo y como adelantábamos en su momento al inicio de este documento, la propagación de una nueva cepa produciría un cambio para el sector académico y el propósito de nuestra investigación, al igual que en muchos otros campos. Por esta razón, consideramos necesario reflejar cuál era la situación de nuestro contexto, para llevar a cabo el estudio de campo, antes y durante el transcurso de la pandemia; en donde reflejaremos la modalidad de E-A para cada estudio de campo.

Por este motivo y en relación con este capítulo, enumeraremos los fundamentos teóricos y justificaremos la decisión de nuestra elección, a fin de desarrollar la propuesta didáctica de nuestro estudio de campo. Además, reflejaremos una serie de aspectos claves que hemos tenido en cuenta, para el diseño del modelo didáctico que deseamos implementar en los tres estudios de campo. Consideramos que factores como la motivación, la participación o el tratamiento del error tienen un impacto en el proceso de E-A de una lengua. Por consiguiente, queremos profundizar en estos conceptos y explicar cómo estos han influido en el desarrollo de la propuesta didáctica.

### **5.1.1. Punto de partida de la investigación previo a la pandemia**

Con la oportunidad que se nos presenta, durante el curso académico 2017-2018, para realizar un estudio de campo en la Universidad de Utrecht, nuestra intención se dirigía en establecer un modelo didáctico que permitiera reforzar aquellos aspectos, que hemos abordado en los anteriores capítulos y que precisaban una atención especial: tales como la destreza escrita o fomentar la creatividad por medio de la producción de un microrrelato. Como existía un contacto con la profesora de la asignatura, *Teatro y cine hispánicos*, el diseño de la propuesta fue factible para posteriormente organizar, decidir y llevar a cabo el estudio de campo; debido a que la modalidad en la que desarrollaríamos nuestra investigación era presencial.

Por esta razón, la implementación de la propuesta objeto de nuestro estudio se pudo realizar sin ningún inconveniente y, en aquellas ocasiones que los estudiantes precisaran de una comunicación, tanto con la profesora como con la investigadora, se podían poner en contacto con ellas durante el desarrollo de las clases o por medio del correo electrónico institucional. Por tanto, tras finalizar el periodo para la producción de sus microrrelatos, continuamos con el siguiente paso destinado a la realización de una encuesta, que pudo realizarse en la última sesión, por medio de sus dispositivos electrónicos y el acceso a Internet que les facilitaba su universidad.

### **5.1.2. Redirección de la investigación durante la pandemia**

No obstante, a comienzos del año 2020, se produjo un acontecimiento histórico con la llegada de la COVID-19 que influiría en nuestra investigación y produciría una reestructuración de la planificación que habíamos organizado hasta el momento, como ya hemos adelantado en este documento. Este impacto no solo afectaría a nuestra indagación, sino a todo el marco académico, entre ellos nuestra Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, que tuvo que trasladar su forma de impartir las sesiones, en tiempo récord, a la plataforma virtual.

Un suceso que ha presentado muchos inconvenientes, no solo con cuestiones relacionadas con la infraestructura, sino también a la formación docente, pues son ellos quienes deben preparar y organizar sus asignaturas para que sean accesibles de una manera rápida y eficaz para los diferentes grupos con los que trabajan. Sin olvidarnos tampoco de asistir al alumnado ante esta nueva realidad y los posibles obstáculos o problemas a los que se puedan encontrar durante este cambio.

### **5.1.3. El impacto de la COVID-19 en el marco de la Educación Superior**

Debido a esta conversión de modalidades, de la presencial a la virtual, abarcaremos la situación que se produjo con la llegada de la pandemia, cuáles fueron los cambios que adoptamos para ajustar nuestra propuesta didáctica y qué medidas tomaron las entidades responsables, con el fin de amortiguar el impacto que supondría para la Educación Superior y que, por ende, tendríamos que seguir para salvaguardar la seguridad de nuestro alumnado.

A este acontecimiento, le añadimos los problemas que afectaron, de manera emocional, a los discentes y que resaltaremos en los epígrafes sobre *el aspecto socio-*



*afectivo*, así como resaltaremos con algunos autores (Camacho y Guzman, 2010:27; Pekrun, 2005 y Rebollo Catalán et al., 2008), quienes exponen también su preocupación de que los estudiantes experimenten un sentimiento de soledad o de aislamiento al perder ese contacto con sus compañeros y el resto del profesorado. Esta pérdida no está discriminada a los lazos de relación entre compañeros sino también al contacto con los docentes para resolver las dudas que puedan surgir a lo largo del año académico.

Esto puede ser contraproducente en sus procesos de E-A, porque genera una frustración en el momento en que debemos desarrollar las tareas que tengan que realizar. Todo esto puede producir, además, consecuencias negativas como la escasez de participación, la disminución del rendimiento y un incremento del abandono escolar (Camacho y Guzman, 2010:27-28; Pekrun, 2005:500-502 y Rebollo Catalán et al., 2008:2). Por este motivo, buscamos proponer una alternativa, que nos permita ofrecer una solución a estos condicionantes que afectan a los estudiantes, por medio de la plataforma virtual; a fin de facilitar un sistema que pueda asistirles y proporcionarles una atención personalizada.

#### **5.1.4. La transición de la enseñanza presencial a la modalidad virtual**

Pese a este contratiempo, en lo que respecta a nuestra institución, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ya disponía de una plataforma desde el 2004, conocida como *Moodle*, donde el profesorado aloja los recursos necesarios para complementar las sesiones de su asignatura. Por lo cual, este traslado de la enseñanza presencial a la no presencial no fue tan brusca ni fuera de lo común para nuestro alumnado, pues ya conocía y había empleado esta plataforma.

De esta manera, en lo que respecta a la implementación virtual, podemos destacar que nuestra institución ya contaba con una plataforma que favorece la continuación de la formación académica de nuestros discentes. Por tanto, esa conversión digital no ha supuesto un cambio tan radical como otros centros hayan podido experimentar. Sin embargo, queda claro que el sistema educativo no tenía un plan para poder afrontar una situación de esta magnitud, que se traduce, entre muchos aspectos, en una creciente preocupación por parte de la comunidad educativa, los estudiantes y sus familias ante el desconocimiento sobre cuál sería la nueva realidad del aprendizaje en tiempos de la pandemia.

En este sentido, nos gustaría abordar dos trabajos de Rieley (1997 y 2018), quien planteaba la necesidad de elaborar un plan ante los diferentes escenarios que pudieran surgir en un futuro cercano. Esta preocupación del autor se justifica con la necesidad de estar preparado ante los retos que se pueden presentar en el siglo XXI y que aboga por una solución que asegure la continuidad del aprendizaje de nuestros estudiantes. Aunque Rieley (1997) desconocía los posibles escenarios que la educación podría encontrar, al autor le preocupaba que la universidad se viera afectada por diferentes hechos, como no disponer de la formación y de las herramientas necesarias para que esté a la altura de las novedades que caracterizan la educación actual. Entre sus principales inquietudes, Rieley (1997 y 2018) destaca el tiempo y el coste que tenemos que invertir en llevar a cabo este modelo, que son cuestiones que hemos observado que han afectado a muchos docentes puesto que se han visto perjudicados con la situación que se desarrolló durante la pandemia.

Durante este periodo de investigación, tuvimos la oportunidad de integrar nuestras estrategias y propuestas didácticas dentro del marco de la enseñanza presencial en el marco de la Educación Superior, que nos han permitido analizar y estudiar el impacto que tienen en el proceso de adquisición de aprendizaje de nuestros discentes de español. No obstante, tras los acontecimientos que sucedieron con la llegada de la nueva cepa, apresuró a los centros educativos a que trasladaran su modalidad a la no presencial. Este cambio ha traído consigo una serie de nuevas pautas que los docentes han tenido que seguir para cerciorarse de que los estudiantes pudieran seguir con su progreso en cuanto a los procesos de E-A se refiere. De ahí que nuestra intención de exponer lo que hemos presenciado, así como destacar aquellos puntos que, en nuestra opinión, podemos mejorar como aquellas acciones que creemos que pueden facilitar la labor de nuestros compañeros de profesión.

#### **5.1.4.1. Factores que afectaron nuestro estudio de campo**

Tras este periodo de transición de una modalidad presencial a la virtual, surgen una serie de inconvenientes que amenazan con afectar nuestro quehacer pedagógico y perjudicar los procesos de E-A de los estudiantes. Algunos de ellos están relacionados con nuestra manera de transmitir los conocimientos de nuestra materia, los recursos que empleamos para esa tarea y los factores que favorecen la asimilación significativa de los discentes de lenguas extranjeras. Entre ellas, nos encontramos con las siguientes:

– *El periodo de adaptación a la modalidad en línea*

Con el cambio de la modalidad presencial a la enseñanza virtual, nos preocupaba garantizar el aprendizaje de nuestros discentes, así como el bienestar de todos ellos, quienes se verían afectados con ese cese temporal de las actividades académicas y cambio radical de su rutina universitaria. Este cierre del centro institucional no implica un parón del proceso de aprendizaje, al contrario, se pretende asistir aquellos grupos más vulnerables y facilitarles una solución en cuanto a su situación personalizada, como aclaran la UNESCO (2020), quienes persiguen ofrecer un apoyo a quienes no dispongan de los recursos digitales necesarios para superar este obstáculo de la brecha digital. Según recopila este artículo realizado por la UNESCO (2020), tan solo el «47% de la población de los países en desarrollo» tenía acceso a Internet antes de que se desatara la pandemia (UNESCO, 2020).

– *Brecha digital*

Como indicábamos en la presentación de este documento, durante la redacción de los capítulos que conforman esta tesis, surgió un acontecimiento que provocaría un cambio en la intención de la investigación. Esto se debió a la llegada de una nueva cepa, durante el curso académico 2019-2020, cuyo impacto producido por la COVID-19, obligaría, en este caso, al sector de la educación a tomar una serie de medidas que repercutirían a nuestra rutina; véase como ejemplo el cambio de modalidad presencial a la digital. Una decisión que se consideró necesaria por las diversas entidades oficiales, con el propósito de poder preservar las medidas de seguridad, además de respetar las directrices impuestas por el gobierno.

Entre los principales cambios que observaríamos, sin olvidarnos del aspecto económico, destaca el factor social puesto que se produciría un impacto no solo entre los docentes y todo el equipo que conforma el ámbito académico, sino además entre el alumnado. Más adelante, esto se traduciría en una organización, en cuestión de horas, para poder instaurar un plan que permita continuar el estilo de aprendizaje de los estudiantes desde la plataforma digital.

Ante este hecho, aunque somos conscientes de que no teníamos alguna constancia de un indicio, que nos permitiera atisbar que surgiría un suceso similar, para

así disponer de un margen de tiempo para actuar, surgen incógnitas acerca de nuestra acción. Sobre cómo podríamos haber actuado de manera más eficaz, desde nuestra posición, bien sea por medio de un modelo de actuación o de prevención que permitiera reducir el impacto que tanto ha afectado a los discentes, en nuestro caso, pertenecientes al marco de la Educación Superior.

En este sentido y como mencionábamos anteriormente, consultamos los ensayos que Rieley (1997 y 2018) compartió en su momento, ya que son premonitorios a los sucesos que posteriormente tendría lugar. En sus escritos, el autor plasma su preocupación ante la escasez de una planificación ante ciertos factores que podrían amenazar la estructura de la Educación Superior. Una inquietud que también hemos compartido en este documento.

– *La motivación*

Entre los objetivos que planteamos en el desarrollo de una propuesta didáctica que se detallarán en el sexto capítulo del desarrollo de nuestra investigación, además de conseguir que los estudiantes adquieran un dominio de la lengua, también buscamos que los estudiantes se sientan motivados y que nuestra propuesta genere su interés; para participar activamente durante sus procesos de E-A. Sin embargo, esta premisa supone, en ocasiones, una cuestión que preocupa al profesorado porque somos conscientes de que es un factor clave en su proceso de aprendizaje de una lengua.

Debido a esto, queremos dedicar este epígrafe a extraer las reflexiones que nos han parecido relevantes, pues nos ayudan a comprender cuál es su origen y cómo podemos potenciarla en el aula de ELE. La finalidad de esta meta no es otra que la de aprender cómo podemos motivar a nuestros sujetos de la investigación a través de propuesta que queremos integrar mientras desarrollan los contenidos.

El concepto de motivación nos parece un factor relevante en los procesos de E-A de español pues, a partir del estudio esbozado por Rodríguez Pérez (2012:383), la autora ha podido concluir que este término se entiende «*como un proceso dinámico, cambiante, que genera, mantiene y dirige una conducta orientada hacia una meta, ya que si ésta no existe, no existe conducta motivada*» (Rodríguez Pérez, 2012:383). Este es el factor que buscamos a fin de conseguir un incremento de la participación de los discentes en sus procesos de aprendizaje.

Por tanto, en lo que respecta a este concepto en cuestión que estamos desarrollando, Grünewald (2009:78-79) recoge en su trabajo la diferenciación entre los dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. Por un lado, Grünewald (2009:78-79) describe la motivación intrínseca de la siguiente manera: *«Una persona presentará una motivación intrínseca cuando realiza la acción que sea por la acción en sí misma y no como respuesta a estímulos externos (temor, castigo, recompensas, etc.). Estos estímulos, por otro lado, conducen a la motivación extrínseca»* (Grünewald, 2009:78-79). Con esta explicación, comprendemos que perseguimos potenciar la motivación intrínseca de los estudiantes; en un intento por aumentar su interés por el aprendizaje y el uso de la lengua, que se traduzca también en un aumento de la participación en el aula de español.

De ahí que reiteramos la importancia de conocer las preferencias o los intereses de los estudiantes, con el propósito de recopilar las diferentes temáticas que sabemos que les motivará cuando comiencen a diseñar nuestras propuestas didácticas. Así lo destaca también Huneault (2009:149), quien subraya lo siguiente:

*«Para despertar y mantener la motivación de los aprendices, es indispensable descubrir sus intereses e integrarlos en el currículo. Se deben tomar en cuenta tanto los gustos como las características de los alumnos, por lo cual se recomienda realizar un análisis de las necesidades (lo que consideran que deben aprender y sus carencias) e intereses (los temas que consideran atractivos y los contenidos que les gustaría ver en clase)»* (Huneault, 2009:149).

En lo referente a la motivación, Guillén (2017:66) comparte una premisa muy interesante sobre este término, en donde destaca que *«los seres humanos buscan el placer y evitan el dolor»* (Guillén, 2017:66). Por tanto, cuando lo extrapolamos al mundo académico, el profesorado debe tener en mente esta idea, para entender que los estudiantes deben verse motivados antes de empezar con la realización de proyectos o actividades en el aula de ELE.

Otra reflexión que queremos destacar es la de Aleksandrova (2017:42) quien expone lo siguiente en su trabajo, en relación con esta cuestión:

*«A nivel intuitivo, cada uno de nosotros diría que la motivación es aquella sensación de bienestar y de expectativas positivas... Pero también es aquella duda que nos asalta ante la resolución de un problema cualquiera, que nos hace esforzarnos y dar lo mejor de nosotros»* (Aleksandrova, 2017:42).

Es esa experiencia positiva descrita por Aleksandrova (2017:42) que buscamos recrear en la situación de aprendizaje que pretendemos diseñar; en donde ofrecemos un reto que sea plausible de superar, por medio de la inclusión de una actividad de producción escrita. Perseguimos potenciar la motivación a través de esta iniciativa porque nuestra intención se centra en aportar los beneficios que esta presenta y que Aleksandrova (2017:42) expresa a continuación:

*«Entonces, podríamos describir las dos caras de la moneda: la primera, asociada al bienestar y el contento ante el ejercicio de alguna tarea y la segunda, la persistencia y el esfuerzo que consideramos necesario para superarnos, logrando con éxito algún objetivo concreto» (Aleksandrova, 2017:42).*

Al esbozar una comparación entre los dos tipos de motivaciones que explica Aleksandrova (2017:43), citamos sus palabras para crear esa distinción entre ambas. Por un lado, en relación con la motivación intrínseca, Aleksandrova (2017:43) señala que: *«La motivación intrínseca se observa cuando el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella»* (Aleksandrova, 2017:43). Por otro lado, en lo referente a la motivación extrínseca, Aleksandrova (2017:43) añade que: *«La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior»* (Aleksandrova, 2017:43).

Además de lo expuesto, como explican Hernández Perdomo, López Leal y Caro (2017), es recomendable desarrollar la empatía para mejorar el entorno en el que se desenvolverán los estudiantes. Por ello, entre las diferentes teorías que mencionan Hernández Perdomo, López Leal y Caro (2017:223), destacan la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1993), que señala la enseñanza de las emociones, entre otros, a partir de la empatía.

Con estas aproximaciones de los autores (Hernández Perdomo, López Leal y Caro, 2017:223 y Goleman, 1993) acerca de esta cualidad, podemos deducir el porqué de su importancia en el aula. Si trabajamos la empatía con nuestro alumnado, por medio del uso de un lenguaje compasivo, opinamos que es beneficioso para su aprendizaje; ya que comprendemos el impacto que puede adoptar ciertos comentarios y, por consiguiente, no queremos que nuestras palabras puedan disminuir la motivación de los estudiantes.

Al hilo de este pensamiento, recurrimos a las palabras de Arnold (2005:257), en lo referente a esta cuestión, pues explica que: *«al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas»* (Arnold, 2005:257). Asimismo, la autora (Arnold, 2005:257) se fundamenta en la siguiente reflexión de Skinner (1957) acerca del refuerzo positivo, debido a que se explica que es un elemento que favorece la memorización a largo plazo.

– *La participación*

Otro factor clave que nos interesa ahondar se centra en la participación, al consistir en una cuestión que nos preocupa al poder tener un impacto en los procesos E-A y en el éxito que puede obtener nuestra propuesta. En primer lugar porque, si no empleamos las estrategias o los planteamientos apropiados, la colaboración de los estudiantes podría disminuir o aumentar. En segundo lugar, en relación con nuestro estudio de campo, somos conscientes de que la participación es fundamental para que tenga éxito nuestro modelo educativo. De lo contrario, sin la contribución de los informantes, careceremos de datos para poder esbozar posteriormente el análisis comparativo entre universidades.

Por esta razón, queremos profundizar en los estudios realizado por los autores (Hernández Flores y López Calva, 2014) que han analizado la participación estudiantil dentro del marco de la Educación Superior. Ante esta cuestión, Hernández Flores y López Calva (2014:47) destacan lo siguiente:

*«La participación estudiantil es un fenómeno muy amplio y abarca distintas actividades de los estudiantes de manera individual o colectiva. El alumno que participa en actividades o proyectos en la vida universitaria, sin duda reúne muchas más competencias a lo largo de su vida universitaria: asumir un rol participativo también logra que el estudiante adquiera una visión más completa de su entorno, situación que se valora como positiva en su formación como profesional, ya que esto le da mejor posición como profesionalista y ciudadano»* (Hernández Flores y López Calva, 2014:47).

Esta reflexión aportada por Hernández Flores y López Calva (2014:47) nos facilita a vislumbrar este concepto como una oportunidad, para que los estudiantes puedan aprovechar para reunir esas competencias que mencionan Hernández Flores y López Calva (2014:47) durante su etapa universitaria. También aprendemos de esta cita

que el desarrollo del rol participativo es valorado tanto dentro como fuera del aula pues, en su etapa profesional, será una característica apreciada por su entorno (Hernández Flores y López Calva, 2014:47).

Del mismo modo, recuperamos la cita que extrajimos de Pinto (2008:104), en el segundo capítulo, ya que resalta la importancia que adquiere el rol del docente para garantizar la participación en el aula: *«Cabe, no solo al profesor de español como lengua extranjera, sino a todo profesor, la función de garantizar la participación de sus estudiantes en la sociedad letrada»* (Pinto, 2008:104). A partir de esta reflexión de Pinto (2008:104), se subraya que, entre las labores del profesorado, el fomento de la participación es una de ellas; ya que su figura es clave para favorecer un entorno invite a la colaboración en el aula en el aula. En lo que respecta a esta cuestión, Prieto Parra (2005:36) explica, en sus conclusiones, la necesidad de que los estudiantes sean el centro de su propio aprendizaje y fomentar, de ese modo, el incremento de su participación:

*«Mejorar la calidad de los procesos formativos exige reposicionar a los estudiantes en el epicentro de sus procesos formativos, construyendo relaciones sociales a partir de la reflexión y el diálogo que permitan la expresión de sus planteamientos y propuestas. Así, el aula transformará sus habituales relaciones de poder y valorará a los estudiantes como sujetos capaces de disentir y tomar decisiones, brindándoles experiencias que les permitirán transformarse en personas autónomas, emancipadas, y comprometidas con el destino de su sociedad»* (Prieto Parra, 2005:36).

En el documento del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:141-142), se dedica una sección a abordar cuestiones relacionadas con los enfoques generales, a propósito de cómo los discentes de segundas lenguas aprenden. Entre ellas, se plantea diferentes maneras de exponerse a una L2, entre ellas, se destaca la siguiente:

- *«c) mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente»* (Consejo de Europa, 2002:141-142).
- *«d) mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 («material de salida (output) comprensible»)»* (Consejo de Europa, 2002:141-142).
- *«i) mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el*



*apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc.» (Consejo de Europa, 2002:141-142).*

#### **5.1.5. Plan de actuación**

En un intento por reunir información acerca del efecto que ha tenido la COVID-19 en el sistema educativo español, nos encontramos con el informe elaborado por la *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, en lo sucesivo OEI (2020), que realiza una exhaustiva revisión de los datos recuperados para intentar responder a las cuestiones que en estos momentos nos conciernen: los efectos que ha tenido en la educación, un posible incremento del abandono escolar y las medidas que podrían prevenir el impacto en el ámbito académico y social.

De acuerdo con la OEI (2020), la primera acción fue medir el efecto que había tenido en los estudiantes el cambio de la enseñanza presencial a la no presencial, así como aquellos factores que determinarían su resultado académico. Para ello, se hicieron eco del artículo que publicó el investigador Ludger Woessmann en la revista científica *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, quien exponía una reducción de la jornada escolar por el cierre de los centros educativos y una confirmación del escaso desarrollo de la enseñanza no presencial (OEI, 2020:8).

En relación con lo expuesto en la OEI (2020:8), tenemos que tener en cuenta que nuestro sistema educativo universitario ya disponía de una plataforma que permite no solo volcar los conocimientos que los estudiantes deben adquirir durante el año académico, sino que además aporta una asistencia personalizada para aquellos discentes que lo precisen. Aun así, estamos de acuerdo con las contribuciones de este artículo, ya que siempre podemos aspirar a una mejoría del sistema que ya contamos y un aprovechamiento de todas las funciones que nos ayude a incrementar los beneficios en los procesos de E-A.

En un acto por parte del profesorado de establecer los cimientos que les permitan trasladar la enseñanza tradicional a una plataforma virtual, los docentes han sido testigos del esfuerzo que conlleva esta modalidad, pese a que lo han realizado con mucho cariño y pasión hacia su profesión. Sin embargo, como se argumenta en el informe de la OEI (2020:9), menciona al profesor Cabrales, quien destaca el compromiso y la disciplina que exige la enseñanza en línea. Esta conversión al plano virtual no hubiera tenido éxito sin el apoyo y la colaboración de los estudiantes, sus

familias y el resto del personal del ámbito educativo, quienes se han unido para desempeñar su papel y adaptarse a las circunstancias de una manera asombrosa (OEI, 2020:9). Somos conscientes de que, en cuanto al dominio de recursos digitales se refiere, nuestros estudiantes destacan en su mayoría por su manejo y su familiaridad con estos recursos, aunque también nos consta que no todos disponen de esta formación o del acceso a las diferentes herramientas que les permitan participar en la enseñanza a distancia.

## **5.2. Presentación de los fundamentos metodológicos en el aula de ELE**

A continuación, a lo largo de este siguiente apartado, abordaremos uno de los aspectos que más curiosidad como docentes nos produce, ya que está dedicado al procedimiento de transmisión y adquisición de contenidos de una lengua extranjera dentro del marco de la Educación Superior. Tal procedimiento adquiere especial relevancia para nosotras pues, dependiendo de las estrategias que empleemos, estas afectarán en mayor o en menor medida el impacto de nuestro quehacer pedagógico en el aprendizaje de nuestro alumnado.

Para ofrecer una enseñanza de calidad, cuando comencemos a esbozar la propuesta didáctica objeto de nuestra investigación, consideramos pertinente analizar los documentos que debemos seguir en el momento de diseñar nuestras situaciones de aprendizaje, así como otras cuestiones que afectan los procesos de E-A de nuestros discentes y que, más adelante, desglosaremos en este documento.

En primer lugar, estimamos oportuno realizar una aproximación del concepto que planteamos en el transcurso de este capítulo, a propósito de su comprensión, a partir de las reflexiones de los autores, a quienes les debemos una amplia descripción en sus trabajos sobre su estudio en los contextos de la educación universitaria. Entre los principales que podemos destacar, comenzamos con Molina-García y García-Farfán (2019) que elaboran una detallada explicación acerca de este procedimiento y que nos permite entender qué engloba los procesos de E-A.

*«El proceso de enseñanza relacionados con el aprendizaje agrupa los actos que realiza el profesor con la intención de plantear situaciones que proporcionen a los estudiantes las posibilidades de aprender, mientras que el proceso de aprendizaje es la conjugación de actividades realizadas por los alumnos con el objetivo de encontrar prominentes resultados o cambios de conducta intelectual, afectivo-volitiva y psicomotriz con determinados éxitos» (Molina-García y García-Farfán, 2019:396).*

A partir de esta premisa, nos resulta fácil deducir que el proceso de la enseñanza, así como el de aprendizaje, es una relación que trabaja de manera conjunta con el propósito de ofrecer al alumnado de un contexto lo más similar a la realidad. Esto les permitirá desarrollar, por medio de una serie de actividades, las habilidades y aplicar los conocimientos aprendidos durante la clase, con la intención de dominarlos eficazmente.

Estas palabras de Molina-García y García-Farfán (2019:396) nos ayudan a comprender la importancia del rol del docente, como transmisor de contenidos, así como del estudiante, quien debe adquirir una postura activa para poder poner en práctica lo aprendido y demostrar su capacidad para realizar las diferentes tareas que se le han adjudicado. Así lo especifican Rodríguez Menéndez y Fernández García (2007:126), quienes exponen lo siguiente:

*«Evidentemente, los cambios en el rol que estudiantes y docentes están llamados a desarrollar exige profundas transformaciones en la metodología didáctica. Ésta deberá ser mucho más diversa y rica para atender a la demanda de participación más activa del estudiante y para desarrollar la diversidad de competencias que el estudiante estará llamado a alcanzar» (Rodríguez Menéndez y Fernández García, 2007:126).*

A partir de estas palabras, inferimos la necesidad de introducir un paradigma educativo que favorezca la creación de esta circunstancia, en donde se puedan desempeñar los roles que describen los autores (Rodríguez Menéndez y Fernández García, 2007:126) de manera efectiva y donde los estudiantes se sientan cómodos cuando se dispongan a poner en práctica lo aprendido en la materia. Además de lo expuesto, Abreu et al. (2018) expanden en su descripción el concepto de procesos de E-A, quien estipula a continuación lo posterior:

*«El proceso de enseñanza-aprendizaje conforma una unidad que tiene como propósito y fin contribuir a la formación integral de la personalidad del futuro profesional, aunque lo sigue dirigiendo el docente, para favorecer el aprendizaje de los diferentes saberes: conocimiento, habilidades y valores; el tipo de intervención que este tenga está sujeta al paradigma con el que se identifica» (Abreu et al., 2018:611).*

Consecuentemente, los autores (Abreu et al., 2018:611-612) prosiguen con la descripción de este concepto y añaden lo siguiente:

*«Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje es de comunicación, de socialización. El docente comunica, expone, organiza, facilita los contenidos científico-*

*históricos-sociales a los estudiantes y estos, además de comunicarse con el docente, lo hacen entre sí y con la comunidad. Es por ello que el proceso docente es de intercomunicación» (Abreu et al., 2018:611-612).*

A través de esta observación de Abreu et al. (2018:611-612), podemos entender que el proceso de E-A favorece esos momentos de sociabilización y de comunicación en clase entre los estudiantes y el docente. Además y de acuerdo con sus afirmaciones, comprendemos que este procedimiento ayuda a que el profesorado trabaje los contenidos estipulados en su programación, mediante el desarrollo de actividades que permitan a los discentes relacionarse entre ellos y con el docente —véase, por ejemplo, en el intercambio de opiniones o la resolución de dudas (Abreu et al., 2018:611-612).

Tras nuestra experiencia con los tres contextos universitarios, hemos podido comprobar que, para que pueda producirse un hecho como el descrito por los autores (Abreu et al., 2018:611-612), debemos fomentar un entorno que transmita a los discentes esa sensación de seguridad, para que puedan emplear la lengua, sin temor a cometer un error, pues esta forma parte del proceso de aprendizaje de una LM.

Entre las labores que ejerce el profesorado en lo que se refiere a la impartición de contenidos de la lengua extranjera, Molina-García y García-Farfán (2019:396) destacan que estas funciones no se ciñen al estudio de idioma en sí, sino que siempre se extrapolan a otros ámbitos, como aclaran en el siguiente epígrafe:

*«El docente independientemente de la materia que imparte hace proyecciones frente, a los alumnos con los tres ámbitos distintivos al ser humano; el conocimiento, la valoración y la actuación, ya que cuando enseña no sólo [sic] es transmisión de conocimientos, sino que también promueve valores y actitudes, enseña estrategias y modos de hacer; este alumno, no sólo [sic] obtiene conocimientos, sino que aprehende habilidades, destrezas, actitudes y valores, todos estos están enmarcados en los objetivos educativos; aunque en la práctica han de estar completamente vinculados ya que la evaluación de los aprendizajes es parte indisoluble del proceso educativo, podemos diferenciar formalmente ambos procesos» (Molina-García y García-Farfán, 2019:396).*

En lo que respecta a nuestra experiencia, podemos confirmar que, en efecto, en el momento de desempeñar nuestra profesión, la enseñanza de español está ligada a otros factores que tenemos en cuenta en la fase de evaluación, tales como la apreciación hacia la cultura del país de la lengua que están aprendiendo, por ejemplo.

Molina-García y García-Farfán (2019:396) se basan en el informe para la UNESCO (Delors et al., 1996), para destacar que el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje trabajan para alcanzar un mismo objetivo y que, en el momento en que deban ponerlas a la práctica, estas se integran para conseguir esos fines educativos (Delors et al., 1996, citado en Molina-García y García-Farfán, 2019:396). Para alcanzar ese grado de enseñanza de calidad, se resalta en el informe para la UNESCO (Delors et al., 1996:37) cuán importante es que los docentes realicen un intercambio en centros educativos entre los distintos país, puesto esto fomenta el crecimiento profesional al estar en contacto con otras culturas y experiencias docentes. Esto proporciona un valor añadido al tener la oportunidad de conocer cómo otros profesionales de la educación imparten los conocimientos de la materia en sus clases y, a partir de nuestra experiencia, nos permite perfeccionar nuestro quehacer pedagógico.

Por tanto, la inversión en el programa de desarrollo profesional docente adquiere un incremento, en cuanto a su relevancia se refiere, pues sirve para la expansión de los conocimientos en esta materia, a través de intercambios entre instituciones; a fin de prestar atención y aprender cómo otros profesores enseñan en diversos escenarios académicos y cuáles son las estrategias que emplean en sus situaciones de aprendizaje (Delors et al., 1996:37).

En ese marco, en lo que respecta a los estudios de doctorado de nuestra universidad, estimamos oportuno reflejar la oportunidad que se nos presentó gracias al programa de intercambio, que ofrece la ventaja de poder visitar otras instituciones universitarias, con el propósito de continuar con nuestra investigación. En nuestra situación, el hecho de poder viajar a otro país de la Unión Europea fue fundamental para la construcción de esta pesquisa, pues pudimos observar diferentes escenarios y realidades que viven los docentes de ELE, con la finalidad de entender cuáles son sus procesos de E-A en marco de la Educación Superior.

En consecuencia, como ya anunciábamos al comienzo de este documento, a lo largo de esta estancia en otro centro universitario europeo, se nos presentó la oportunidad de poder extrapolar nuestra propuesta a tres universidades europeas, tanto desde la modalidad presencial como a la no presencial, que nos ayudó a dar respuesta a nuestras hipótesis y, en definitiva, a elaborar la presente investigación. Durante esta estancia, pudimos apreciar que, aparentemente, a pesar de trabajar con tres contextos educativos similares, existen una serie de diferencias entre los diversos grupos de

investigación que merecen nuestra especial atención antes de desarrollar la programación objeto de nuestro estudio.

Así pues, para comprender los procesos de E-A, Molina-García y García-Farfán (2019:397) explican que este tiene sus inicios con la planificación, en nuestro caso, de la propuesta que deseamos implementar en el aula. Para ello, Molina-García y García-Farfán (2019:397) comentan que debemos plantearnos de antemano una serie de cuestiones que se centran en conocer qué queremos enseñar o qué queremos que los estudiantes aprendan, cuáles son los objetivos que deben alcanzar durante este procedimiento y cómo pretendemos evaluar los procesos de E-A (Molina-García y García-Farfán, 2019:397).

Para ello, con el propósito de responder a cada una de ellas, estudiaremos los documentos oficiales que los docentes emplean, para justificar el diseño de nuestra propuesta didáctica; en donde se especifican cada uno de los puntos mencionados y reflejan los diferentes objetivos de acuerdo con el nivel que los estudiantes de lenguas deben dominar al finalizar el curso académico.

### **5.2.1. El aprendizaje de ELE: factores claves**

Dentro del presente apartado, que abordaremos a continuación, queremos centrarnos en los procesos de E-A del alumnado de una lengua. Como indicábamos en el resumen de esta tesis, con el fin de conocer su significado a partir de los documentos oficiales, tales como el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002). A partir de su lectura, podremos obtener un acercamiento conceptual de lo que se percibe por el «aprendizaje de la lengua» y qué pautas recomienda el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) para facilitar a nuestros estudiantes la adquisición de una LM, en nuestro caso de ELE.

En lo que respecta al *MCERL* (Consejo de Europa, 2002), nos encontramos con un epígrafe que se centra en esta cuestión. De este documento, extraemos la siguiente citación que aparece sobre lo que se entiende acerca de este concepto: *«el «aprendizaje de la lengua» se puede utilizar como la expresión general, o se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional»* (Consejo de Europa, 2002: 137).

A partir de esta cita que aparece en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002), podemos comprender cuán importante es este procedimiento para los discentes que

deben desarrollar sus capacidades lingüísticas, con el propósito de alcanzar un dominio de la L2 (Consejo de Europa, 2002: 137). Por esta razón, al consistir en un paso tan relevante para nuestros futuros participantes en el estudio de campo, continuaremos con la teoría que nos ofrece el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002), además de la de Pastor Cesteros (2014), a fin de comprender cómo aprenden los estudiantes de una nueva lengua.

Según destaca el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:138), en lo referente al aprendizaje de los estudiantes de una lengua nueva, hemos comprendido que no existe un acuerdo que consolide, por medio de la investigación, de una base teórica que permita este documento apoyarse en ella. Además, en este documento (Consejo de Europa, 2002:138), se destaca que existe una división en cuanto a opiniones. Por un lado, nos apoyamos en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:138), que reúne la opinión de los versados en esta cuestión, que consideran lo siguiente:

*«Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla y sea capaz de usarla tanto para la comprensión como para la expresión»* (Consejo de Europa, 2002:138).

De acuerdo con esta explicación aportada por el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:138), se vislumbra la concepción de algunos expertos que consideran que el aprendiente posee de las capacidades necesarias para procesar la información para que pueda adquirir una lengua nueva y que este puede aplicarlas con el fin de comprender y expresarse en una L2. Asimismo, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:138) profundiza en esta premisa y señala:

*«Según este punto de vista, entender y analizar el proceso de «adquisición» resulta inaccesible desde la observación y la intuición, y no puede facilitarse este entendimiento mediante la manipulación consciente, ya sea mediante enseñanza o mediante técnicas de estudio. Para estos teóricos, lo más importante que puede hacer un profesor es proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica»* (Consejo de Europa, 2002:138).

Por otro lado, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:138) recoge la opinión de otros teóricos que consideran que, *«además de la exposición al material de entrada (input) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua»* (Consejo de Europa,

2002:138). El documento del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) continúa señalado que, en el otro extremo, podemos encontrar teóricos que opinan que: «*los alumnos que han aprendido las reglas necesarias de la gramática y un vocabulario suficiente podrán comprender y utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común sin necesidad de ensayar*» (Consejo de Europa, 2002:138).

Con esta división de opiniones, en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:138), se expone que la mayor parte de los estudiantes y de los docentes optan por seguir prácticas «*más ecléticas*» y que, por consiguiente, «*...requieren un abundante material de entrada (input) de carácter lingüístico, contextualizado e inteligible, así como oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva*» (Consejo de Europa, 2002:138).

Además de lo que hemos expuesto, comprobamos también que en el inventario que recoge el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) se dedica un apartado a explicar los objetivos que debe conseguir el estudiante, tanto como agente social como individual, de acuerdo al nivel que aspira alcanzar. Por tanto, durante el diseño de nuestra propuesta didáctica, se recomienda la revisión de los documentos oficiales, a fin de ayudarnos en esta labor.

#### **5.2.1.1. El papel del docente en el aprendizaje de ELE**

En relación con el último epígrafe, Pastor Cesteros (2014:24) llega a la siguiente conclusión con esta cita sobre la necesidad de «*programar de manera adecuada y consciente una enseñanza universitaria de español por contenidos (por parte del profesorado) puede mejorar el aprendizaje de la materia y de la lengua vehicular del alumnado extranjero*» (Pastor Cesteros, 2014:24). Por consiguiente, en lo que respecta al docente y el papel que puede desempeñar para facilitar el aprendizaje de una lengua, observamos que en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002: 139-140) se detalla una serie de recomendaciones para cada usuario dentro del marco, incluido el profesorado.

Estas recomendaciones recopilan una serie de sugerencias relacionadas con el seguimiento de las pautas ofrecidas por las orientaciones oficiales, la elaboración y práctica de pruebas que doten a los estudiantes de las nociones acordadas para su nivel y adaptar las actividades que se integren en el aula según las necesidades de los discentes (Consejo de Europa, 2002: 139-140). Asimismo, a partir de la siguiente cita de Medina López (2009:705), observamos que esa necesidad de diseñar materiales didácticos para



nuestros docentes ya se practicaba con anterioridad, con el objetivo de ofrecer una solución para suplir las carencias que se pudieran apreciar:

*«La situación de la enseñanza y, en general, de la educación en las islas Canarias en la segunda mitad del siglo XIX era deficiente por varios motivos: malas infraestructuras académicas, escasez de maestros y extendido analfabetismo; a los que se sumaban las consabidas razones de lejanía de la Península, la fragmentación territorial insular, el desigual desarrollo socioeconómico del archipiélago y los bajos salarios de los maestros, lo que hacía poco atractiva esta profesión. Todos estos factores, en definitiva, ayudaron a que numerosos enseñantes se embarcaran en la aventura de redactar y publicar algunas obras que sirvieran de material didáctico y adoctrinamiento para sus discípulos» (Medina López, 2009:705).*

Además, dentro de las recomendaciones recogidas por el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002: 140), se apela al profesorado que realice *«un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales en el momento de aprender»* (Consejo de Europa, 2002: 140).

En relación con este consejo que destaca el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002: 140), podemos enlazarlo con nuestro primer estudio de campo, y que se podrá profundizar en el sexto capítulo; pues en el momento en que procedemos con la evaluación de las producciones escritas, los propios discentes adquieren esa responsabilidad de analizar el trabajo de ellos y de sus compañeros. Esta fase de análisis les permite comprender si han alcanzado los puntos clave que precisan para cumplir con los objetivos establecidos.

### **5.2.1.2. El papel del alumno en el aprendizaje de ELE**

De igual modo, perseguimos con el proceso de conocer cuál sería el papel que desempeñaría nuestro alumnado, como protagonistas de su propio aprendizaje, en el aula de ELE. Por esta razón, nuevamente, centramos nuestra atención a estudiar las recomendaciones que recoge el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:140), con el propósito de aprender las pautas que deben seguir.

En lo que respecta a este documento oficial (Consejo de Europa, 2002:140), se recalca la importancia de fomentar el aprendizaje autónomo entre los estudiantes. Esto se debe a que, según el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:140), son ellos los

responsables de cumplir con la realización de sus tareas, la participación en situaciones comunicativas, el estudio de los contenidos impartidos y el desarrollo de sus destrezas dentro y fuera del aula.

Esta necesidad por promover este tipo de aprendizaje surge porque existe una mayoría que precisa de unas pautas que puedan seguir, así como las tareas que deben cumplir. No obstante, su periodo de aprendizaje termina una vez finaliza la asignatura y no se persigue una continuación de su aprendizaje. Pese a que el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:140) explique que esto se produzca en una mayoría, en este documento se menciona que, aunque sean relativamente pocos, existen perfiles de estudiantes que aprenden de manera activa y *«toman la iniciativa en el momento de plantear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje»* (Consejo de Europa, 2002:140).

Por este motivo, en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:140), se aconseja que se fomente el «aprender a aprender» como un aspecto clave para aquellos que quieran comenzar su aprendizaje en un nuevo idioma, para que sean los discentes conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y seleccionen las opciones que más les convienen según sus necesidades (Consejo de Europa, 2002:140). Por consiguiente, es recomendable que los estudiantes tengan acceso a este documento, pues les servirá como una guía para saber, entre otros, qué contenidos y objetivos deben dominar para alcanzar el nivel deseado.

### **5.2.2. Fundamentos metodológicos para nuestra investigación**

A continuación, procederemos a describir los enfoques, los aprendizajes y las metodologías que hemos seleccionado para basarnos en sus fundamentos, que nos servirán de base para diseñar nuestra propuesta didáctica. Al tener en cuenta los diferentes matices que deseamos que nuestros estudiantes desarrollen, hemos llegado a la conclusión de extraer, de cada una de ellas, los aspectos que nos ayudarán a conseguir este fin. Para ello, acudiremos al *Diccionario de términos clave de ELE*, en lo sucesivo *DTC* (s/f), y a las contribuciones de los autores para proporcionar una aproximación conceptual.

### 5.2.2.1. El aprendizaje centrado en el estudiante

En nuestra búsqueda por un tipo de aprendizaje que se centre en el estudiante, en los objetivos que debe conseguir y en los contenidos descritos en su programación, encontramos en el trabajo de Delgado Martínez (2019) una fuente bibliográfica que nos ayuda a describir conceptualmente este modelo educativo. De acuerdo con lo que podemos leer a continuación, Delgado Martínez (2019:141) destaca que: «...*los aprendices deben construir y reconstruir el conocimiento para aprender de forma efectiva. El aprendizaje es más efectivo cuando, como parte de una actividad, el aprendiz experimenta la construcción de un producto con sentido*» (Delgado Martínez, 2019:141).

Con lo expuesto por Delgado Martínez (2019:141), podemos corroborar lo que se ha discutido con anterioridad: que el otorgar a los discentes de un espacio para experimentar con la LM les ayuda a asimilar eficazmente los conocimientos. El autor (Delgado Martínez, 2019:141-142) manifiesta que este concepto ha sido investigado desde el siglo XX y se apoya en Rogers (1996) para señalar los puntos más característicos que describen este tipo de aprendizaje. Entre ellos, nos parece relevante resaltar que el alumno forma parte en un tipo de aprendizaje más activo y su grado de responsabilidad aumenta, al igual que su autonomía (Rogers 1996, citado en Delgado Martínez, 2019:142).

Decidimos destacar estas dos características pues, entre nuestros principales objetivos, buscamos incluir la oportunidad de que los estudiantes puedan potenciar su implicación, de manera activa, en la propuesta que deseamos llevar a cabo. Asimismo, resaltamos la siguiente reflexión que aporta Martínez Sánchez (2005:7) acerca de esta cuestión porque queremos apoyarnos en sus palabras que explican que, aunque la figura del docente es relevante, «...*si los estudiantes no se responsabilizan de su aprender, aprenderán con mayor dificultad*» (Martínez Sánchez, 2005:7).

Por consiguiente, extraemos de lo expuesto la relevancia que adquiere el papel de cada figura para conseguir el máximo provecho de los procesos de E-A. El docente con sus labores en el momento de impartir el idioma y, de igual modo, el alumnado que adquiere responsabilidad, muestra interés y disposición en su propio aprendizaje.

### **5.2.2.2. El aprendizaje de la lengua asistido por ordenador (ALAO)**

Tras analizar la definición que proporciona el *DTC* (s/f) sobre la premisa principal de este aprendizaje, podemos conceptualarla como la aplicación, con fines didácticos, de las TIC. Según destaca el *DTC* (s/f), necesitamos los siguientes elementos para cumplir con este propósito: «*unidad central de proceso o CPU y periféricos (monitor, teclado, ratón, micrófono, altavoces, cámara de vídeo, impresora, etc.)— y una serie de programas informáticos —procesadores de textos, navegadores, juegos educativos, etc.*» (*DTC, s/f*).

En lo referente a la enseñanza virtual dentro del ámbito de ELE, Cano Ginés y Rodríguez Gómez (2015:205) aportan lo siguiente a la cuestión:

*«ELAEO (Enseñanza de Lengua Asistida por Ordenador) y ALAO (Aprendizaje de Lengua Asistida por Ordenador) integran la tecnología en los procesos de enseñanza (perspectiva hacia el profesor) y aprendizaje (perspectiva hacia el alumno), respectivamente y son la traducción de CALL (Computer Assisted Language Learning). Se tratarían de una orientación de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) al campo del lenguaje» (Cano Ginés y Rodríguez Gómez, 2015:205).*

Consideramos que este medio de aprendizaje favorece la implementación de nuestra propuesta. Más concretamente, cuando no podemos trasladarnos al país en donde queremos desarrollar nuestro modelo didáctico. Por este motivo, en aquellas situaciones en las que no nos podamos personificar para plantear nuestra iniciativa, el ALAO se convierte en una opción apropiada para nuestra implementación remota.

Entre las distintas ventajas que apunta el *DTC* (s/f), sobre la aplicación de la ALAO con fines didácticos, podemos observar dos de ellas que favorecería nuestra situación de aprendizaje:

1. El alumnado es responsable de su propio aprendizaje, por consiguiente, puede favorecer al aprendizaje autónomo.
2. El alumnado se administra su tiempo. Decidirán cuándo quieren llevar a cabo su producción escrita y a qué ritmo realizará, en nuestro caso, el microrrelato.

### **5.2.2.3. La emersión de las llamadas metodologías activas**

En el estudio de las diferentes metodologías con las que se pueden trabajar en el aula de ELE, destacamos las llamadas recientes corrientes educativas. Podemos

observar que, con más frecuencia, estas ocupan un lugar predominante en el diseño de las propuestas didácticas. Además, el aumento en cifras de su estudio en los diferentes artículos y experiencias didácticas que hemos analizado, son muchos los docentes que se inclinan por su aplicación en las aulas; ya que estas prometen reunir resultados positivos, en cuanto al aprendizaje de contenidos se refiere.

Esta apreciación por parte de las investigadoras es palpable y suscita cierta curiosidad ante estas vertientes pedagógicas, pues nuestro interés se centra en alcanzar ese objetivo y garantizar, por medio de estas estrategias educativas, un espacio seguro que favorezca la práctica de los contenidos y que anime al alumnado a usar la lengua meta de manera significativa y eficaz. De este modo, podremos brindarle la posibilidad de crear un aprendizaje personalizado y acorde a sus necesidades, a fin de que puedan interactuar, moldear y protagonizar en primera persona su proceso de aprendizaje.

No es de extrañar que este recorrido de su E-A esté recopilando un incremento del interés por parte del profesorado, con el propósito de informarnos de aquellas estrategias que podamos implementar para mejorar su aprendizaje y conocer las novedades educativas. No obstante, sabemos que, en el momento en que debemos introducirlas en nuestra aula, no todas ellas van a convertirse en la solución a todos los problemas que se manifiestan en el aula. Sin embargo, sí podemos atisbar aquellas que puedan aportar un beneficio positivo para algunos perfiles de nuestro alumnado. Por este motivo, queremos destacar la que consideramos que puede formar parte de nuestra propuesta y estudiar el impacto que puede cosechar entre los discentes, a partir de una combinación de estrategias metodológicas.

Para realizar esta labor con éxito, disponemos de un amplio abanico de metodologías, enfoques y estrategias con las que podemos empezar a estudiar y analizar su implementación en el aula de lenguas extranjeras, más concretamente de ELE, con el propósito de alcanzar, entre otros, los objetivos establecidos en el nivel que quieren conseguir los estudiantes. Por esta razón, profundizaremos en el aprendizaje que hemos incluido y justificaremos esta decisión a partir de las contribuciones de los investigadores y expertos en la materia, quienes explicarán los beneficios de esta, así como señalar sus beneficios en el aula de idiomas.

### 5.2.2.3.1. El aprendizaje cooperativo

En el momento en el que nos disponemos a diseñar la propuesta que vamos a destinar a cada grupo de nuestro estudio de campo, debemos reflexionar sobre las distintas posibilidades que nos brindan las diferentes corrientes pedagógicas, de acuerdo con las necesidades y los requisitos que precise nuestro alumnado.

De este modo y como ya habíamos anunciado en anteriores apartados, consideramos relevante elaborar un estudio profundo de las distintas posibilidades pedagógicas que disponemos; además de conocer a nuestro alumnado —tanto sus preferencias como las necesidades que precisa—, para poder seleccionar, de entre todas las opciones que encontramos, un estilo de aprendizaje que se adecúe a los diferentes perfiles de grupos con los que vamos a trabajar.

De igual modo, en una situación de aprendizaje que nos compete en nuestra investigación, perseguimos buscar una metodología que favorezca la participación de los estudiantes universitarios en el aula, ya sea desde la enseñanza presencial como desde la plataforma virtual, e incremente la inclusión de los distintos informantes que componen los grupos objeto de nuestra investigación. Esto se debe a la preocupación por parte del profesorado, que busca siempre la participación de manera intrínseca entre los estudiantes universitarios.

Para conseguir fomentar su participación en el marco de la Educación Superior, Moliní Fernández y Sánchez-González (2019) recomiendan que, para conseguir este propósito, la implementación de retos favorece el aprendizaje de los estudiantes de manera eficaz porque —y citamos textualmente— *«el conocimiento se adquiere mejor cuando implica la actividad del estudiante y peor si es recibido pasivamente»* (Moliní Fernández y Sánchez-González: 2019:212). Entendemos que esta premisa surge a partir de la necesidad de que el alumnado se haga cargo de su propio aprendizaje, para dotarle de ese grado de responsabilidad que siempre buscamos en sus procesos de E-A.

No obstante, Moliní Fernández y Sánchez-González (2019) reconocen, por medio de Ventosa (2016), que esta participación no nace de manera intrínseca entre los estudiantes y que, por tanto, se recomienda que el alumnado la trabaje asiduamente hasta el punto en que puedan desarrollarla. Por esta razón y para comprender en qué consiste el concepto de aprendizaje cooperativo, con el propósito de saber en qué consiste y cómo aplicar sus diferentes estrategias en el aula, debemos acudir a las contribuciones de Johnson y Johnson (1994), a quienes consideramos unos referentes en

la materia y pueden ayudarnos con sus trabajos a describir este concepto. En lo que respecta al término en sí, Johnson y Johnson (1994) describen el aprendizaje cooperativo con las siguientes palabras:

*«La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.»* (Johnson y Johnson, 1994:5)

Por tanto, mediante estas palabras, los autores nos explican que la finalidad de este tipo de aprendizaje prometería incrementar la participación de los estudiantes, de modo que todos trabajen al unísono, con el propósito de que consigan un objetivo común, que tendría una recompensa para todo el equipo. Esta podría tratarse de un premio —que dependerá de un acuerdo entre el docente y su alumnado—, o una calificación positiva en sus procesos de E-A.

En lo que respecta a nuestra experiencia como docentes, hemos podido corroborar que este tipo de iniciativas funciona entre nuestros estudiantes, pues activa su interés por conseguir esa recompensa. Además, cuando se dispongan a trabajar en grupos, hemos podido observar que, en aquellas ocasiones en las que un estudiante pierda su motivación por seguir con los diferentes retos que tenga que cumplir, el resto de equipo saca fuerzas para animar al miembro del equipo. De este modo, todos se apoyan y se esfuerzan para alcanzar la meta propuesta.

Asimismo, Johnson y Johnson (1994:5) continúa con la ampliación de la descripción de este concepto y explica que el aprendizaje cooperativo consta de tres tipos de aprendizaje: los grupos formales, los grupos informales y los grupos de base cooperativos. En este sentido, el concepto de aprendizaje cooperativo se ajustaría a las necesidades, dado que perseguimos que los estudiantes adquieran ese grado de responsabilidad en su proceso de E-A, que sepan desarrollar ciertas habilidades como la toma de decisiones y animarles a que sean los protagonistas de un aprendizaje centrado en ellos; a fin de que puedan alcanzar los objetivos que deben alcanzar.

#### **5.2.2.4. El enfoque por tareas**

Además de los ejemplos que hemos mencionado, cabe destacar el siguiente enfoque que hemos incluido en la propuesta didáctica. De acuerdo con el DTC (s/f), podemos establecer una aproximación conceptual del enfoque por tareas, pues explica que este modelo educativo se centra en el *«aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas... o en nociones y funciones»* (DTC, s/f). Por tanto, su finalidad en el marco pedagógico se centra en incentivar el uso de la lengua pues, como explica García Fernández (2020:65-66), porque *«este método busca la capacidad de interacción en situaciones comunicativas fundamentales para la vida del alumnado»* (García Fernández, 2020:66).

Además, García Fernández (2020:64) nos explica que, a diferencia de otros enfoques, en este modelo educativo, los alumnos tienen un aprendizaje autónomo de los contenidos que son adquiridos por medio del docente o de los manuales que tienen a su disposición (García Fernández, 2020:64). Núñez (2019:170) reivindica el método por tareas, como medio para trabajar los contenidos léxicos, pues expresa que este: *«promueve el aprendizaje real de la lengua mediante unos determinados objetivos encauzados mediante tareas que simulan procesos de la realidad»* (Núñez, 2019:170).

##### **5.2.2.4.1. La finalidad de la tarea en el aula de ELE**

Esta implementación de la tarea debe tener un propósito específico y que permita al alumnado desarrollar sus capacidades por medio de la LM. Por esta razón, nos fundamentamos en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:155), donde se dedica un capítulo a profundizar en la funcionalidad y la finalidad de la tarea en el aula de idiomas.

Según apunta este documento (Consejo de Europa, 2002:155), cuando proponemos a los estudiantes que realicen una tarea concreta en clase, estamos contribuyendo —y citamos— a *«la activación de estrategias de competencias específicas»* (Consejo de Europa, 2002:155), con la intención de poner en práctica diferentes acciones que nos permitirán alcanzar un claro objetivo y un resultado determinado (Consejo de Europa, 2002:155).

De acuerdo con lo que expresa el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:155), se destaca la pluralidad de características que puede adoptar la tarea objeto de nuestra investigación, alegando que puede comprender, en mayor o menor medida, el uso de la



lengua meta por medio de una variedad de actividades, incluida la de escribir historias; en donde se destaca la oportunidad de poder potenciar la creatividad por medio de esta posibilidad didáctica (Consejo de Europa, 2002:155).

Dentro de los pasos que se deben seguir en la realización de una tarea, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:155) destaca que la comunicación forma parte de ese procedimiento, pues los usuarios de la LM tienen que interactuar con otros estudiantes o con el docente, expresarse, comprender, mediar o mediante la combinación de algunas de ellas, tal y como señala el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:155); para poder cumplir con su propósito: rellenar un formulario, seguir instrucciones o describir, entre otros (Consejo de Europa, 2002:155).

Con esta tipología de actividades, se pretende poner en manifiesto situaciones de la vida real en un contexto educativo, para atender las necesidades que precisan en ese momento el alumnado (Consejo de Europa, 2002:155). Sin embargo, en lo que respecta a nuestra propuesta, nuestra intención se dirige en producir un microrrelato; con el objetivo de potenciar la creatividad del alumnado, además de desarrollar su destreza escrita y reforzar sus contenidos léxicos y gramaticales.

En consecuencia, podemos apreciar entonces que nuestra tarea adquiriría un carácter pedagógico específico, como señala el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:155), pues se fundamenta en instaurar una «*situación ficticia*» en la que los discentes puedan practicar su LM. Como se indica en este documento (Consejo de Europa, 2002:155-156), su implementación persigue involucrar al alumno de manera activa en su contexto de aprendizaje:

*«Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito» (Consejo de Europa, 2002:156).*

Por consiguiente, en el cumplimiento de la tarea que queremos proponer, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:156) nos recomienda que se establezca un equilibrio entre la atención a la forma, el significado, la fluidez y la corrección; en el momento en que diseñemos en nuestro caso la propuesta didáctica, para facilitar su cumplimiento y, al mismo tiempo, poder apreciar el progreso que ha alcanzado nuestro alumnado en el aprendizaje de la lengua en cuestión (Consejo de Europa, 2002:156).

### 5.3. Otros aspectos claves de los fundamentos teóricos

Además de lo expuesto en los anteriores párrafos, pretendemos subrayar una serie de elementos que, a nuestro parecer, adquiere relevancia en los procesos de E-A de una nueva lengua. Por esta razón, procederemos con la enunciación de esos componentes, su impacto en el aprendizaje de ELE y cómo hemos dedicado una especial atención en su integración en la propuesta didáctica.

#### 5.3.1. El tratamiento del error

En el proceso de un estudiante por aprender una nueva lengua, no es de extrañar que, durante su intento por comunicarse mediante esta, el estudiante cometa errores como consecuencia de querer desenvolverse con ella. Sin embargo, en aquellas ocasiones que hemos podido observar que se manifiesta este hecho, apreciamos un incremento del grado de ansiedad de nuestro alumnado en el momento en que aplican sus conocimientos; ya que les preocupa cometer un fallo.

En el proceso de nuestra investigación por buscar información acerca del error, por qué sucede y cómo el profesorado puede actuar al respecto, encontramos en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:153) una explicación que nos permite diferenciar, en primer lugar, entre los conceptos de los *errores* y las *faltas*. En lo referente a estos dos términos, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:153) señala lo siguiente:

*«Los errores son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las faltas, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias» (Consejo de Europa, 2002:153).*

A partir de esta cita, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:153-154), comprendemos que el error forma parte del proceso de aprendizaje de los discentes e indica el esfuerzo por intentar utilizar su lengua meta. Por tanto, el tratamiento que le propiciemos en el aula es clave porque no queremos desalentar a los discentes o se sientan desanimados a volver a emplearla. Esta mentalidad concebida al tratamiento del error, como un proceso natural, aparece también en las reflexiones a las que infiere Estrada Chichon (2013:701), quien expresa lo siguiente:

*«...que la corrección de errores no debe ser necesariamente planteada como un mero ejercicio de repetición sistemática de estructuras de la nueva lengua por parte del alumno en función de lo establecido por el profesor como “correcto”, sino, más bien, como un procedimiento “natural” e innato a la adquisición de lenguas» (Estrada Chichon, 2013:701).*

Con esta reflexión de Estrada Chichon (2013:701), no podemos evitar que nos planteemos la siguiente duda sobre cómo debemos plantear el tratamiento del error dentro del aula de ELE; pues nuestra intención se dirige en concebirla como un proceso de aprendizaje del discente y un ejemplo como parte de su progreso hacia el dominio de la lengua meta.

En segundo lugar, en relación con cómo podemos actuar ante este fenómeno, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:153-154) señala que se puede proceder de diferentes maneras, en lo que se refiere al error. De entre los ejemplos que se enumeran, consideramos que estas tres últimas opciones se asemeja a nuestra forma de concebir el error: *«c) los errores y las faltas demuestran la voluntad que tiene el alumno de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse; d) los errores son el producto inevitable y pasajero de la interlengua que desarrolla el alumno; e) las faltas son inevitables en cualquier uso de la lengua, incluyendo el de los hablantes nativos»* (Consejo de Europa, 2002:153-154).

Para reforzar este argumento, nos fundamentamos en una encuesta realizada por García-Viñó y Massó Porcar (2017:90), de quienes extraemos los resultados que nos han parecido más llamativos de su estudio. En él, las autoras comentan que, de entre los 125 sujetos que formaron parte de su estudio, la mayoría de los estudiantes encuestados, más concretamente un 58,5%, concibió el error como una herramienta útil de su aprendizaje. Asimismo, García-Viñó y Massó Porcar (2017:90) subrayan otro dato relevante que indica que un 47,1% opina que el docente debe ser quien ejerza la corrección de todos los errores.

En relación con esta labor del docente, que desarrolla durante la corrección de los errores, extraemos esta reflexión de Mora (2018), quien destaca la importancia de la *«...capacidad empática. La capacidad de intuir en el otro lo que dice, cómo lo dice, y el otro ver en ti una cara de placidez, una cara de aproximación, una cara de esfuerzo en querer entender lo que dices»*. Por esta razón, Mora (2018) menciona la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), quien subraya la importancia de lo expuesto

en lo referente a la interpersonal. Pues, de acuerdo con Gardner (1993), la premisa principal de este concepto persigue entender a los demás y practicar la empatía.

Consideramos que Mora (2018) destaca esta tipo de inteligencia porque quiere subrayar la importancia de que los docentes adopten una actitud empática y, al mismo tiempo, emplee un lenguaje compasivo. Su razón se debe a que, por ejemplo, cuando queramos transmitir una valoración a nuestro alumnado de acuerdo con esta premisa, el mensaje se recibirá como una forma de ayudarles en su proceso de aprendizaje y, por consiguiente, puedan recibirlo como una crítica constructiva. De ahí que Mora (2018) indica lo posterior: *«aplicar una inteligencia que sirve para el éxito que tú puedas tener en la vida»*.

### **5.3.2. La neuroeducación**

A continuación, profundizaremos en este epígrafe acerca del término objeto de este análisis, con ayuda de los siguientes autores versados en esta cuestión (Mora, 2018; Guillén, 2017 y Domínguez Márquez, 2019), pues somos conscientes de la relevancia que adquiere para el marco de la educación. Sin embargo, nuestro bagaje es escaso y precisamos de un estudio para comprender los elementos que engloban a la neuroeducación y lo valioso que es comprender su principal premisa para perfeccionar los procesos de E-A de una lengua extranjera.

Este interés se percibe por el incremento de la atención destinada al cerebro porque, como señala Mora (2018), *«...es la referencia importante más allá de la filosofía. Es lo que nos aporta datos constatados»*. Además, el autor (Mora, 2018) explica que es una cuestión reciente, por esta razón, todavía persiste su discusión.

Del mismo modo, en el trabajo de Domínguez Márquez (2019:67), se puede observar que, aunque existan diversos estudios acerca del cerebro y su funcionamiento, todavía se conceptualiza como un asunto que presenta inquietudes; debido al desconocimiento que todavía supone en el campo científico y académico. No obstante, Domínguez Márquez (2019:67) sugiere lo siguiente:

*«...primero se debe conocer cómo funciona el cerebro; cuáles son sus partes, áreas y funciones principales, para posteriormente, entender cómo se aprende, cómo se procesa la información, cómo se registra y se evoca, facilitando así, las experiencias de aprendizaje que se dan en el aula. Cuando los docentes tengan estos conocimientos priorizarán los aportes de la neuroeducación en sus prácticas promoviendo mejoras en los aprendizajes» Domínguez Márquez (2019:67).*

Mora (2018) también justifica la importancia que adquiere la neuroeducación en el marco de la educación y se apoya en el siguiente argumento: «...*la neuroeducación hay que aplicarla ya, aunque solo sea o fuere, para atajar, destruir, lo que son...los neuromitos o falsas verdades*» (Mora, 2018). El autor (Mora, 2018) profundiza en este hilo de pensamiento pues, con la obtención de datos constatado, que resaltamos anteriormente de su cita, Mora (2018) explica que podemos dialogar sobre el aprendizaje y la memoria con un fundamento de base. De este autor (Mora, 2018) extraemos la posterior cita:

*«La cultura en que vivimos y que hemos conocido y conocemos se está muriendo. Está naciendo una nueva cultura, la cultura neuro, que significa el darnos cuenta que el ser humano, lo que es el ser humano, lo que siente, lo que cree, lo que piensa, lo que hace —y en ello está, evidentemente, aprender y memorizar—, es producto del funcionamiento del cerebro» (Mora, 2018).*

Cuando Mora (2018) argumenta el porqué de esta relación con la educación y lo valioso que puede convertirse para propiciar un mejoramiento en la enseñanza, el autor (Mora, 2018) asevera que: «...*intentar enseñar sin conocer cómo funciona el cerebro será algo así como intentar diseñar un guante sin nunca antes haber visto una mano. La importancia de ello, por tanto, de ello es trascendente*» (Mora, 2018).

Por consiguiente, podemos relacionar esta aseveración de Mora (2008) y enlazarlo con lo expuesto por la *Revista Educación 3.0* (2018), para esbozar unas líneas acerca del significado conceptual que engloba la neuroeducación y que pone en manifiesto la siguiente cita que extraemos, en donde comunican lo posterior: «*La neuroeducación es la disciplina que estudia el funcionamiento del cerebro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje*» (*Revista Educación 3.0*, 2018).

En relación con lo expuesto anteriormente, consultamos lo expuesto por Guillén (2017:11) en su libro, *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*, que nos ayudan a entender que ese término nos facilita la información sobre el cerebro, que es el órgano a cargo del aprendizaje, de ahí su notable importancia para el ámbito educativo. Más aún si combinamos este término «*con los conocimientos que proporcionan la psicología cognitiva o la pedagogía*» (Guillén, 2017:11).

Aunque el autor (Guillén, 2017:11) subraya que no hay que descartar otras disciplinas, reconoce que «*este enfoque integrador y transdisciplinar*» puede favorecer

los procesos de E-A de los discentes, como Guillén (2017:11) expresa: «a partir de los conocimientos científicos alrededor del funcionamiento del cerebro», que es lo que el autor escribe en su libro como el componente que conforma la neuroeducación (Guillén, 2017:11). Asimismo, el autor (Guillén, 2017:11) prosigue con la explicación y destaca lo siguiente:

*«En el fondo, este nuevo paradigma educativo consiste en acercar la ciencia al aula para que los profesores sepamos realmente qué intervenciones inciden positivamente en el aprendizaje del alumnado y cuáles son las causas por las que lo hacen, a fin de que se pueden poner en práctica en distintos contextos educativos» (Guillén, 2017:11).*

Con estas palabras de Guillén (2017:11), podemos vislumbrar la necesidad de conocer los entresijos que envuelven la neuroeducación, con el propósito de extraer la información que nos incumbe para comprender la manera que facilita los procesos de E-A de los estudiantes, a fin de poder ayudarles desde nuestra posición como facilitadores de conocimiento. Sin embargo, cuando transmitamos este conocimiento, este debe consistir de un proceso positivo para el alumnado porque, como señala Mora (2018): «...aprender algo, si hay que aprenderlo bien, hay que hacerlo con alegría, que es cuando se aprende».

Al hilo de esta reflexión, Domínguez Márquez (2019:66) también destaca en su trabajo que «actualmente se afirma que la educación transforma al ser humano. Pero para lograr esta transformación se debe primero entender de dónde debe partir este cambio». En este sentido, según apunta la autora, (Domínguez Márquez, 2019:66): «el ser humano es un ser integral dotado de habilidades cognitivas, físicas, emocionales, sociales y espirituales y, todas ellas provienen de uno de los órganos más importantes de nuestro cuerpo: el cerebro» (Domínguez Márquez, 2019:66).

Por tanto, por medio de esta cita aportada por Domínguez Márquez (2019), consideramos necesario establecer una aproximación conceptual acerca de la neuroeducación, que nos permita comprender sus principales premisas, así como qué podemos adoptar a nuestro quehacer pedagógico y mejoren los procedimientos de E-A mediante el uso de sus prácticas.

### **5.3.3. El aspecto socio-afectivo**

Como expresamos con anterioridad, con la conversión de la modalidad de enseñanza presencial a la virtual, uno de los factores que, como investigadoras, nos

preocupaba era producir en nuestro alumnado un sentimiento de abandono, por no atenderles de la manera que considerábamos oportuno. De igual modo, durante la pandemia, temíamos no ser capaces de transmitir el componente socio-afectivo en la plataforma virtual y que teníamos tan arraigada en la enseñanza presencial.

Esta percepción la comparte de igual modo Rebollo Catalán et al. (2008:2) quienes señalan, por medio de Pekrun (2005), la falta de atención que ha sido destinada al estudio de las emociones en los procesos de E-A; a excepción de aquellas ocasiones en las que las investigaciones están relacionadas a la ansiedad que padecen los estudiantes en periodos de evaluación y a su rendimiento durante esta, entre otros. Además, Rebollo Catalán et al. (2008:2) llegan a la siguiente conclusión acerca de esta cuestión:

*«El estudio científico de las emociones desde una perspectiva educativa ha estado marcado por la miopía de la ciencia del siglo XX a tratar las emociones como objeto de estudio. Las concepciones racionalistas y empiristas dominantes en la ciencia moderna han derivado en una invisibilidad social y científica de las emociones y, como consecuencia en una invisibilidad de metodologías científicas y de modelos pedagógicos aplicados. En la última década, la irrupción de nuevas concepciones científicas abre el camino para la investigación científico-educativa en este campo» (Rebollo Catalán et al., 2008:2).*

A partir de esta cita que hemos extraído de Rebollo Catalán et al. (2008:2), podemos entender la escasa atención que se ha dedicado, desde un punto de vista científico, al estudio de las emociones en el marco de la enseñanza. Sin embargo, Rebollo Catalán et al. (2008:2) resaltan que, en la última década, existe un cambio de perspectiva con la emersión de las recientes concepciones científicas, que abren futuras líneas de investigación sobre esta cuestión (Rebollo Catalán et al., 2008:2). En este sentido, Rebollo Catalán et al. (2008:2) aportan una interesante relación sobre el impacto que puede afectar el concepto de *e-learning* a los índices de abandono y fracaso escolar:

*«El estudio de las resistencias, actitudes y emociones en relación con el uso de las tecnologías como recurso de aprendizaje se muestra particularmente necesario para reducir los índices de abandono y fracaso que presentan los modelos de e-learning. Especialmente ahora que, cada vez más, la calidad de la educación se evalúa y mide a través de una gama de indicadores entre los cuales se contempla la tasa de abandono prematuro de los estudios» (Rebollo Catalán et al., 2008:2).*

Rebollo Catalán et al. (2008:2) subrayan la relevancia del estudio entre los elementos que mencionan como respuesta para disminuir, como apuntan Rebollo Catalán et al. (2008:2), «*los índices de abandono y fracaso*» que se manifiestan en los modelos de enseñanza que se realizan a través de Internet. Por esta razón, dirigimos nuestra atención a lo expuesto por Camacho y Guzman (2010), quienes nos guían al conocimiento de las relaciones socio-afectivas en los entornos virtuales pues, como bien explican, la llegada de las TIC ha favorecido numerosos avances en el marco académico, sin embargo, a los autores les preocupa, al igual que a las investigadoras, que se produzca una falta de atención a las emociones en el entorno virtuales que hemos preparado —en nuestro caso, para suplir las carencias que han surgido a partir del periodo de la pandemia. Los autores (Camacho y Guzman, 2010:27) se basan en las afirmaciones de Pekrun (2005), citado por Rebollo Catalán et al. (2008), para destacar que el ser humano conforma la afectividad como parte fundamental para el desarrollo de sus habilidades para desenvolverse en ciertas circunstancias de su vida.

Por este motivo, nos planteamos si dentro de este epígrafe podríamos aplicar la teoría de la inteligencia emocional que manifiesta Goleman (1993) pues, dentro de los cuatro dominios que destaca el autor (Goleman, 1993), se puede subrayar la empatía, que persigue saber qué es lo que siente la otra persona. A través de este acercamiento de Goleman (1993), sobre la inteligencia emocional, percibimos que es una habilidad que podemos practicar en el aula para atender las necesidades de nuestros discentes. Tal es la importancia que recibe la inteligencia de las emociones para Mora (2018), que defiende este concepto por ser «*un tema trascendente*» y que, a su parecer, «*es el centro de la neuroeducación*». Por esta razón, Mora (2018) señala que: «*El maestro debe ser la joya de la corona de un país. Es su humanidad que puede transmitir*».

#### **5.3.3.1. Estrategias socio-afectivas para implementar en el aula de ELE**

A fin de buscar estrategias que el profesorado pueda implementar en sus clases virtuales, para cumplir con el componente socio-afectivo, nos basamos en el trabajo de Mansilla y González Davies (2017:263), quienes destacan el concepto «*proximidad comunicativa*», un término propuesto por Mehrabian (1971) y que hace referencia «*a los comportamiento físicos y verbales que reducen la distancia psicológica y física entre los individuos*» (Mansilla y González Davies, 2017:263; por medio de Mehrabian, 1971).



En lo que se refiere al campo de la comunicación, Mansilla y González Davies, (2017:263) destacan algunas investigaciones de los otros autores (Mottet y Richmond, 1998; Schrodtt et al., 2009; Witt y Wheelless, 2001) que sugieren que este concepto puede facilitar la motivación del grupo y transmitirles esa confianza hacia el docente. Opinamos que estos dos factores son relevantes para conseguir un incremento en la participación de los estudiantes en la materia, así como involucrarles en su propio aprendizaje.

De acuerdo con los autores, en la enseñanza presencial, estos actos estarían relacionados con ciertos detalles como sonreír o mirar a los ojos de nuestro alumnado, entre otros. No obstante, en un entorno virtual, debemos pensar qué estrategias podemos adoptar para alcanzar ese componente socio-afectivo ya que, como expresan los autores, las posibilidades de incluir un lenguaje no verbal se reducen (Mansilla y González Davies, 2017:263).

Para ello, Mansilla y González Davies (2017:263) recomiendan crear un acercamiento no verbal, en donde el profesorado puede hacer uso de las videgrabaciones, grabaciones de voz o emplear elementos visuales. En aquellas ocasiones en las que podemos continuar los procesos de E-A a través de las videoconferencias, Mansilla y González Davies (2017:263) apelan por establecer una «proximidad verbal». Esto se puede conseguir mediante la inclusión de las diferentes estrategias que comparten los autores: «*En una clase virtual los comportamientos de proximidad verbal adquieren una importancia mayor, ya que las posibilidades de usar los no-verbales son muy limitadas*» (Mansilla y González Davies, 2017:263). Por esta razón, prosiguen con unas sugerencias para favorecer el aumento de la destacada «proximidad verbal»:

«...el profesor puede: dirigirse a los estudiantes por su nombre; usar verbos en primera persona plural (nosotros) para reforzar la idea de grupo; iniciar debates espontáneos, no programados; hacer preguntas para demostrar interés; brindar elogios al grupo en general; asumir inmediatamente la responsabilidad de los errores y fracasos propios y del grupo; revelar cierta información personal (pero no demasiada)» (Mansilla y González Davies, 2017:263).

No obstante, en relación con esta última recomendación, existe un debate sobre si el profesorado debe compartir información personal o, por el contrario, mantener ciertos límites entre el profesorado y el alumnado. En este sentido, Mansilla y González

Davies (2017:263-264) apuntan que, el compartir datos personales, podría propiciar una reducción del grado de ansiedad que pueden padecer los estudiantes y crear una proximidad con el docente.

Ante el contraste de las versiones expuestas por los mencionados investigadores, nos vemos en la posición de pensar en una alternativa que permita el equilibrio entre ambos puntos de vista. Si bien puede ser cierto que, el revelar información pertinente a la materia, pueda generar interés por parte del alumnado, también consideramos que se deben respetar los límites, como se ha descrito en el párrafo anterior.

Otro aspecto que debemos resaltar es la presencia de la figura docente durante la enseñanza virtual pues, para evitar el sentimiento de abandono entre el alumnado, debemos aprovechar las opciones que disponemos para mantener el contacto con nuestros estudiantes. En este sentido, Mansilla y González Davies (2017:264) abogan por una comunicación periódica, por medio de la tecnología, para crear una «*presencia social*».

En su libro, Acebal Romero (2014) también apunta el uso de las tecnologías como uno de los pilares dentro del marco de la educación a distancia se refiere. En este sentido, el uso del correo electrónico, las videoconferencias o con *E-Tutor*, la aplicación que disponemos en nuestra plataforma *Moodle*, puede convertirse en una alternativa idónea para contribuir en ese diálogo con nuestros discentes; con el propósito de estar disponibles para ellos en el momento de ofrecerles una sesión de tutoría, sobre todo a aquellos estudiantes que se muestren más tímidos en las clases en grupo y precisen de una atención personalizada; a fin de ayudarles ante cualquier duda que surja durante el transcurso de la asignatura.

En lo referente a nuestro estudio de campo en los tres escenarios que hemos mencionado, el uso de estos ejemplos tales como el correo electrónico institucional o el acceso a la plataforma digital nos ayudó para establecer el contacto con las profesoras y transmitirles a ellas, como a los estudiantes, los materiales para poder desarrollar la propuesta didáctica. Asimismo, a través del correo electrónico o el formulario de *Google*, los sujetos de la información enviaron sus producciones escritas.

**CAPÍTULO 6**  
**MARCO METODOLÓGICO DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**

### **6.1. Presentación y organización de este capítulo**

A lo largo de este nuevo capítulo, nuestra intención se dirige en presentar el diseño y el desarrollo de nuestra propuesta didáctica en los tres estudios de campo: la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Por este motivo, abordaremos cuestiones que justifiquen su implementación en los tres escenarios, a partir de la información relacionada con el perfil de los estudiantes y los documentos oficiales, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), que hemos consultado. Esto nos ayudará a extraer los objetivos y los contenidos que deben alcanzar los participantes, de acuerdo con el nivel que están dominando, así como seleccionar las lecturas que se designarán a cada grupo.

Asimismo, dedicaremos una especial atención al método de investigación en la acción y a las herramientas que emplearemos con el fin de materializar la propuesta didáctica. Del mismo modo, discutiremos ciertos aspectos sobre la evaluación de este procedimiento, que se centrarán en explicar los criterios y los instrumentos que se implementarán en el escenario —véase el *anexo 1* para observar la rúbrica que hemos extraído, de acuerdo con las escalas del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002)—, para valorar la producción escrita que deberán elaborar. En una última instancia y no por ello menos importante, también nos concierne el impacto que tiene nuestra forma de enseñar; puesto que nos concierne cómo esta pueda afectar en el proceso de E-A de nuestros discentes. Como esbozábamos anteriormente, consideramos que, para cualquier docente que se precie, debemos analizar nuestro quehacer pedagógico y el papel que desempeñamos en el aula con el fin de poder perfeccionar aquellos aspectos que podamos mejorar en nuestra labor como docentes.

Para poder profundizar en el concepto de investigación en la acción, podemos apoyarnos en la definición que proporciona el *DTC* (s/f), que explica que este concepto se puede entender como un método de estudio cualitativo pues «*se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria*» (*DTC*, s/f). Por este motivo, podemos extraer de esta cita que este procedimiento se centra en poder analizar, de manera meticulosa, la actividad que realizamos en nuestra rutina diaria como

docentes. Por tanto y con el propósito de mejorar estos aspectos mencionados, nuestra intención se centrará durante la investigación en observar y en transmitir a los sujetos de la investigación un cuestionario para conocer su grado de satisfacción sobre la implementación de esta iniciativa.

Sin embargo, existen otras alternativas que los docentes emplea para alcanzar este fin pues, según el *DTC* (s/f), se puede emplear el diario de aprendizaje, la grabación de la actuación docente o la observación diaria, entre otras (*DTC*, s/f). Por consiguiente, consideramos que esta práctica docente que nos destaca el *DTC* (s/f) nos puede beneficiar, sobre todo, cuando queramos disponer de una referencia que nos permita estudiar aquellos puntos que precisen una mejora de la calidad.

## **6.2. Justificación e interés de esta propuesta didáctica**

Como anunciamos en la introducción de este documento, el origen de nuestro estudio surge, en primer lugar, de nuestro interés por conocer cómo son los procesos de E-A de los docentes de una nueva lengua y, en segundo lugar, del interés que nos genera incluir la literatura como un recurso para favorecer la adquisición de los contenidos léxico-gramaticales. En un intento por unir estas dos cuestiones en un mismo estudio de campo, dentro del marco de la Educación Superior, descubrimos en el trabajo de García Perera (2016), sobre del uso del microrrelato en el aula de ELE, el modelo que nos inspiró para comenzar nuestra investigación.

En el trabajo de la autora (García Perera, 2016), se exponían los beneficios de la inclusión de este género literario en el aula de ELE, de manera presencial, para dirigir la atención del desarrollo de la gramáticas. No obstante, tras su lectura, nos preguntamos si esta línea de investigación se podría ajustar a una modalidad de enseñanza virtual pues, tras los recientes acontecimientos descritos durante la pandemia, precisamos de un ejemplo que nos facilite la adquisición de contenidos léxico-gramaticales por medio del uso de las TIC. Por consiguiente y para dar respuesta a las hipótesis esbozadas en este documento, explicaremos los pasos que hemos seguido para cumplir con este propósito.

## **6.3. Fases de la investigación**

Por consiguiente, para establecer una estructura que nos ayude a organizar las distintas fases que conforma esta investigación y, al mismo tiempo, a comprender mejor cuáles han sido los pasos para realizar e integrar la propuesta didáctica, presentamos una

recopilación de los datos más relevantes que conforman los tres estudios de campo. Por este motivo, nuestra intención se centra en plantear una guía visual de la información que procederemos a desglosar en los siguientes epígrafes que engloban este capítulo.

Fase I: periodo de estudio y análisis de la investigación.					
Justificación	Hipótesis		Objetivos y contenidos		Propuesta didáctica
La inclusión de una propuesta didáctica adaptable a la modalidad presencial y a la virtual para alcanzar los objetivos establecidos.	El uso de la literatura permite desarrollar contenidos léxico-gramaticales y la destreza escrita en el aula de ELE por medio de las TIC.		Según los criterios del <i>MCERL</i> y el <i>PCIC</i> establecidos para el nivel A2-B1. Según los criterios del <i>MCERL</i> y el <i>PCIC</i> establecidos para el nivel B2. Según los criterios del <i>MCERL</i> y el <i>PCIC</i> establecidos para el nivel B1 y B2.		Elaboración de un microrrelato tras la lectura de una muestra literaria.
Fase II: selección de los elementos que conforma la investigación y diseño de la propuesta didáctica.					
Selección de universidades	Total de SI que participan	Nivel	Selección de obra y tipo de texto	Metodología empleada	Materiales seleccionados
<b>Estudio de campo 1 o E1:</b> Universidad de Utrecht  <b>Modalidad:</b> presencial	18	A2-B1	<b>Obras:</b> - Fuenteovejuna - Don Juan Tenorio - La Celestina - La vida es sueño  <b>Escritores:</b> - Lope de Vega - José Zorrilla - Fernando de Rojas - Calderón de la Barca  <b>Tipo de texto:</b> texto adaptado.	- Aprendizaje cooperativo - Enfoque por tareas	- Dispositivos electrónicos (ordenador, tableta o móvil)  - Acceso a Internet
<b>Estudio de campo 2 o E2:</b> Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia  <b>Modalidad:</b> A distancia	14	B2	<b>Obra:</b> Fortunata y Jacinta  <b>Escritor:</b> Benito Pérez Galdós  <b>Tipo de texto:</b> texto adaptado.	- Aprendizaje centrado en el estudiante - Enfoque por tareas - ALAO	- Dispositivos electrónicos (ordenador, tableta o móvil)  - Acceso a Internet
<b>Estudio de campo 3 o E3:</b> Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  <b>Modalidad:</b> A distancia	58	B1-B2	<b>Obra:</b> Cuentos de Eva Luna  <b>Escritora:</b> Isabel Allende  <b>Tipo de texto:</b> fragmento de texto auténtico.	- Aprendizaje centrado en el estudiante - Enfoque por tareas - ALAO	- Dispositivos electrónicos (ordenador, tableta o móvil)  - Acceso a Internet
Fase III: desarrollo de la propuesta didáctica y análisis de los resultados.					
Año académico	Breves relatos	Instrumento para evaluar las muestras		Encuesta final	Tipo de análisis comparativo
2017-2018	5	Valoración mediante la lista de control (Consejo de Europa, 2002:189-190) y evaluación del dominio (Consejo de Europa, 2002:183)		A través de <i>Kahoot!</i>	Gráfica de columnas agrupadas
2020-2021	14	Valoración mediante la lista de control (Consejo de Europa, 2002:189-190) y evaluación del dominio (Consejo de Europa, 2002:183)		A través de <i>Google Forms</i>	Gráfica de columnas agrupadas
2021-2022	58	Valoración mediante la lista de control (Consejo de Europa, 2002:189-190) y evaluación del dominio (Consejo de Europa, 2002:183)		A través de <i>Google Forms</i>	Gráfica de columnas agrupadas

Tabla 4. Esquema de las fases de la investigación.

Como se puede apreciar en la *tabla 4*, la fase inicial de nuestra investigación se centró en aclarar las principales cuestiones relevantes para la pesquisa. Nuestra intención consistía en reflejar, en los distintos epígrafes, cuáles eran los puntos clave que queríamos estudiar en esta primera etapa. Para ello, era importante justificar el interés de la investigadora por profundizar en esta línea de investigación, que perseguía la oportunidad de implementar una propuesta didáctica en tres universidades europeas; con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos.

Durante el esbozo de las primeras líneas que conforman la presentación de la premisa principal, surgieron una serie de incógnitas a las que pretendemos encontrar una respuesta para comprobar si el uso de la literatura promueve el desarrollo de los contenidos léxico-gramaticales mediante el uso de las TIC.

Por este motivo, nos dispusimos a crear una propuesta didáctica que cumpliera con la idea expresada al inicio y que su implementación en el aula de ELE nos ayudara a ofrecer una respuesta a las hipótesis destacadas previamente. Para conseguir este objetivo, realizamos tres estudios de campo en las universidades seleccionadas: en la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Tras destacar los elementos más importantes que engloban esta primera fase, procedimos con la segunda fase que sirvió como base para establecer los fundamentos en los que se sostuvo nuestra investigación. Durante este periodo y como se aprecia en la *tabla 4*, pudimos contemplar el nombre de las universidades y el año académico en el que se había implementado la pesquisa.

Asimismo, en la mencionada tabla, se puede observar el total de sujetos de la investigación que aceptaron formar parte de este estudio de campo: el primero estuvo compuesto por 18 sujetos, el segundo grupo se formó con 14 y el tercero lo completó un total de 58 participantes. Cabe destacar que los estudiantes estuvieron acompañados de su profesora (un total de tres profesoras) y la investigadora que presentó la premisa principal de la pesquisa.

Como se enumera en la *tabla 4*, se destacan las obras y el tipo de texto que presentamos a los participantes en los tres estudios de campo, tal como mencionábamos con anterioridad y después de haber acordado con cada profesora de los tres grupos. Asimismo, con esta comunicación con cada una de las docentes, pudimos comprobar

qué recursos estaban a nuestra disposición para poder materializar nuestra propuesta. Además, entre estos que hemos empleado para diseñar y desarrollar este modelo didáctico, también nos han servido para recopilar posteriormente las producciones escritas en la siguiente etapa.

En la tercera y última fase, se puede apreciar que, en cada año académico, recopilamos las producciones escritas de los sujetos de la investigación. Cabe destacar que, como en el primer E1 aplicamos un aprendizaje cooperativo, el total de 18 estudiantes fueron divididos en grupos para realizar la tarea presentada. Por este motivo, disponemos de 5 microrrelatos. En los dos últimos estudios de campo, con el E2 y el E3, se introdujo el aprendizaje centrado en el estudiante a fin de fomentar la autonomía de los discentes, entre otros. De ahí que el total de los breves relatos se correspondan al total de participantes —véase los *anexos 2, 3 y 4* para consultar los microrrelatos recopilados.

Una vez finalizada la entrega de las producciones escritas por parte de los sujetos de la investigación, se prosiguió con la valoración de la propuesta didáctica y del grado de satisfacción de los discentes ante esta iniciativa educativa. Este paso se realizó por medio de servicios como *Kahoot!* o *Google Forms*, pues ambas opciones permiten recopilar los resultados ofrecidos por los participantes para, posteriormente, realizar un estudio comparativo mediante el uso de gráficas de columnas agrupadas.

#### 6.4. Universidades que participaron en el estudio de campo

Durante el desarrollo de nuestra investigación, tuvimos la oportunidad de aplicar nuestra propuesta didáctica, que persigue el cumplimiento de nuestra premisa inicial, en tres universidades de la Unión Europea: la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Escenarios	Logo	Localización
<p><b>Universidad de Utrecht o E1</b></p>	 <p>Ilustración 1. Logo de la Universidad de Utrecht. Fuente: extraído de la página oficial de la universidad: <a href="https://www.uu.nl/organisatie/h">https://www.uu.nl/organisatie/h</a></p>	 <p>Ilustración 2. Mapa de la Universidad de Utrecht. Fuente: imagen extraída de <i>Google Maps</i>:</p>



	uisstijl/downloads/logo	<a href="https://goo.gl/maps/cTUjqwDA47sM7mG6">https://goo.gl/maps/cTUjqwDA47sM7mG6</a>
<p><b>Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia o E2</b></p>	<p><b>Technology Arts Sciences TH Köln</b></p> <p>Ilustración 3. Logo de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia. Fuente: extraído de la página oficial de la universidad: <a href="https://www.th-koeln.de/en/">https://www.th-koeln.de/en/</a></p>	 <p>Ilustración 4. Mapa de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia. Fuente: imagen extraída de <i>Google Maps</i>: <a href="https://goo.gl/maps/fE7LDAyMhAjVBi8fA">https://goo.gl/maps/fE7LDAyMhAjVBi8fA</a></p>
<p><b>Universidad de Las Palmas de Gran Canaria o E3</b></p>	 <p>Ilustración 5. Logo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Fuente: extraído de la página oficial de la universidad: <a href="https://www.ulpgc.es/identidad-corporativa">https://www.ulpgc.es/identidad-corporativa</a></p>	 <p>Ilustración 6. Mapa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Fuente: imagen extraída de <i>Google Maps</i>: <a href="https://goo.gl/maps/s7wNUmqQqRG9YeXc6">https://goo.gl/maps/s7wNUmqQqRG9YeXc6</a></p>

Tabla 5. Listado de los escenarios en donde desarrollaremos los tres estudios de campo.

Con el propósito de exponer cómo fue nuestra experiencia personal al trabajar en cada uno de los escenarios, continuaremos con una descripción de los mencionados escenarios y los datos relacionados con el estudio de campo.

#### 6.4.1. Estudio de campo 1 o E1: Universidad de Utrecht

Dentro de las actividades que contempla el programa de *Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales*, en adelante *DELLCoS*, de nuestra universidad, observamos que existe la oportunidad de realizar una estancia de investigación en el extranjero. Por este motivo, comenzamos los trámites para solicitar el permiso de para nuestra estancia en la Universidad de Utrecht, más concretamente, con el equipo correspondiente, *The Institute for Cultural Inquiry (ICON)*; a quien les

explicamos nuestra situación y nuestra intención de desarrollar un estudio de campo con estudiantes universitarios que estén estudiando ELE.

Tras un intercambio de correspondencia, conseguimos que aceptaran nuestra petición e iniciamos nuestro contacto con nuestra profesora de acogida, la Dra. Helena Houvenaghel, con la finalidad de explicar la premisa de nuestra investigación y cómo podríamos implementarla en la programación de Licenciatura de Español y su Cultura, o su denominación neerlandesa, *Spaanse taal en cultuur (BA)*.

Durante el transcurso de nuestra estancia de investigación, en el curso académico 2017-2018, tuvimos la oportunidad de llevar a cabo no solo nuestra propuesta didáctica, sino otras actividades como consultar las fuentes bibliográficas en la universidad y a asistir a varias conferencias de desarrollo profesional docente que se realizaban cerca de la universidad, específicamente en el Instituto Cervantes, que está también ubicado en Utrecht. Cabe destacar la buena predisposición de todo el equipo docente que formaba la plantilla del Máster de Español y su Cultura, durante nuestro periodo en Utrecht, que nos ofreció su ayuda para desarrollar las diferentes tareas que debíamos realizar en las clases y nos proponían sus sugerencias sobre cómo podíamos encaminar la investigación de manera que obtuviera un impacto positivo entre los estudiantes.

Por consiguiente, cuando empezamos con el desarrollo de nuestro estudio, aprendimos que el grupo objeto de nuestra investigación asistía al curso de Teatro y cine hispánicos, cuyo objetivo de la asignatura era el estudio y la comprensión de una selección de obras pertenecientes al mundo hispánico. En otras palabras, no solo nos centraríamos en leer diferentes propuestas literarias, sino que también profundizaríamos en este género a partir del análisis de varias obras hispanas; con el propósito de conocer sus principales características, así como los componentes asociados a la sociedad de esa época. Asimismo, y alcanzando el interés de nuestra investigación, abordaríamos ciertas cuestiones relacionadas con las propuestas que queremos poner en práctica, como es el desarrollo de las competencias de los estudiantes de español y la adquisición de los contenidos léxico-gramaticales acordes a su etapa.

Detrás de las sesiones designadas para la realización de este estudio de campo, se programaron varias reuniones con la profesora de la asignatura, la Dra. M<sup>a</sup> Luisa García-Manso, quien nos guió y nos ofreció su ayuda, en relación con cualquier cuestión que surgiera en el desarrollo de la propuesta didáctica. Asimismo, para

informarnos de la planificación de la asignatura de ese año académico, la Dra. García-Manso nos enseñó la selección de muestras literarias; con el fin de aprovechar este género y diseñar una actividad entorno a las obras hispanas elegidas y que señalaremos en la siguiente sección, 6.8. *Lecturas seleccionadas*. Gracias a la Dra. García-Manso, pudimos introducir la propuesta didáctica del microrrelato para, posteriormente, recopilar la información obtenida, a partir de la encuesta *ad hoc* que habían cumplimentado, cuyos datos serán objeto de discusión en el siguiente capítulo, *Análisis de los resultados*.

#### **6.4.2. Estudio de campo 2 o E2: Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia**

Tras finalizar el primer estudio de campo en la Universidad de Utrecht, durante el transcurso del año académico 2020-2021, presentamos nuestra propuesta didáctica a la profesora, Jennifer Niño, de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia, con la intención de continuar con nuestra línea de investigación, en esta ocasión, desde la distancia. Debido a que esta iniciativa se llevó a cabo en tiempos de la pandemia, fuimos conscientes de que esta sería una oportunidad que debíamos aprovechar para ajustar nuestra propuesta a un formato digital, fácil de integrar en una programación y que permitiera recopilar las producciones escritas de los participantes; así como los resultados de la encuesta *ad hoc*.

De este modo, podríamos exponer, en nuestro documento, cómo ha sido nuestra experiencia personal cuando nos dispongamos a desarrollar la propuesta, qué obstáculos se nos han presentado, si así fuera, y los resultados que hemos obtenido a partir de estos dos modelos que hemos integrado: el primero, desde la enseñanza presencial, con los *SII* de la Universidad de Utrecht, y, el segundo, con los *SI2* de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia desde un contexto virtual.

Asimismo, con esta oportunidad que se nos presenta, fomentaría el uso de las TIC en el diseño y el desarrollo de la propuesta didáctica, además de la elaboración de una encuesta en línea, por medio de *Google Forms*. A través de este formato, que nos permitirá recopilar las respuestas, acerca de su opinión sobre el estudio de campo en el que han participado, podremos medir el éxito de nuestra iniciativa y conoceremos la opinión de los informantes a través de sus valoraciones.

Esta alternativa que proponemos permitiría justificar la inclusión de las TIC, a partir de un entorno virtual y ofrecer una respuesta a las hipótesis formuladas al inicio de este documento; en donde explicábamos si sería posible establecer un modelo que no sea complicado de manejar para los estudiantes y que favorezca la adquisición de contenidos léxico-gramaticales, por medio de la lectura de muestras textuales.

Con estas modificaciones, podríamos continuar con la finalidad que persigue esta investigación, acerca del uso de la literatura, para llevar desarrollar la destreza escrita de los estudiantes, a través de la producción de un microrrelato y reforzar de esta manera las estructuras gramaticales y asimilar el nuevo vocabulario en el aula de ELE.

#### **6.4.3. Estudio de campo 3 o E3: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria**

En la recta final de esta investigación, durante el año académico 2021-2022, se nos presentó la oportunidad de realizar un último estudio de campo, con los estudiantes Erasmus del Aula de idiomas, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Gracias a la ayuda de nuestra directora de tesis, establecimos una correspondencia por correo electrónico con la profesora del Aula de Idiomas, Rita Maza Henríquez, quien fue vital para materializar esta propuesta didáctica final con sus estudiantes; ya que buscábamos exponer en nuestro documento una comparación, del modelo educativo presentado, entre tres universidades europeas.

Para poder cumplir con nuestro objetivo, solicitamos el permiso al director del Aula de idiomas, Matias Vendaschi, a quien le explicamos la premisa principal de nuestra investigación. Tras ofrecernos su aprobación, para poder realizar nuestro estudio de campo, preparamos una reunión telefónica con la profesora mencionada, Rita Maza Henríquez, quien nos ayudó a ajustar nuestra propuesta didáctica según el perfil de los estudiantes, el nivel de dominio del idioma al que aspiran alcanzar y la selección de la muestra textual. Al igual que en el escenario anterior, esta propuesta se desarrolla en tiempos de la pandemia, más concretamente, cuando se empieza a instaurar la modalidad híbrida. Por tanto y para seguir las directrices y no interrumpir la labor docente de la profesora, decidimos realizar este último estudio de campo a distancia.

Por consiguiente, con este último estudio de campo, podremos establecer una comparación entre las tres universidades objeto de nuestra investigación y realizar un análisis, a partir de los datos que hemos recopilado hasta el momento en el marco de la

Educación Superior, más concretamente, en el aula de ELE. Con los resultados que obtendremos en estos tres escenarios, podremos medir el éxito de la propuesta didáctica realizada y exponer aquellos aspectos relevantes que hemos observado durante la realización de esta pesquisa, que quedarán reflejados en el séptimo capítulo de este documento, *Análisis de los resultados*.

### **6.5. Perfil de los sujetos de la investigación**

En esta sección, dedicaremos los siguientes epígrafes a resaltar una serie de características que nos ayudarán a esbozar el perfil de nuestros sujetos de la investigación en los tres estudios de campo: en la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Esta información ha sido extraída por medio de la encuesta en línea y de las conversaciones con las docentes de cada grupo.

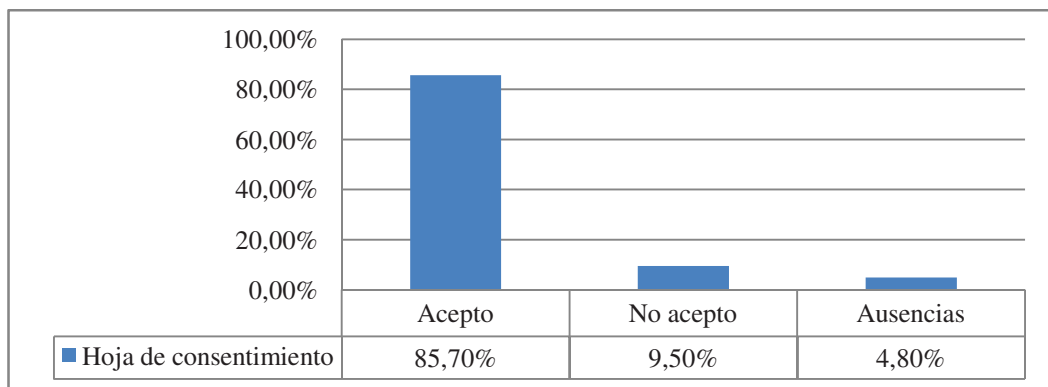
#### **6.5.1. Datos relevantes de los SII de la Universidad de Utrecht**

Como ya adelantábamos al comienzo de nuestro estudio, a lo largo de nuestra estancia de investigación en la Universidad de Utrecht, en los Países Bajos, tuvimos la oportunidad de trabajar con un grupo de discentes de español, que comprendía el total de 18 estudiantes neerlandeses del primer año del curso de licenciatura, Español y su cultura o, en su denominación neerlandesa, *Spaanse taal en cultuur*, del año académico 2017-2018.

El grupo objeto de nuestro estudio asiste a la asignatura de *Teatro y cine hispánicos*, que forma parte de la licenciatura. Un requisito que aparece en el proyecto docente de la asignatura destaca que los SII posean una base de conocimientos de la LM asociados al nivel A2. Por esta razón, hemos seleccionado los objetivos y contenidos relacionados a este nivel. Además, entre la selección de muestras de obras literarias, hemos observado que dos lecturas corresponden a un nivel B1. Por consiguiente, realizaremos un puente entre ambas nociones en el diseño de nuestra propuesta didáctica.

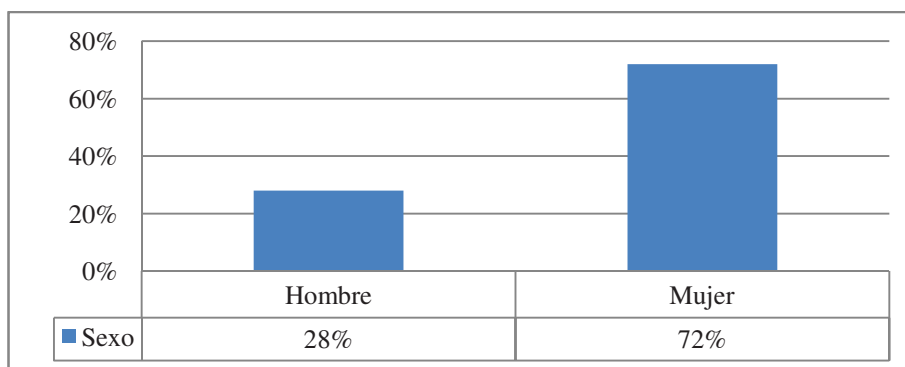
Del mismo modo, en lo que respecta a aquellos discentes que ya presenten una ventaja entorno al dominio de la lengua, la programación de la asignatura facilitaba a los SII la posibilidad de trabajar con los textos auténticos de las obras seleccionadas,

entre otras actividades acordes a sus capacidades, para no desatender sus necesidades y que puedan a su vez perfeccionar los conocimientos que ya poseen del idioma.



Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes que han participado en el E1.

Como se puede apreciar en la *gráfica 1*, observamos los siguientes datos relacionados con el compendio total de sujetos que conforma nuestro primer estudio. A pesar de que 21 (85,70%) estudiantes estaban inscritos en la asignatura, tan solo 18 discentes aceptaron participar en la investigación, 2 (9,50%) alumnos no dieron su consentimiento para formar parte de esta pesquisa y, por último, hubo una ausencia (4,80%) de un sujeto que no asistió a la sesión en el momento en que se firmó la hoja de consentimiento.

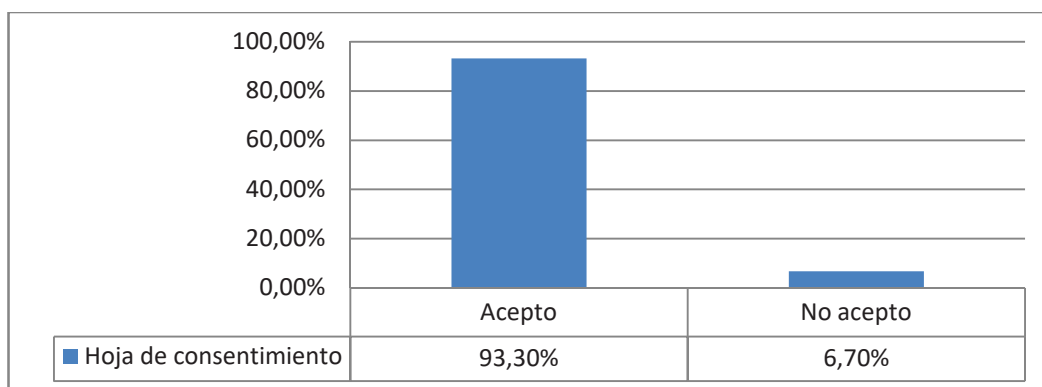


Gráfica 2. Porcentaje de estudiantes según su sexo.

El siguiente dato que podemos destacar acerca de nuestro primer estudio de campo se asocia a la cantidad de *SII*, de acuerdo con el sexo, en donde el 72% estaba compuesto por 13 mujeres y el 28% estaba formado por 5 hombres, como se puede apreciar en la *gráfica 2*.

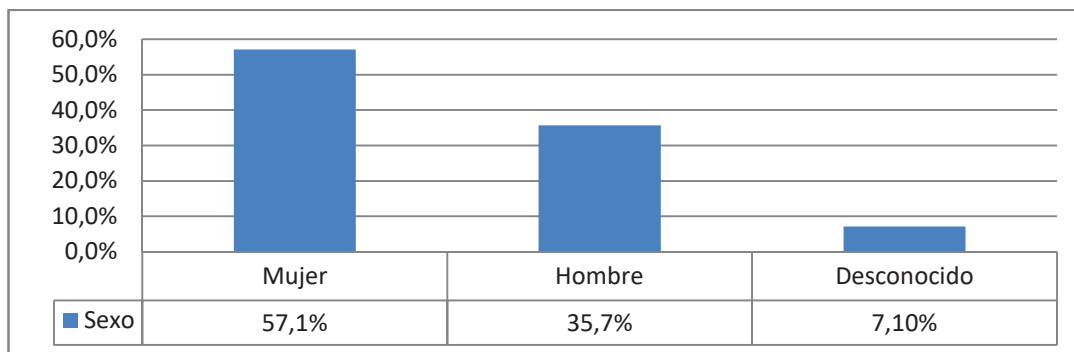
### 6.5.2. Datos relevantes de los SI2 de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia

Nuestro segundo grupo objeto de estudio se centra en un total de 14 estudiantes de ELE, que pertenecen a la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia o, en su denominación original, *Technische Hochschule*, en Alemania. Cabe destacar que este primer grupo está compuesto, originalmente, por 15 estudiantes. No obstante, en el momento en que presentamos a los discentes la hoja de consentimiento, uno (6,70%) de ellos decidió no formar parte de este estudio, mientras que el otro porcentaje restante, que conforma los 14 (93,30%) discentes, sí aceptó participar en la investigación —para más información, véase la *gráfica 3*.



Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes que han participado en el E2.

La información obtenida durante el estudio de campo muestra que, dentro de los sujetos de la investigación que aceptaron cumplimentar la encuesta y realizar la propuesta didáctica, como aparece en la *gráfica 4*, el grupo está formado con un total de 9 mujeres que formarían parte del 57,1% total de nuestra investigación. El 35,7% estaría compuesto por un total de 5 hombres, que han decidido formar parte de este estudio de campo y, por último, un 7,1% de las respuestas restantes se han denominado como «desconocido»; ya que los SI2 han empleado abreviaturas, a modo de respuesta, que nos resulta confusas de concretar.

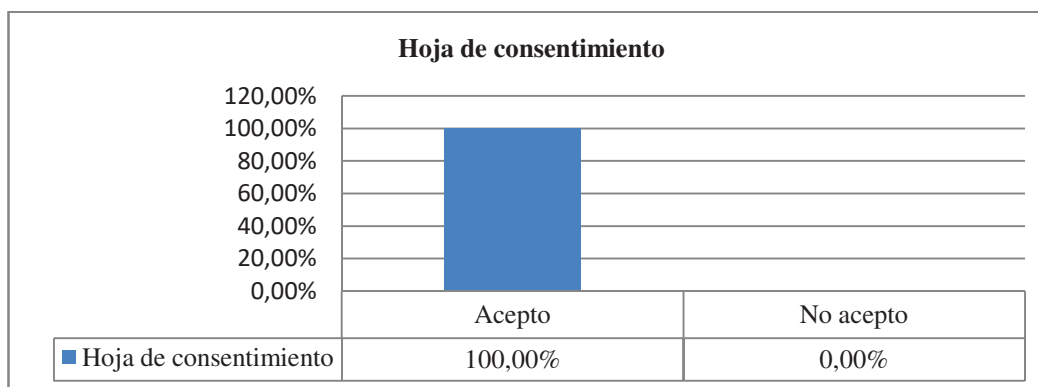


Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes según su sexo.

### 6.5.3. Datos relevantes de los *SI3* de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

En relación con nuestro tercer y último grupo de estudio, a diferencia de los anteriores *SI1* y *SI2* mencionados, este escenario está compuesto por un amplio número de participantes, más concretamente con un total de 58 estudiantes Erasmus, que cursan sus estudios en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

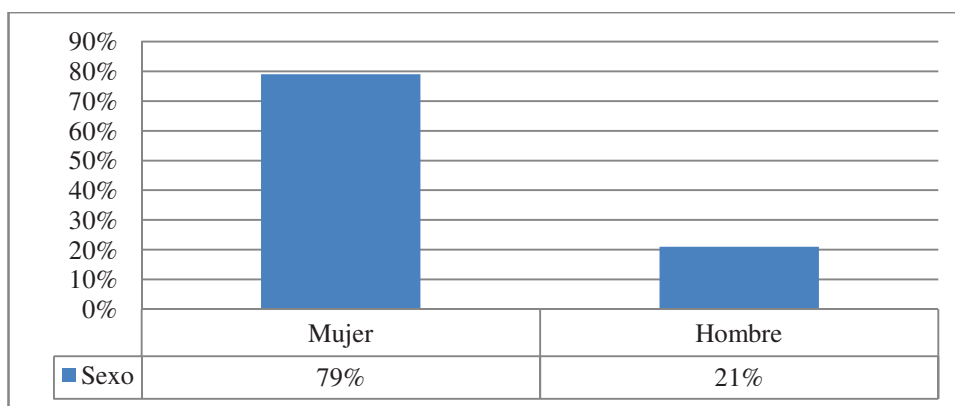
El motivo de esta cifra tan extensa se debe a que es un grupo formado por estudiantes que cursan diferentes titulaciones en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Por tanto, y para mejorar su dominio de español, durante el transcurso del año académico 2021-2022, los *SI3* están cursando un nivel B1 y B2 en el Aula de idiomas en el mencionado centro educativo. Por este motivo, al empezar con nuestro estudio de campo, comprendimos que disponíamos de un total de 58 *sujetos de la investigación* que habían aceptado a formar parte de esta investigación; tal y como se muestra en la *gráfica 5*.



Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes que han participado en la investigación.

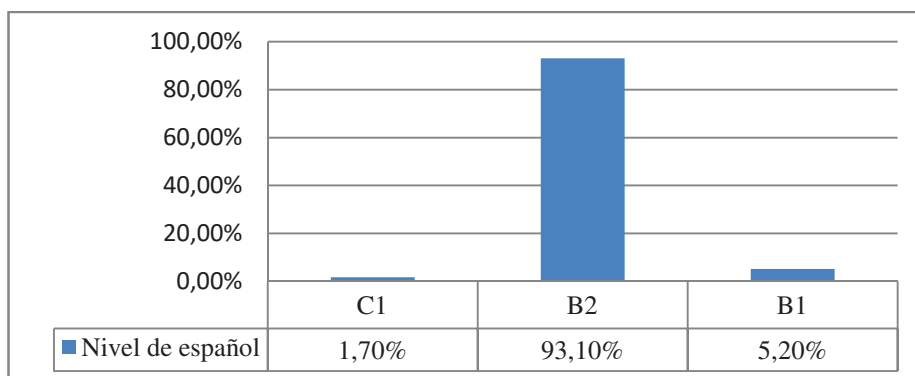


Debido al amplio número de informantes que participan en nuestro estudio de campo, hemos obtenido una gran variedad de información que nos permite esbozar un perfil del grupo con el que vamos a desarrollar esta iniciativa. Dentro de los datos relevantes que hemos recopilamos en la encuesta, se puede observar que el 79% de los informantes está compuesto por un total de 46 mujeres mientras que, por otro lado, el 21% está formado por un total de 12 hombres.



Gráfica 6. Porcentaje de estudiantes según su sexo.

Como anunciamos al inicio de la descripción de nuestro tercer estudio de campo, los participantes están asistiendo al curso de enseñanza de español y, como se puede observar en la *gráfica 7*, los participantes destacan cuál es su nivel, en el momento de responder a las preguntas de la encuesta en línea. La mayoría de los informantes contesta, con un 93,10% de los resultados, que posee un nivel B2. Asimismo, cabe destacar que un 5,20% de los participantes considera que tienen un B1 en español y, por otro lado, con un 1,70%, nos encontraríamos con otro porcentaje que afirma poseer un nivel C1.



Gráfica 7. Gráfica con los porcentajes del nivel que posee cada sujeto de la investigación.

Después de elaborar el perfil que nos permite conocer los datos principales sobre los *SI3*, en los siguientes epígrafes, procederemos con la explicación de aspectos que hemos dedicado una especial atención a abordar; con el propósito de justificar los documentos que hemos consultado en la elaboración de la propuesta didáctica: tales como los objetivos, los contenidos, los métodos, los materiales y los criterios de la evaluación que conforman la puesta en práctica de nuestro estudio de campo.

## **6.6. Diseño e implementación de la propuesta didáctica**

Antes de diseñar la propuesta didáctica en cuestión, acudimos a los documentos oficiales para extraer los objetivos y los contenidos que los informantes deben alcanzar, de acuerdo con el nivel al que aspiran dominar. El propósito de esta consulta no es otro que el de respetar las pautas en el momento que deban presentar un modelo que favorezca el desarrollo de las destrezas y las habilidades de los discentes, además de los contenidos seleccionados para su aprendizaje; con el fin de afianzar los conocimientos de nuestros estudiantes.

A partir de ellos, nos dispondremos a crear una propuesta que nos ayude, posteriormente, a evaluar su dominio en el aula de ELE. Por este motivo, en este apartado, señalaremos los dos documentos en los que nos hemos basado para diseñar este modelo didáctico y qué criterios debemos tener en cuenta en el momento que evaluemos este procedimiento.

### **6.6.1. El Plan Curricular del Instituto Cervantes**

La primera fuente que consultaremos será el *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*, en lo sucesivo *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006). Con este inventario, podremos consultar los fundamentos con los que desarrollaremos nuestra propuesta didáctica; ya que extraeremos los contenidos léxico-gramaticales que los discentes pueden incluir cuando se dispongan a realizar sus microrrelatos, de acuerdo al nivel que aspiran alcanzar.

Este inventario reúne, por clasificación, los aspectos léxico-gramaticales, las funciones, las estrategias y los productos textuales que nos interesa desarrollar en el periodo que dure la realización del microrrelato. Por tanto, tendremos en cuenta aquellos puntos mencionados, sin olvidarnos de los objetivos destacados y que quedan

reflejados para cada nivel de los tres grupos con los que trabajaremos: A2, B1 y B2. Cabe destacar que, para el primer grupo con los informantes de la Universidad de Utrecht, buscaremos la información necesaria para su nivel de transición, de un A2 a un B1.

### **6.6.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

La segunda fuente de consulta se centra en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002), con el propósito de extraer los criterios o ítems para evaluar la puesta en práctica de los informantes y el uso de sus competencias, tales como su comprensión lectora y su expresión escrita.

De esta manera, por un lado, podemos asegurar que se cumple con las pautas indicadas para que los discentes tengan éxito en alcanzar los objetivos establecidos en cada nivel y, por otro lado, garantizar un proceso de evaluación objetiva y apropiada según el instrumento que utilizaremos para las diversas actividades que incluiremos en nuestra propuesta.

### **6.7. Objetivos**

A propósito de estos dos documentos oficiales que acabamos de mencionar (Instituto Cervantes, 2006 y Consejo de Europa, 2002), nos disponemos a extraer de ellos una serie de objetivos que designaremos a cada grupo del estudio de campo. Su finalidad se centrará en señalar la meta que los sujetos de la investigación deberán alcanzar, durante el desarrollo de la propuesta didáctica, en estos tres contextos educativos.

Esta exposición se dividirá en dos partes: por un lado, los objetivos generales que hemos extraído de los documentos oficiales y, por otro, los objetivos específicos que señalaremos para concretar la prueba que hemos diseñado para los estudiantes en cada estudio de campo: en la Universidad de Utrecht, en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Dentro de estas dos, el eje central de ellas es el uso de la literatura como elemento fundamental para el aprendizaje de ELE.

### 6.7.1. Primer estudio de campo

Después de consultar este último documento oficial (Instituto Cervantes, 2006), hemos podido establecer una relación de metas del alumnado de acuerdo a lo que destaca para cada nivel, que lo hemos designado en el apartado de *objetivos general*. Mientras que, en lo referente a los objetivos específicos, nos hemos fundamentado en el proyecto docente (2018) de la asignatura en cuestión, *Teatro y cine hispánicos*, con el propósito de conseguir la implementación de la propuesta didáctica. Como indicamos en su momento, nuestro grupo objeto de estudio trabajará con lecturas graduadas desde el A2 hasta el B1, por esta razón, señalaremos las descripciones de ambos niveles.

#### – Objetivos generales

En lo que respecta al *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:26), si nos centramos en la descripción de los objetivos generales, según la escala global de los niveles de referencia, podemos apreciar lo siguiente:

Usuario básico A2	Usuario independiente B1
<ul style="list-style-type: none"> <li>«Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas» (Consejo de Europa, 2002:26).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>«Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal» (Consejo de Europa, 2002:26).</li> <li>«Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes» (Consejo de Europa, 2002:26).</li> </ul>

Tabla 6. Objetivos extraídos del cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global. Fuente: MCERL (Consejo de Europa, 2002:26)

De acuerdo con la relación de objetivos descritos en el inventario del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), dentro de esta sección, observamos que este documento define al alumno como *agente social*. Desde esta visión, el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) recopila lo posterior:

El alumno como agente social (Nivel A1-A2)	El alumno como agente social (Nivel B1-B2)
<p>«1.3. Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas» (Instituto Cervantes, 2006).</p> <p>«1.3.1. Relacionar los textos con el género al que pertenecen, con el fin de prever la estructura, el tipo de información que pueden contener, el ámbito al que pertenecen, etc» (Instituto Cervantes, 2006).</p> <p>«1.3.2. Seleccionar y extraer la información relevante ofrecida explícitamente» (Instituto</p>	<p>«1.3. Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad» (Instituto Cervantes, 2006).</p> <p>«1.3.1. Reconocer las convenciones del género conocidas (mediante transferencia de conocimiento de otras lenguas y culturas) e identificar aquellas que son idiosincrásicas de la cultura hispana» (Instituto Cervantes, 2006).</p>

Cervantes, 2006).

«1.3.3. Transferir información específica, sencilla, breve y predecible» (Instituto Cervantes, 2006).

«1.3.2. Identificar, en los textos, las proposiciones que contienen las ideas principales y diferenciarlas de las que contienen detalles» (Instituto Cervantes, 2006).

«1.3.3. Transferir la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas» (Instituto Cervantes, 2006).

«1.3.4. Emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve» (Instituto Cervantes, 2006).

Tabla 7. Relación de objetivos para el nivel A2 y B1 extraído del PCIC (Instituto Cervantes, 2006).

– Objetivos específicos

El procedimiento que seguimos, para establecer los principales objetivos específicos del primer estudio de campo se comprenden, por un lado, en apoyarnos en la programación docente (2018) elaborada para la asignatura de *Teatro y cine hispánicos* y, por otro lado, en las metas que nos hemos propuesto para la realización del microrrelato.

En relación con la programación de la asignatura mencionada (Proyecto docente, 2018), los estudiantes podían conocer los objetivos que deberían alcanzar al finalizar la asignatura, ya que podían consultar este documento en cualquier momento.

En el proyecto docente (2018), podemos apreciar una serie de objetivos que abordaban, por un lado, las competencias y destrezas de alumnado; con el propósito de que consiguieran alcanzar lo siguiente:

- 1) aprender y reconocer los elementos asociados a una obra teatral;
- 2) comprender un texto en español y aprender los contenidos lingüísticos nuevos que se presenten y
- 3) mejorar su expresión escrita y oral a partir de las propuestas que deben realizar en la asignatura.

Por otro lado, en relación con la competencia literaria, podemos observar en el proyecto docente (2018) que los estudiantes deben ser capaces de:

- 1) leer y comprender los elementos característicos de una selección de obras teatrales españolas,

- 2) comprender el componente histórico asociado a estas obras pertenecientes al Renacimiento, los Siglos de Oro y el Romanticismo y
- 3) conocer y analizar los principales rasgos característicos que aparecen en los textos literarios.

### 6.7.2. Segundo estudio de campo

- Objetivos generales

Según apunta el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:26), los objetivos generales que hemos extraído de su escala, en lo referente a lo que pretendemos realizar en el aula, apunta lo siguiente:

Usuario independiente B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones» (Consejo de Europa, 2002:26).</li> </ul>

Tabla 8. Objetivos extraídos del cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global.

De acuerdo con la descripción que recopila el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), en relación con los objetivos destinados al B2, extraemos los siguientes que los estudiantes deben alcanzar para dominar el mencionado nivel:

1. El alumno como agente social
<ul style="list-style-type: none"> <li>– 1.3. «Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad» (Instituto Cervantes, 2006). <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «1.3.3. Transferir la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas» (Instituto Cervantes, 2006).</li> <li>▪ 1.3.4. «Emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve» (Instituto Cervantes, 2006).</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 9. Relación de objetivos B1-B2 extraídos del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006)

- Objetivos específicos

Durante la realización de la propuesta didáctica, nuestro objetivo se centra en que los sujetos de la investigación alcancen las siguientes metas:

- Leer el primer capítulo de la obra *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós.
- Producir un microrrelato a partir de la lectura que hemos propuesto en el aula.

- Cumplimentar una encuesta en línea, en donde tienen que responder a las preguntas formuladas sobre la propuesta que han realizado.
- Saber dominar las herramientas y las plataformas digitales seleccionadas para realizar la propuesta didáctica.

### 6.7.3. Tercer estudio de campo

- Objetivos generales

Al igual que en el anterior estudio de campo, perseguimos alcanzar el mismo objetivo general con los sujetos de la investigación, que deben alcanzar el nivel B2.

Usuario independiente B2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>«Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones» (Consejo de Europa, 2002:26).</i></li> </ul>

Tabla 10. Objetivos extraídos del cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global.

En lo que respecta al *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), hemos extraído el objetivo que los sujetos de la investigación deben alcanzar durante el desarrollo de la propuesta didáctica:

1. El alumno como agente social
<ul style="list-style-type: none"> <li>– 1.3. <i>«Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad» (Instituto Cervantes, 2006).</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>«1.3.3. Transferir la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas» (Instituto Cervantes, 2006).</i></li> <li>▪ <i>1.3.4. «Emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve» (Instituto Cervantes, 2006).</i></li> </ul> </li> </ul>

Tabla 11. Relación de objetivos B1-B2 extraídos del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006)

En lo que se refiere a la obtención de las metas concreta que esperamos que los discentes consigan, podemos señalar lo siguiente:

- Objetivos específicos

Al igual que expusimos en los apartados anteriores de los objetivos en los E1 y E2, la finalidad de nuestra propuesta se centra en los siguientes puntos clave:

- Leer un fragmento de la novela *Cuentos de Eva Luna* de Isabel Allende.
- Producir un microrrelato que favorezca la explotación de la creatividad.
- Reforzar las competencias y habilidades establecidas en el nivel B2.

- Aplicar los contenidos léxico-gramaticales que han aprendido en la asignatura.

## 6.8. Contenidos

En este apartado, profundizaremos en el procedimiento para diseñar los contenidos para los tres estudios de campo. Para cumplir con este propósito, nos dirigimos a consultar lo que expone el inventario del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), acerca de esta cuestión; con el objetivo de extraer aquellos contenidos que estén relacionados con el nivel al que pertenecen cada grupo y que, por consiguiente, deben asimilar y dominar al finalizar la asignatura.

De igual modo, consideramos que este proceso es relevante para nuestra investigación, ya que de ahí que podremos consultar, de estos documentos oficiales, las pautas que debemos seguir, en lo referente a la información que debemos transmitir. De esta manera, podremos extraer un mayor aprovechamiento en el momento en que elaboremos nuestra propuesta didáctica, ya que introduciremos la información que requiere cada nivel que forma parte del estudio de campo.

### 6.8.1. Primer estudio de campo

Por consiguiente, según comprendimos durante el análisis de proyecto docente de los discentes del primer estudio de campo, nuestro grupo está compuesto por discentes de español con un nivel A2 que aspiran alcanzar el B1, por medio de los demás bloques de su programa.

Contenidos del nivel A2	Léxico-gramaticales	Funciones	Tácticas y estrategias pragmáticas	Géneros discursivos y productos textuales
<b>Inventario según el PCIC (Instituto Cervantes, 2006)</b>	2.5. Grados del adjetivo. Comparativo de igualdad: ( <i>tan rápido como</i> ). 5. Los posesivos - Contrastivo acompañado de artículo: (El corazón de tu amado no late tan rápido como <i>el mío</i> cuando te veo). 6.1. Cuantificadores propios - Universales: Todo. Variación de género. Concordancia en plural con el verbo: (Mientras <i>todos</i> lo <i>elogiaban</i> , <i>todos</i> le <i>escuchan</i> ). -No universales: Demasiado. Variación de género y número: (. Este	3.30. Expresar sensaciones físicas: (Tengo frío, ¿algo más le duele?) 6.12. Organizar la información. Marcadores del discurso.	1. Construcción e interpretación del discurso. 1.1. Mantenimiento del referente y del hilo del discurso. 1.1.1. Recursos gramaticales. 1.2. Marcadores	1.3. Géneros de transmisión escrita: recepción y producción. Cuentos breves en versión simplificada 3.1. Macrofunción descriptiva: personas 3.1.2. Inserción de secuencias



mal no se deshace, es <i>demasiado</i> fuerte)		del discurso	(...cuando despierta de su ilusión, concluye en su soledad que la subsistencia es ficción).
7.3. Los interrogativos - Qué: ( <i>¿Y qué molestias físicas me ha dicho que tenía?</i> ) - Cuántas: ( <i>¿Cuántas compañeras ...?</i> )		1.2.1. Conectores.	
8.2. Adverbios nucleares o de predicado. - Circunstanciales facultativos de tiempo. Complementos temporales orientados deictivamente: ( <i>el año pasado</i> ).		1.2.2. Estructuras de la información.	
9.1.2. Pretérito imperfecto. - Valor descriptivo: personas, objetos, lugares, tiempo ( <i>creía que era excelencia</i> ).			
9.4.2. Gerundio - Valor verbal Perifrástico: estar + gerundio ( <i>estuvieran creciendo</i> ).			
9.4.3. Participio - Como atributo: ( <i>Algunas cosas están predestinadas, está en una fase muy avanzada</i> ).			

Tabla 12. Inventario extraído del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) para el nivel A2.

Con la inclusión de estos contenidos, esperamos que los estudiantes puedan desarrollar lo descrito, de acuerdo con lo expuesto en los dos niveles, para que les ayude en su tarea. Por este motivo, consideramos que puede ser beneficioso construir un puente entre ambos niveles, en donde puedan revisar los contenidos del nivel A2 e introducir los del B1.

Contenidos del nivel B1	Léxico-gramaticales	Funciones	Tácticas y estrategias pragmáticas	Géneros discursivos y productos textuales
<b>Inventario según el PCIC (Instituto Cervantes, 2006)</b>	7.1.3. Pronombres átonos de OI: serie me, te, le. - Valor anafórico: ( <i>Ella habla y todos le escuchan</i> ).  8.6. Focalizadores - Particularizadores: <i>sobre todo</i> .	En esta sección, reforzaremos las funciones del nivel A2.	2.3. Focalización - Particularizadores: <i>sobre todo</i> .	1.3. Géneros de transmisión escrita. Cuentos adaptados de extensión media (R)

Tabla 13. Inventario extraído del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) para el nivel B1.

### 6.8.2. Segundo estudio de campo

La premisa de esta investigación seguirá los mismos pasos que en el primer estudio de campo, con la excepción de que la realizaremos mediante la plataforma digital, ya que no podemos desplazarnos al lugar donde se encuentran los estudiantes. Por tanto, nos interesa reforzar los contenidos estipulados en la programación, con el fin

de repasar el aspecto léxico-gramatical y literario de este grupo, que aspira alcanzar un nivel B2.

Contenidos del nivel B2	Léxico-gramaticales	Funciones	Tácticas y estrategias pragmáticas	Géneros discursivos y productos textuales
<b>Inventario según el PCIC (Instituto Cervantes, 2006)</b>	1.2. El género de los sustantivos. Femenino en –dad: la ciudad. 1.3. El número de los sustantivos. - Sustantivos invariables de más de una sílaba, de acentuación no aguda terminada en –us: el virus/ los virus.  2.4. Posición del adjetivo. - Anteposición. - Posición postnominal. 2.6. Metátesis del adjetivo. - Sustantivación mediante el neutro <i>lo</i> : ( <i>lo</i> importante, <i>lo</i> único).  3.1. El artículo definido. - Valor genérico. - Valor sustantivador. Sustantivación de otras categorías: (No sabía <i>cómo</i> Fortunata iba a reaccionar).  6.1. Cuantificadores propios. - Multiplicativos: (doble).  7.1. El pronombre personal. 7.1.1. Pronombre sujeto: presencia/ausencia. 7.1.4. Valores de <i>se</i> . 7.2. Los relativos. - Precedido de preposición. Variación de género y número del artículo. Concordancia con el antecedente: (...lo que los entristece).  8.1. Adverbios en –mente: ( <i>directamente, rápidamente, inmediatamente, simplemente</i> ).  9.2. Tiempos verbales de subjuntivo. 9.2.1. Presente en oraciones independientes. Repetición de un enunciado previo en imperativo con <i>que</i> + presente de subjuntivo: (Por favor, <i>que se vayan</i> de mi casa...).	3.13. Expresar tristeza y aflicción.  3.17. Expresar enfado e indignación.  3.18. Expresar miedo, ansiedad y preocupación.  3.19. Expresar nerviosismo.  3.22. Expresar esperanza. Ojalá (que) + subjuntivo.  3.23. Expresar decepción.	1.2. Marcadores del discurso. Contra-argumentativos: <i>a pesar de</i> .	1.3. Géneros de transmisión escrita. Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico).

Tabla 14. Inventario extraído del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) para el nivel B2.

### 6.8.3. Tercer estudio de campo

Entre los diferentes aspectos que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de las sesiones, queremos aprovechar y seguir la programación establecida en el curso de español para Erasmus, para que los estudiantes puedan reforzar los contenidos aprendidos durante las anteriores sesiones. Por consiguiente y para ejercer como

actividad de apoyo, se persigue implementar una propuesta que ayude a los discentes a trabajar los componentes léxico-gramaticales y saber ponerlos en un contexto, donde la literatura ocupe un papel relevante y haga énfasis en resaltar aquellos aspectos que precisen una mayor atención.

Contenidos del nivel B2	Léxico-gramaticales	Funciones	Tácticas y estrategias pragmáticas	Géneros discursivos y productos textuales
<b>Inventario según el PCIC (Instituto Cervantes, 2006)</b>	1.2. El género de los sustantivos. - Femenino en -triz, -ez, -dad, -ción, -sión, -tud, -umbre (de cosa) ( <i>la ciudad, la sensación, la ocasión</i> )  2.4. Posición del adjetivo - Cambios de un significado (un viejo recuerdo)  7.1.5. Combinación de los pronombres átonos Jerarquía en la ordenación según la persona gramatical: (se) + (2. <sup>a</sup> persona) + (1. <sup>a</sup> persona) + (3. <sup>a</sup> persona) ( <i>Se me cortó la respiración</i> )  7.2. Los relativos Lo que - <i>Lo que</i> invariable, con o sin preposición. - En especificativas sin antecedente expreso con <i>lo que</i> : ( <i>Lo que</i> pasó fue que encontró a una chica).  9.1. Tiempos verbales de indicativo. 9.1.1. Presente 9.1.2. Pretérito imperfecto	1.5. Confirmar la información previa. - De hecho: (De hecho, después de haber vivido toda la vida en Madrid, de repente, decidió irse a Como, en Italia.).  2.1. Pedir opinión. - ¿Qué piensas/opinas...?  2.9. Expresar acuerdo.  2.24. Preguntar si se recuerda o se ha olvidado.  3.29. Expresar afecto. ( <i>Te echo de menos/ mi amor</i> )  3.30. Expresar sensaciones físicas.	1.2. Marcadores del discurso. 1.2.1. Conectores. - Justificativos: ( <i>ya que</i> ). 1.2.4. Operativos discursivos de refuerzo argumentativo: ( <i>incluso, por supuesto</i> ).	1.3. Géneros de transmisión escrita. - Cuentos.

Tabla 15. Inventario extraído del PCIC (Instituto Cervantes, 2006) para el nivel B2.

### 6.8. Metodologías seleccionadas

Si consultamos la descripción que ofrece la DTC (s/f), podemos comprender que la metodología consiste en ese componente que conforma el currículo y, como señala este diccionario, «los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos» (DTC, s/f). Por este motivo, dedicaremos en los siguientes epígrafes a explicar las distintas disciplinas que hemos

aplicada para cada estudio de campo; con la finalidad de desarrollar la propuesta didáctica de esta investigación.

### **6.8.1. Primer estudio de campo**

En el transcurso del desarrollo del primer estudio de campo, abordaremos tres tipos de aprendizaje según la labor que estén realizando los *SII* en cada momento:

Para la elaboración de los microrrelatos, adoptaremos un tipo de aprendizaje cooperativo, con el propósito de que los participantes formen grupos de 3 o 4 estudiantes —lo que comprendería un total de 5 grupos— y trabajen para conseguir un mismo propósito: la producción escrita de una microficción de acuerdo con la obra que han seleccionado.

Para el desarrollo de la encuesta que hemos elaborado, introduciremos el elemento lúdico para dinamizar el proceso de valoración del estudio de campo en sí. Para ello, introduciremos la herramienta digital *Kahoot!*, con el compendio de preguntas que hemos asignado a este grupo y al que podrán acceder desde sus dispositivos electrónicos. Al hilo de este último paso, el método ALAO será la opción que cerrará nuestro estudio de campo.

### **6.8.2. Segundo estudio de campo**

A diferencia del anterior estudio de campo, con los discentes de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia, pretendemos promover el aprendizaje autónomo durante el desarrollo del microrrelato; ya que nuestra intención se dirige en fomentar la autonomía de los sujetos, en el momento que deben realizar la propuesta didáctica que les presentamos y que deben llevar a cabo.

Para el proceso de recopilación de datos, los sujetos deberán hacer uso de sus dispositivos electrónicos para acceder al cuestionario en línea. Con el método ALAO, pretendemos favorecer el desarrollo de su competencia digital.

### **6.8.3. Tercer estudio de campo**

En el último estadio de la investigación, con los participantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, perseguiremos continuar con la misma línea que en las anteriores propuestas. Por este motivo, con el desarrollo de la producción escrita y de

manera individual, pretendemos establecer un aprendizaje autónomo entre los discentes, con el fin de otorgarles un mayor grado de responsabilidad en su propio aprendizaje.

Al igual que en el segundo estudio de campo, introduciremos el método ALAO, para potenciar la competencia digital, a través del dominio de las TIC y sus dispositivos electrónicos durante el manejo del recurso que hemos seleccionado, *Google Forms*, y realización del cuestionario en línea.

## **6.9.Lecturas seleccionadas**

Tras el análisis y la revisión de las contribuciones realizadas por los autores en el capítulo 1, acerca de los criterios de selección de las muestras textales en el aula de ELE, a continuación, presentaremos las obras literarias que hemos destinado a cada grupo y la justificación de nuestra decisión.

Cabe destacar que, en el desarrollo de cada sección, destacaremos si nuestra lectura se centra en el uso de un fragmento, un capítulo o la obra completa. Del mismo modo, indicaremos si esta muestra consiste en un texto adaptado o un texto auténtico, así como el nivel al que va dirigido en cada estudio de campo.

### **6.9.1. Primer estudio de campo**

Dentro de las principales obras representativas de la época del Renacimiento, el Siglo de Oro y el Romanticismo, los estudiantes deberán leer las siguientes obras adaptadas de *La Celestina* de Fernando Rojas, *Fuenteovejuna* de Lope de Vega, *La vida es sueño* de Calderón de la Barca y *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla.

Esta selección empezaría con un nivel A2, nivel inicial de los estudiantes y termina con un nivel B1, que es el objetivo que deben alcanzar los discentes al finalizar el curso. Como avanzamos en su momento, en aquellos casos en donde nos encontremos con algún alumno con un nivel superior al estipulado, como alternativa, los estudiantes nativos o bilingües podrán acceder al texto original, que los podrán encontrar en la estantería asignada al curso en la biblioteca de la Universidad de Utrecht, que disponen de una copia de cada una de ellas si así fuera necesario.

De acuerdo con el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), se reúne una serie de recomendaciones acerca de la presentación de textos y sus peculiaridades que los caracterizan:

Características de los textos que presentaremos, según destaca el PCIP (2006), para los niveles A1-A2:	Características de los textos que presentaremos, según destaca el PCIP (2006), para los niveles B1-B2:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Tienen una estructura clara y sencilla, tanto formal como conceptualmente». (Instituto Cervantes, 2006)</li> <li>- «La información que contienen es concisa y explícita, por lo que solo requiere un esfuerzo moderado de interpretación y de inferencia». (Instituto Cervantes, 2006)</li> <li>- «Su comprensión no requiere mucha familiaridad con una cultura extranjera». (Instituto Cervantes, 2006)</li> <li>- «Cuando son escritos, están presentados en un formato accesible, preferiblemente impresos; y cuando son orales, con poca distorsión acústica, con pronunciación estándar o próxima a la estándar y emitidos a una velocidad lenta y con redundancia». (Instituto Cervantes, 2006)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Están dirigidos a un receptor con unos estudios mínimos». (Instituto Cervantes, 2006)</li> <li>- «Tienen una estructura clara, desde el punto de vista de la forma y del contenido». (Instituto Cervantes, 2006)</li> <li>- «La información se ofrece, en general, de forma explícita, aunque puede aparecer de forma implícita si resulta fácil desentrañar el sentido». (Instituto Cervantes, 2006)</li> <li>- «La mayoría de los textos habrán sido escritos principalmente por hablantes nativos y su comprensión puede requerir cierta familiaridad con rasgos comunes de una cultura extranjera». (Instituto Cervantes, 2006)</li> <li>- «Están presentados en un formato accesible: si se trata de textos escritos a mano o impresos, cuando corresponda, contendrán títulos, subtítulos, etc.; si se trata de textos orales, apenas estarán interferidos con distorsiones acústicas, presentarán pronunciación estándar o próxima a la estándar y el ritmo de habla no será demasiado rápido». (Instituto Cervantes, 2006)</li> </ul>

Tabla 16. Características que deben presentar los textos, de acuerdo con el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), para los niveles A1-A2 y B1-B2.

Asimismo, cuando se presente al alumnado, en nuestra situación, textos escritos, estos deberán ser capaces de conseguir lo posterior:

Descripción general del nivel	
Los alumnos que alcanzan un nivel A2:	Los alumnos que alcanzan un nivel B1:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «son capaces de enfrentarse a textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.), siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido» (Instituto Cervantes, 2006);</li> <li>▪ «pueden procesar los textos indicados en el punto anterior mediante la identificación de palabras o frases clave, lo cual les permite captar la idea principal y los cambios de tema» (Instituto Cervantes, 2006);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «son capaces de enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar» (Instituto Cervantes, 2006);</li> <li>▪ «son capaces de extraer de los textos información concreta, incluso de carácter técnico si esta es sencilla y familiar y de identificar la idea general así como algunos detalles específicos» (Instituto Cervantes, 2006);</li> <li>▪ «pueden utilizar la información procedente de diferentes partes del texto para realizar una tarea concreta y hacer resúmenes sencillos -manejando incluso diversas fuentes para transmitir el contenido global a otra persona» (Instituto Cervantes, 2006);</li> </ul>

Tabla 17. Descripción general del nivel extraída del PCIC (Instituto Cervantes, 2006).

Como indicamos en su momento, la representación de estos dos niveles se justifica por la selección de las obras que se emplearán durante el transcurso de la materia, *Teatro y cine hispánicos*, ya que los títulos que se han propuesto en el proyecto docente están compuestos por lecturas graduadas de los niveles A2 y B1.

Por esta razón, observamos las características que destaca el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), en donde se apunta que los alumnos que aspiran a ambos niveles son capaces de realizar, a continuación, lo siguiente:

- Por un lado, en lo referente al nivel A2, contemplamos que los discentes deben ser capaces de comprender textos breves que aporten una información que no sea complicada y, también, que puedan procesar esos textos a partir de la identificación de elementos claves que les ayuden a entender la idea principal que expresa (Instituto Cervantes, 2006).
- Por otro lado, acerca del dominio del nivel B1, observamos que los discentes son capaces de leer textos realizados por hablantes que poseen un nivel estándar; para luego extraer la información pertinente que les ayude a encontrar su idea principal. Por consiguiente, a partir de su lectura, los discentes pueden proceder a realizar una tarea determinada y realizar un resumen, incluso, por medio del uso de las diversas fuentes que les ayuden a transmitir su contenido a otra persona (Instituto Cervantes, 2006).

Este último punto que hemos destacado del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) nos ayuda a entender que, en el momento en que queramos escribir las bases de nuestra propuesta didáctica, los discentes que aspiran a alcanzar un nivel B1 son capaces de leer un texto y realizar, posteriormente, tareas que faciliten la producción escrita. Al mismo tiempo, en el desarrollo de sus propios microrrelatos, a partir de la consulta de estos documentos, se observa que el alumnado debe saber transmitir contenidos a otra persona, que será el lector de sus creaciones en la mencionada situación de aprendizaje.

### **6.9.2. Segundo estudio de campo**

Cabe destacar que, a diferencia del primer E1, en esta ocasión, presentaremos a los estudiantes un capítulo de una obra española, como recurso para trabajar los contenidos lingüísticos en el aula de ELE. Esta muestra textual estaría compuesta a partir de la lectura graduada de un capítulo del libro de Benito Pérez Galdós, *Fortunata y Jacinta*, con nivel B2.

El motivo por la selección de este título se justificaría en que, en el curso académico que se realiza este estudio de campo, se celebraría el centenario del

aniversario de la muerte del autor. Por esta razón, nuestra intención se dirigía en presentar a los discentes una obra escrita por este referente de la literatura española.

Asimismo, en lo referente a las características que presentan los textos, el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) destaca lo posterior:

<b>Las características de los textos que presentemos al alumnado:</b>
– «Están dirigidos a un receptor con unos estudios mínimos» (Instituto Cervantes, 2006).
– «Tienen una estructura clara, desde el punto de vista de la forma y del contenido» (Instituto Cervantes, 2006).
– «La información se ofrece, en general, de forma explícita, aunque puede aparecer de forma implícita si resulta fácil desentrañar el sentido» (Instituto Cervantes, 2006).
– «La mayoría de los textos habrán sido escritos principalmente por hablantes nativos y su comprensión puede requerir cierta familiaridad con rasgos comunes de una cultura extranjera» (Instituto Cervantes, 2006).

Tabla 18. Características que presentan los textos del nivel B1-B2 extraídos del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

Con esta tipología de iniciativa educativa, perseguimos facilitar al grupo de estudio los materiales que les permitan desarrollar sus habilidades para superar los objetivos descritos, a partir de los recursos que disponemos. Por esta razón, extraemos del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006) las expectativas que deben alcanzar los estudiantes que aspiran a un nivel B2:

<b>Los alumnos que alcanzan un nivel B2:</b>
▪ «pueden enfrentarse a cualquier tipo de texto que trate tanto temas concretos como abstractos, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad» (Instituto Cervantes, 2006);
▪ «pueden localizar detalles relevantes en textos extensos y complejos, identifican con rapidez el contenido y la importancia de la información y deciden si es necesario un análisis más profundo» (Instituto Cervantes, 2006);

Tabla 19. Descripción general del nivel extraída del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

Dentro de las características que expone el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), destacamos estos dos puntos, porque los consideramos relevantes y que tienen relación con el modelo que presentaremos. Por consiguiente, nos guiará con las metas que deben alcanzar los discentes que se propongan conseguir el B2.

Por un lado, el primer punto que queremos destacar señala que, los alumnos que alcanzan el mencionado nivel, son capaces de entender cualquier tipo de texto, ya sea un argumento concreto o indefinido. Extraemos esta primera premisa porque informa la posibilidad de los discentes de poder trabajar con muestras textuales que posean un lenguaje que desemboca al pensamiento abstracto (Instituto Cervantes, 2006). Consideramos que esta característica ayuda en el proceso de creatividad de los sujetos



de la investigación, en el momento de producir microficción y potencia su imaginario o les favorece a leer entre líneas el significado global de la narración propuesta.

Por otro lado, el segundo que destacamos explica que los discentes que persiguen el dominio del nivel señalado son capaces de encontrar información relevante en las muestras que presentemos, independientemente de su longitud o complejidad (Instituto Cervantes, 2006). Por esta razón, en lo referente a la dificultad, sabemos que es un elemento que caracterizará la obra seleccionada; así que con esta opción los discentes podrán desarrollar sus habilidades para superar los obstáculos que pueden emerger tras su lectura, a partir de sus conocimientos y de las herramientas que han adquirido durante su aprendizaje.

### 6.9.3. Tercer estudio de campo

Al igual que en los anteriores estudios de campo, preparamos la presentación de nuestra propuesta para los discentes, que son estudiantes Erasmus y que poseen un alto dominio del idioma. Por medio del mismo recurso anterior, *Google Forms*, alojamos la información detallada para desarrollar la lectura, en este caso, del fragmento de la novela de Isabel Allende, *Cuentos de Eva Luna*.

Esta lectura se pudo llevar a cabo cuando los sujetos de la investigación accedían al enlace —que habíamos alojado en *Google Forms*—, que les conducía a la página web oficial de la autora. Consideramos que esta opción era adecuada para trabajar la obra literaria, pues los participantes podían optar a escuchar dicho fragmento. Esto se debía a que en la propia página oficial de la autora, junto con la muestra textual, aparecía un extracto de la misma historia en formato audio. De este modo, si los estudiantes querían desarrollar o perfeccionar su destreza auditiva, podían conseguir ese propósito durante la realización de la tarea. Dentro de las características que reúne el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), los textos contienen las siguientes peculiaridades:

#### Las características de los textos que presentemos al alumnado:

- «Están dirigidos a un receptor con unos estudios mínimos» (Instituto Cervantes, 2006).
- «Tienen una estructura clara, desde el punto de vista de la forma y del contenido» (Instituto Cervantes, 2006).
- «La información se ofrece, en general, de forma explícita, aunque puede aparecer de forma implícita si resulta fácil desentrañar el sentido» (Instituto Cervantes, 2006).
- «La mayoría de los textos habrán sido escritos principalmente por hablantes nativos y su comprensión puede requerir cierta familiaridad con rasgos comunes de una cultura extranjera» (Instituto Cervantes, 2006).

Tabla 20. Características que presentan los textos del nivel B1-B2 extraídos del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

A partir de la lectura de las características que hemos seleccionado en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), consideramos que se ajustan a la situación en la que desarrollaremos la propuesta, porque observamos ciertos elementos que representan los textos que presentemos al alumnado, tales como: una estructuración clara del contenido, una presentación de la información clara y explícita, aunque se matiza que puede comprender de contenidos implícitos siempre que estos puedan descifrar sin complejidad y, por último, se refleja que estos textos han sido producidos por hablantes nativos y que es preciso, para su comprensión, estar familiarizados con la cultura objeto de nuestro estudio (Instituto Cervantes, 2006).

Los alumnos que alcanzan un nivel B1:	Los alumnos que alcanzan un nivel B2:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «son capaces de enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar» (Instituto Cervantes, 2006);</li> <li>▪ «pueden utilizar la información procedente de diferentes partes del texto para realizar una tarea concreta y hacer resúmenes sencillos -manejando incluso diversas fuentes para transmitir el contenido global a otra persona» (Instituto Cervantes, 2006);</li> <li>▪ «si disponen de los apoyos visuales necesarios y cuentan con una articulación clara y estándar por parte del locutor, pueden enfrentarse a programas de televisión que traten temas de interés personal y a películas en las que los elementos visuales y la acción permiten seguir el argumento» (Instituto Cervantes, 2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «pueden enfrentarse a cualquier tipo de texto que trate tanto temas concretos como abstractos, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad» (Instituto Cervantes, 2006);</li> <li>▪ «son capaces de procesar textos que pueden estar enunciados en cualquier tipo de habla, aunque, si son lingüísticamente complejos o incluyen líneas complejas de argumentación, la pronunciación debe ser formal en el registro de la norma culta, el tema razonablemente conocido y el desarrollo del discurso articularse con marcadores explícitos» (Instituto Cervantes, 2006);</li> <li>▪ «pueden localizar detalles relevantes en textos extensos y complejos, identifican con rapidez el contenido y la importancia de la información y deciden si es necesario un análisis más profundo» (Instituto Cervantes, 2006).</li> </ul>

Tabla 21. Descripción general del nivel extraída del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

Tras mostrar las características que representan la selección textual del tercer estudio de campo, destacamos las capacidades a las que deben alcanzar los alumnos, desde un nivel B1-B2, pues pretendemos ejercer un puente entre ambos; con el propósito de reforzar sus conocimientos del B1 y desarrollar sus habilidades con el objetivo de dominar el B2. Por este motivo, extraemos del (Instituto Cervantes, 2006) los siguientes puntos clave que se ajustan a nuestro estudio de campo.

Entre los puntos clave que podemos destacar, queremos empezar señalando que los discentes deben ser capaces de trabajar con «*textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar*» (Instituto Cervantes, 2006). Subrayamos esta característica, pues hemos seleccionado un fragmento un texto auténtico y queremos justificar su inclusión, ya que está recopilado en este documento

oficial. Por tanto, su uso para estudiantes que optan por alcanzar el nivel B2 es plausible y puede presentarles un reto para controlar los siguientes que hemos mencionado.

Después de la lectura que hemos seleccionado, los estudiantes pueden realizar una tarea posterior que implique transmitir la idea principal de la obra (Instituto Cervantes, 2006). Además, en el último punto que se menciona en la tabla del B1, se señala la posibilidad de emplear apoyos audiovisuales para seguir el argumento, en nuestro estudio, de la novela. Insistimos en esta característica pues, al disponer de una ayuda que les permita seguir el fragmento que están percibiendo en ese momento.

Entre las características que podemos destacar, para los estudiantes que aspiran alcanzar el B2, apreciamos que los discentes son capaces de manejar cualquier tipo de texto, ya sean sobre una temática concreta o abstracta y posee un lenguaje complejo (Instituto Cervantes, 2006). En relación con este punto, consideramos que es relevante lo mencionemos, pues presentaremos un texto a los participantes en la investigación que destaca por su amplio bagaje lingüístico y que, tal vez, puedan extraer un significado entre líneas.

Por este motivo, cuando se reúne en esta tabla que los discentes son capaces de procesar textos complejos (Instituto Cervantes, 2006), nos ayuda a justificar nuestra decisión de presentarles esta obra de Isabel Allende. Esto se debe a que nuestro interés se centra en presentarles un reto que puedan superar para extraer del fragmento la idea principal para producir, posteriormente, un relato de microficción. Como hemos indicado anteriormente, buscamos con ello potenciar la destreza escrita del alumnado, mejorar su comprensión y darles la oportunidad de aplicar sus conocimientos léxico-gramaticales.

#### **6.10. Materiales**

En el presente epígrafe, nos centraremos en mencionar los materiales que hemos seleccionado para el diseño de la propuesta didáctica, la producción de los microrrelatos y la recopilación de los datos del cuestionario en línea. Para ello, justificaremos el uso de estos recursos que, bien pueden ser porque están a nuestro alcance o nos lo facilita el centro educativo. También puede suceder que queramos conseguir un objetivo específico con su inclusión y que observaremos su impacto durante el desarrollo de esta investigación.

### **6.10.1. Primer estudio de campo**

Dentro de los materiales que disponía el centro educativo, aprovechamos los recursos que ya utilizaban en la Universidad de Utrecht como, por ejemplo, la plataforma digital, *Blackboard*, que sería la plataforma digital hermana de *Moodle* que empleamos en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Mediante esta plataforma digital, la profesora alojaba los contenidos asociados con la asignatura, *Teatro y cine hispánico*, así como las instrucciones para llevar a cabo nuestro estudio de campo. De este modo, los estudiantes estarían familiarizados con la propuesta didáctica y, si fuera necesario, se establecería una comunicación entre la docente y los estudiantes por correo electrónico, para resolver cualquier duda que surgiera. También podrían acudir a la profesora o a la investigadora, durante las sesiones, para transmitir sus dudas y contestar a sus preguntas.

Por tanto, consideramos que *Blackboard* es un recurso idóneo tanto para la comunicación con los estudiantes de la Universidad de Utrecht y para transmitir, por medio de su correo institucional, sus producciones escritas dentro del plazo establecido en su programación.

Para el desarrollo de la propuesta didáctica, los *SII* se reunían con sus dispositivos electrónicos y el acceso a Internet que facilita la Universidad de Utrecht para producir, en grupos, sus microrrelatos para, posteriormente, enviarlos por correo electrónico a la investigadora. Por consiguiente, recibíamos en nuestra bandeja de entrada un repertorio de cinco breves relatos.

Para llevar a cabo el último paso designado al cumplimiento de la encuesta en línea desarrollado en *Kahoot!*, por una parte, la investigadora utilizó el ordenador principal de la clase con acceso a Internet y, por otra parte, los *SII* emplearon sus dispositivos electrónicos para responder a las preguntas que aparecían en el cuestionario.

### **6.10.2. Segundo estudio de campo**

Para la realización de este estudio, como hemos avanzado anteriormente, nos apoyamos en recursos digitales tales como la plataforma *Google Forms* para el diseño de nuestra actividad. Esta opción gratuita ofrecida por *Google* está diseñada con el propósito de realizar encuestas en línea para, posteriormente, recopilar los datos de los encuestados.

En lo que respecta al ámbito educativo, esta herramienta es una alternativa que puede precisar el profesorado, en aquellas ocasiones en donde la modalidad de enseñanza virtual se esté impartiendo en ese momento, pues permite recopilar la información de los estudiantes de una manera rápida y eficaz.

Asimismo, entre los diferentes ejemplos de encuestas que presenta *Google Forms*, podemos añadir diferentes tipos de preguntas que favorezca el desarrollo y explotación de nuestra propuesta didáctica: añadir secciones donde los estudiantes tengan que responder con un breve texto, seleccionar la opción correcta, valorar la actividad o, incluso, transmitirnos su retroalimentación en relación con su grado de satisfacción.

### **6.10.3. Tercer estudio de campo**

Los materiales que emplearemos en el último estudio de campo son similares a los que hemos mencionado en la sección anterior, ya que elaboraremos un formulario a través del servidor de *Google*, puesto que es un recurso fácil de acceder y de utilizar para los usuarios. Permite presentar las líneas principales del propósito de nuestra investigación y facilita la entrega de la microficción.

Asimismo, para cumplimentar el cuestionario en línea, facilita la selección de las respuestas o transmitir sus sugerencias, ya que se aloja en el mismo formulario que podrán enviar una vez que los sujetos de la investigación hayan finalizado con su actuación. Destacamos que, entre las facilidades que presenta este servicio, el acceso rápido a la información recopilada nos ayuda a conseguir información acerca del progreso de los discentes. Estos datos están relacionados con el perfil del informante, la producción escrita que han elaborado, las respuestas del cuestionario y la hora de entrega. Esto permite un seguimiento del progreso de los estudiantes y que la docente puede consultar en cualquier momento.

### **6.11. Diseño y desarrollo de la propuesta**

De acuerdo con lo expuesto por Castro Viudez (1994:189), se pueden apuntar las tres fases que conforma una unidad: 1) la «*presentación*», 2) la «*práctica controlada*» y 3) la «*producción*» o la «*práctica libre*». Estas etapas nos ayudarán a establecer un esquema para plantear nuestra iniciativa de una forma organizada.

Según expresa Castro Viúdez (1994:189) acerca de la primera etapa de *presentación*, su finalidad se centra en exponer a los discentes los contenidos que van a aprender de una lengua. Asimismo, la autora explica que también se puede focalizar la atención «a una serie de exponentes de varias funciones», la morfología o el uso de un tiempo gramatical (Castro Viúdez, 1994:189).

A continuación, la autora (Castro Viúdez, 1994:191) prosigue con la segunda fase de *práctica controlada* y que, según informa Castro Viúdez (1994:191), esta está sujeta al *input*; debido a que: «No será lo mismo crear un ejercicio para practicar las funciones que aparecen en «comprar una cantidad de comida» que para practicar el uso de los demostrativos, por poner dos ejemplos obvios» (Castro Viúdez, 1994:191).

Por último, en la fase de *producción o práctica libre*, la autora indica que la última etapa persigue que «el estudiante actúe independientemente» (Castro Viúdez, 1994:193); con la finalidad de que consiga alcanzar fluidez en la lengua meta, aplicar lo que ha aprendido, experimentar en contextos de la vida real y proporcionar la información pertinente para la consecución de los objetivos del aprendizaje, según apunta Castro Viúdez (1994:193).

Por consiguiente, este epígrafe, desglosaremos los pasos que hemos seguido para el desarrollo y la puesta en escena de la propuesta objeto de esta investigación. De igual modo, indicaremos cómo fue nuestra experiencia en cada contexto educativo y las modificaciones que realizamos, para que el modelo que presentábamos se pudiera ajustar a las necesidades de los sujetos o a los acontecimientos que sucedieron *a posteriori* y que nos impulsó a trasladar este tipo de enseñanza presencial a la modalidad virtual.

### **6.11.1. Primer estudio de campo**

Comenzamos nuestra investigación con una presentación del propósito de este estudio, así como los puntos clave que desempeñaríamos en la asignatura, con el objetivo de transmitir y dar a conocer a los *SII* cuál sería su cometido y las tareas que esperábamos que realizaran para aprobar la parte que nos correspondía de la asignatura. Para poder alcanzar su meta, los estudiantes deberán leer cuatro ejemplos de textos literarios relacionados con las obras seleccionadas con el teatro español, conocer sus principales elementos y rasgos e identificarlos en sus posteriores lecturas. Más tarde, tanto la profesora como nosotras sugerimos una serie de actividades que permitieran a

los estudiantes adquirir o reforzar las estructuras léxico-gramaticales aprendidas en las diferentes sesiones que tendrían lugar en la Universidad De Utrecht.

Por nuestra parte, propondríamos a los *SII* que formaran grupos para realizar un microrrelato a partir de las obras trabajadas en el aula, a fin de conocer si habían comprendido el argumento principal de cada texto y, por consiguiente, podrían ser capaces de resumir o plantear un final alternativo para cada una de ellas. Este *EI* les ayudaría a trabajar la creatividad y, al mismo tiempo, el desarrollo de su competencia digital, pues el producto final de esta tarea deberán entregarla mediante la plataforma *Blackboard* o el correo electrónico institucional. De este modo, los estudiantes se familiarizaron con la estructura del microrrelato a través de la lectura de unos ejemplos tomados de la literatura española y mediante la realización de actividades de comprensión lectora. Esta serie de ejercicios les permitían repasar y poner en práctica sus conocimientos previos léxico-gramaticales, para luego adquirir y reforzar los nuevos contenidos aprendidos.

Al finalizar la primera parte del estudio, los estudiantes se dispusieron, por grupos, a elaborar su microrrelato a partir de la lectura de las cuatro obras del curso. Para la realización de esta actividad, permitimos a los alumnos tomar algunas horas de nuestra asignatura, para que pudieran trabajar en grupos y solucionar cualquier duda que tuvieran.

Cuando llegamos a la fecha de entrega de la actividad grupal, los alumnos enviaron por correo electrónico a la profesora las propuestas realizadas por cada grupo, así como los nombres de los integrantes de cada uno de ellos. De este modo, disponíamos de un registro de aquellos alumnos que llevaban al día las tareas propuestas por las profesoras.

El siguiente paso consistió en exponer el trabajo de cada uno de los grupos para exponer y analizar los elementos que habían tenido en cuenta en el momento de elaborar su microrrelato. Este tipo de componentes se ha recopilado, como se puede observar en los cinco relatos de microficción, en el *anexo 2*, y estas producciones escritas están relacionadas con el humor, la ironía o la metáfora.

En una última instancia, los alumnos realizaron la valoración, de manera individual, de la calificación de los microrrelatos, en donde evaluaron la aportación de cada grupo, de acuerdo con las pautas de calificación que les había mostrado la profesora mediante la plataforma *Kahoot!*. Asimismo, informamos a los alumnos de que

debían realizar una encuesta de satisfacción sobre el estudio de campo al que habían participado.

Al acabar con nuestra investigación, recopilamos una serie de valoraciones realizadas por parte del alumnado sobre cómo habían experimentado el estudio y qué les había gustado de nuestra propuesta didáctica. Todas estas observaciones se han extraído y analizado en el capítulo de análisis de los resultados de este documento.

### **6.11.2. Segundo estudio de campo**

En el desarrollo de este segundo estudio de campo, con los sujetos de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia, nuestro primer paso se centró en reflexionar cómo adaptaríamos la propuesta didáctica del primer punto de partida a una modalidad no presencial. Debido a los eventos que habían acontecido con la emersión de una nueva cepa y las medidas que se habían instalado durante la pandemia, decidimos realizar la puesta en práctica de manera remota.

Por esta razón, los *S12* esperan alcanzar los objetivos específicos establecidos en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002). Como explicamos con anterioridad y tras de realizar los preparativos necesarios, tanto con la docente como con el asesoramiento con nuestra directora, elaboramos una propuesta que pudiera llevarse a cabo desde una plataforma virtual. De este modo, tras los acontecimientos que sucedieron la pandemia durante el curso académico, consideramos oportuno crear una alternativa digital que facilite el cumplimiento de nuestra propuesta didáctica de manera virtual.

En ese sentido, tras estudiar los diversos recursos que disponemos, observamos en *Google Forms* una alternativa para poder llevar a cabo la elaboración de la propuesta didáctica. A continuación, accederíamos a nuestra cuenta de *Google* y nos dirigiríamos a la opción para crear un formulario de este servicio digital. De entre las diferentes plantillas que se nos presentan, seleccionamos uno de sus ejemplos, para proseguir con la redacción de la hoja de consentimiento.

En esta hoja de consentimiento, explicábamos el objetivo de este estudio de campo y el uso de los datos para la investigación que estamos abordando. Por consiguiente, se destacaba el anonimato de la participación y el propósito de los microrrelatos con fines didáctico en el marco académico.

De ahí que, tras redactar nuestra intención con este estudio en la hoja de consentimiento, los estudiantes debían contestar a las diferentes preguntas que nos



permitirían esbozar su perfil como estudiantes en la clase de español, así como conocer los datos que nos ayudará luego en la comparación entre los distintos grupos de estudio. Cabe destacar que, del total de los estudiantes que asisten a la clase de ELE, tan solo un discente decidió no formar parte de este estudio de campo (véase la *gráfica 3*). Posteriormente, en el formulario, una vez los participantes aceptaron realizar el estudio, continuaron con el formulario en línea; en donde pudieron informarse de las instrucciones de la propuesta didáctica.

En la sección de las instrucciones, los sujetos podían conocer la premisa principal de la propuesta que se centra en la lectura y comprensión de una muestra textual para, posteriormente, realizar una producción escrita de microficción en relación con su lectura. Como hemos mencionado, este objetivo pretende fomentar, entre los sujetos de la investigación, la lectura de obras en español y el desarrollo de la destreza escrita.

Con esta iniciativa, pretendemos también potenciar la creatividad y la adquisición de contenidos léxico-gramaticales de los informantes. Para conseguir este objetivo, los sujetos tendrán que acceder al enlace que les dirige a la muestra textual seleccionada: un capítulo de la lectura graduada de Benito Pérez Galdós, *Fortunata y Jacinta*.

Tras su lectura, los estudiantes deben producir un microrrelato a partir de la historia que han leído y, entre las diversas posibilidades que se les brindan, los estudiantes pueden seleccionar a uno o más personajes, crear un final alternativo o un cambio temporal, en donde sería curioso conocer cómo se desarrollaría la historia en la actualidad. A diferencia del primer estudio de campo, incluimos una modificación a nuestro modelo didáctico, pues propondríamos a los informantes que realicen su microrrelato de manera individual. De este modo, dispondríamos de un mayor número de producciones escritas, que nos permitirían esbozar las conclusiones que expondremos en el capítulo final.

Aunque el número total de participantes giraba en torno a 14 sujetos de la investigación, el resultado final que recopilaremos será de 13 microrrelatos, que se podrán consultar en el *anexo 3*, debido a que el *informante 30* explicó que no dispuso del tiempo suficiente para realizar su aportación, dentro del margen que habíamos asignado.

Después de terminar con la tarea, los estudiantes continuarán con una encuesta donde se les preguntará por su grado de satisfacción con la propuesta realizada, así como cualquier sugerencia que puedan aportar para la mejora de esta actividad. Los resultados que hemos obtenido se analizarán en el apartado de *Análisis y discusión de los resultados*.

Una vez finalizado el estudio de campo, la profesora de la asignatura realizó una actividad posterior y que recogemos en este documento por su originalidad, que consistía en recopilar todos los microrrelatos que han realizado los sujetos de la investigación. La idea se centraría en elaborar un libro digital, por medio del recurso digital *Book Creator*, que sería presentado en su clase y que permitiría a su vez realzar la labor que habían completado los estudiantes.

### **6.11.3. Tercer estudio de campo**

Tras nuestra experiencia con los estudiantes de la Universidad de Colonia y de observar las sugerencias que hemos recopilado de todos los informantes, procedimos con las modificaciones oportunas para llevar a cabo un tercer estudio de campo con la universidad de nuestro país de origen: la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; con el objetivo de reunir sus datos para realizar un análisis contrastivo con los otros grupos con los que hemos colaborado.

Previo al inicio de nuestro estudio de campo, se organizó una reunión telefónica entre la profesora y la investigadora para acordar los detalles que englobarían la propuesta didáctica, así como la muestra textual que emplearíamos; para extraer el máximo rendimiento de la iniciativa y que estuviera relacionada con los contenidos establecidos en su programación. En este sentido, estuvimos debatiendo entre dos obras literarias cuál sería la más adecuada según las características de nuestro grupo y las necesidades que precisan. Por este motivo, se decidió que la lectura más apropiada sería *Cuentos de Eva Luna*, de Isabel Allende; ya que permitiría reforzar los contenidos que poseen los discentes poseen o al que pretenden alcanzar al finalizar el curso.

En relación con el desarrollo de la propuesta didáctica, el propósito de nuestro estudio seguiría las mismas pautas que en anteriores ocasiones; en donde los estudiantes tendrán que producir un microrrelato, a partir de la lectura de un TA, mediante el uso de la plataforma de *Google Forms*.

El motivo del uso de este servidor se justifica porque es un recurso digital fácil de emplear y hemos comprobado que es una opción idónea no solo para la elaboración de la producción escrita, sino también para analizar y recopilar los datos que hemos obtenido durante la pesquisa. Asimismo, *Google Forms* permite redactar las premisas principales de la finalidad de la prueba y describe, en una hoja de consentimiento, el propósito de la investigación y explica a los participantes para qué usaremos los datos que obtendremos al finalizarla.

Al igual que ocurrió con el anterior estudio de campo, cuando los estudiantes de la Universidad de Colonia cumplimentaron sus datos con la información pertinente, nuestros informantes procedieron con la lectura, en este caso, de un extracto de la novela de Isabel Allende, *Cuentos de Eva Luna*; en donde los participantes tenían acceso mediante un enlace, que aparecía en *Google Forms*, a la página oficial de la escritora chilena. Desde ahí, los discentes empezarían con la lectura para, posteriormente, realizar sus propias producciones escritas. Como se destacó en su momento, en la propia página web donde aparecía ese extracto, aparece un audio con la narración de tal extracto. Una opción que les permite a los usuarios de la web practicar sus competencias y poner a prueba su destreza auditiva.

Tal y como mencionábamos anteriormente, la actividad se diseñó y desarrolló desde la plataforma *Google Forms*, por las diferentes facilidades que ofrece esta herramienta en el momento de compartirla con los estudiantes y de recopilar sus respuestas. Para ello, aprovecharemos las plantillas que hemos creado en el pasado y las adaptaremos a los objetivos y contenidos que deben alcanzar al finalizar la prueba.

En una primera instancia, cuando los estudiantes accedieron al enlace que les entregará la profesora, los participantes encontrarán la hoja de consentimiento, en donde se les informó del propósito de la investigación y si deseaban formar parte de ella. En una segunda instancia, apareció la hoja de trabajo, con su correspondiente introducción y desarrollo de la tarea. En una última instancia, los participantes encontraron la tercera hoja del formulario, en donde aparece la encuesta que deben rellenar antes de enviar las respuestas a la profesora y a las investigadoras.

Al finalizar el periodo de lectura, los informantes continuaron con la siguiente etapa del estudio de campo, que consiste en la producción de un microrrelato a partir de la historia que han leído de la obra seleccionada. Al igual que en el anterior estudio, con los *SI2*, propondremos a los participantes que realicen sus trabajos de manera

individual; que nos permitirá reunir un total de 58 relatos de microficción y que serán recopilados en el siguiente *anexo 4*.

En el proceso de elaboración de sus microrrelatos, destacamos los diferentes puntos que consideramos que se deben mencionar como, por ejemplo: la creatividad que poseen los informantes cuando deban realizar el mencionado microrrelato y cómo son capaces de aplicar los contenidos de tal manera que se ajusten a las directrices indicadas en el enunciado de la propuesta didáctica. También destacamos la extensión de algunos relatos, que permite potenciar la destreza escrita y que se pueden consultar en el apartado de *anexos*.

Tras finalizar con la producción y el envío del microrrelato, los sujetos de la investigación procedieron con el cumplimiento del cuestionario en línea, por medio de *Google Forms*, para responder a las preguntas formuladas acerca del estudio que acababan de realizar. Como anunciamos con anterioridad, estas cuestiones estaban relacionadas con el microrrelato y su adquisición de contenidos léxicos y gramaticales, así como su grado de satisfacción ante la prueba que acababan de realizar. Del mismo modo, se les presentó un apartado a los informantes para que expresaran, sin límites de palabras, cualquier valoración que nos quisieran transmitir, con el propósito de ofrecernos alguna sugerencia para mejorar la presente propuesta didáctica.

La ventaja que presenta realizar esta encuesta en línea por medio de *Google Forms* es que permite al administrador descargar los datos del cuestionario en formato Excel. De este modo, podemos recopilar todos los resultados de los informantes, para poder así establecer una comparación, entre las tres universidades objetos de estudio, que aparecerá, posteriormente, en el capítulo de *Análisis y discusión de los resultados*. Con el inicio de este proceso, para acotejar la información recabada, podremos comenzar a esbozar las principales conclusiones a las que inferiremos, para poder contestar a las hipótesis iniciales que hemos plasmado al inicio de este documento.

### **6.12. Evaluación del estudio de campo**

Otro aspecto relevante en los procesos de E-A se dirige en torno a la evaluación del alumnado. Además de las distintas herramientas que dispone el profesorado, para medir el proceso de aprendizaje de los discentes de lenguas, también disponemos de recursos digitales que nos facilitan nuestra labor, en lo que se refiere a la recopilación de datos de una manera rápida y eficaz.

Asimismo, toda esta responsabilidad también se puede trasladar al alumnado pues, en el momento de asignarles la tarea de evaluar sus procesos de E-A, durante nuestra experiencia como docentes, hemos podido observar la seriedad y el rigor con la que se enfrentan ante este proceso. De igual modo ocurre cuando les designamos la tarea de evaluar el trabajo realizado por otros compañeros de clase, a partir de unos patrones que deben seguir para designar una valoración.

En su trabajo, Bretones Román (2008:182) menciona el concepto de *evaluación participativa* y destaca lo siguiente:

*«La práctica de la evaluación participativa es un recurso apropiado para el desarrollo de algunas competencias –el trabajo en equipo y la toma de decisiones, autocrítica y aceptación de las ideas de los demás, negociación y compromiso para cumplir lo acordado– sugeridas bajo las directrices de la reforma de la enseñanza universitaria, asumidas desde las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a favor de una mayor calidad y protagonismo del alumnado» Bretones Román (2008: 182).*

Por tanto, si en anteriores capítulos resaltábamos la importancia de centrar al alumno en su propio aprendizaje (Rogers, 1996; Martínez Sánchez, 2005 y Delgado Martínez, 2019), deberíamos proceder de manera similar cuando realicemos el proceso evaluativo. Con la reflexión de Bretones Román (2008:182), nos ayuda a comprender que, de igual modo, podemos llevar a la práctica la evaluación participativa que, como expresa en la cita que hemos extraído de Bretones Román (2008:182), incentiva características tales como el trabajo en equipo, el intercambio de ideas, la toma de decisiones y la autocrítica, entre otros.

Asimismo, en las conclusiones desarrolladas por Bretones Román (2008:200), menciona una serie de sugerencias para los docentes que quieran desarrollar la evaluación participativa, de acuerdo con sus palabras, con el fin de que:

*«...se adapte a las posibilidades y limitaciones de su contexto, así como el producto y proceso que estén más apoyados por la cantidad de estudios realizados, como tests y puntuaciones, presentaciones orales y ensayos escritos; y como hemos dicho, atender a la buena calidad del diseño y a la participación de los estudiantes en la determinación de los criterios» (Bretones Román, 2008:200).*

Al igual que expone Bretones Román (2008:182 y 2008:200), también consideramos que este tipo de procedimientos incentiva la calidad y la participación de

los alumnados pues, entre otros, favorece al desarrollo de competencias. Como indica Alejaldre Biel (2018:59), quien menciona que «en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la participación oral del discente es crucial para construir su interlengua y desarrollar las destrezas comunicativas» (Alejaldre Biel, 2018:59).

Durante la exposición de la opinión de los autores (Bretones Román, 2008 y Alejaldre Biel, 2018), en los distintos epígrafes que hemos destacado en este documento acerca de la evaluación de los procesos de E-A de los discentes de español, nos adentramos en un nuevo apartado de esta investigación que tiene como finalidad señalar las pautas que hemos seguido, de acuerdo con el *MCERL* (2002), para establecer el proceso de evaluación a partir de la actuación de los participantes en el estudio de campo.

En esta sección, expondremos qué tipo de evaluación e instrumento hemos empleado, durante el estudio de campo, para baremar la calidad de la producción escrita de los participantes; así como su dominio de la lengua, a partir de los contenidos y competencias que deben adquirir, tal y como está establecido en el mencionado documento oficial (Consejo de Europa, 2002).

Para cumplir con este cometido, informaremos qué tipo de valoración hemos incluido en cada escenario de la investigación y justificaremos nuestra decisión de acuerdo con las argumentaciones ofrecidas por el *MCERL* (2002), que respaldará nuestra determinación en incluir cada una de ellas en los distintos estudios de campo señalados.

En uno de los capítulos del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:177), se dedica una especial atención al concepto de evaluación, así como su tipología dentro del marco de la educación de un idioma. Según recoge el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:177), este concepto gira alrededor de la valoración del proceso del dominio de la lengua de un discente, mediante el uso de pruebas que permitan comprobar probar el nivel lingüístico que ha alcanzado un usuario (Consejo de Europa, 2002:177).

Escenario	Tipo de evaluación empleada
<b>Estudio de campo 1</b>	Evaluación de la actuación (Consejo de Europa, 2002:187), valoración mediante la lista de control (Consejo de Europa, 2002:189-190) y evaluación del dominio (Consejo de Europa, 2002:183)
<b>Estudio de campo 2</b>	Valoración mediante la lista de control (Consejo de Europa, 2002:189-190) y evaluación del dominio (Consejo de Europa, 2002:183)
<b>Estudio de campo 3</b>	Valoración mediante la lista de control (Consejo de Europa, 2002:189-190) y evaluación del dominio (Consejo de Europa, 2002:183)

Tabla 22. Tipología de evaluación seleccionada de acuerdo con el Consejo de Europa (2002).

### **6.12.1. Criterios para la evaluación**

En el siguiente apartado, desglosaremos y analizaremos los datos recopilados a través de los instrumentos de evaluación empleados durante nuestro periodo de investigación. A partir de los cuestionarios y de las valoraciones realizadas por los estudiantes, haremos un análisis de los gráficos resultantes de todas las respuestas obtenidas durante nuestra intervención didáctica; con el fin de ofrecer unos resultados que acrediten la validez de nuestra propuesta didáctica y el cumplimiento de los objetivos propuestos al comienzo de este documento.

Asimismo, expondremos datos relacionadas con las variables pues, de acuerdo con los trabajos realizados por Wang y Cáceres-Lorenzo (2019), podemos extraer información relevante que explique cómo afectan al aprendizaje de una nueva lengua, tales como la edad, el sexo, la nacionalidad, la lengua materna o los estudios que están cursando en el momento en el que se lleva a cabo la investigación.

### **6.12.2. Criterios para evaluar la actuación de los informantes**

Antes de embarcarnos en la diversa variedad de la tipología de valoraciones que se nos presentan, para evaluar la prueba realizada por los discentes, revisamos la teoría expuesta por el *MCERL*; a fin de poder encontrar una serie de puntos claves que debemos prestar atención durante el análisis de este procedimiento. Por este motivo y de acuerdo con el informe del Consejo de Europa (2002:177), observamos lo que señala este documento oficial acerca de la evaluación:

*«Hay tres conceptos que tradicionalmente se consideran fundamentales en cualquier análisis de la evaluación: la validez, la fiabilidad y la viabilidad. Resulta útil respecto al análisis de este capítulo tener una idea general de lo que quieren decir estos términos, cómo se relacionan entre sí y cómo se adecuan al Marco de referencia» (Consejo de Europa, 2002:177).*

El documento oficial prosigue con una explicación de los términos destacados con anterioridad, con el fin de poder explicar por qué estos tres elementos son relevantes en nuestra labor por valorar, en nuestro caso, las producciones escritas de nuestros discentes. De acuerdo con lo que podemos extraer, a partir de la mencionada cita del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:177), podemos concebir estos tres conceptos como los cimientos que conformarían el proceso de evaluación; con el propósito de

poder garantizar a nuestro alumnado que seguimos unas pautas para realizar una valoración lo más fidedigna posible.

Para poder asegurar la calidad de la evaluación de nuestro estudio de campo, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:177) destaca el primer concepto que debemos tener en cuenta, en el momento de evaluar, en nuestra situación, la producción escrita de nuestros discentes. En este sentido, el *MCERL* señala que este producto que obtengamos, a partir de la propuesta didáctica formulada, debe comprender de una validez; ya que con ella podremos corroborar que nuestros discentes han alcanzado o no el dominio de la lengua a la que aspiran.

La fiabilidad sería el segundo concepto que subraya el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:177) que, a partir de la siguiente cita, nos ayuda a comprender en qué consiste este término: *«Es básicamente el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación»* (Consejo de Europa, 2002:177).

Ahora bien, el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002:177) prosigue con su explicación para indicar que, además del concepto de fiabilidad, es relevante la precisión con las que se adoptan las decisiones sobre un nivel de exigencia en cuestión y continúa con esta anotación:

*«Pero más importante que la fiabilidad es la precisión de las decisiones que se adoptan en relación con un determinado nivel de exigencia. Si el informe de la evaluación da resultados tales como aprobado o suspenso, o Niveles A2+, B1 o B1+, ¿qué exactitud tienen estas decisiones? La exactitud de las decisiones depende de la validez que tenga el nivel concreto (por ejemplo, el nivel B1) para el contexto. También depende de la validez de los criterios utilizados para tomar la decisión y de la validez de los procedimientos mediante los cuales se aplicaron esos criterios»* Consejo de Europa, 2002:177).

### **6.12.3. Instrumentos de la evaluación**

Después de estudiar los criterios para evaluar la actuación de los sujetos de la investigación, procederemos en esta sección a mencionar los instrumentos que hemos empleado en cada grupo con los instrumentos que hemos empleado para este procedimiento.

- Encuesta de los sujetos de la evaluación: por medio de una encuesta en línea *ad hoc*, a través de las herramientas *Kahoot!* y *Google Forms*,



formularemos a los participantes una batería de preguntas acerca de la práctica que acaban de finalizar. Entre algunas de las cuestiones que les presentaremos, pretendemos que los informantes respondan a algunos de los asuntos relacionados con el aprendizaje de español en línea, cómo el microrrelato les ha ayudado a reforzar diferentes contenidos y su grado de satisfacción de la prueba descrita.

- Rúbrica con los descriptores del *MCERL*: a partir de los criterios esbozados en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002), se han extraído una serie de ítems, como se puede apreciar en el *anexo 1*, para valorar el dominio de los estudiantes sobre cada competencia que hemos descrito en los últimos capítulos; con el propósito de medir su actuación en la propuesta didáctica.

Una vez los alumnos cumplieron con el plazo de entrega de la primera tarea, procedimos con la evaluación de los trabajos por medio de la rúbrica que aparece en el *anexo 1*. Esta forma de corregir y evaluar los trabajos de los alumnos es muy práctica tanto para profesores como para los estudiantes que quieran seguir de una manera objetiva los puntos que deben alcanzar para conseguir un determinado objetivo.

En este caso, elaboramos la mencionada hoja de, a partir de los ítems extraídos del *MCERL* (Consejo de Europa, 2002), que nos ayudaría a subrayar los aspectos que habían conseguido con éxito los alumnos y explicar aquellas carencias que se habrían producido en el momento de realizar las actividades propuestas. Del mismo modo, detallamos en un apartado de observaciones algunos consejos que podrían seguir los alumnos para mejorar en su proceso de EA del idioma, así como alguna recomendación para futuras entregas de proyectos para la asignatura.

#### **6.12.3.1. Primer estudio de campo**

Al finalizar el *EI*, los estudiantes realizarán una encuesta gracias a la herramienta digital *Kahoot*, para poder evaluar el trabajo realizado por sus compañeros y conocer aquellas sugerencias y opiniones sobre esta experiencia que han realizado a través del uso de textos literarios. Los resultados que recopilaremos nos permitirán

medir el impacto que ha tenido el *EI* y conocer la opinión de los *SI* sobre este modelo que hemos llevado a cabo durante la asignatura.

#### **6.12.3.2. Segundo estudio de campo**

Entre las posibilidades que presta *Google Forms*, presenta la oportunidad de recopilar las respuestas de los estudiantes, las clasifica y genera las gráficas que nos permite analizar y comparar los resultados obtenidos. Esto facilita la labor de la investigadora y la de la profesora, ya que nos ayuda a seguir los datos que hemos recopilado tras esta experiencia didáctica. Del mismo modo, al ser un sistema digital, podemos detallar la hora y el momento en el que queremos que los estudiantes entreguen su tarea, fecha límite de entrega y descarga del trabajo realizado.

#### **6.12.3.3. Tercer estudio de campo**

Al igual que en el escenario anterior, una vez finalicen los estudiantes la tarea, estos deberán cumplimentar una encuesta en *Google Forms*, que nos ayudará a recopilar los resultados y valoraciones para nuestro estudio. Asimismo, en lo que respecta a la evaluación de su actuación ante dicha propuesta, la docente de la asignatura calificará el trabajo que han realizado y que, del mismo modo, pasará a formar parte de su evaluación.

**CAPÍTULO 7**  
**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS**  
**RESULTADOS**

### **7.1.Organización de los siguientes epígrafes**

Como puntualizamos en el apartado del desarrollo de la propuesta didáctica, una vez finalizado el estudio de campo, explicamos que los *SI* de las tres universidades europeas accedieron al cumplimiento de una encuesta en línea. En ella, se le presentaban preguntas a los informantes acerca de la prueba que acababan de completar y su opinión acerca de la enseñanza de español; así como otros aspectos que hemos abordado a lo largo de este documento: el uso del microrrelato como recurso para aprender contenidos léxico-gramaticales.

Por tanto, en este séptimo capítulo, dedicaremos los siguientes epígrafes a analizar los resultados que hemos recopilado en los tres escenarios: la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Utrecht. Su finalidad se centrará en medir el impacto de la propuesta didáctica implementada y en conocer las sugerencias o las valoraciones que nos han transmitido los informantes. Con toda esta información, pretendemos reunir los datos necesarios que nos ayuden a responder a nuestras hipótesis formuladas al comienzo de esta tesis, que se centraban en descubrir cuál es la presencia de la literatura en el aula de ELE o cómo podemos integrarla por medio del uso de las TIC y que expondremos a partir de las conclusiones que plasmemos en este documento.

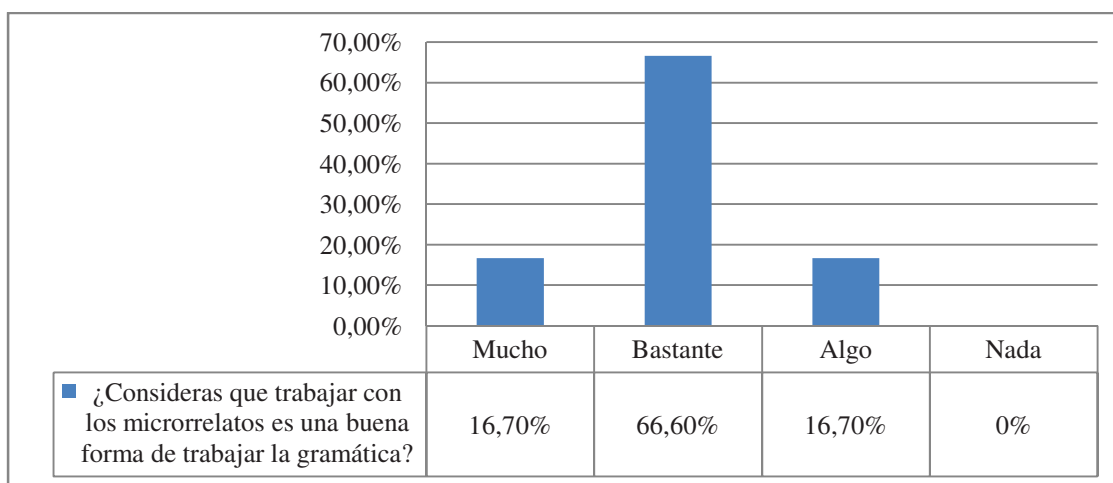
### **7.2.Análisis de los resultados de los *SII* de la *EI***

Una vez los estudiantes calificaron los trabajos de sus compañeros, en esta segunda parte de la evaluación, propusimos una reflexión individual a los alumnos, en relación con la propuesta didáctica que habíamos desarrollado en clase. Como expusimos en anteriores apartados, la finalidad de esta segunda valoración se centraba en analizar nuestra propuesta didáctica, para concretar aquellos aspectos que hayan funcionado y que hayan tenido éxito entre los discentes; así como estudiar los puntos débiles de nuestra investigación.

El objetivo principal de tales preguntas reside en la necesidad de conocer su opinión real en cuanto a su práctica, para así valorar su utilidad en la enseñanza de lenguas, para comprobar si este tipo de propuestas didácticas se pueden llevar a cabo en futuras investigaciones, a partir de las siguientes modificaciones que podamos efectuar para garantizar su impacto positivo en los siguientes grupos con los que vayamos a trabajar.

**7.2.1. Primera pregunta:** ¿Consideras que trabajar con los microrrelatos es una buena forma de trabajar la gramática?

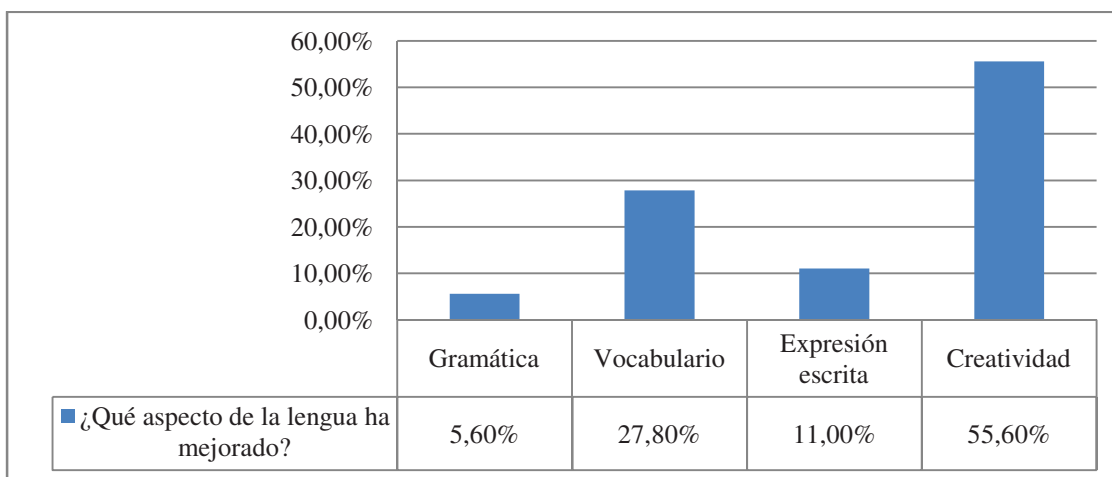
En relación con nuestra primera pregunta, acerca de la idoneidad del microrrelato para trabajar los contenidos gramaticales, el 66,60% de los participantes opinó que este género les ha ayudado *bastante* a reforzar este aspecto. El resto de los resultados se dividen en partes iguales, pues el 16,70%, aseguró que les había ayudado *mucho* a asimilar la gramática y el 16,70% de los informantes restantes afirmaron que les había ayudado *algo*.



Gráfica 8. Resultados de la primera pregunta de los SI1.

**7.2.2. Segunda pregunta:** ¿Qué aspecto de la lengua ha mejorado?

Al proseguir con la siguiente tabla, observamos los resultados recopilados en la segunda pregunta, que se centró en preguntar a los sujetos qué aspectos consideraban que habían mejorado en su aprendizaje de ELE. En este sentido, al apreciar las primeras cifras, no es de extrañar que el mayor porcentaje (55,60%) lo obtenga la *creatividad*, pues hemos aprendido, a lo largo de la exposición teórica, que el microrrelato se caracterizara, entre otros, por su creatividad. De ahí que los informantes hayan mostrado su acuerdo ante esta opción ya que, entre las posibilidades didácticas que presenta este género, permite potenciar este factor en el momento de crear sus propias producciones escritas.



Gráfica 9. Resultados de la segunda pregunta de los SI1.

Al hilo de esta reflexión, podemos extraer la siguiente conclusión que refuerza el uso de la neuroeducación como medio para poder facilitar o afianzar los conocimientos de una LM de los estudiantes. Al plantear una propuesta que motive y fomente el ensayo de estos contenidos de una forma dinámica y atractiva para ellos, estaremos ayudándoles a establecer ese aprendizaje significativo y a largo plazo.

El siguiente aspecto que le sigue con el mayor número de resultados es el *vocabulario*, con un 27,80%. Creemos que esta opción ha sido, entre todas, una de las más seleccionadas porque el microrrelato favorece la puesta en práctica del vocabulario nuevo aprendido, bien sea durante las sesiones de ELE o a partir de la literatura seleccionada.

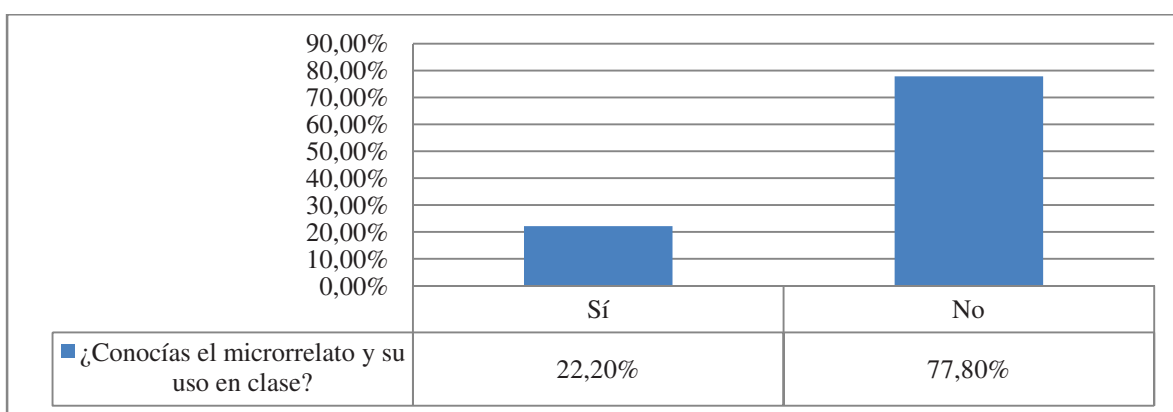
En cuanto a la *expresión escrita*, podemos apreciar que este recibió el 11% del total de los resultados. Podemos vislumbrar que esto pueda deberse a la oportunidad de trabajar esta destreza de una forma única y original, mientras trabajan de manera cooperativa en pequeños grupos para cumplir con los requisitos que estipulamos al inicio de la propuesta didáctica. Con ello, no solamente están profundizando en desarrollar la producción de textos, sino también están aplicando sus conocimientos en la lengua y practicar la ortografía y el sistema de puntuación, entre otros.

En un último lugar, pero no por ello carente de importancia, observamos que la *gramática* reunió un total de 5,60% de las votaciones. En parte, no nos sorprende que esta opción no sea la primera entre nuestros dicentes, pues hemos comprobado, a partir de la lectura de los autores, que la gramática no suele ser el aspecto favorito de los estudiantes o les produzca una motivación intrínseca en el momento de trabajarla en el

aula. No obstante, sabemos que forma parte vital del aprendizaje de una LM, mediante el aprendizaje de sus estructuras y la comprensión de las reglas, que nos permitirán hacer uso de ellas en contextos lo más real posible a la que se puedan encontrar.

### 7.2.3. Tercera pregunta: ¿Conocías el microrrelato y su uso en clase?

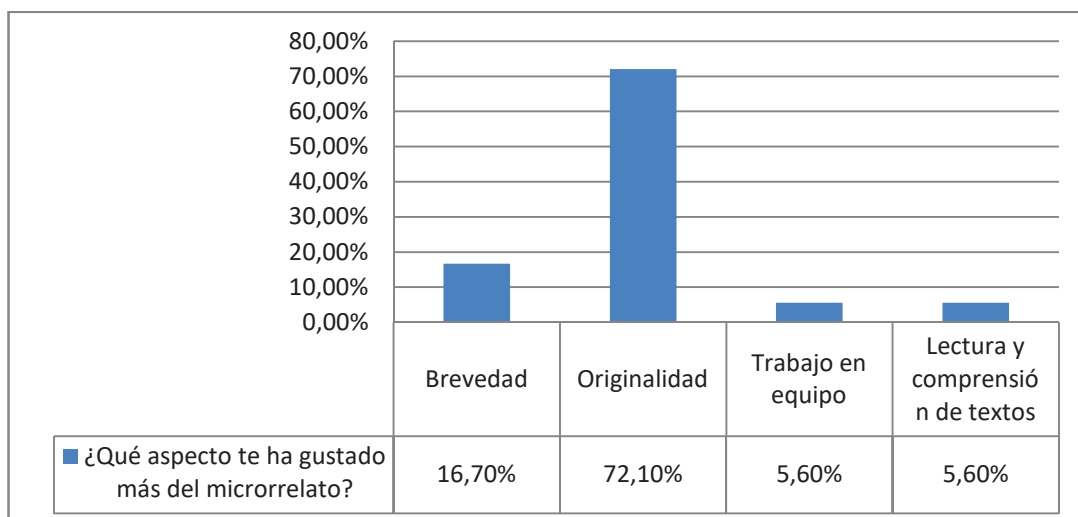
La siguiente gráfica recoge los datos de los informantes en relación con su familiaridad con el microrrelato, así como su uso en el aula de ELE; en donde podemos observar un alto porcentaje, con un 77,80% de los resultados, que aseguró no conocer este género ni su implementación en el aula. El 22,20% restante afirmó saber qué es o haber trabajado con anterioridad a nuestra propuesta didáctica.



Gráfica 10. Resultados de la tercera pregunta de los SII.

### 7.2.4. Cuarta pregunta: ¿Qué aspecto te ha gustado más del microrrelato?

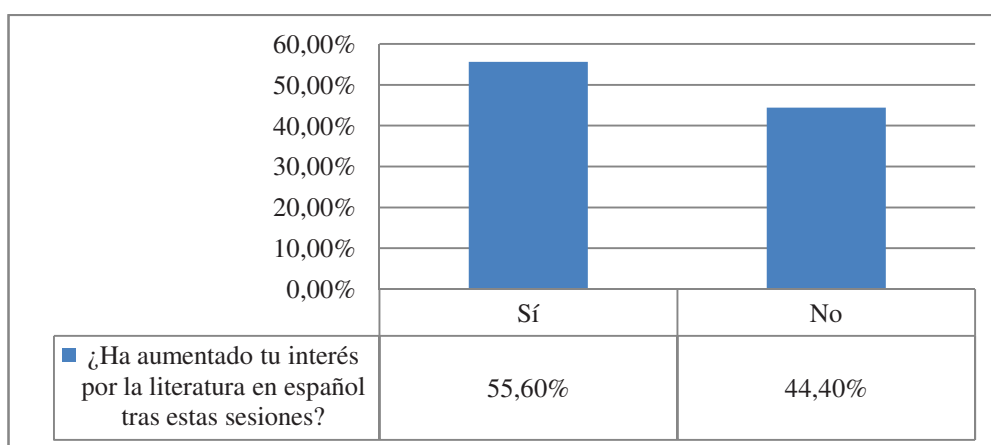
Los resultados de nuestra siguiente pregunta dejaron en evidencia que, en lo referente al aspecto que más había gustado del microrrelato a nuestros informantes, el 72,10% de los participantes eligió la *originalidad* que caracteriza este género. A continuación, con un 16,70%, le sigue la brevedad con la que se extiende el relato y, repartidos los resultados restantes entre las dos últimas opciones, observamos que el *trabajo en equipo* y la *lectura y comprensión de textos* reunieron el 5,60% de los resultados respectivamente.



Gráfica 11. Resultados de la cuarta pregunta de los SI1.

**7.2.5. Quinta pregunta:** ¿Ha aumentado tu interés por la literatura en español tras estas sesiones?

La quinta pregunta que conforma nuestra encuesta se cierne en torno al interés generado tras nuestra propuesta, para incitar a los estudiantes a continuar a leer otras novelas en español. Aunque todas las preguntas que formulamos en nuestra encuesta poseen cierta importancia, en relación con nuestro estudio, esta penúltima cuestión nos llama especialmente la atención porque queremos conocer si, tras la realización de esta propuesta didáctica, los informantes se han sentido motivados a continuar leyendo literatura en español.



Gráfica 12. Resultados de la quinta pregunta de los SI1.

Cuando observamos los datos recopilados, por un lado, podemos apreciar que el 55,60% de los participantes afirmó que su interés sí había aumentado después de

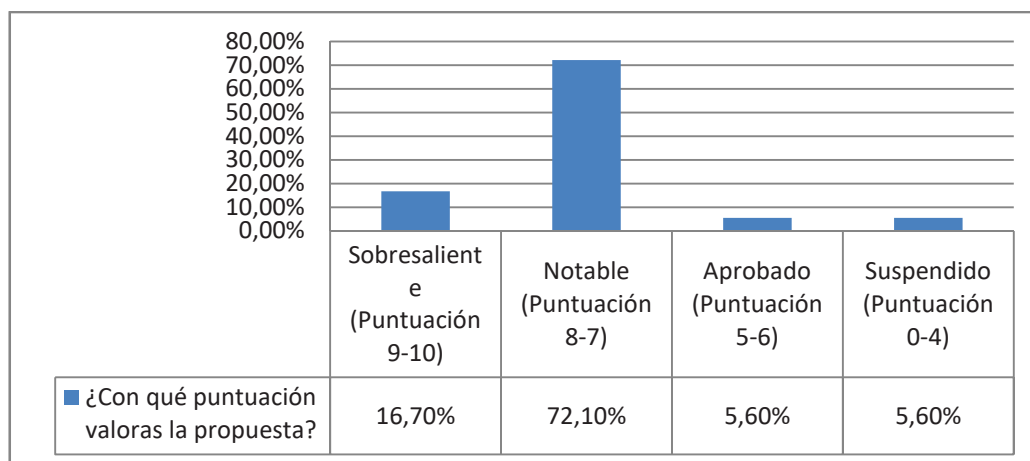


finalizar la propuesta. Por otro lado, encontramos que, en el otro extremo, los *SII* respondieron con un 44,40% total de los resultados que, tras la realización de esta tarea, no habían sentido un interés mayor por seguir leyendo más obras textuales en español.

Por lo tanto, a partir de estas cifras, podemos observar que existe una división en el aula en relación con esta pregunta y es posible deducir que, tal vez, nuestra iniciativa no había tenido el impacto que buscábamos. Por consiguiente, vemos una posible debilidad en el estudio, que debemos mejorar para los posteriores estudios de campo.

#### 7.2.6. Sexta pregunta: ¿Con qué puntuación valoras la propuesta?

Pese a que en la quinta pregunta no recabó el impacto que buscábamos, en torno al interés de los estudiantes a proseguir leyendo literatura en español por propia iniciativa, con la sexta y última pregunta, pretendemos conocer el grado de satisfacción de los discentes con nuestro estudio de campo.



Gráfica 13. Resultados de la sexta pregunta de los SII.

Si nos percatamos del porcentaje con el mayor número de resultados, podemos comprobar que los sujetos de la investigación calificaron, más concretamente con un 72,10%, de *notable* la propuesta didáctica. Este resultado nos parece satisfactorio después de los resultados obtenidos. No obstante, no debemos desatender los 16,70% de los discentes que opinaron que la propuesta les pareció de *sobresaliente*, un 5,60% la calificó de *aprobado* y el 5,60% restante consideró que la propuesta no alcanzó su grado de satisfacción y que, por tanto, respondió con un *suspendido*.

Como explicábamos con anterioridad, después de estudiar los datos recopilados tras la encuesta, debemos reflexionar cuáles son los aspectos que precisan una mayor

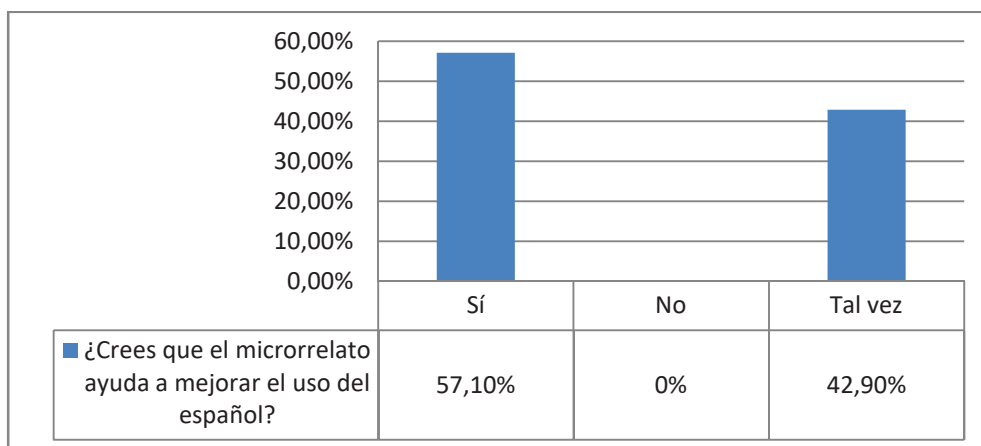
atención para que, en el momento en que volvamos a implementarla en los siguientes estudios de campo, en el aula de ELE, puedan alcanzar un mejor resultado y, por consiguiente, un beneficioso impacto para los procesos de E-A de los discentes de español. Es por esta razón que mostramos nuestra intención de realizar un posterior estudio de campo, a fin de contrastar los resultados obtenidos y esbozar las conclusiones que apreciamos a partir de ellas.

### **7.3. Análisis de los resultados de los SI2 de la E2**

Como anunciábamos en el apartado anterior, tras realizar la propuesta didáctica, los estudiantes procedieron con el cumplimiento de una encuesta sobre la tarea que acababan de experimentar. Por esta razón, en los siguientes epígrafes que mencionaremos, se formularán las preguntas que hemos transmitido a los sujetos de la investigación y señalaremos los datos que hemos recopilado, así como las valoraciones que hemos reunido de los informantes. Entre las diferentes cuestiones que queríamos discutir, nos interesaba su percepción acerca de este tipo de actividades y de su beneficio en el aula. Es importante destacar que, como el cuestionario realizado por *Google Forms* permite seleccionar múltiples respuestas, algunas de las preguntas que analizaremos a continuación poseerán un porcentaje del total de respuestas obtenidas en esa opción.

#### **7.3.1. Primer pregunta: ¿Crees que el microrrelato ayuda a mejorar el uso del español?**

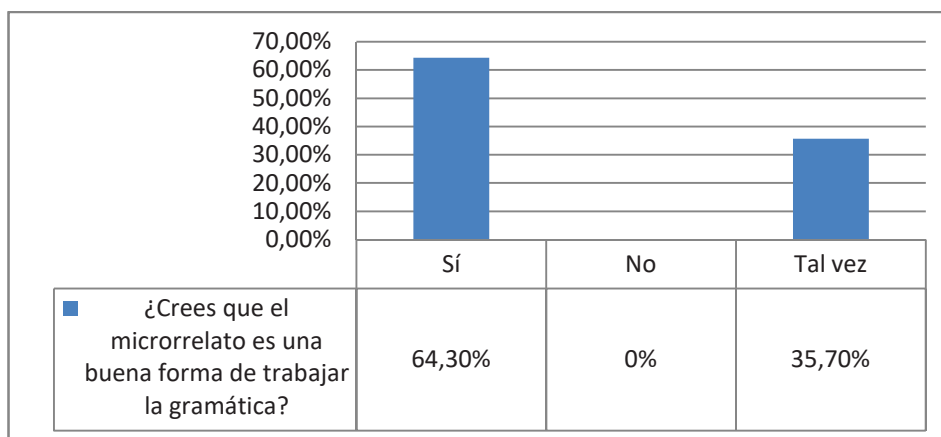
En relación con la primera pregunta, sobre si los estudiantes consideraban que este recurso les permitía mejorar su competencia en español, nos encontramos con dos opiniones que fragmentan al grupo: por un lado, un 57,10% de los informantes respondió que efectivamente les había ayudado a mejorar la lengua extranjera en cuestión, mientras que un 42,90% consideraba que tal vez había influenciado en su perfeccionamiento del idioma.



Gráfica 14. Resultados de la primera pregunta de los SI2.

### 7.3.2. Segunda pregunta: ¿Crees que el microrrelato es una buena forma de trabajar la gramática?

Al continuar con la siguiente cuestión, acerca de si podíamos considerar el microrrelato como un recurso idóneo para trabajar la gramática, pudimos observar que un amplio 64,30% afirmó que sí es una buena opción para desarrollar los contenidos gramaticales, en comparación a un 35,70% que opinó que tal vez favorezca en la adquisición de este aspecto gramatical.



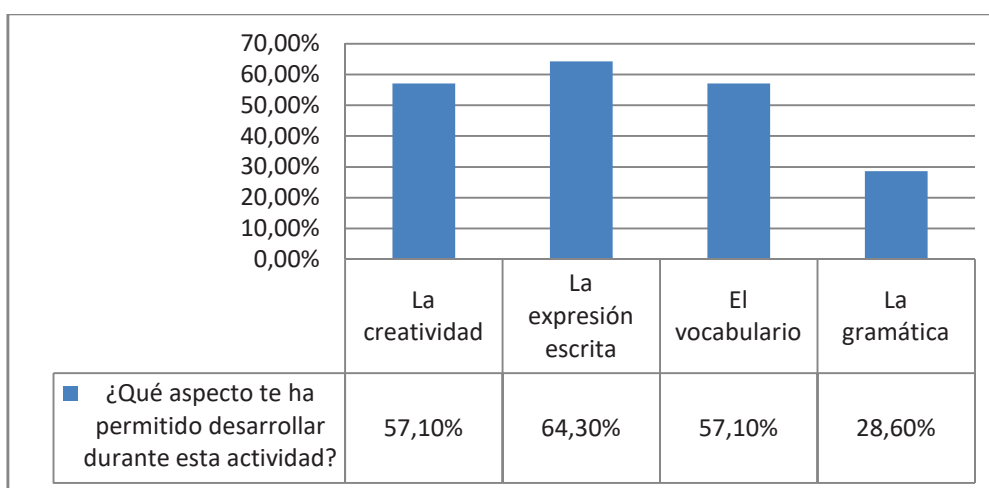
Gráfica 15. Resultados de la segunda pregunta de los SI2.

### 7.3.3. Tercera pregunta: ¿Qué aspecto te ha permitido desarrollar durante esta actividad?

Como habíamos indicado con anterioridad, en la *gráfica 16*, los informantes disponían la opción de seleccionar múltiples respuestas. Por este motivo, los resultados obtenidos se corresponden al número total acumulado a cada una de ellas.

Entre los principales resultados que podemos observar, nos llamó la atención que la *expresión escrita* ocupó el lugar con el mayor número de resultados, concretamente, con un 64,30%. Esto nos permite llegar a la conclusión de que el microrrelato es un recurso adecuado, para ejercitar su destreza escrita, por medio de la producción de textos y explotar la *creatividad* de los discentes, tal y como se aprecia en la *gráfica 16* con un 57,10%.

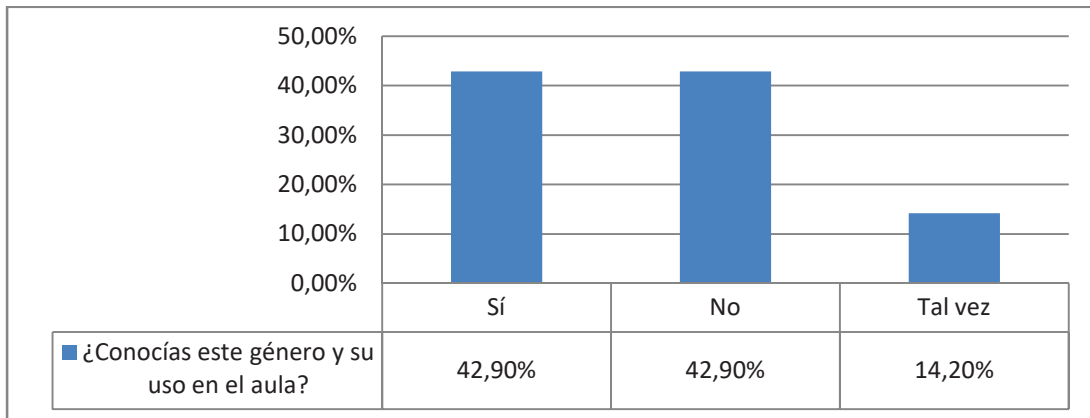
También podemos comprobar que el *vocabulario* fue otro de los aspectos que los estudiantes han podido reforzar, pues así lo corroboró el 57,10% de los resultados. En un último puesto, al igual que sucedió en el anterior estudio de campo, la *gramática* acumuló el 28,60% de los resultados.



Gráfica 16. Resultados de la tercera pregunta de los SI2.

#### 7.3.4. Cuarta pregunta: ¿Conocías este género y su uso en el aula de idiomas?

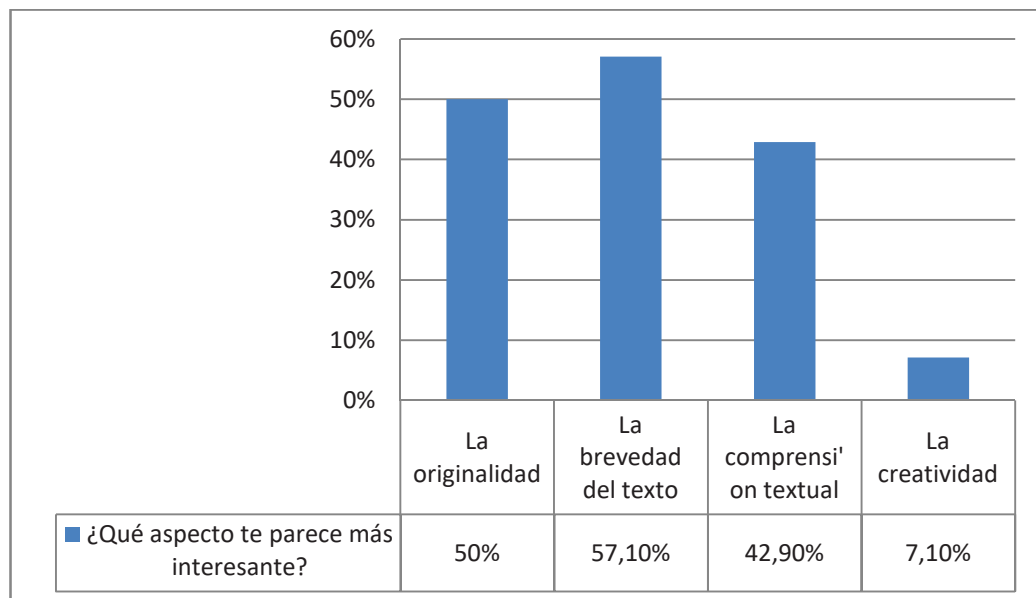
Al contemplar este resultado, nos sorprendió la respuesta a la siguiente cuestión, en donde los estudiantes contestaban si conocían o habían trabajado con este recurso anteriormente; ya que su respuesta dividía la clase con un 42,90% de los estudiantes que desconocían el microrrelato en comparación con la otra mitad que respondía un 42,90% que sí lo conocían. El 14,20% restante habrían trabajado con breves textos, pero no específicamente con el propósito que describe a este género.



Gráfica 17. Resultados de la cuarta pregunta de los SI2.

### 7.3.5. Quinta pregunta: ¿Qué aspecto te parece más interesante?

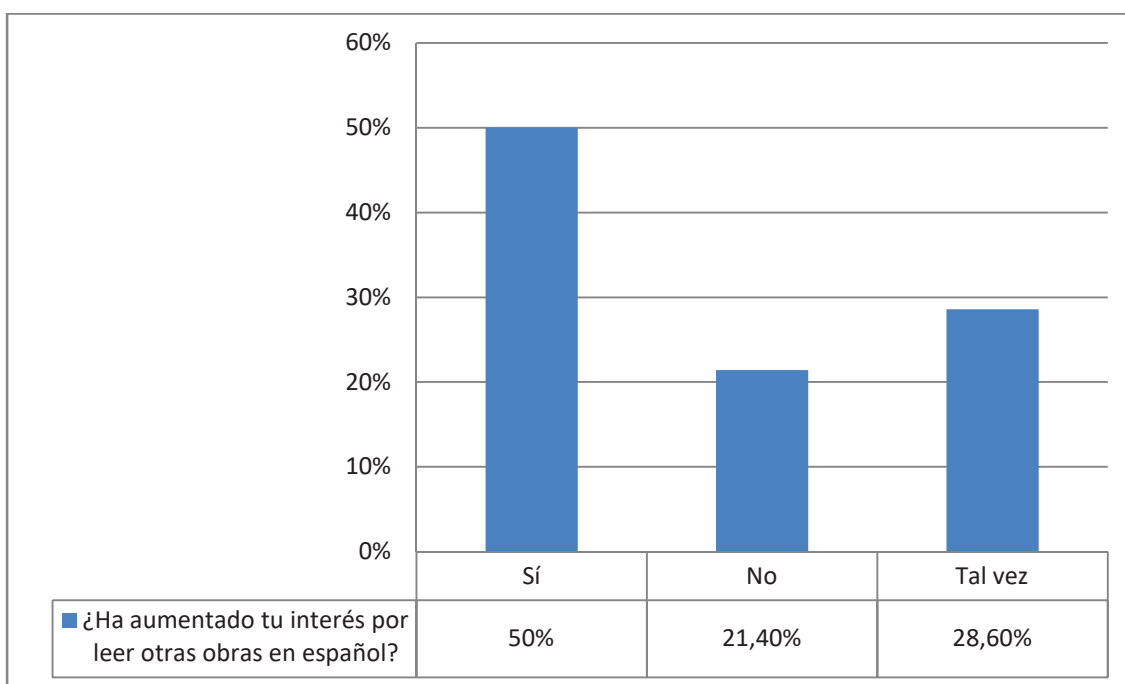
En lo referente al interés que suscita el microrrelato, los participantes tuvieron la oportunidad de elegir múltiples opciones que describían su opinión, en donde trabajar su *creatividad* e introducir un elemento novedoso obtuvo un 7,10%. Un 50% corresponde a la *originalidad* en el momento de realizar su tarea. Por otro lado, el 42,90% eligió la oportunidad de practicar la *comprensión textual* y el 57,10% restante respondió que les gustaba trabajar con textos breves.



Gráfica 18. Resultados de la quinta pregunta de los SI2.

**7.3.6. Sexta pregunta:** ¿Ha aumentado tu interés por leer otras obras en español?

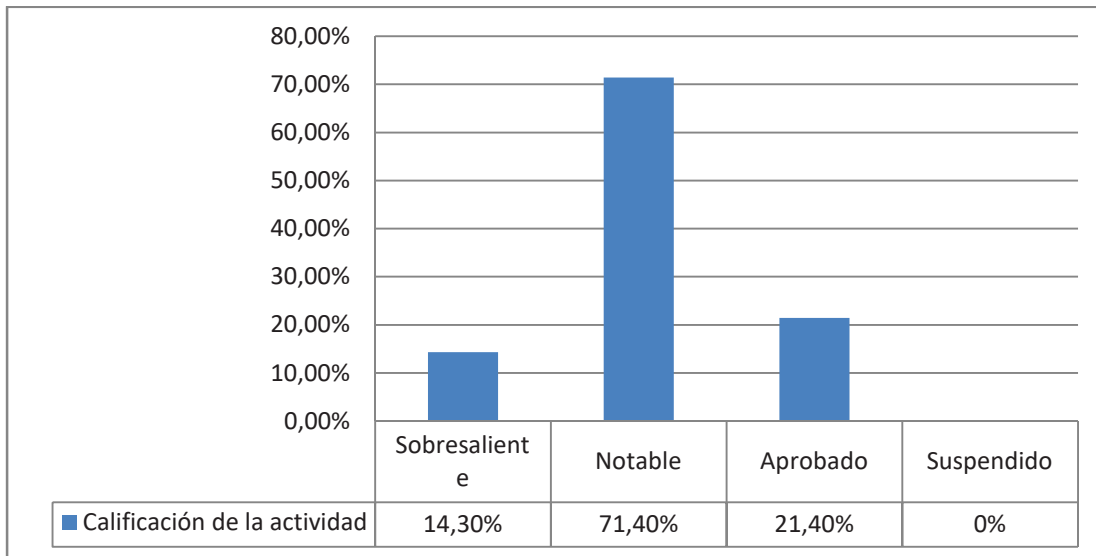
En cuanto a su opinión personal acerca de si este tipo de actividad les había motivado a leer por su cuenta otras novelas en español, el 50% afirmó que sí les interesaría en el futuro o, incluso, terminar la muestra textual que habíamos seleccionado para nuestra propuesta; un 28,60% se mostró dubitativo; y un 21,40% admitió que esta actividad no les había motivado para leer por su cuenta otras novelas en español.



Gráfica 19. Resultados de la sexta pregunta de los SI2.

**7.3.7. Séptima pregunta:** Valoración de la propuesta didáctica

Al finalizar la encuesta, nuestro interés se centraba en conocer su grado de satisfacción entorno a la propuesta que habíamos diseñado para este grupo; quienes mostraron su reacción en el momento de evaluarla. Recordamos que los informantes podían seleccionar múltiples opciones. Por este motivo, se señalan los siguientes resultados. El mayor porcentaje calificó la propuesta con un *Notable* (71,40%), un 21,40% la clasificó con un *Aprobado* y el 14,30% restante le otorgó una calificación de *Sobresaliente*.



Gráfica 20. Resultados de la séptima pregunta de los SI2.

### 7.3.8. Sugerencias de los sujetos de la investigación

Después de evaluar la propuesta, quisimos profundizar en este aspecto, por lo que formulamos la siguiente pregunta acerca de si deseaban transmitirnos alguna sugerencia, con el objetivo de que nos permitieran mejorar la mencionada iniciativa en un futuro. Con la recopilación de esta información, se nos presenta la oportunidad de analizar la información presentada por los sujetos de la investigación y reflexionar cómo podemos mejorar nuestra labor como docentes de ELE.

Informantes	Sugerencias
Informante 1	No
Informante 2	No
Informante 3	No
Informante 4	Usar un microrrelato que sea mas [sic] fácil de entender.
Informante 5	No tengo sugerencia.
Informante 6	No
Informante 7	Trabajan más con imagenes [sic] para que ayuden la creatividad.
Informante 8	A mí me ha gustado mucho este [sic] actividad.
Informante 9	Tal vez leer mas [sic] microrrelatos para saber cómo funciona.
Informante 10	Me interesaría la literatura española actual que aborda las tensiones políticas y los retos de la digitalización.
Informante 11	para mí esta historia fue un poco complejo porque tuve que concentrarme en las personas y sus relaciones.. era [sic] demasiado complicado. creo [sic] que en microrelatos [sic] mas [sic] sencillas [sic] podría conentarme [sic] mejor en el

	vocabulario y la gramática [sic] Y fue un poco trágico [sic] la historia!
<b>Informante 12</b>	No
<b>Informante 13</b>	El nivel de la actividad depende obviamente mucho del alumno y su conocimiento, por eso no me ha gustado nunca la literatura antigua y muy significativa como Don Quijote. Obras así siempre juegan con lenguaje y palabras, cuanto más antiguo sea, más será difícil analizar e interpretarlo. Así que para los niveles iniciales e intermedios prefiero textos lógicos de temas actuales. Con niveles mayores que están cerca a hablantes nativos literatura profunda puede ser una opción. Al final es mi opinión y cada persona lo ve subjetivamente.
<b>Informante 14</b>	N/C

Tabla 23. Sugerencias transmitidas por los SI2.

En lo que refiere a esta cuestión, como se puede apreciar en la *tabla 23*, podemos observar entre los comentarios recopilados que, por un lado, la mayoría de los *SI2* no tenía ninguna sugerencia acerca de este estudio de campo o que les había parecido correcta la inclusión de esta propuesta y, por otro, vislumbramos que los siguientes *SI2* compartieron su opinión por medio de la encuesta en línea (*informante 4, informante 7, informante 8, informante 9, informante 10, informante 11 e informante 13*). Por este motivo, a continuación, procederemos a destacar las siguientes valoraciones compartidas por los informantes con el propósito de analizarlas.

En primer lugar, queremos resaltar los comentarios esbozados por los *informantes 4, 11 y 13*, quienes coinciden en la idea principal en sus respuestas al expresar que la muestra seleccionada contenía un lenguaje complejo y que, por tanto, su comprensión les había parecido difícil, pese a que esta consistía en una lectura graduada acorde al nivel que estaban cursando.

En segundo lugar, extraemos las palabras del *informante 7*, pues consideramos que su sugerencia puede ser útil en el futuro para las próximas líneas de investigación: «Trabajan [sic] más con imágenes [sic] para que ayuden la creatividad» (*Informante 7*). Este comentario nos ha parecido interesante pues, con el uso de imágenes, podemos iniciar una futura línea de investigación que estudie esta vertiente para potenciar la creatividad entre los estudiantes. Será una cuestión que tendremos en cuenta para próximas propuestas didácticas.

En tercer lugar, el *informante 9* nos transmite una sugerencia en relación con la presentación de la propuesta, ya que nos recomienda que se realice la lectura previa de



otros microrrelatos, con la finalidad de que los discentes puedan comprender cómo funcionan en el aula de ELE.

En cuarto lugar, el *informante 10* manifestó su opinión acerca de su preferencia a novelas ambientadas en la actualidad, en comparación con la novela clásica que habíamos elegido. Por ello, extraemos sus palabras para su discusión: «*Me interesaría la literatura española actual que aborda las tensiones políticas y los retos de la digitalización*» (*Informante 10*). Esta última sugerencia nos invitará a la reflexión de nuestra próxima selección de la obra para el último estudio de campo; ya que queremos introducir una muestra que capte su atención. Por ejemplo, con nuestro primer grupo, el motivo principal se centraba en que eran obras literarias elegidas para la asignatura. En cambio, para en el siguiente contexto, nos coordinaremos con la docente para decidir qué tipo de narrativa implementaremos.

En quinto lugar, el *informante 11* nos transmite la siguiente valoración:

*«para mí [sic] esta historia fue un poco complejo porque tuve que concentrarme en las personas y sus relaciones.. era [sic] demasiado complicado. creo que en microrrelatos [sic] mas [sic] sencillas [sic] podría conentarme [sic] mejor en el vocabulario y la gramatica [sic] Y fue un poco tragico [sic] la historia!»* (*Informante 11*).

En una misma dirección se encauza la reflexión del *informante 13*, a quien extraemos para elaborar un análisis a partir de sus palabras:

*«El nivel de la actividad depende obviamente mucho del alumno y su conocimiento, por eso no me ha gustado nunca la literatura antigua y muy significativa como Don Quijote. Obras así siempre juegan con lenguaje y palabras, cuanto más antiguo sea, más será difícil analizar e interpretarlo. Así que para los niveles iniciales e intermedios prefiero textos lógicos de temas actuales. Con niveles mayores que están cerca a hablantes nativos literatura profunda puede ser una opción. Al final es mi opinión y cada persona lo ve subjetivamente»* (*Informante 13*).

Esta cita resalta la importancia de conocer las preferencias de nuestros estudiantes al inicio de la sesión, así como sus necesidades y objetivos, que nos facilitará la labor cuando diseñemos una propuesta que les cautive y cumpla con estos requisitos, para conseguir una propuesta con el mayor éxito posible. También es cierto que, como bien apunta Grünewald (2009:79), «...el éxito tampoco debe entenderse como un valor absoluto, sino como un «resultado que recibe una valoración positiva»». A partir de esta cita de Grünewald (2009:79), nos surge la siguiente reflexión que nos

impulsa a pensar que debemos cambiar tal vez nuestra perspectiva y la prioridad de nuestras metas. Más que la excelencia académica de los discentes, que nos interesa también que la consigan, tal vez debamos fijarnos en el progreso que han alcanzado los participantes en su proceso de aprendizaje; al enfrentarse a un texto que posee un lenguaje complicado y que estos han sido capaces de realizar la producción escrita indicada al comienzo de este estudio de campo.

Asimismo, en relación con el uso de *Google Forms*, como plataforma para trabajar el microrrelato, pudimos comprobar la aprobación por parte de los participantes, quienes trasladaron, como hemos observado con anterioridad en el cuestionario, su entusiasmo al usar este tipo de recursos digitales, que les permitan hacer uso de la lengua española de manera original.

Precisamente, a través de esta propuesta, pretendemos ofrecer un cambio a su rutina en el aprendizaje de una lengua extranjera, que les motive a elaborar, de manera creativa, un relato que refleje los términos que han aprendido, como las estructuras gramaticales. Además y gracias a la sugerencia de la profesora, Jennifer Niño, el uso de las TIC favoreció a una explotación didáctica posterior a nuestra tarea pues, con la herramienta *Book Creator*, se recopilaron todos los microrrelatos para crear un libro digital con todos los microrrelatos de la obra de *Fortunata y Jacinta*.

Con esta iniciativa, que se implementó en el grupo, nos permitió vislumbrar que esta propuesta facilitaba su desarrollo tanto dentro como fuera del aula. Esto presenta una comodidad para los docentes, quienes deseen ajustar este modelo de acuerdo con sus necesidades de su grupo e incite a desarrollar los puntos claves que queramos alcanzar.

#### **7.4. Análisis de los resultados de los SI3 del E3**

En este último estudio de campo, tras la puesta en práctica de la propuesta didáctica, los SI3 cumplieron la encuesta en línea desde sus dispositivos electrónicos, a través del formulario que habíamos preparado en el servidor de *Google*.

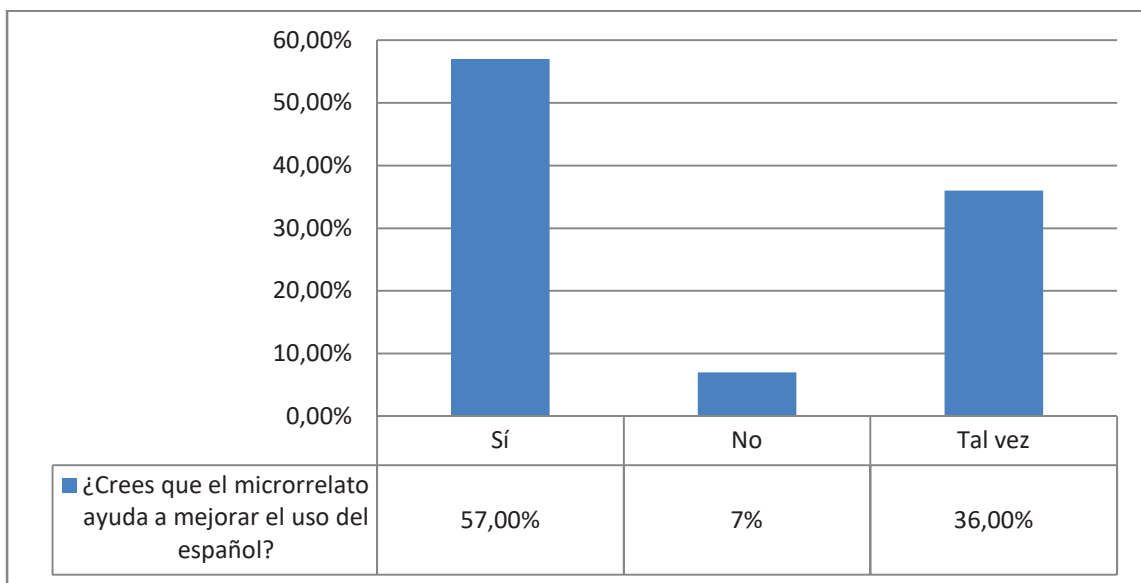
La finalidad de realizar este último paso se centra, al igual que sucedió en el E1 y E2, en conocer el grado de satisfacción de los estudiantes ante nuestra propuesta objeto de la investigación. Además, mediante la formulación de preguntas abiertas, pretendemos ofrecer la oportunidad a los SI3 que nos comuniquen qué aspectos léxicos y gramaticales han mejorado o, si así fuere el caso, qué sugerencias nos podrían

transmitir; con el objetivo de mejorar este planteamiento de producir microrrelatos y la implementación de la literatura en el aula de ELE.

Al igual que sucedió con el grupo anterior, tras la recopilación de los datos extraídos de este cuestionario, dedicaremos los siguientes epígrafes a exponer los resultados que hemos reunido, para comprobar si los resultados obtenidos se asemejan a los diferentes grupos de estudio. Esto nos ayudará a establecer una comparación entre el resto de los escenarios expuestos en la investigación y a cerciorarnos de que nuestra propuesta didáctica tiene algún beneficio, en cuanto a su implementación en el aula de ELE se refiere.

**7.4.1. Primera pregunta:** ¿Crees que el microrrelato ayuda a mejorar el uso del español?

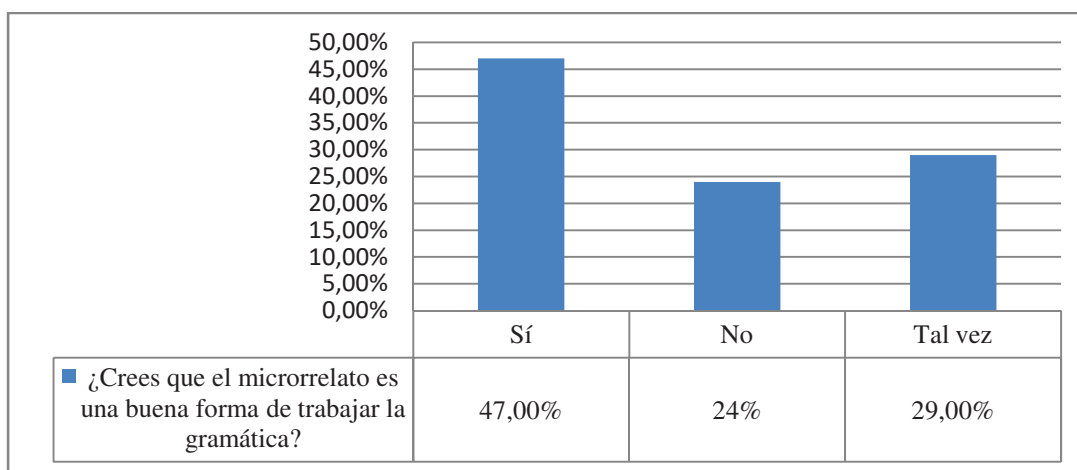
Al empezar con nuestra primera cuestión, podemos observar que los estudiantes consideraron el microrrelato como un recurso que les favorecía la adquisición de contenidos lingüísticos en español. Para ser más concretos, un total de 57% opinó que sí les había servido para mejorar su uso de la lengua; un 36% votó que no estaba seguro si les había ayudado o no en mejorar su uso del español; mientras que un 7% restante afirmó que no había sido su situación.



Gráfica 21. Resultados de la primera pregunta de los SI3.

**7.4.2. Segunda pregunta:** ¿Crees que el microrrelato es una buena forma de trabajar la gramática?

Al proseguir con la siguiente pregunta, en donde preguntamos a nuestros informantes si creían que el uso de microrrelatos en el aula de ELE sirvió para mejorar sus conocimientos de esta lengua, el 47% de los participantes opinaron que sí les había brindado la oportunidad de trabajar aquellos aspectos relacionados con la gramática, como puede ser la conjugación de ciertos tiempos verbales. Por otro lado, observamos que un 29% consideró que el microrrelato tal vez había influenciado positivamente en su aprendizaje de contenidos gramaticales; mientras que un 24% aseguró que no les había parecido una buena forma de trabajar este aspecto.



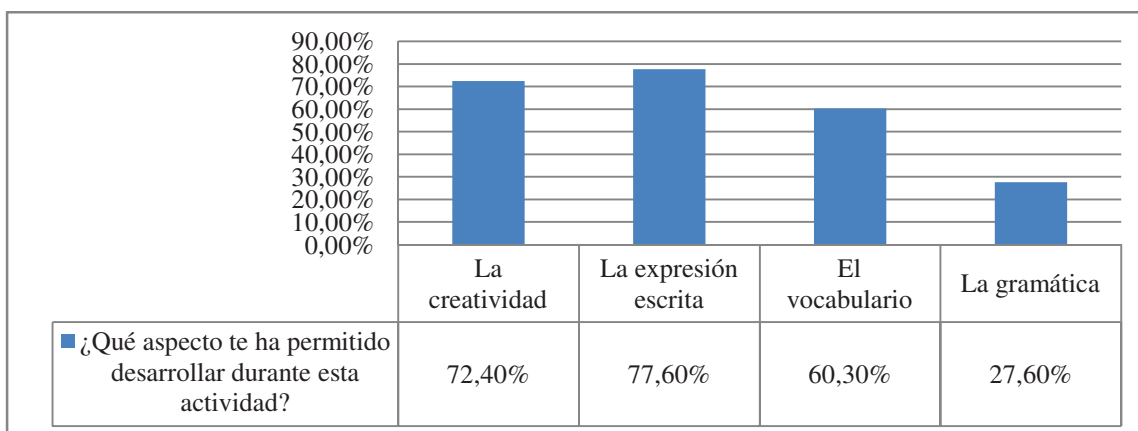
Gráfica 22. Resultados de la segunda pregunta de los SI3.

En lo que respecta a esta segunda cuestión, podemos comprobar que las afirmaciones, sobre los beneficios que aporta este género literario en el aula de idiomas, que había destacado García Perera (2016) se corresponden con los resultados que hemos obtenido. Por tanto, se puede corroborar que, en este caso, los participantes afirmaron que su implementación les había ayudado para adquirir los contenidos pertinentes, de una forma original y creativa, además de poner en práctica sus conocimientos para producir un relato de calidad.

**7.4.3. Tercera pregunta:** ¿Qué aspecto crees que ha mejorado con el uso del microrrelato?

Como anunciamos en el anterior E2, los informantes podían seleccionar varias opciones que tendremos en cuenta al reunir los datos. Al hilo de nuestra última reflexión, en la tercera pregunta, pudimos atisbar que los informantes destacaron que,

entre los aspectos que les habían permitido desarrollar, un 77,60% de los resultados destacó la *expresión escrita* como principal objeto de su progreso en el aula de ELE.

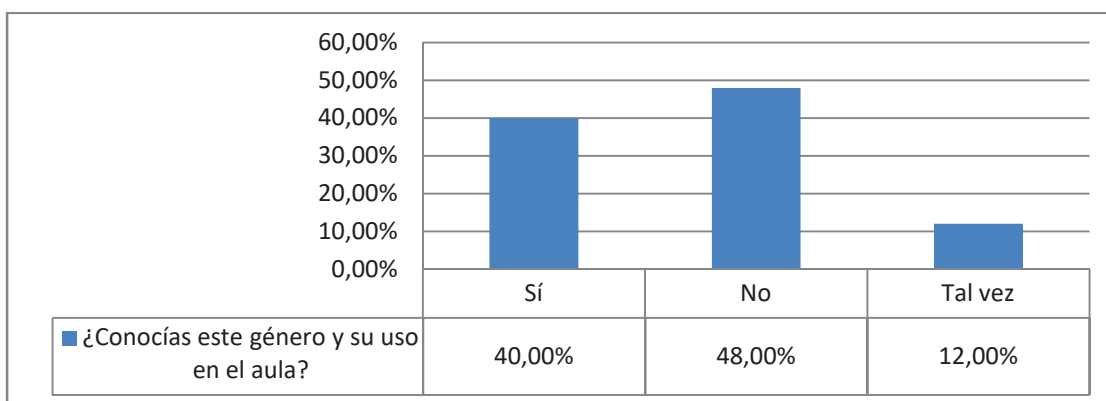


Gráfica 23. Resultados de la tercera pregunta de los SI3.

Por otro lado, les sigue la *creatividad* con un 72,40% de las respuestas; mientras que un 60,30% opinó que el microrrelato les ayudó a mejorar su *vocabulario*. En cuanto al uso de la *gramática*, con un 27,60%, no nos sorprende que haya quedado en último lugar, debido a que los resultados obtenidos en la anterior pregunta explicaban el motivo de su decisión.

#### 7.4.4. Cuarta pregunta: ¿Conocías este género y su uso en el aula de idiomas?

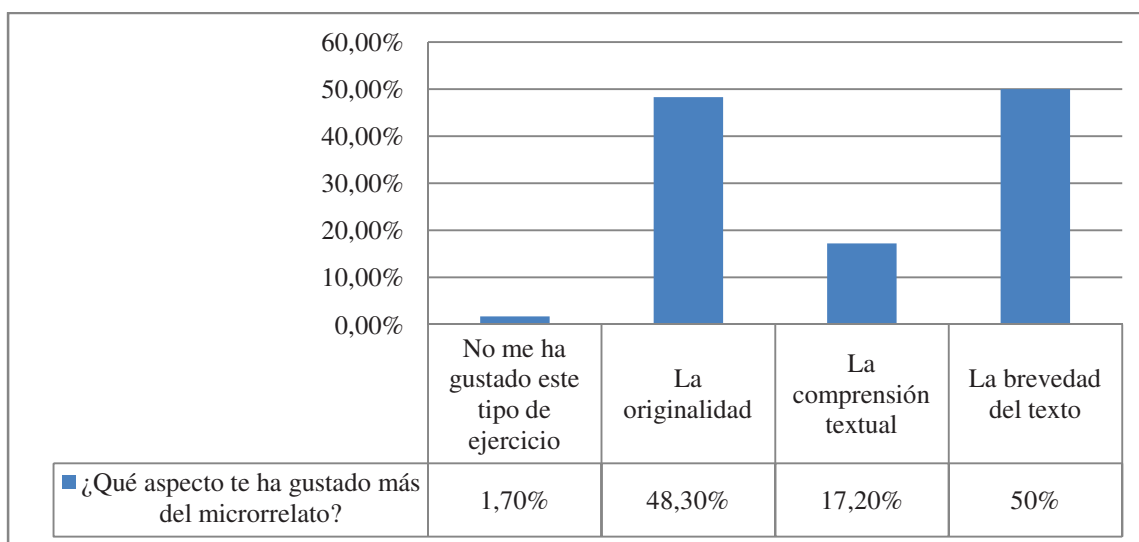
Al contemplar este resultado, nos sorprendió la respuesta a la siguiente cuestión, en donde los estudiantes contestaban si conocían o habían trabajado con este recurso con anterioridad; ya que su respuesta dividía la clase con un 48% de los estudiantes que desconocían el microrrelato, en comparación con un 40% que respondió que sí estaban familiarizados con él. El 12% restante expuso que había trabajado con textos breves, pero no específicamente con el propósito que caracteriza a este género.



Gráfica 24. Resultados de la cuarta pregunta de los SI3.

#### 7.4.5. Quinta pregunta: ¿Qué aspecto te parece más interesante?

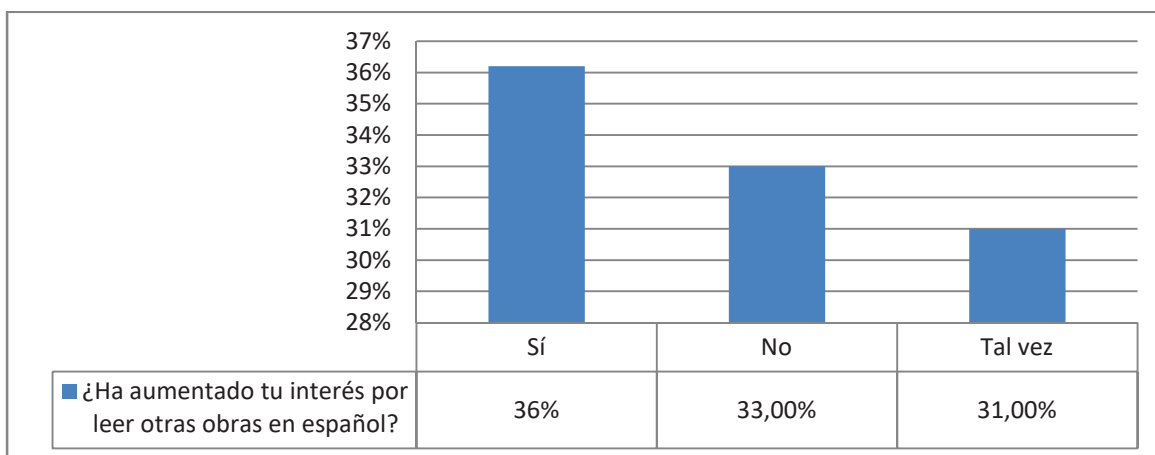
En lo referente al interés que suscita el microrrelato, los participantes tuvieron la oportunidad de elegir múltiples opciones que describían y se asemejaban concretamente a su opinión; en donde la *brevedad textual*, con un 50%, les pareció muy apropiado para este tipo de actividades, trabajar su creatividad e introducir un elemento novedoso obtuvieron un 48,30%, ya que les daba la oportunidad de ser *originales* en el momento de realizar su tarea. Por otro lado, la *comprensión textual* consiguió un 17,20% de los resultados y cabe destacar que un 1,70% destacó que no les había gustado trabajar con este tipo de ejercicios.



Gráfica 25. Resultados de la quinta pregunta de los SI3.

#### 7.4.6. Sexta pregunta: ¿Ha aumentado tu interés por leer otras obras en español?

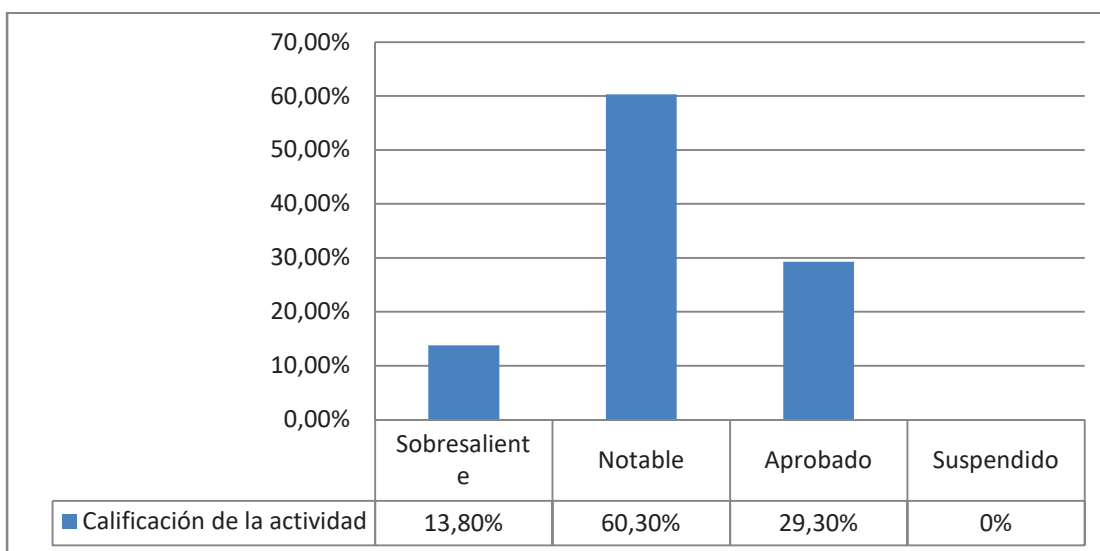
En cuanto a su opinión personal acerca de si este tipo de actividad les había motivado a leer por su cuenta otras novelas en español, el 36% afirmó que sí les interesaría en el futuro o, incluso, terminar la muestra textual que habíamos seleccionado para nuestra propuesta; un 31% se mostró dubitativo; y un 33% admitió que esta actividad no les había motivado para leer por su cuenta otras novelas en español.



Gráfica 26. Resultados de la sexta pregunta de los SI3.

#### 7.4.7. Séptima pregunta: ¿Cómo calificarías esta propuesta didáctica?

Al finalizar la encuesta, nuestro interés se centraba en conocer su grado de satisfacción entorno a la propuesta que habíamos diseñado para este grupo; quienes mostraron su reacción en el momento de evaluarla. Recordamos que los porcentajes se basan en el total de respuestas obtenidas a cada una de las distintas opciones. El mayor porcentaje calificó la propuesta con un *Notable* (60,30%), un 29,30% la clasificó con un *Aprobado* y el 13,80% restante le otorgó una calificación de *Sobresaliente*.



Gráfica 27. Resultados de la séptima pregunta de los SI3.

#### 7.4.8. Sugerencias de los SI3: ¿Tienes algún consejo para mejorar esta propuesta?

Después de evaluar la propuesta, quisimos profundizar en este aspecto, del mismo modo que optamos con los SI2. Por esta razón, proseguimos con la siguiente pregunta acerca de si los informantes querían transmitirnos alguna sugerencia o valoración, que permitiera mejorar la propuesta objeto del estudio de campo en el futuro.

En lo que se refiere a esta cuestión, nos encontramos con algunos informantes que opinaban que les había parecido una propuesta correcta o que no tenían ninguna valoración que ofrecer. No obstante, algunos estudiantes dieron su punto de vista y, por esta razón, nos dispusimos a recopilarlas para su análisis en la *tabla 24*.

Informantes	Sugerencias
Informante 33	No.
Informante 34	No
Informante 35	No
Informante 36	Tal vez elegir un texto más fácil [sic]
Informante 37	Sería más fácil si hubiera un poco más instrucciones [sic], p.e. un tema, para la historia.
Informante 38	NS/NC
Informante 39	creo que no
Informante 40	La verdad es que no.
Informante 41	Textos más breves para leer
Informante 42	No, en realidad no. Me ha gustado mucho que, además del texto, haya un resumen del autor y de la obra. Eso me ayudó mucho a entender mejor la sección del texto.
Informante 43	no
Informante 44	Debería ponerse dos textos diferentes, porque mucho depende del gusto de lector
Informante 45	el texto fue un poco difícil de comprender para mi [sic]
Informante 46	NS/NC
Informante 47	Tal vez en lugar de pedirnos que inventemos un cuento en su totalidad, sería posible darnos el principio de la historia para poder terminarla. Así, los problemas de creatividad serán menores.
Informante 48	un cuento más fácil de entender
Informante 49	No sé
Informante 50	No, me ha gustado.
Informante 51	Creo que hubiera sido más fácil para mí si hubiera conocido la tarea de antemano.
Informante 52	no
Informante 53	Eligir [sic] un texto mas facil [sic] de entender
Informante 54	Texto màs [sic] sencillo
Informante 55	Un texto un poco más fácil
Informante 56	El texto podría ser más facil [sic] para entender



Informante 57	Seleccionar textos más interesantes y actuales
Informante 58	Dar unos consejos como escribir el microrrelato, las reglas.
Informante 59	No tengo
Informante 60	Añadiría también [sic] unas preguntas sobre el texto para trabajar la parte de comprensión [sic] de texto
Informante 61	Tal vez, algo menos sexual sería mejor. Muy difícil [sic] a crear [sic] una historia que continúe este fragmento.
Informante 62	Porque es mi primera vez de continuar una historia no puedo añadir sugerencias
Informante 63	No
Informante 64	El texto es bastante difícil a comprender [sic] para gente de lengua materna no español. Además, el ejemplo [del microrrelato que extrajimos como modelo para presentar nuestra propuesta] me ha confundido más que ayudado
Informante 65	no
Informante 66	Por ejemplo imponer un tiempo en particular para que los estudiantes se mejoren más [sic] precisamente
Informante 67	No.
Informante 68	NS/NC
Informante 69	No
Informante 70	Tal vez un texto con un vocabulario un poco más fácil [sic].
Informante 71	Dar la opción [sic] de escribir más palabras - tuve que cortar mucho!
Informante 72	No.
Informante 73	no
Informante 74	No
Informante 75	dar un texto que no sea tan difícil
Informante 76	no.
Informante 77	No
Informante 78	Un glosario que puede ayudarte
Informante 79	Se pueden ofrecer varios textos para elegir.
Informante 80	No, creo que la tarea es buena.
Informante 81	No creo.
Informante 82	hacerlo más
Informante 83	no
Informante 84	no tengo ninguna sugerencia
Informante 85	no
Informante 86	No
Informante 87	no
Informante 88	no
Informante 89	no
Informante 90	otro texto más específico [sic]

Tabla 24. Sugerencias transmitidas por los SI3.

Al igual que procedimos en el anterior estudio de campo, a continuación, analizaremos las sugerencias que nos han transmitido los SI3 para conocer mejor su

opinión acerca de la experiencia que acababan de realizar desde *Google Forms*. Dentro de la variedad de sugerencias que nos han transmitido y que hemos recopilado en la *tabla 24*, a través del formulario de *Google*, empezamos destacando un dato que nos pareció curioso, pues alrededor de 32 informantes declararon que no tenían ningún comentario que añadir en relación con la propuesta realizada. Además, entre las cifras que se pueden observar, apuntamos que tres informantes no contestaron a la pregunta formulada, concretamente los *informantes 38, 46 y 68*.

Al proceder con el análisis de las respuestas de los *SI3*, señalamos los comentarios ofrecidos por el *informante 37* y el *informante 58*, quienes manifiestan que la tarea propuesta hubiera sido más sencilla si se ampliara más el apartado de las instrucciones con una detallada explicación y, por este motivo, el *informante 37* recomienda que se describa una posible temática para la producción del microrrelato. Asimismo, *informante 58* comunica que se puede ampliar el apartado de instrucciones para profundizar en el proceso de escritura de un microrrelato y establecer unas pautas que les ayuden en el proceso de elaboración del microrrelato.

Destacamos la sugerencia ofrecida por el *informante 41*, quien manifestó su preferencia por una muestra textual más breve, ya que esta facilitaría su proceso de lectura. Del mismo modo, en una línea similar, los *informantes 44 y 79* destacaron su opinión acerca de la posibilidad de presentar al discente la opción de seleccionar entre dos muestras textuales. La razón se centraría en disponer de diferentes obras para que el usuario pueda decidir cuál podría elegir de acuerdo con las preferencias del lector.

Posteriormente, en relación con los comentarios ofrecidos por los *informantes 45, 48, 53, 54, 55, 56, 64, 70 y 75*, podemos observar que coinciden en la idea principal de su retroalimentación, ya que todos destacan que la muestra textual seleccionada poseía un grado de dificultad, en cuanto a su comprensión se refiere. A partir de esta cuestión, manifestada por los sujetos de la investigación, se nos plantea la siguiente disyuntiva pues, por un lado, nos surge la duda de si esa complejidad se debe a que hemos usado un texto auténtico, que no aporta una sección para el trabajo previo del vocabulario como sucedería con un material destinado a ese propósito o, por otro lado, si la muestra seleccionada propone un reto mayor por el alto nivel del lenguaje empleado. No obstante, si contemplamos la descripción general que destacábamos del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), con anterioridad en el epígrafe 6.9.3, se señala lo siguiente:

**En lo referente al nivel B1:**

- «son capaces de enfrentarse a textos auténticos producidos por hablantes nativos, en un nivel de lengua estándar» (Instituto Cervantes, 2006).
- «pueden utilizar la información procedente de diferentes partes del texto para realizar una tarea concreta y hacer resúmenes sencillos -manejando incluso diversas fuentes para transmitir el contenido global a otra persona» (Instituto Cervantes, 2006).

**En relación con el nivel B2:**

- «pueden enfrentarse a cualquier tipo de texto que trate tanto temas concretos como abstractos, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad» (Instituto Cervantes, 2006).
- «son capaces de procesar textos que pueden estar enunciados en cualquier tipo de habla, aunque, si son lingüísticamente complejos o incluyen líneas complejas de argumentación, la pronunciación debe ser formal en el registro de la norma culta, el tema razonablemente conocido y el desarrollo del discurso articularse con marcadores explícitos» (Instituto Cervantes, 2006).

Como se puede apreciar en los puntos que hemos extraído del *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), podemos observar que los discentes pueden manejar textos auténticos y realizar tareas concretas relacionadas con ellos. Por consiguiente y al considerar que el grupo objeto de este estudio se centraba en un nivel B1 y, en su mayoría, B2, conceptuamos que el fragmento podría ser un reto accesible para reforzar las destrezas de los estudiantes. A pesar de los resultados, opinamos que debemos atender esta cuestión para proporcionar una solución en futuras líneas de investigación.

En relación con la sugerencia expuesta por el *informante 47*, extraemos sus palabras para su posterior discusión: «*Tal vez en lugar de pedirnos que inventemos un cuento en su totalidad, sería posible darnos el principio de la historia para poder terminarla. Así, los problemas de creatividad serán menores*» (*Informante 47*). Esta reflexión nos parece interesante y, tal vez, podría convertirse en una posible estrategia para aquellos estudiantes que experimenten alguna dificultad cuando comiencen con el microrrelato. No obstante, opinamos que si se incluye más actividades que incentiven la creatividad, esta se ejercitará como cualquier otra capacidad del discente (Luxán y Rodríguez, 2021a, 2021b, 2021c).

Cabe destacar que los *informantes 42* y *50* transmitieron que les había gustado esta actividad y, más concretamente el *informante 42* expresó que, al disponer de un resumen de la autora y su obra, esto le ayudó a comprender mejor la muestra textual

propuesta. Además, como ya expresamos con anterioridad, el acceso al fragmento de la obra aportaba asimismo un archivo de audio que relataba lo escrito; de ahí que permita también reforzar otras destrezas de los discentes.

Dentro de las sugerencias aportadas por los sujetos de la investigación, destacamos el *informante 51*, quien manifestó su preferencia por conocer de antemano la tarea propuesta. Consideramos necesario aclarar que, en lo que respecta a esta cuestión, los participantes de los tres estudios de campo disponían de un plazo para cumplir con la mencionada iniciativa. Por tanto, tenían la posibilidad de consultar la premisa principal y administrar su propio tiempo para elaborar la producción escrita.

Al igual que esbozó el *informante 13*, en el anterior estudio de campo, el *informante 57* también manifestó su preferencia por una selección de textos más actuales e interesantes. Cabe destacar que esta cuestión se centra en una preferencia del sujeto y que se podría solucionar con un conocimiento previo de los intereses de los discentes que conforman el estudio de campo.

El *informante 60* sugiere que añadamos una actividad con preguntas que permita reforzar la comprensión textual de los participantes. Consideramos de utilidad esta sugerencia pues, al trabajar con un texto auténtico, este carece de una explotación didáctica como en las anteriores muestras seleccionadas. Para ello, podemos optar en el futuro en una explotación previa de este recurso para poder desarrollar el mayor número de destrezas posibles.

El *informante 66* manifiesta que establezcamos un margen de tiempo para los estudiantes, sin embargo, consideramos que esto podría convertirse en un inconveniente para algunos discentes, pues es posible que prefieran administrar su tiempo en el momento que deban realizar la propuesta. Justificamos esta decisión pues, según nuestra experiencia, algunos discentes son capaces de realizar una propuesta de este estilo en una sesión, mientras que existen otros perfiles que el disponer de una cuenta atrás les produce ansiedad y, por consiguiente, prefieren gestionar cómo afrontarán tal tarea de acuerdo con el plazo establecido.

El *informante 71* expresó su dificultad de contar las palabras desde *Google Forms*, de ahí su comentario que sugiere una ampliación del límite de palabras. No obstante, debido a que esta producción se centraba en la realización de un relato breve, para practicar la destreza escrita y la condensación de la idea principal de la historia,

esta se distanciaría del propósito de este estudio. Sin embargo, anotaremos esta sugerencia para futuras actividades para tener presente este comentario.

El *informante 78* comparte una sugerencia relacionada con el aprendizaje de vocabulario, pues realiza una recomendación para el futuro; en donde se nos transmite que los discentes podrían disponer de un glosario que les ayude con la comprensión textual. Esta es una debilidad que observamos con el uso de los textos auténticos pues, a diferencia de las lecturas complementarias que ya poseen un tratamiento de la lengua asociado al nivel que se concreta, esta muestra propuesta carece de esa opción. No obstante, esto tendría una rápida solución si elaboramos con antelación un listado con los términos clave que queremos abordar o resaltar en nuestra sesión.

Al continuar con la siguiente sugerencia, ofrecida por el *informante 82*, se nos informa de la preferencia de trabajar más ejemplos de microrrelatos en clase. En esta situación en particular, si hubiéramos dispuesto de otras sesiones con este grupo, se habrían presentado más propuestas para asimilar este concepto. No obstante, somos conscientes de la ajustada programación de los estudiantes, aunque siempre se puede contemplar para el futuro alguna actividad de refuerzo.

Por último, para finalizar la discusión de las sugerencias de los sujetos de la investigación, extraemos las palabras del *informante 90*, quien expone que hubiera preferido «*otro texto mas específico* [sic]». Dado que no se profundiza en la temática a la que se refiere, podemos deducir que manifiesta, al igual que los *informantes 44* y *79*, su preferencia por otros géneros de la literatura.

En consecuencia, como se subrayó en los anteriores estudios de campo, podemos corroborar la importancia de conocer las preferencias de los discentes, previa a la inclusión de una propuesta didáctica de esta índole, por medio de una encuesta o una indagación. Sin embargo, al componerse de un grupo tan amplio, la experiencia docente nos ha demostrado que es complejo seleccionar una única obra al gusto de todos. Por tanto y como destacan los *informantes 44* y *79*, se podría ofrecer la oportunidad de decidir entre varias opciones para seleccionar la obra que les gustaría trabajar en ese momento.

#### 7.4.9. Sugerencias de los SI3: ¿Qué opinas de la selección de la obra literaria?

Informantes	¿Qué te ha parecido la selección de la obra literaria?
Informante 33	Bien.
Informante 34	Me ha parecido sorprendente la manera tan plástica de describir la realidad de un recuerdo.
Informante 35	Para mí, la selección de la obra ha sido un poco impactante y abrumador. En general, leer una obra así puede ser una buena diversión [sic], pero si se hace voluntariamente. No estoy segura de que sea un buen tema para hacer en clase y además sacar nota después.
Informante 36	Fue diferente a lo que esperaba al principio, un poco difícil de entender pero una forma muy interesante de escribir historias.
Informante 37	Me gustó porque era posible expresarse creativamente.
Informante 38	no tan mio [sic]
Informante 39	me gusta mucho, es muy interesante
Informante 40	Demasiado poética
Informante 41	Era un poco complicado de leer, pero era bien para escribir una historia, porque te da mucha libertad a escribir algo
Informante 42	Un poco difícil de entender en algunas partes. No por el vocabulario, sino por el contenido (primero están en la cama y luego se trata de un cuadro con el que se identifica). Por eso tuve que leer el texto varias veces para entender qué quería decir exactamente el autor.
Informante 43	Interesante y buena para la actividad, porque puedes ir en todas direcciones con la historia.
Informante 44	Me gustó, pero no mucho, no es el estilo literario que me gusta.
Informante 45	rara
Informante 46	-
Informante 47	Me pareció muy original de leerla dentro de una clase, no es el tipo de texto que estamos acostumbrados a leer en clase. Pero el romanticismo de la historia me parece una buena inspiración para encontrar un cuento encantador con una bonita moral.
Informante 48	muy poético, no fácil de entender
Informante 49	un poco raro pero bueno
Informante 50	Bien, deja espacio para ser creativo.
Informante 51	Me gustó.
Informante 52	fuera de lo comun [sic]
Informante 53	No me gusta mucho el texto porque no hay mucha trama. El texto consta de muchos pensamientos y descripciones, pero no de acciones.
Informante 54	peculiar
Informante 55	Era muy difícil, tuve que buscar casi cada palabra y encima me resultó muy difícil tener ideas creativas basadas en este texto
Informante 56	Muy difícil [sic] de entender
Informante 57	No me gustó
Informante 58	Un poco difícil [sic] de entender el contexto.
Informante 59	muy profunda e interesante
Informante 60	Me ha gustado esta obra porque estaba escrita con un vocabulario muy rico y sentimental
Informante 61	Depende del nivel de español de estudiante. Este fragmento no era fácil de leer por usar palabras sofisticadas de descripción.
Informante 62	En el principio he pensado que esta forma de escribir es difícil para entender, pero al mismo tiempo he pensado que expresar en esa forma es muy bonito y muestra que el lenguaje con sus varias palabras puede expresar muchos sentimientos, pensamientos y condiciones.
Informante 63	Muy bonita
Informante 64	El estilo del autor para mi gusto es demasiado descriptivo [sic] (no suficiente

	contenido para el tamaño del texto). También
Informante 65	Muy buena y interesante
Informante 66	No era lo que esperaba, para mi [sic] un microrelato [sic] no es una cosa tanto bien escrito. No pensé que los escritores (aquí [sic] una escritora) hacían [sic] este tipo de ejercicio y lo hacían [sic] ir a un nivel tan alto
Informante 67	El fragmento del libro me gustó mucho. Hasta ahora no he leído mucha literatura española y por eso al principio, me costó un poco entender el texto, debido a la falta de vocabulario. Sin embargo, funcionó muy bien la segunda y tercera vez que lo leí.
Informante 68	Algunas palabras difíciles para entender el sentido del texto
Informante 69	Me ha gustado que el final del extracto te dé la oportunidad de continuar la historia como quieras, pero probablemente [sic] no habría leído esta obra literaria si no hubiera sido parte de la tarea, porque no es lo que normalmente leo.
Informante 70	El vocabulario no me era muy conocido, así que me costó entenderlo y tuve que buscar muchas palabras. Pero el estilo en que escribe la autora es muy interesante.
Informante 71	me gustó mucho y me gustaría leer mas obras de isabel allende [sic]
Informante 72	Es un poco difícil [sic] comprenderla, pero es un texto muy original y bonito.
Informante 73	bien
Informante 74	Fue una historia muy viva.
Informante 75	Para mí, el texto dado de Isabel Allende era un poco difícil. Tuve que traducir muchas palabras, lo que requirió mucho tiempo. Sin embargo, el extracto me pareció interesante y muy adecuado para el ejercicio.
Informante 76	Fue muy interesante con nuevo vocabulario.
Informante 77	Me encantò [sic], buena idea
Informante 78	Me parece muy difícil
Informante 79	me gustó, es profunda y fomenta la creatividad
Informante 80	bien
Informante 81	A veces me costó pero en general me gustó. Es muy original.
Informante 82	bien
Informante 83	muy buena
Informante 84	no sé
Informante 85	un poco complicado porque hay muchas palabres [sic] que no conozce [sic]
Informante 86	A pesar de la brevedad, me gustó mucho.
Informante 87	Me ha parecido una buena elección ya que nos enseña otra parte de la literatura española
Informante 88	me gustó mucho la temática
Informante 89	bien
Informante 90	no la entedí [sic] mucho

Tabla 25. Valoraciones obtenidas por los SI3.

Disponer de un total tan amplio de informantes, en comparación con los anteriores estudios de campo, nos permite observar los diferentes puntos de vista de los SI3, en relación con la pregunta formulada. Esto nos proporciona una visión general de la opinión de los participantes, concretamente, acerca de la selección de la obra literaria.

Conforme revisamos las afirmaciones de los SI3, observamos una división en las opiniones esbozadas por los informantes; por una parte, se aprecia un grupo que considera que la muestra fue interesante y, por otra parte, encontramos las valoraciones de otros SI3 que consideran que no les ha gustado la temática. Por este motivo, al disponer de un conjunto de pareceres, procederemos a destacar las que han captado nuestra atención y que consideramos relevante para la investigación.

Extraemos de la *tabla 25* la valoración del *informante 34*, que elaboró durante el desarrollo de la encuesta en línea, en su comentario se expresa que la selección de la obra literaria le ha parecido sorprendente, por la manera de emplear el español para escribir un recuerdo. Destacamos esta aportación porque nos parece útil, en el momento de enumerar los beneficios del uso de este género; ya que puede servir de modelo para los estudiantes de ELE sobre cómo pueden emplear la lengua, por ejemplo, de una manera más poética.

A continuación, a partir de la lectura de la opinión del *informante 35*, comprendimos que la selección de la obra le había parecido «*impactante y abrumador*» y que, en general, la lectura de un género de este estilo puede ser «*divertido*» cuando se realiza de manera voluntaria. Tras esta reflexión, recopilamos la reflexión plasmada por Albaladejo García (2015:123), quien resaltaba la importancia de seleccionar un tipo de literatura que pueda resultar motivador para los estudiantes, pues es un factor que afecta el resultado de esta prueba.

Además, el *informante 35* expone lo siguiente: «*No estoy segura de que sea un buen tema para hacer en clase y además sacar nota después*». Esta duda que presenta el *informante 35*, resalta un dilema que se ha discutido a través de la división de opiniones de los autores, quienes debaten sobre la idoneidad de la inclusión de este género. Quizás la muestra debería poseer alguna conexión con las lecturas que los estudiantes practican en sus manuales o, tal vez, deberíamos abordar un asunto más actual o relacionado con los intereses de los discentes.

Las siguientes opiniones descritas por el *informante 36*, el *informante 39* y el *informante 50* reflejan la aprobación, al igual que otros compañeros han esbozado, al considerarlas una opción «*muy interesante*» en lo referente a las producciones escritas de historias. De manera similar, se expresa el *informante 37*, quien explica que le «*gustó porque era posible expresarse creativamente*». Asimismo coincide el *informante 41*, quien expresa que esta propuesta le ha dado la oportunidad de escribir libremente un relato, aunque le ha parecido complicado el proceso de la lectura. Con esta combinación, del uso de la literatura y la escritura creativa, observamos que realmente favorece el desarrollo de la producción escrita de los informantes.

En lo referente a la opinión de los *informantes 38, 40, 44 y 45* extraemos sus valoraciones, pues opinan que la selección literaria no ha sido de su agrado, les ha parecido «*demasiado poética*» o la describen de «*rara*», como señaló el *informante 45*.



Comprendemos que, de acuerdo con estas afirmaciones, los informantes apuntan que la selección literaria no ha sido su favorita, tal vez, por un motivo de preferencia. Una razón completamente válida y que denota la importancia de buscar un género que motive y capte el interés del alumnado. Del mismo modo, creemos que el *informante 40* expresa una idea similar al describir la obra como «*demasiado poética*».

El *informante 42* aportó una visión relevante para la investigación pues, al destacar que le había parecido un fragmento difícil de comprender en algunas partes, esto no se debía al vocabulario, sino al contenido. Por este motivo, tuvo que repetir el proceso de lectura para poder comprender qué quería expresar la autora en exactitud.

La opinión del *informante 43* destaca que le pareció «*interesante y buena para la actividad*», debido a que esta propuesta fomentaba la libertad de los *SI3* en el momento de «*ir en todas direcciones con la historia*». Esta valoración del informante demuestra la variedad de puntos de vistas acerca de la iniciativa que habíamos implementado pues, de acuerdo con sus preferencias, este tipo de actividad será, o no, más aceptada.

Destacamos la opinión del *informante 47*: «*Me pareció muy original de leerla dentro de una clase, no es el tipo de texto que estamos acostumbrados a leer en clase. Pero el romanticismo de la historia me parece una buena inspiración para encontrar un cuento encantador con una bonita moral*», porque consideramos relevante su concepción de la literatura, que aprecia el valor de la historia y su originalidad al presentarla en el aula. Del mismo modo, el *informante 52* señala que ha sido «*fuera de lo común*». Como refleja el *informante 47*, no estaba acostumbrado a leer este tipo de historias en el aula; por tanto, subrayamos el impacto positivo que ha conseguido en este sujeto de la investigación.

Las siguientes afirmaciones que señalamos se centran en las valoraciones de los *informantes 53, 55, 56 y 58*, quienes destacan la dificultad de comprensión del texto. Más concretamente, el *informante 53* señala que no le gustó la obra seleccionada porque «*no hay mucha trama*». Matizamos que, como describimos en la justificación de la selección de textos literarios, a los informantes se les propone un fragmento con la intención de no abrumar al lector con una obra tan amplia. Por este motivo, en la muestra que integramos, el *informante 53* opina que «*consta de muchos pensamientos y descriptores, pero no de acciones*».

El *informante 55* señaló que le pareció muy difícil el proceso de lectura y, por eso, tuvo que buscar «*casi cada palabra*». Además, el *informante 55* añade que el proceso de producción le «*resultó muy difícil*» en el momento de explotar la creatividad a partir del texto propuesto.

También existe un número total de *SI3*, como el *informante 60* y el *62*, quienes expresan, además de su agrado por este tipo de literatura, el vocabulario «*rico y sentimental*», que demuestra que es posible emplear la lengua para expresar sentimientos y pensamientos de una manera más elaborada.

Continuamos con el análisis de la opinión de los *SI3* y señalamos las afirmaciones de los *informantes 67* y *69*, quienes explican que, además de haberles gustado la obra o la propuesta, no se les había presentado la oportunidad de leer una historia como esta. Profundizamos en sus percepciones y destacamos que, al *informante 67*, le pareció un proceso difícil de «*entender el texto, debido a la falta de vocabulario*»; sin embargo, tras una segunda y tercera lectura, este paso le ayudó a superar ese obstáculo. Además, del *informante 69*, destacamos su grado de satisfacción por tener la oportunidad de proseguir con la redacción de la historia pues, si no fuera por esta iniciativa, no se hubiera planteado leerlo porque no está dentro de sus preferencias. Un ejemplo que podemos añadir es la opinión del *informante 71*, quien expresa que le ha gustado este tipo de literatura y, por este motivo, le ha motivado a leer en el futuro más obras de Isabel Allende.

Los *informantes 68, 70* y *72* coincidían en su opinión de que el vocabulario les resultó complejo, en el proceso de facilitarles la comprensión del fragmento presentado. No obstante, el *informante 70* destacaba que le había parecido «*interesante*» el estilo de escribir de la autora y el *informante 72* señaló que el texto era «*muy original y bonito*». Esta variedad de percepciones nos demuestra una vez más que, en función de sus preferencias, la propuesta presentada tendrá una mayor o menor aceptación.

Por esta razón, extraemos la opinión del *informante 75*: «*Para mí, el texto dado de Isabel Allende era un poco difícil. Tuve que traducir muchas palabras, lo que requirió mucho tiempo. Sin embargo, el extracto me pareció interesante y muy adecuado para el ejercicio*». Con estas afirmaciones, podemos observar que el texto propuesto les ha parecido interesante y les ha supuesto un reto, a una parte del grupo, para el que se han tenido que enfrentar por medio de sus habilidades y sus competencias.

Como se aprecia en las palabras del *informante 75*, a pesar de que el fragmento poseía palabras desconocidas para muchos, ha dedicado su tiempo a explorar el significado de las palabras, con el propósito de comprender la historia. Esto demuestra la importancia que realza el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) de fomentar el aprendizaje autónomo, que ayude a los discentes a ser resolutivos en un planteamiento como el ejemplo que hemos presentado.

El resto de contribuciones, ofrecidas por los informantes, nos recalca la complejidad del vocabulario, a pesar de estar conformes con la actividad presentada y otros apuntaban, como el *informante 87*, que le había parecido una buena selección como ejemplo de otros estilos de literatura en español.

#### 7.4.10. Sugerencias de los SI3: ¿Has tenido algún problema para hacer este microrrelato?

Por consiguiente, en la última cuestión que formulamos, acerca de los posibles obstáculos que los informantes han encontrado, pretendemos conocer qué otros problemas han tenido en el proceso de elaboración del microrrelato.

Informantes	¿Has tenido algún problema para hacer este microrrelato? Si es así, menciona qué problema has tenido.
Informante 33	No.
Informante 34	Me ha costado encontrar una inspiración.
Informante 35	Me cuesta inventar cosas
Informante 36	no
Informante 37	no
Informante 38	El nivel de español [sic]
Informante 39	En general no he tenido problemas para hacer este microrrelato. A veces he tenido problemas con el vocabulario.
Informante 40	He tenido problemas con el léxico específico del microrrelato [sic] pero lo podía buscar muy rápido en el internet.
Informante 41	Tenía un problema en pensar de una historia
Informante 42	No
Informante 43	no
Informante 44	no
Informante 45	ningún problema
Informante 46	-
Informante 47	Sí, me llevó un tiempo tener una idea y ser creativa.
Informante 48	No he tenido ningún problema.
Informante 49	En general, no tengo mucha inspiración
Informante 50	No
Informante 51	Tuve que llenar el documento varias veces.
Informante 52	no
Informante 53	no :)
Informante 54	no he tenido ningún [sic] problema
Informante 55	no
Informante 56	No

Informante 57	He tenido problemas con algunas palabras del texto. El texto era difícil de entender y tenía un alto nivel para los extranjeros.
Informante 58	Me costó surgir con una idea de que debería escribir.
Informante 59	No he tenido
Informante 60	No he tenido problemas para hacer el microrrelato
Informante 61	No
Informante 62	Se puede escribir sobre todo y por eso en el principio es difícil elegir un tema.
Informante 63	No mucho
Informante 64	--> ve sugerencias
Informante 65	no
Informante 66	Si, problemas de vocabulario en mayoría [sic], y un poco de gramática [sic]
Informante 67	Ningún problema
Informante 68	No he tenido ningún problema
Informante 69	No he tenido problemas.
Informante 70	He tenido problemas para acceder a la página web porque me dijo mi ordenador que no era una página segura.
Informante 71	no
Informante 72	Todo era perfecto :)
Informante 73	no
Informante 74	No
Informante 75	No tuve ningún problema.
Informante 76	No.
Informante 77	Ninguno
Informante 78	Me resultó difícil mantener el estilo y el nivel de vocabulario elegido.
Informante 79	No
Informante 80	Problemas de insuficiencia de vocabulario en español
Informante 81	He tenido problemas con la creatividad.
Informante 82	no
Informante 83	no
Informante 84	no he tenido problemas
Informante 85	no
Informante 86	No, no tuve ningún [sic] problema.
Informante 87	no
Informante 88	no
Informante 89	ningún [sic] problema
Informante 90	he tenido problema a entender [sic] el texto.

Tabla 26. Valoraciones obtenidas por los S13.

Aunque la mayoría de los informantes asegura no haber presentado ninguna dificultad, en el momento de elaborar el microrrelato, sí destacamos algunos obstáculos, que han percibido los sujetos de la investigación y que, por consiguiente, hemos podido recopilar a partir de los datos extraídos de la encuesta en línea. Esta información está relacionada, de manera general, con el vocabulario o con la gramática; así como con el proceso de producir el microrrelato, debido a la falta de inspiración o creatividad.

En primer lugar, en lo referente al léxico, nos disponemos a resaltar algunas de las declaraciones que han captado nuestra atención, para reflejar los obstáculos que han percibido los informantes sobre esta cuestión y, si así fuera la situación, cómo han podido solventarlo.

Por ejemplo, el *informante 39* destaca que no ha encontrado ninguna dificultad para producir el microrrelato, a excepción de algunas complicaciones por el vocabulario. De igual modo, el *informante 40* explica que los problemas que ha experimentado han estado relacionados con el léxico específico. Sin embargo, el *informante 40* añade que fue capaz de solucionarlo tras su búsqueda en Internet.

Extraemos las palabras del *informante 57*, con el propósito de analizarlas ya que, en relación con el léxico, nos explica que: «*He tenido problemas con algunas palabras del texto. El texto era difícil de entender y tenía un alto nivel para los extranjeros*». Asimismo, coinciden los *informantes 66, 78 y 90*, quienes también les ha resultado difícil la comprensión textual o el conocimiento de algunos términos que aparecen en el fragmento que hemos seleccionado para este estudio de campo.

Atendiendo las valoraciones de los informantes sobre esta cuestión, consideramos que, al emplear un fragmento o una muestra textual auténtica, podemos optar por subrayar aquellos términos que consideramos relevantes o que están relacionados con la temática de la propuesta. De este modo, podemos comenzar con un trabajo previo a la lectura y a la producción del texto; con el propósito de realizar una actividad que sirva como una «*toma de contacto*» que permita ahondar en su significado e, incluso, incite a emprender otras vías de explotación didáctica posteriores, que aprovechen el recurso de la obra seleccionada.

En segundo lugar, otro comentario que se repite entre las valoraciones de los informantes está relacionado con la creatividad. Más concretamente, con las dificultades que han experimentado en el momento en que han comenzado con la producción del microrrelato. De acuerdo con lo expresado por el *informante 35*,

En cuanto a la creatividad, creemos que la práctica constante de la destreza escrita, por medio de propuestas similares, ayudaría en gran parte a solucionar los problemas destacados por los informantes. Si se practica la escritura creativa con regularidad, como cualquier otro aspecto de la lengua, los informantes presentarán una disminución de la dificultad en el momento que tengan que encontrarse con una actividad como esta.

#### 7.4.11. Sugerencias de los SI3: ¿Qué opinas de este tipo de aprendizaje de español en línea?

Como se puede apreciar en la *tabla 27*, a continuación, analizaremos la última formulada a los informantes en la encuesta en línea; con la finalidad de averiguar qué les ha parecido este tipo de aprendizaje desde la modalidad virtual y medir si esta iniciativa ha tenido éxito en nuestro último estudio de campo.

Informantes	¿Qué opinas de este tipo de aprendizaje de español en línea?
Informante 33	Creo que es bien, pero aprender español es mucho más fácil y divertido cuando estás cara a cara.
Informante 34	Es bastante interesante y puede ser productivo.
Informante 35	Está muy bien
Informante 36	Si, me gustó mucho hacerlo en ese formato
Informante 37	Si creo que está bien para hacerlo como tipo deberes
Informante 38	Buena idea!
Informante 39	Creo que es útil e interesante. Es algo nuevo para mí.
Informante 40	Creativo.
Informante 41	Para unos ejercicios está bien, pero no para muchos
Informante 42	Para escribir un texto, es ciertamente útil. Para otros ejercicios, me resulta difícil de evaluar.
Informante 43	Si, yo creo que es útil.
Informante 44	Prefiero otras soluciones, sobre todo, porque no a todos les gusta escribir este tipo de textos, este tipo de aprendizaje no me atrae mucho de verdad.
Informante 45	prefiero clases en personas
Informante 46	-
Informante 47	Creo que para aprender de verdad necesitaría una revisión. Y que para mí el aprendizaje en línea [sic] no funciona realmente, necesito un contacto directo con el/la profesor/a.
Informante 48	Es un buen complemento para las clases de español.
Informante 49	Me gusta, permite variar la forma de ejercicio
Informante 50	Sí
Informante 51	me gustó.
Informante 52	tal vez
Informante 53	a mi me gusta :)
Informante 54	Bastante
Informante 55	Prefiero aprender en persona porque para mi lo más importante es hablar pero no es [sic] mal
Informante 56	Me gusta este tipo [sic] de ejercicios, por que [sic] se puede practicar el vocabulario y la gramática [sic] en una manera diferente.
Informante 57	Esta bien
Informante 58	Sí.
Informante 59	Es útil y creativo
Informante 60	Creo que esta actividad es muy util [sic] para aprender nuevas palabras pero sobre todo para desarrollar la creatividad
Informante 61	Me parece muy buena idea.
Informante 62	Es una buen complemento de las clases en presencia
Informante 63	Me gusta
Informante 64	Para mí no es mejor ni peor que de otra forma
Informante 65	me gusta
Informante 66	Pienso que es lo mismo de hacerlo en clase que en línea [sic], en cambio si [sic], es util [sic]
Informante 67	Me parece una buena idea para practicar la escritura creativa y también ampliar el vocabulario.

Informante 68	Es muy creativo
Informante 69	No pienso que sea útil aprender español desde Google Forms.
Informante 70	Pues si la tarea solo es entrenar la creatividad y practicar pensar y escribir en esoñol [sic] está bien, pero para cuestiones de gramática [sic] no mucho porque no me he enfocado en eso, no creo que alguien se ponga a buscar [sic] cuestiones de gramática [sic] así a solas, sino que si no sabe algo elige otra forma de expresarlo. Como la tarea es tan libre solo utilicé las cosas que ya conocía, no cosas que no sé usar bien.
Informante 71	sí, junto con las clases presenciales esta actividad me ha ayudado mucho
Informante 72	Si [sic], creo que es muy importante leer y escribir textos diferentes.
Informante 73	Me guste esta forma de actividad mucho.
Informante 74	Si, ayuda
Informante 75	Creo que es útil para mejorar su vocabulario y lo que me gusta mucho es que es accesible para todos a través de Google.
Informante 76	Creo que ayuda el aprendizaje de español para niveles mas [sic] altos. Con esta lectura he aprendido muchas nuevas palabras pero creo que para niveles de A y B1 no es muy útil porque no se aprenden las palabras esenciales que se necesitan en el comienzo.
Informante 77	Bellissima [sic]
Informante 78	Creo que se puede conseguir algunos efectos positivos de aprendizaje con este tipo de aprendizaje.
Informante 79	Si, es útil - creo que formular pensamientos por escrito ayuda a aprender español
Informante 80	Creo que es muy útil, sobre todo en momentos de Corona.
Informante 81	Me parece una buena actividad pero prefiero hacer las cosas en papel y no en línea.
Informante 82	Si
Informante 83	me encantó
Informante 84	me gusta
Informante 85	Creo es un tipo para aprender español, porque practicas a escribir..
Informante 86	Prefiero el aprendizaje presencial.
Informante 87	si es útil
Informante 88	sí me parece útil
Informante 89	creo que es util [sic] para practicar la escrita
Informante 90	para mi es útil

Tabla 27. Valoraciones obtenidas por los SI3.

Después de estudiar los comentarios que nos han transmitido los informantes, por medio de la encuesta *ad hoc* realizado a través de *Google Forms*, a la pregunta acerca de su opinión sobre este tipo de aprendizaje en línea. En general, encontramos que los participantes estaban conformes con este formato de enseñanza del español.

Entre los comentarios que se pueden consultar en la *tabla 27*, apreciamos que los informantes atribuyen algunos calificativos para describir esta iniciativa; en donde algunos elogian la propuesta por ser productiva y por ayudarles a desarrollar su destreza escrita, además de potenciar la creatividad mediante la elaboración del microrrelato, como exponen los *informantes 40* y *59*.

Además, queremos exponer la valoración del *informante 60* y *67*, quien añade lo siguiente: «*Creo que esta actividad es muy util [sic] para aprender nuevas palabras*

*pero sobre todo para desarrollar la creatividad» (Informante 60). Por su parte, el informante 67 explica que le parece «una buena idea para practicar la escritura creativa y también ampliar el vocabulario» (Informante 67). Por consiguiente, estas declaraciones del informante 60 y 67 nos permiten comprobar que esta propuesta favorece el proceso de aprendizaje de contenidos léxicos y, de una manera semejante, les anima a potenciar su creatividad; un objetivo que habíamos establecido al comienzo de este documento. De este modo, queda constancia, a través de estas afirmaciones, que su inclusión desde una plataforma virtual es plausible para conseguir nuestra meta.*

A pesar de que los *SI3* coincidan en que para la realización de actividades que potencien la escritura este tipo de propuestas pueden ser útiles, como apuntan los mencionados informantes, también encontramos algunas afirmaciones que precisan de otras alternativas. Un ejemplo de ello es el comentario que proporciona el *informante 44*, quien explica lo siguiente: «Prefiero otras soluciones, sobre todo, porque no a todos les gusta escribir este tipo de textos, este tipo de aprendizaje no me atrae mucho de verdad». Con estas declaraciones, comprendemos que esta iniciativa no sea objeto de la preferencia de algunos. Sin embargo, queremos basarnos en su productividad para desarrollar la destreza escrita o potenciar la creatividad de los discentes que necesitan profundizar en un perfeccionamiento de su expresión escrita, con el fin de seguir las pautas que nos aconsejan tanto en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

Al proseguir con el resto de las valoraciones expuestas por los *SI3*, cuando planteamos esta cuestión, para conocer su opinión sobre este tipo de aprendizaje en línea, podemos vislumbrar una bifurcación en cuanto a sus puntos de vista. Por un lado, existe un porcentaje de los informantes que no están completamente convencidos ante esta modalidad de enseñanza no presencial pues, como indican en la *tabla 27*, consideran que la inclusión de este tipo de ejercicios «*está bien*», pero quizás no está diseñada para captar la atención del alumnado en general.

La explicación que adjuntan los informantes para justificar esta afirmación se centra en que este tipo de acercamiento desde la modalidad virtual no se ajustaría, según su opinión. Un ejemplo de ello es el comentario que escribió el *informante 47*, quien consideraba lo siguiente: «Creo que para aprender de verdad necesitaría una revisión. Y que para mí el aprendizaje en línea no funciona realmente, necesito un contacto directo con el/la profesor/a» (*Informante 47*). Esta cita extraída del *informante 47*



demonstraría que todavía existe un grupo que prefiere la enseñanza de ELE desde una modalidad presencial, debido a que precisan de un contacto directo con el profesorado, así como el disponer de los materiales físicos, para poder desempeñar con las tareas y el desarrollo en el aula de idiomas.

No ha sido la única respuesta que manifiesta su preferencia por la enseñanza presencial, pues otros sujetos expresan su misma opinión acerca de esta modalidad «*cara a cara*». Algunos de los argumentos que facilitan explican que les es «*más divertido y fácil*» trabajar en persona o que, por ejemplo, precisan de un contacto con el docente.

También encontramos algunos puntos de vista de los informantes, que apuntan la necesidad de poseer los materiales en un formato físico y, en ocasiones, nos comunican que prefieren este tipo de actividades como deberes. Creemos que esta última observación se debe a que, tal vez, precisen de su propio ritmo de trabajo para consultar y revisar el trabajo que tienen que realizar.

Del mismo modo, observamos algunos comentarios que señalan que prefieren una aproximación al enfoque comunicativo, sin embargo, no descartan esta actividad para desarrollar la expresión escrita, pues consideran relevante este proceso de la lectura y la escritura.

Consideramos relevante exponer las afirmaciones del *informante 70*, para su discusión a continuación, en donde se apunta lo siguiente: «*Pues si la tarea solo es entrenar la creatividad y practicar pensar y escribir en esoaño [sic] está bien, pero para cuestiones de grámatica [sic] no mucho porque no me he enfocado en eso, no creo que alguien se ponga a buscar [sic] cuestiones de grámatica [sic] así a solas, sino que si no sabe algo elige otra forma de expresarlo. Como la tarea es tan libre solo utilicé las cosas que ya conocía, no cosas que no sé usar bien*» (*Informante 70*). Esta reflexión la consideramos valiosa, pues el sujeto nos explica cómo ha sido su procedimiento en el momento de escribir su microrrelato. Explica claramente que, en el momento que tenía que realizar la propuesta, su primer indicio fue recurrir a los conocimientos que ya poseía del idioma y que, para este informante, «*si no sabe algo elige otra forma de expresarlo*». Por este motivo, el *informante 70* expresó, de acuerdo con su opinión, que esta tarea está bien para potenciar la creatividad y desarrollar el pensamiento y la escritura en español. Sin embargo, no se ha enfocado en poner en práctica el aspecto gramatical.

Señalamos las palabras del *informante 76* quien expone, ante la pregunta formulada acerca de la selección de la muestra textual, que le ha parecido «*muy interesante con [sic] nuevo vocabulario*». No obstante, el *informante 76* esboza una interesante reflexión cuando le preguntamos sobre su grado de satisfacción ante este tipo de aprendizaje en línea. De acuerdo con sus afirmaciones, extraemos la siguiente cita: «*Creo que ayuda el aprendizaje de español para niveles mas [sic] altos. Con esta lectura he aprendido muchas nuevas palabras pero creo que para niveles de A y B1 no es muy útil porque no se aprenden las palabras esenciales que se necesitan en el comienzo*» (*Informante 76*).

A partir de esta valoración que nos aporta el *informante 76*, queremos recuperar las conclusiones que aportan Sanz González (1995:126), acerca de la idoneidad de los textos literarios en el aula de ELE. De acuerdo con Sanz González (1995:126), su uso es beneficioso en el marco de la enseñanza y, con la finalidad de que obtengamos un mayor impacto por medio de este recurso, Sanz González (1995:126) precisa que nuestro grupo disponga de un grado de «*madurez lingüística*». Por esta razón, consideramos que esta premisa se asimila con lo expuesto por el *informante 76*, cuyas palabras coinciden en el fin por alcanzar un aprovechamiento de los contenidos.

Cabe destacar que, tras revisar todas las valoraciones de los informantes, tan solo uno de ellos (el *informante 69*) indicó que: «*No pienso que sea útil aprender español desde Google Forms*». Debido a que solo disponemos de esta declaración y no de una explicación posterior que justifique la respuesta, podemos deducir que consiste en una opinión personal del *informante 69*, que expresa que *Google Forms* no le ha parecido beneficioso en su aprendizaje de español; al igual que han manifestado otros informantes sobre su preferencia a la modalidad presencial sobre la virtual.

Con este compendio de respuestas, hemos podido establecer un balance con el conjunto de opiniones elaboradas por los informantes; en donde se refleja que la mayoría de los *SI3* muestran su grado de satisfacción por la implementación de una actividad de este estilo desde la modalidad virtual.

A partir de sus valoraciones, pudimos comprobar que la propuesta les ha parecido un buen complemento para sus clases. De ahí que, podamos resaltar su flexibilidad para ajustarla en un contexto de enseñanza «*cara a cara*» como desde la plataforma digital; que permite profundizar en su proceso de E-A, sobre todo, en la situación actual en la que nos encontramos. Además, señalaron los efectos positivos

para el aprendizaje y una forma útil de exponer lo que piensan, al mismo tiempo que desarrollan la destreza escrita.

### **7.5. Impresiones generales tras la compilación de los resultados de los tres estudios de campo**

La recopilación de los datos extraídos en los tres distintos escenarios nos permitió contemplar, entre otros aspectos, el impacto que había tenido el uso del microrrelato y los recursos digitales en los informantes que participaron en la investigación; en el momento de emplear la literatura como medio que facilite el desarrollo de la destreza escrita y el proceso de aprendizaje de contenidos léxico-gramaticales. Este era uno de los últimos pasos para finalizar la última fase de nuestra investigación, que mencionábamos en el capítulo anterior, por consiguiente, proseguiremos con el análisis comparativo de los tres estudios de campo.

Durante este proceso, la información que hemos recabado nos permite obtener respuesta para las hipótesis que hemos formulado al comienzo de nuestra investigación, pues nos ayuda a corroborar las premisas que habíamos plasmado y, al mismo tiempo, resaltar el valor del uso de la literatura, a partir de la inclusión de esta propuesta en los tres escenarios obtuvo resultados distintos.

Con el análisis de las valoraciones destacadas por los informantes, a través la encuesta en línea *ad hoc*, pudimos comprobar qué propuesta didáctica habían tenido una mayor aceptación entre nuestros sujetos de la investigación. Con estas respuestas, obtenemos un apoyo adicional a las conclusiones que han esbozado los autores a lo largo de este estudio, pues nos ha permitido resaltar, entre otros, que el uso de las TIC es un factor favorable para el aprendizaje de los discentes.

Entre las sugerencias y contribuciones elaboradas por los informantes, a partir de las preguntas que habíamos formulado, encontramos una serie de conclusiones curiosas, que nos llamó la atención y, por consiguiente, estimamos oportuno establecer una comparación entre los resultados obtenidos por parte de las tres universidades, a fin de contemplar claramente los hallazgos que hemos recopilado.

Por este motivo, en la siguiente sección, proseguiremos con el análisis contrastivo entre los tres escenarios mencionadas, a fin de comparar los perfiles que participaron en la investigación, así como los resultados que recopilamos por medio de nuestra propuesta; para medir el éxito de nuestra propuesta didáctica y señalar los

aspectos que habían servido o no a mejorar el proceso de aprendizaje de los discentes de lenguas.

Para conseguir nuestro propósito, hemos optado por cotejar los distintos datos a partir de la elaboración de gráficas, con los porcentajes extraídos del total de participantes, que siguen un sistema de código de colores y abreviaturas; que persiguen visualizar con claridad las preguntas realizadas en común a los tres grupos objetos de la investigación y comparar los distintos resultados de acuerdo las respuestas ofrecidas por ellos. Asimismo, con las contribuciones de los informantes con sus sugerencias y valoraciones, podremos también analizar las primeras impresiones de los discentes sobre su grado de satisfacción ante esta iniciativa.

### **7.6. Análisis comparativo de los resultados**

Después de proceder con la realización de las mencionadas investigaciones, en las anteriores secciones que acabamos de exponer, proseguimos en este nuevo epígrafe con la recopilación de los resultados obtenidos. Nuestra intención se centrará en comparar los datos de nuestra experiencia didáctica, junto con los porcentajes acotejados por García Perera (2016); a fin de poder contrastar la información que hemos reunido, estudiar las diferencias y similitudes, para comprobar el nivel de éxito de nuestra propuesta y ofrecer una posible respuesta a las hipótesis esbozadas al inicio de este documento.

Como explicamos en la justificación del origen de este estudio, a partir de los datos recabados por García Perera (2016), surgió nuestra atención por corroborar si sería eficaz implementar una propuesta didáctica como la suya, desde la modalidad virtual; en donde se apliquen las mismas pautas para trabajar con los microrrelatos con el objetivo de trabajar los contenidos lingüísticos mediante el uso de la literatura española.

Para poder comparar estos parámetros, aprovechamos las preguntas expuestas en su estudio de campo (García, 2016), para realizar el cotejo de porcentajes, en función de las respuestas que hemos obtenido a partir de los informantes. De este modo, podemos visualizar claramente cuál ha sido el impacto, en el momento de introducir esta actividad, en el aula de ELE y extraer las diferentes conclusiones para el último apartado de la investigación.

Por este motivo, a continuación, presentaremos la siguiente tabla, con el objetivo de poder disipar cualquier duda, en relación con los datos, los términos o las referencias proporcionadas. En ella, encontraremos las abreviaturas que emplearemos para diferenciar cada estudio de campo, así como su localización, para quienes quieran profundizar en su observación o acudir a la fuente de la información extraída.

Centro	Universidad de Utrecht Año académico: 2017-2018	Universidad de Colonia Año académico: 2020-2021	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria Año académico: 2021-2022	Unión de los datos obtenidos en la investigación de García Perera (2016)
<b>Estudio de campo</b>	Estudio de campo 1 o E1	Estudio de campo 2 o E2	Estudio de campo 3 o E3	Estudio de campo 4 o E4
<b>Sujetos de la investigación</b>	Sujetos de la investigación 1 o S1	Sujetos de la investigación 2 o S2	Sujetos de la investigación 3 o S3	Sujetos de la investigación 4 o S4
<b>Resultados</b>	Resultados 1 o R1	Resultados 2 o R2	Resultados 3 o R3	Resultados 4 o R4

Tabla 28. Listado de los términos empleados en esta sección en relación con los factores claves de la investigación.

Cabe destacar que los datos extraídos del estudio de campo 4 o *E4*, que pertenecen a García Perera (2016) a lo largo de su investigación, está compuesta por la unión de las respuestas obtenidas por sus informantes de la Universidad de La Lieja y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. A fin de poder entablar una comparación, posteriormente, con los datos recopilados en los *E1*, *E2* y *E3* que hemos llevado a cabo.

Asimismo, dentro de los estudios de campo destacados en la tabla anterior, hemos extraído una serie de seis preguntas en común, a fin de poder realizar el análisis contrastivo objeto de nuestra investigación. Por consiguiente, en la próxima tabla, se exponen las cuestiones elegidas para su comparación; así como su fuente de referencia:

Selección de preguntas extraídas de la investigación de García Perera (2016) para su comparación		Referencia para su localización				Tipo de gráfica empleada para su análisis contrastivo
		E1	E2	E3	E4	
<b>Pregunta 1</b>	¿Conocías el microrrelato y su uso en clase?	187 p.	192 p.	201 p.	García Perera, D. (2016: 605)	Gráfica de columnas agrupadas
<b>Pregunta 2</b>	¿Crees que el microrrelato es una buena forma de trabajar la gramática?	185 p.	191 p.	200 p.	García Perera, D. (2016: 608)	Gráfica de columnas agrupadas

<b>Pregunta 3</b>	¿Qué aspecto te ha gustado más del microrrelato?	187-188 p.	193 p.	202 p.	García Perera, D. (2016: 609)	Gráfica de columnas agrupadas
<b>Pregunta 4</b>	¿Ha aumentado tu interés por la lectura de otras obras literarias en español?	188 p.	194 p.	202-203 p.	García Perera, D. (2016: 612)	Gráfica de columnas agrupadas
<b>Pregunta 5</b>	¿Con qué puntuación valorarías la actividad?	189 p.	194-195 p.	203 p.	García Perera, D. (2016: 615)	Gráfica de columnas agrupadas

Tabla 29. Selección de preguntas y tipo de gráficas empleadas en el análisis contrastivo.

Después de establecer la estructura, por la que dispondríamos la información, nuestro siguiente paso se dirigiría en empezar con el tratamiento de las gráficas que comparan los porcentajes reunidos e iniciar el estudio contrastivo, a fin de estudiar cómo ha ayudado esta propuesta en el proceso de E-A de los discentes de ELE. En este procedimiento, expondremos las preguntas en común que plasmamos en la encuesta acerca de la propuesta realizada por los sujetos de la investigación, con el propósito de extraer las conclusiones sobre las respuestas ofrecidas por ellos.

### 7.6.1. Pregunta número 1: ¿Conocías el microrrelato y su uso en clase?

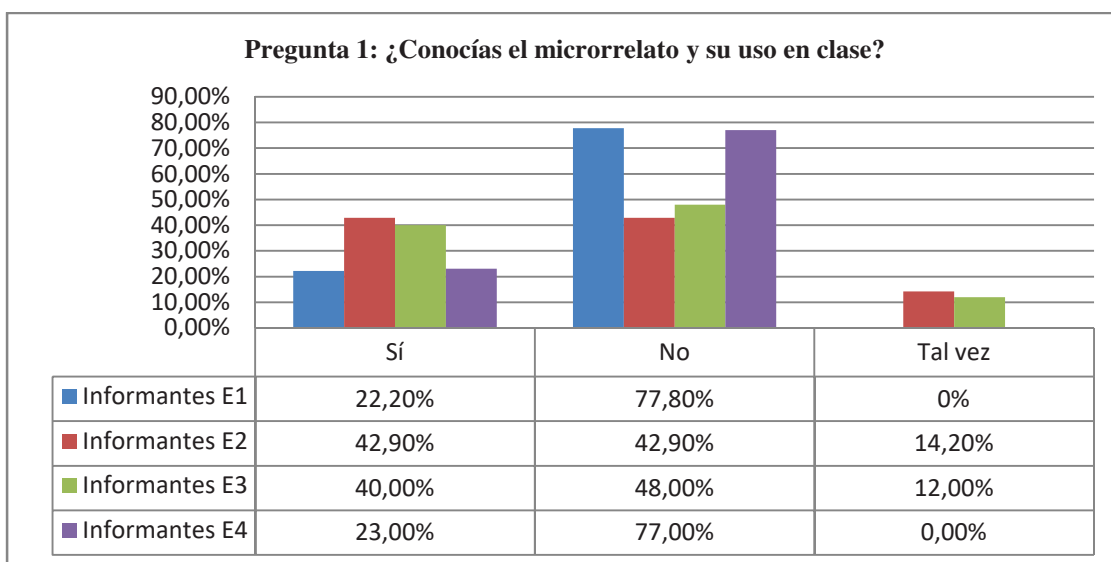
La primera cuestión que abordaríamos estaría relacionada con el conocimiento del microrrelato y su uso en el marco de la enseñanza. Nos interesaba conocer el porcentaje de estos resultados recopilados; puesto que queríamos conocer si los informantes de los distintos escenarios estaban familiarizados con este género en las aulas o si, por el contrario, el microrrelato no sería tan popular como recurso en el aula de ELE.

Sobre esta primera incógnita, podríamos observar que, en la mayoría del primer E1, con un 77,80%, este género los *SI1* desconocían; mientras que el total restante (22,20%) afirmaba que sí eran conocedores de este género.

No obstante, en lo que respecta a los *SI2*, observamos una clara división entre los *I2*, de acuerdo con sus respuestas; ya que, por un lado, un 42,90% contestaban que sí conocían el microrrelato y su uso en clase y, por otro lado, con otro 42,90% manifestaban no estar familiarizados con este recurso. En un tercer lugar, con un 14,20% de las respuestas, los *SI2* no estaban seguros y seleccionaron que tal vez podrían conocer o haber trabajado con él.

Al comparar los datos de los *SI3* con los anteriores que acabamos de mencionar, apreciamos cierta similitud con los resultados del *SI2*, pues contamos con 48% de *SI3* que desconocía el microrrelato o su uso en el aula, frente a un 40% que asegura conocerlo. Asimismo, al igual que en el *SI2*, existe un pequeño porcentaje, más concretamente, de un 12% de las respuestas de los informantes que manifiestan que tal vez eran conocedores de este género.

El último grupo que precisa comparar lo compone el estudio de campo realizado por García Perera (2016), en donde se manifestaba que un 77% de los informantes desconocían el uso del microrrelato, frente a un 23% que afirma que sí.



Gráfica 28. Resultados del análisis comparativo 1.

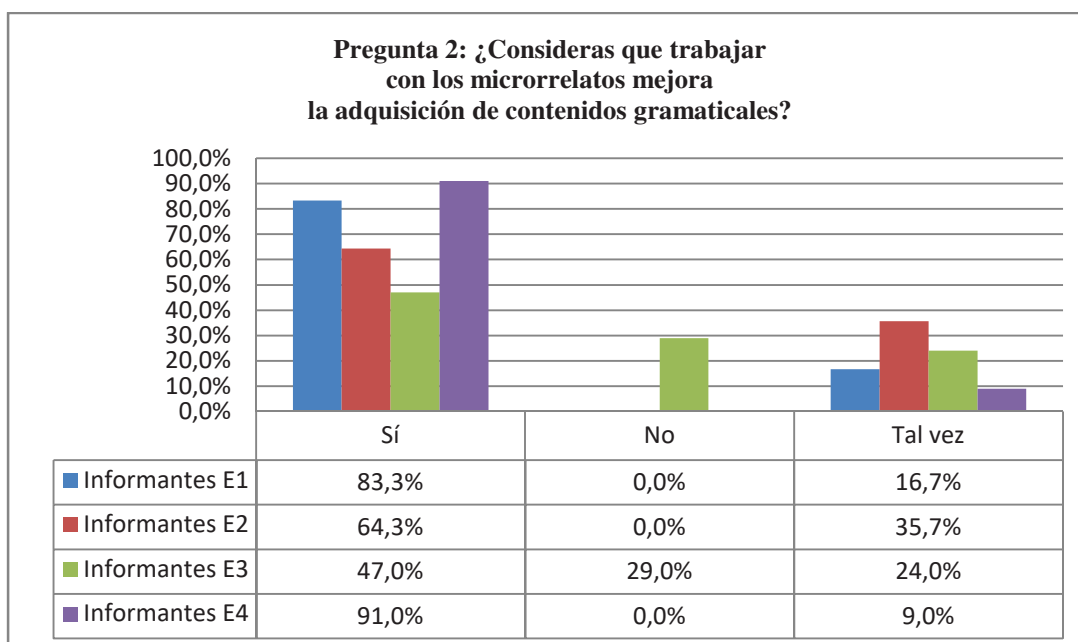
Ante estos primeros resultados expuestos, podemos destacar que el *E1* y *E4*, que se realizaron cronológicamente antes, existen un mayor índice de los informantes que demuestran su desconocimiento del microrrelato, así como sus posibilidades didácticas en el aula. Mientras que, conforme pasan los años, ese baremo disminuye y cada vez son más los estudiantes que sí están familiarizados con el género.

**7.6.2. Pregunta número 2: ¿Consideras que trabajar con los microrrelatos mejora la adquisición de los contenidos?**

En relación con el microrrelato, con el propósito de implementarlo en el aula de ELE para trabajar o reforzar contenidos gramaticales, los informantes de los distintos

escenarios responderían, de acuerdo con su opinión, el grado que les habría resultado beneficioso para conseguir este objetivo mencionado.

Por una parte, encontramos que, en las respuestas recopiladas durante el E1, el mayor índice mayor de resultados apunta con un 83,3% —que se corresponde a la suma total de las respuestas obtenidas de mucho (16,70%) y bastante (66,70%)— que los microrrelatos habrían resultado ser beneficioso para la adquisición o refuerzo de contenidos gramaticales. No obstante, con un 16,7% de los resultados, existía un grupo de *SI1* que opinaba que tal vez les habría servido de ayuda para afianzar el aspecto gramatical durante la propuesta didáctica.



Gráfica 29. Resultados del análisis comparativo 2.

Al seguir con los *SI2*, el resultado con mayor número de porcentajes destaca, con un total de 64,3% de los *SI2*, que este género les habría ayudado mucho para la adquisición de contenidos gramaticales. Mientras que otro grupo de los *SI2* subrayaría, con un 35,7% de los resultados, que tal vez consideraba que el microrrelato habría servido para cumplir este propósito.

Como podemos observar en la *gráfica 29*, durante la encuesta realizada en el E3, un 47% de los informantes declara que el microrrelato sí es un recurso idóneo en el momento de introducir o repasar contenidos gramaticales en el aula de idiomas; a excepción de un 29% que mostraron su negativa ante esta cuestión. El 24% restante de los *I3* afirmó que tal vez les haya ayudado a mejorar este aspecto gramatical.



Dentro de los porcentajes recopilados en los distintos estudios de campo, destaca con el mayor índice de resultados, con un 91% de los *SI4* en el estudio de campo de García Perera (2016), quienes consideran que les ha ayudado a mejorar la adquisición de contenidos gramaticales; frente a un 9% que opina que tal vez el microrrelato haya ayudado a mejorar esta adquisición gramatical.

### **7.6.3. Pregunta número 3: ¿Qué aspecto te ha resultado útil o te ha gustado más del microrrelato?**

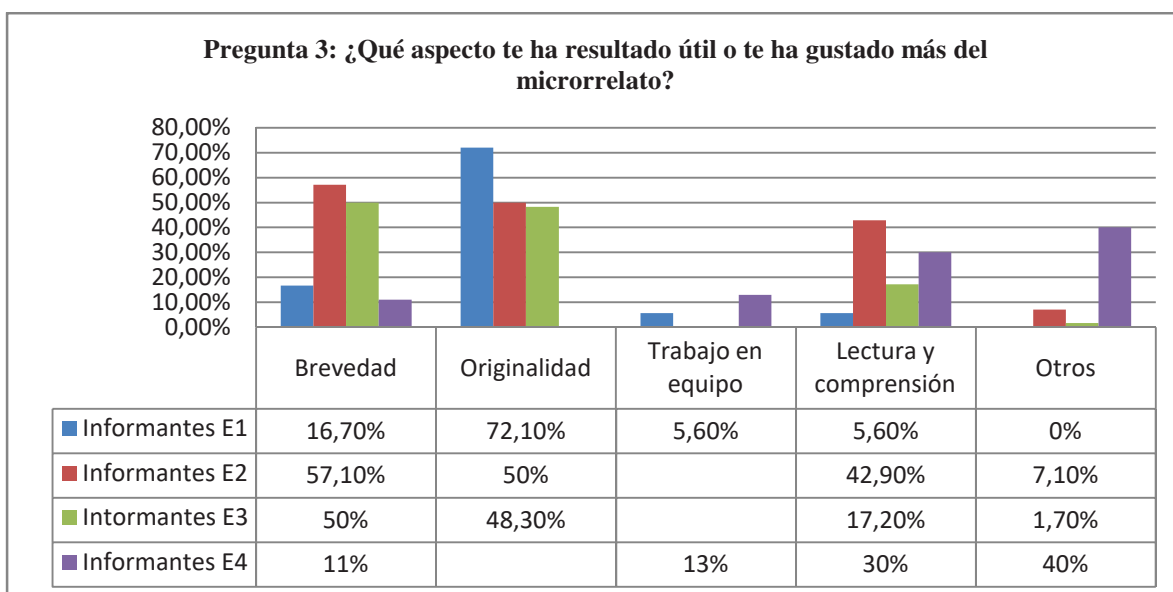
Al continuar con el análisis de datos en la siguiente tabla, podemos observar la respuesta de los informantes. En una primera instancia, en el *E1*, un 16,70% de los *SI1* destacaba la brevedad como el aspecto que más les gustaba del microrrelato. Un 72,10% de las respuestas estaba destinado a la *originalidad* de este género. El resto de los porcentajes se repartirían en un 5,60% entre el *trabajo en equipo* y la *lectura y comprensión* del microrrelato.

En una segunda instancia, nos encontramos con los resultados del *E2*, en donde debemos destacar que, a diferencia en el *E1*, los *SI2* tuvieron la oportunidad de seleccionar múltiples opciones. Por consiguiente, estas deben apreciarse como el porcentaje total del grupo ante cada elección. De este modo, empezaríamos con un 57,10% de los resultados que señalan la *brevedad* de este género les ha parecido interesante o de utilidad. Le sigue un 50% de los resultados la *originalidad* del microrrelato. El 42,90% de las respuestas fueron destinadas a la *lectura y comprensión* del microrrelato y, con un 7,10%, a otros aspectos como la *creatividad* que podrían explotar los informantes durante el desarrollo de la propuesta didáctica. Cabe destacar que la opción de *trabajo en equipo* no fue presentada a los informantes, debido a que fue una iniciativa realizada de manera individual. Por ese motivo, se prescindió de añadirla a la encuesta y, por tanto, no aparece ningún dato.

En una tercera instancia, dentro del *E3*, estaríamos repitiendo una misma situación que en el *E2*, pues los *SI3* también tuvieron la opción de seleccionar múltiples respuestas. De ahí que podamos destacar un 50% de los resultados que señalan la *brevedad* como un aspecto que les haya gustado a los informantes. Un 48,30% de las respuestas destacan la *originalidad* del microrrelato. La *lectura y comprensión* obtendría un 17,20%, frente al 1,70% que añadiría otra respuesta que afirmarían que «no le gustó este tipo de ejercicio». Al igual que en el *E2*, la opción de *trabajo en equipo* no

se presentó a los estudiantes, debido a que esta propuesta fue realizada de manera individual.

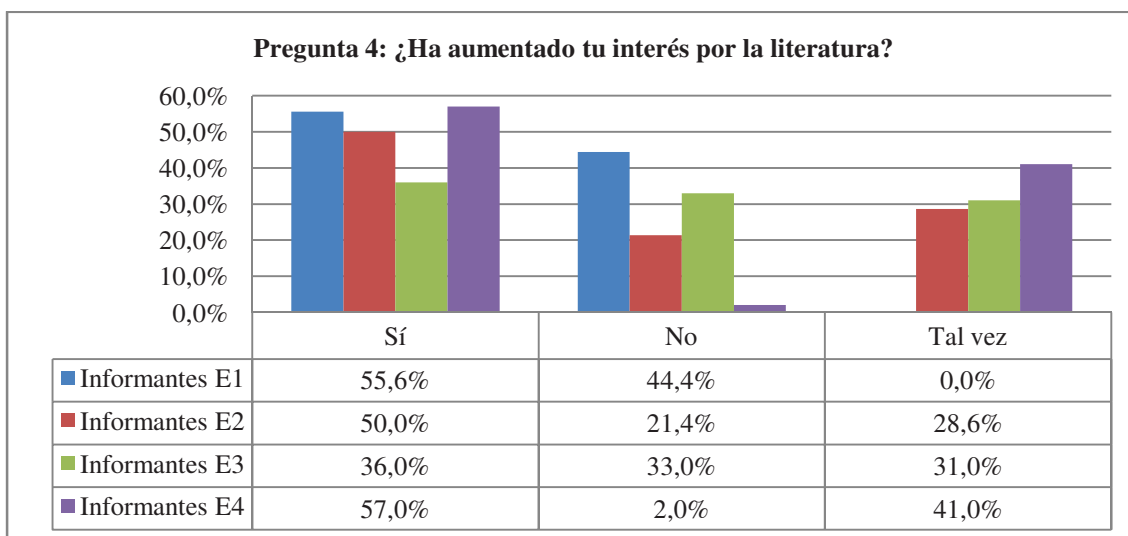
En una cuarta y última instancia de esta cuestión, dentro del *E4*, observamos que el 40% de las respuestas estaban destinadas a otros aspectos como el *uso de la gramática en contexto*. Le sigue un 30% de los resultados a la *lectura y comprensión* del microrrelato. Y, los últimos resultados estarían destinados con un 13% al *trabajo en equipo* y un 11% a la *brevedad* del género. Debido a que García Perera (2016) no incluyó la *originalidad* dentro de las opciones de su encuesta, precisamos aclarar este hecho para justificar el porqué de la ausencia de datos en esta casilla.



Gráfica 30. Resultados del análisis comparativo 3.

#### 7.6.4. Pregunta número 4: ¿Ha aumentado tu interés por la literatura?

Entre las preguntas formuladas en la encuesta, los sujetos de la investigación deberían destacar su grado de interés tras experimentar la propuesta didáctica presentada; en el que demostraría si el microrrelato es un recurso idóneo para los discentes que quieren aprender lenguas y si es una alternativa para animar al alumnado a aumentar su gusto por continuar leyendo literatura en español. Esta tabla suscita un alto grado de atención por nuestra parte, debido a que uno de nuestros objetivos planteados en esta investigación es implementar una iniciativa que incremente el interés de nuestros informantes por la lectura.



Gráfica 31. Resultados del análisis comparativo 4.

En la *gráfica 31*, podemos observar que los *SII* afirman, con un 55,60%, que sí les ha motivado esta propuesta a interesarse por la literatura en español, frente a un 44,40% que destacaron que no les había suscitado un interés.

En lo referente al *E2*, un 50% de los informantes afirmaba que había aumentado su interés por continuar leyendo literatura en español, frente a un 21% de los *SI2* que negaban que el microrrelato les hubiera causado un aumento de su motivación por la lectura en español. El 28,60% restante destacaba que tal vez esta sería la situación que se aplicaba a ellos.

Al continuar con la siguiente fila de información, que recopila los datos obtenidos durante el *E3*, un 36% de los informantes que afirmaban que el microrrelato había promovido su interés por la literatura en español. Mientras que, con un 33% de los resultados, los *SI3* contestaron que no le había aumentado su motivación por continuar leyendo más obras en español. El último porcentaje restante está destinado a un 31% que se muestra indeciso y responde que tal vez sea el caso.

Como se puede apreciar en la *gráfica 31*, en relación con el *E4*, los índices más altos corresponden a un *sí* con un 57%, de los resultados. No obstante, no podemos desatender los otros resultados que indican con un 2% que no les había incrementado su interés por leer literatura en español y un 41% que tal vez incrementaría su motivación por la literatura en español.

**7.6.5. Pregunta número 5:** ¿Con qué puntuación valorarías esta propuesta didáctica?

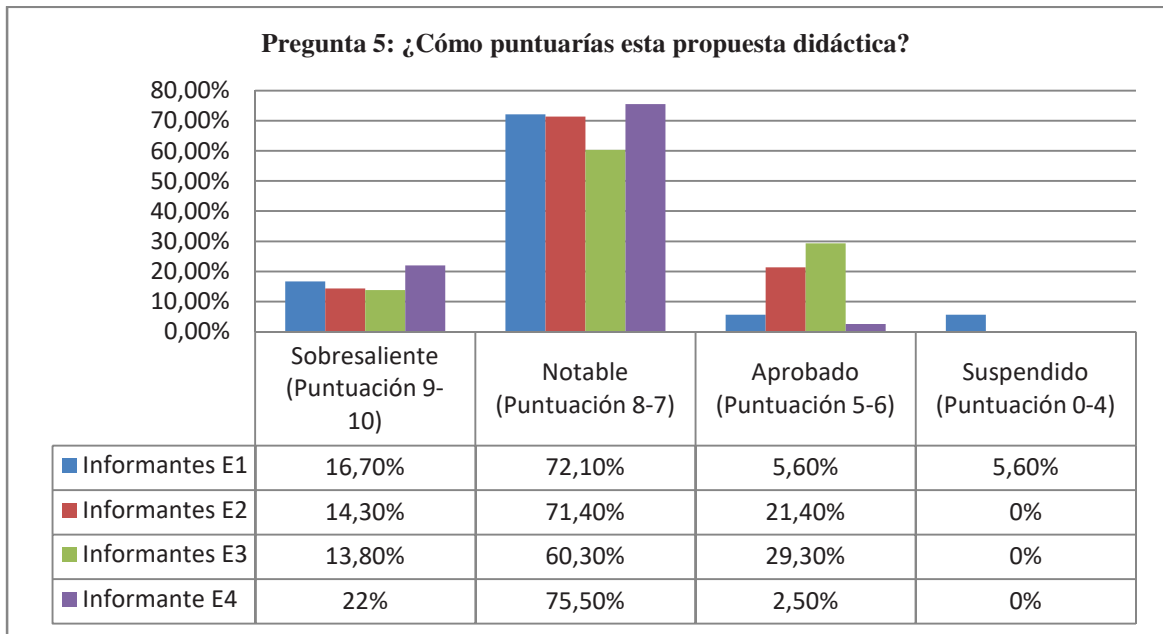
En nuestra última cuestión, con el propósito de medir el grado de satisfacción de nuestra experiencia didáctica, expusimos nuestra inquietud por conocer si esta iniciativa había resultado útil a los estudiantes en su proceso de E-A; para así poder corroborar que ha tenido éxito entre nuestros informantes.

En primer lugar, durante la elaboración de la votación, los *SI1* declararon con el mayor número de respuestas que la propuesta didáctica les había parecido notable, con un 72,10% de los resultados. Un 16,70% declaraban que les había parecido sobresaliente. No obstante, en el menor de los datos, un 5,60% dotaba la propuesta con un *aprobado* y otro 5,60% consideraba que la actividad era insuficiente.

En segundo lugar, tras la finalización de la encuesta con los *SI2*, estos también alcanzaron el mayor indicio de los resultados con un *notable* (71,40%), una cifra muy parecida al anterior estudio. Les seguiría el *aprobado* con el 21,40% de los resultados y un 14,30% de los informantes consideraban que la iniciativa les había parecido sobresaliente.

En tercer lugar, al continuar con el *E3*, podemos apreciar que el mayor porcentaje también lo obtiene el *notable*, con un 60,30% de los resultados. Le sigue la puntuación de *aprobado*, con un 29,30%, y un 13,80% de las respuestas de los informantes, que asegura que la valoración más apropiada para calificar esta propuesta es de *sobresaliente*.

Por último y en cuarto lugar, con los informantes del *E4* de García Perera (2016) se puede observar que el mayor porcentaje reside en un 75,50%, donde se destaca que la propuesta es *notable*. Un 22% de los *SI4* considera que les ha parecido *sobresaliente* y un 2,50% de los resultados opina que la puntuación que se ajusta a esta actividad es de *aprobado*.



Gráfica 32. Resultados del análisis comparativo 5.

Una vez se ha plasmado los datos y las comparaciones entre los diversos estudios de campo, nuestro propósito en el siguiente capítulo se destinará a extraer la información relevante que hemos observado y recopilado a lo largo de este documento, para discutir acerca de los datos e interpretar esos resultados que hemos obtenido en los diferentes escenarios; con el propósito de elaborar las siguientes conclusiones pertinentes y, al mismo tiempo, podemos dar respuesta a las hipótesis formuladas al inicio de este documento.

Asimismo, en este último capítulo que conforma esta investigación, nos dispondremos a enumerar las hipótesis que enunciamos al comienzo de esta indagación a fin de corroborar si, efectivamente, el planteamiento que habíamos realizado al comienzo de nuestro de esta pesquisa se corresponde a lo que hemos averiguado o si se ajusta a la realidad que hemos experimentado en los diferentes casos. Del mismo modo y para culminar este trabajo, escribiremos unas breves líneas para señalar las futuras líneas de investigación que deparan una vez finalizado esta investigación.

# **CONCLUSIONES**

Al llegar a este último capítulo que conforma este documento, después de los diferentes apartados que hemos abordado durante la investigación, el siguiente paso se centrará en las diferentes conclusiones a las que hemos inferido con el propósito de dar respuesta a las hipótesis que hemos formulado al comienzo de nuestra investigación.

Para cumplir con esta finalidad, a continuación, proseguiremos con la enumeración de las hipótesis planteadas y responderemos a cada una de ellas, a partir de las evidencias que hemos recopilado de los autores, así como en los resultados que hemos obtenido en los mencionados estudios de campo, con las que respaldaremos nuestra argumentación.

– **Primera hipótesis:** ¿Cuál es el papel que adquiere la literatura en el aula de ELE? ¿Su presencia es palpable en la enseñanza de español? Y si es así, ¿se implementan actividades que permitan su total explotación?

En primer lugar y a partir de nuestra experiencia personal durante la realización de los tres estudios de campo que se nos presentaron: la Universidad de Utrecht, la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas, tuvimos la oportunidad de comprobar que las docentes apelaban al uso de la literatura como un recurso más dentro de su registro de posibilidades didácticas.

Entre algunos de esos ejemplos, en donde se abordaba esta disciplina, el uso de los diferentes géneros literarios les permitía desarrollar las destrezas y las habilidades de los discentes, así como trabajar los contenidos léxico-gramaticales, tal y como hemos mencionado en los respectivos capítulos que aparecen en este documento —véase el capítulo 1, *La enseñanza de literatura en el aula de ELE*, y el capítulo 3, *La enseñanza de contenidos léxico-gramaticales*—. Por este motivo, la inclusión de nuestra propuesta resultó ser posible dentro de su programación, ya que esta permitía adaptarse a la situación de aprendizaje o al perfil de los informantes en aquellas ocasiones que lo precisara.

Por consiguiente y para poder responder a nuestra primera hipótesis, debemos situarnos en nuestro periodo de estancia de investigación en la Universidad de Utrecht, donde llevamos a cabo nuestro primer estudio de campo, además de las posteriores realizadas en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, que nos permitió comprobar que la literatura forma parte en mayor o en menor medida de la programación didáctica en el aula de ELE en los tres

escenarios. Al conocer esta información, nos facilitó poder introducir la propuesta didáctica orgánicamente y que esta continuara con el hilo de aprendizaje preparado junto con su proyecto docente.

Por ejemplo, con los informantes de la Universidad de Utrecht, pudimos corroborar que estaban asistiendo a una asignatura que abordaba los contenidos literarios desde la perspectiva de la enseñanza de teatro y cine hispánicos. Asimismo, como se pudo evidenciar en los estudios de campo, las docentes de las tres universidades europeas recurrieron al uso de muestras literarias con una finalidad didáctica; con el propósito de desarrollar la competencia escrita de los informantes y, al mismo tiempo, practicar sus conocimientos léxico-gramaticales en el momento de elaborar el microrrelato objeto de nuestro estudio.

Tras recopilar los datos obtenidos en la encuesta *ad hoc* por los informantes en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia, podemos encontrar otro ejemplo que justifica el uso de la literatura con fines didácticos. Esta información la podemos encontrar en la *gráfica 14*, en donde se destacó con un 57,10% que el microrrelato les ha ayudado a mejorar su uso del español.

Además, a partir de la información recopilada por los sujetos del segundo estudio de campo y que se puede observar en la *gráfica 17*, pudimos conocer que existía un porcentaje de los participantes que conocía el género del microrrelato (42,90%) y que, por tanto, estaban familiarizados con el uso de textos literarios para trabajar los contenidos y las competencias que hemos destacado en el anterior párrafo.

Por último, el tercer ejemplo que podemos destacar a partir de la información extraída en la encuesta por los sujetos del tercer estudio de campo nos ayuda a comprender que un 40% sí conocía el microrrelato y su uso en el aula de idiomas. El 48% restante comunicó no estar familiarizados con este género o no haber trabajado con él dentro del marco académico; mientras que un 12% no estaban seguros de si lo habían empleado o no para cumplir un fin didáctico (véase la *gráfica 24*).

En cuanto a la discusión acerca de la selección de las obras literarias para los tres estudios de campo, a partir de lo destacado en el primer capítulo, sobre la exposición de criterios extraídos de las contribuciones de los autores (Karadjounkova, 2017; Nevado Fuentes, 2015; Nuttall, 1982 y Naranjo Pita, 1999) y de las sugerencias obtenidas por los informantes en la encuesta *ad hoc*, comprendimos la relevancia que adquiere el proceso de selección.



Tal es así que, en la redacción de este documento, citamos la opinión de varios autores (Karadjoukova, 2017; Nevado Fuentes, 2015; Nuttall, 1982 y Naranjo Pita, 1999, entre otros), que resaltan la importancia de seguir una serie de pautas antes de decidir qué muestra textual queremos emplear en nuestra aula. De entre estas recomendaciones extraídas de los autores, destacamos algunos de estos parámetros que consideramos relevantes para la selección de la obra literaria como, por ejemplo, plantear un reto que el lector pueda alcanzar, poseer una adecuación textual al nivel lingüístico de nuestros discentes, captar el interés de nuestro grupo y desarrollar los objetivos que deben alcanzar mediante la explotación didáctica.

En segundo lugar, a partir de la lectura de las sugerencias recopiladas por los informantes en la encuesta *ad hoc*, entendimos la importancia de nuestra decisión al comprobar que, al elegir un texto demasiado avanzado, el resultado que provocaba entre los participantes era una sensación de frustración al trabajar con una muestra con un lenguaje complicado y que, a su vez, se convertía en una compleja labor para los discentes, en el momento en que debían realizar su producción textual pues, en el segundo y en el tercer estudio de campo, un porcentaje de los informantes manifestó que el nivel léxico-gramatical les había resultado difícil.

Al hilo de esta reflexión y gracias a estas sugerencias expuestas por los participantes, surgió la discusión acerca de la idoneidad de la literatura y, por ende, se cuestionaba qué muestra textual es la más apropiada para la enseñanza de ELE. A partir de las contribuciones recopiladas por los autores, analizamos los dos ejemplos que queríamos introducir: el texto adaptado o TAD y los textos auténticos o, como hemos abreviado en nuestro documento, TA.

De acuerdo con los resultados y las sugerencias recabadas, podemos observar que ambos ejemplos aportan beneficios a los procesos de E-A de los estudiantes. Sin embargo, un factor que repercutía en el éxito de esta prueba estaba relacionado con el tiempo. Véase como ejemplo las sugerencias ofrecidas por el *informante 66* quien indicaba que sería positivo establecer un margen de tiempo para cumplir con la propuesta y gestionar de manera óptima su dedicación para realizar el microrrelato.

Otro factor que afectaría el éxito de la propuesta se centraría en la selección del texto, así como su extensión, como indica el *informante 35*. De acuerdo con su comentario, esta obra propuesta había sido «*un poco impactante y abrumador*». También cabe destacar que en el segundo grupo se subrayó la dificultad textual, aunque

la muestra era un TAD acorde a su nivel. No obstante, opinamos que, si hubiéramos dispuesto de un mayor plazo de tiempo, el desarrollo de esta tarea podría haber sido suficiente, como también reflejaron los informantes.

– **Segunda hipótesis:** ¿Es posible utilizar la literatura con el fin de trabajar los contenidos léxico-gramaticales a partir del uso de las TIC?

En relación con la siguiente hipótesis, esta nueva incógnita nace tras comenzar nuestra indagación, en un intento por comprender cómo podíamos plantear un modelo didáctico que, por un lado, permitiera realzar las posibilidades didácticas que posee la literatura y, por otro lado, pudiéramos utilizar las diferentes herramientas o plataformas digitales que disponemos a nuestro favor.

En este sentido, en una primera instancia, nos interesaba conocer los procesos E-A de nuestros informantes, ya que precisábamos de una comprensión sobre qué metodologías podíamos emplear para que el aprendizaje de su LM fuera eficaz y duradera. En una segunda instancia, nos motivaba saber cómo podíamos diseñar una propuesta didáctica que cumpliera este fin y que su puesta en práctica fuera factible y se pudiera ajustar tanto a una modalidad presencial como virtual.

Queríamos contemplar cómo podíamos realizar este planteamiento de manera que ayudara a los informantes a trabajar su destreza escrita, por medio de la propuesta didáctica que estaba destinada a la producción de un microrrelato tras completar la lectura de su muestra textual. Esta inquietud nos motivó a estudiar aquellas estrategias que fomentan una adquisición significativa mediante un modelo educativo que capte su atención y, a la vez, les anime a participar en nuestra propuesta didáctica.

Con el estudio en el apartado 6.8. *Metodologías seleccionadas*, hemos tenido la oportunidad de analizar los diferentes planteamientos que podemos emplear para enfocar la enseñanza de contenidos lingüísticos y literarios en el aula de ELE. Esto nos ha permitido profundizar en los conceptos claves, para entender los procesos de E-A de los estudiantes. Entre las posibilidades didácticas que nos ofrece, el protagonismo que adquieren las conocidas metodologías activas están destinadas a facilitar la asimilación significativa de los conocimientos previstos.

Con esta iniciativa, pudimos comprender cuán importante es para el alumnado trabajar con un modelo que sea motivador y, al mismo tiempo, efectivo; puesto que hay que aprovechar en su totalidad el tiempo que disponen los docentes para la realización

eficaz de las actividades relacionadas con su unidad. De ahí la importancia de investigar las nuevas corrientes pedagógicas y su aplicación por parte del profesorado, para observar los resultados obtenidos y sus beneficios para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En segundo lugar, cabe destacar que, en el transcurso de la elaboración de la propuesta didáctica, la llegada de la COVID-19 nos obligaría a replantear nuestra iniciativa de tal modo que pudiéramos continuar con nuestro estudio de campo en los posteriores contextos educativos, en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y la Universidad de Las Palmas. Esto nos permitiría corroborar nuestra segunda hipótesis acerca de la posibilidad de trabajar la literatura desde la plataforma digital, tales como *Blackboard*, *Moodle* y *Google Forms*, que son algunos de los ejemplos destacados en este documento que nos han ayudado a realizar nuestra labor.

En este periodo, comprendimos la importancia de destinar los medios necesarios para la implementación de los recursos que permitan garantizar el aprendizaje de los discentes de una lengua meta desde la distancia. Consideramos también relevante y oportuno poder otorgar una preparación tanto al profesorado como para el alumnado, que evite el concepto de la brecha digital, un término que se destacó bastante durante la pandemia a partir de detectar esa escasez de recursos, para afrontar los obstáculos que se estaban presentando en la enseñanza. Del mismo modo, queremos resaltar la labor ejercida por el profesorado y las entidades a cargo de tomar las decisiones pertinentes en el ámbito académico, por su pronta respuesta ante esta situación y por mitigar los problemas que se desencadenaron posteriormente.

Asimismo, con las observaciones ofrecidas por los informantes, aprendimos que habían mostrado su satisfacción al introducir las herramientas digitales, ya que proporcionaba un cambio a la rutina en sus clases. Con esta alternativa, perseguíamos conseguir alcanzar los propósitos que habíamos establecido al inicio, a través de una práctica educativa que captara su atención. De este modo, el replanteamiento de la transmisión de los contenidos de la lengua meta era bien recibida por los diferentes grupos y les permitía potenciar su creatividad con la propuesta seleccionada.

Al mismo tiempo que practicaban el uso de la lengua, los estudiantes disponían de una plataforma virtual para volcar sus conocimientos y desarrollar su destreza mientras producían un texto, a partir de la obra literaria que habíamos elegido. Como vaticinamos, al igual que en el uso de cualquier instrumento de este estilo, pudimos

inferir que el uso de las TIC proporcionaba una contribución positiva a nuestra propuesta didáctica. Además, se ajustaba perfectamente a nuestro contexto educativo y su introducción no suponía una decisión forzada o incoherente, de acuerdo con el resto de materiales con los que trabajaba el profesorado.

En ciertas ocasiones, la tarea propuesta para los distintos grupos se desarrollaba en horario lectivo mientras que, en otros, la profesora optaba por que los participantes la desarrollaran como un extra o profundizar en los contenidos aprendidos en clase. Esta versatilidad de nuestro modelo didáctico nos permitió enfocarla como otro punto positivo.

– **Tercera hipótesis:** ¿Cómo podemos diseñar una propuesta didáctica que integre la literatura y que sea atractiva para los alumnos?

En este sentido, vislumbramos la posibilidad de diseñar una propuesta que permita cumplir esta finalidad, a partir de una tarea que se pueda llevar a cabo tanto dentro como fuera del aula; ya que perseguimos mostrar un modelo a nuestros compañeros de la profesión, para que puedan adaptarlo a las necesidades que precisa grupo.

Durante la conversión de la modalidad presencial a la virtual, a muchos docentes les supuso un cambio radical y precisaban de una alternativa que fácilmente pudieran adaptar al entorno digital en el que se iban a desenvolver en los siguientes meses. Ahí centramos nuestro interés, para compartir este ejemplo que implementamos en clase y que, por consiguiente, pueden adaptar esta iniciativa de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes, para que puedan ampliar sus conocimientos de la lengua meta desde sus hogares.

Mientras tanto, en el desarrollo de nuestra pesquisa, con este evento histórico, como es el que estamos viviendo en la actualidad, nuestro estudio se vio afectado por la aparición de una nueva cepa, que alteraría tanto el propósito de nuestra investigación y, al mismo tiempo, nos conduciría a otra dirección, en donde prestaríamos atención a la conversión de la enseñanza presencial a la virtual. Este cambio forzó, en un corto margen de tiempo, que las instituciones educativas y el profesorado se movilizara para ofrecer una solución que permitiera al alumnado que continuara con su aprendizaje, con el propósito de evitar cualquier inconveniente que perjudique los procesos E-A de nuestros discentes.

En este cambio de la modalidad académica, comprendimos la importancia de que los centros académicos tengan un plan que les permitan adecuarse ante los posibles obstáculos que la educación se pueda encontrar. Debido a que nuestra institución universitaria ya disponía de una plataforma virtual educativa, a los discentes les pareció fácil de manejar porque ya estaban familiarizados con ella. Esto no solo permitió la continuación del aprendizaje de nuestros discentes de lenguas, sino también el contacto con ellos para solventar cualquier problema que se les presente y ofrecer una atención personalizada.

Por último y para concluir con nuestra respuesta a la tercera hipótesis, el uso de las TIC posibilitó la creación y el desarrollo de una propuesta que aborda la literatura con fines didácticos. Junto con esta iniciativa y el concepto de la neuroeducación pretendíamos estimular el interés de los estudiantes a través de la microficción desde la plataforma digital, ya que esta ha demostrado en los resultados de las encuestas que los estudiantes han respondido de manera favorable ante esta propuesta, les ha ayudado a reforzar contenidos o les ha animado a emplear el bagaje lingüístico que ya poseían antes de comenzar con este estudio de campo.

– **Cuarta hipótesis:** ¿Cómo podemos corroborar el potencial que posee la literatura desde la plataforma digital mediante un estudio de campo en el aula de ELE?

En el proceso por comprobar el impacto que había conseguido la propuesta didáctica, que desarrollaba contenidos léxico-gramaticales mediante el uso de muestras literarias, decidimos incluir una encuesta *ad hoc* que planteara una serie de preguntas a los informantes sobre el grado de satisfacción de esta iniciativa. De igual modo, incluiríamos un apartado de sugerencias para que los participantes nos transmitieran aquellos comentarios que nos servirían para conocer su experiencia.

Para cumplir con esta finalidad, en el primer escenario, con los informantes de la Universidad de Utrecht, integramos una encuesta por medio de la herramienta digital *Kahoot!*, pues permite realizar esta tarea al mismo tiempo que introduce ciertos elementos interactivos que captan la atención del usuario que participa en ella. Una vez terminado este procedimiento, los resultados obtenidos quedan almacenados en la base de datos y facilita su consulta por medio de su descarga en un archivo *Excel*. En ese documento, pudimos corroborar las respuestas de cada uno, así como otros datos relevantes tales como el porcentaje o la hora de entrega del cuestionario.

Para el segundo y tercer estudio de campo, realizados en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, adoptamos otro método de recopilación de datos, debido a que en estos dos escenarios dirigiríamos la propuesta didáctica de manera remota. Por esta razón, con la ayuda de las profesoras de cada grupo, fue posible transmitir a los informantes el enlace que les conduciría al formulario de *Google*, en donde los informantes podían acceder a la encuesta acerca de su experiencia con esta propuesta y su opinión acerca de las cuestiones relacionadas con nuestra cuarta hipótesis.

Los resultados recopilados por este medio y que reflejamos en el capítulo anterior nos permite medir el éxito de nuestro estudio en cuestión, mediante la muestra de gráficas que nos permitirían conocer el impacto de esta iniciativa entre los informantes. Al comparar los resultados obtenidos en la pregunta 5, *¿Cómo puntuarías esta propuesta didáctica?*, se puede observar que los sujetos de la investigación en cada grupo de estudio puntúa esta iniciativa con una calificación satisfactoria, ya que el mayor porcentaje en los tres escenarios se posiciona en un *Notable* (véase en la siguiente *gráfica 32*).

Por esta razón, podemos destacar el potencial que posee la literatura y el uso de herramientas y plataformas digitales a partir de sus respuestas en la encuesta y de sus comentarios en las valoraciones aportadas. Véase por ejemplo las valoraciones recopiladas en la *tabla 27*, que nos permitió conocer cuál era la opinión de los informantes acerca esta modalidad virtual para desarrollar sus habilidades y sus destrezas en el aula de ELE.

Asimismo, queremos plasmar una reflexión sobre nuestra experiencia en estos últimos años de la investigación; donde realizaremos un baremo de lo que hemos aprendido como investigadoras y de los puntos que este estudio nos ha aportado para mejorar nuestro quehacer pedagógico.

En primer lugar, queremos subrayar la importancia de llevar a cabo un estudio de campo pues, además de la oportunidad de realizar una estancia de investigación que permite ahondar en las cuestiones que se precise analizar, es relevante aplicar los fundamentos teóricos que se han aprendido en el aula. A partir del desarrollo del modelo educativo que se deseen implementar, pudimos ofrecer respuesta a las dudas que se nos presentaban en nuestra indagación. Por ejemplo, sobre cómo podíamos ajustar la tarea de producción de microficción mediante un entorno virtual.

En segundo lugar, después de implementar la propuesta didáctica en las tres universidades europeas, puso en manifiesto la importancia de saber cuáles son las necesidades de nuestro grupo, así como sus preferencias, ya que estas son claves en el momento en que diseñamos una propuesta didáctica. Un ejemplo de ello fue conocer la opinión de los informantes sobre el tipo de muestra textual seleccionada o las herramientas digitales empleadas durante el estudio de campo; puesto que nos sirvió para continuar con aquellas estrategias que habían tenido mayor éxito entre los participantes.

En tercer lugar y gracias a las valoraciones que realizaron los informantes en la encuesta *ad hoc*, conocimos la opinión de los participantes acerca de su grado de satisfacción con nuestra propuesta. Estas sugerencias sobre la dificultad de la muestra textual o de la tarea en sí son relevantes, sobre todo, en el momento de perfeccionar aquellos aspectos que lo precisen para las futuras líneas que se nos presentan en la investigación.

Por último, para finalizar esta investigación, acabaremos nuestras conclusiones señalando las futuras líneas de estudio que se nos presentan después de realizar este documento que conforma esta tesis pues, en lo referente al estudio de la literatura en el aula de ELE, todavía existen vertientes que precisan un estudio más profundo y pretendemos estudiar cómo podemos perfeccionar la ortografía de los estudiantes y su expresión escrita en la LM. En una misma línea paralela, nuestra atención también se centra en la enseñanza del léxico y cómo podemos seleccionar un vocabulario nuevo que permita potenciar la producción escrita que favorezca el uso de la creatividad.

# CONCLUSIONS



After dedicating each chapter to studying the components of our research, the following step will focus on the different conclusions we have inferred to answer all the hypotheses we mentioned at the beginning of this study.

To achieve this purpose, we will continue with the list of hypotheses we have established, explaining each one of them with the evidence we have gathered from the authors, as well as the data we have obtained in the field studies by the authors to help support our conclusions.

- **First hypothesis:** What is the role of literature in the Spanish as a Foreign Language (SFL) classroom? Is it present in Spanish Education? If so, is this resource exploited through activities?

Firstly, and according to our personal experience whilst conducting the three field studies at Utrecht University, the Cologne University of Applied Sciences, and the University of Las Palmas de Gran Canaria, we had the opportunity to corroborate that teachers used literature as a resource in their collection of didactic options.

Among some of these examples that approached this area, the use of the different literary genres allowed them to develop the skills and abilities of the students, working on the grammatical and lexical contents, as seen in the respective chapters of this document – *Chapter 1, Teaching literature in the SFL classroom*, and *Chapter 3, Teaching grammatical and lexical contents*. Therefore, the implementation of our proposal in the programming of each study case was plausible, as it could adjust to the learning situation or the profile of the students where needed.

Consequently, and to answer our first hypothesis, we refer to our research period at Utrecht University, where we carried out our first field study, and the following ones at the Cologne University of Applied Sciences and the University of Las Palmas de Gran Canaria. We were able to verify that, to a greater or lesser extent, literature was part of the didactic programme of the SFL classroom in the three cases above. Once we had this information, it helped us introduce the didactic proposal in an organic way, following the study plan established in their educational programme.

For instance, with the students of Utrecht University, we were able to corroborate that they were taking a subject that reinforced the learning of literature contents through the teaching of Hispanic theatre and cinema. Moreover, and as we

demonstrated in the field study, the teachers of the three European universities use fragments of literature as a resource to develop the writing skills of the students whilst practising their grammatical and lexical knowledge by producing short stories.

After collecting all the data from the informants of the Cologne University of Applied Sciences through the *ad hoc* survey, we found another example that shows that justifies the use of literature for didactic purposes. This information can be found in the following *Figure 14*, which it stated (57.10%) that shorts stories helped the participants to improve their knowledge of the language.

After we collected the data offered by the informants during the second field study, and as we can see in *Figure 17*, we learned that there was a percentage of participants that already knew about this genre and the use of short stories (42.90%). Therefore, the participants were used to working on contents and the skills described in the paragraph above through literary texts.

Finally, the third example is extracted from the information we collected through the survey of students in the third field study. This data shows that 40% of the informants knew about this genre and used short stories in the language classroom. The following 48% informed that they were not familiar or had not worked with this genre in the academic framework. The remaining 12% replied that there were not sure if they had worked on this type of activity with didactic purposes (see *Figure 24* for further information).

Regarding the selection of literary works for the following three field studies, from what we have highlighted in the first chapter on the criteria extracted from the contributions of the authors (Karadjoukova, 2017; Nevado Fuentes, 2015; Nuttall, 1982; and Naranjo Pita, 1999) and the suggestions offered by the informants through the *ad hoc* survey, we understood the relevance of this selection process.

Thus, in drafting this document, we quoted the opinion of several authors (Karadjoukova, 2017; Nevado Fuentes, 2015; Nuttall, 1982; and Naranjo Pita, 1999), who highlight the importance of following guidelines before deciding what text we should use in our classroom. From these authors' recommendations, we want to stress some of those parameters that we consider important when selecting our literary works: setting a challenge that the reader can achieve, finding the textual adequacy to the

linguistic level of our students, catching the attention of our group, and developing the goals that they must meet through this didactic proposal.

Secondly, after reading the suggestions collected from the informants through the survey, we understood the importance of our decision. We were able to corroborate that, depending on the selected text, the impact it had on the participants was quite different. If the text was of an advanced level, participants became frustrated when working with a document that contained complex vocabulary. This was an obstacle for students, more specifically for a percentage of the informants of the second and the third field study, who experienced difficulties due to the advanced lexical and grammar level.

Thanks to the comments of the participants of the field studies, this train of thought brought up a debate about the most appropriate type of text for the SFL classroom. From these contributions gathered from the authors, we analysed two examples that we want to apply in our didactic proposal: adapted text or ADT and authentic texts or AT.

After the conclusions that we were able to infer, according to the results and the suggestions collected, we consider that both examples benefit the teaching and learning process of the students. However, a factor that influenced the success of this research was related to time. Informant no. 66 suggested that it would-be positive to establish a longer time frame to fulfil the task and optimise their performance during the composition of the short story.

Another factor that would have an impact on the success of the didactic proposal is the selection of the text and its extension, as indicated by informant no. 35. According to their feedback, the literary piece suggested was «*a bit shocking and overwhelming*». Also worth noting is that the second research group further mentioned the language difficulty, even though it was an ADT suited to their level. Nevertheless, we believe that the time offered to perform this task was not enough, as the informants also expressed.

- **Second hypothesis:** Can literature be used to work on lexical and grammatical contents through ICTs?

In relation to our following hypothesis, there is a new question that arises from our investigation in our attempt to comprehend how we can establish a didactic model that, on the one hand, allows us to emphasise the didactic possibilities of literature and,

on the other hand, that allows us to use different digital tools and platforms to our benefit.

In order to provide an answer to our second hypothesis, first of all, we need to understand the teaching and learning processes of our informants. This way, we can determine which methodology should be used to improve their experience of learning a second language in an efficient and long-lasting way. Secondly, we were eager to know how to design a didactic proposal that was also easy to implement, adjusting it to face-to-face (in-person) and digital classrooms.

We considered how to start this initiative in a way that allows the informants to work on their written skills through a didactic proposal that encourages them to write their own short stories after reading the selected literary works. This inspired us to study those strategies that helped with significant language acquisition through an educational model that caught their attention and also encouraged them to participate in it.

With the study in Section 6.8, *Selected methodologies*, we had the opportunity to analyse the different approaches that we can use to teach linguistic and literature contents in the SFL classroom. This gave us the opportunity to look into key concepts to understand the teaching and learning processes of the students. Among the didactic possibilities, the active methodologies had an outstanding presence since they aim to improve the acquisition of the expected knowledge significantly.

After implementing this educational proposal, we were able to comprehend how important it is for students to work with a model that motivates them and that is also effective for their learning process, enabling them to make the most of their time while carrying out the educational programme activities. This is why it becomes essential to study our different pedagogic options so that we can choose the one that improves their results and benefits their language learning process.

Due to the events following the pandemic, we had to rethink our initial proposal in a way that allowed us to continue with the last two field studies using the online modality. This would help us to corroborate our second hypothesis on the possibilities of working with literature content from a digital platform, such as *Blackboard*, *Moodle* and *Google Forms*, which are some of the examples mentioned in this document that helped us reach our goal in this investigation.

During this period, we learned the importance of investing in the necessary resources to ensure optimal distance learning for our students. We also considered it important to provide the teachers with the required training to help them in facing a potential technology gap. Moreover, we wanted to highlight the work carried out by teachers and educational institutions when making decisions to assess the situation and solve problems that surfaced later on.

After we learnt that we could continue with our research using the digital platform, we used *Google Forms* to include our didactic proposal and added the survey for our informants to complete in order to verify the success of this field study. The data collected from the participants showed their satisfaction with the introduction of these digital tools, which allowed them to break their routines and offered a unique and interesting alternative for them to achieve their academic goals. Thus, they welcomed this type of approach that helped them enhance their creativity.

At the same time, informants were also practising their language skills; they could apply their previous knowledge and develop their skills while writing a story after reading the selected literary works. As we expected, we were able to verify that the use of ICTs had a positive impact on our didactic proposal. It adjusted perfectly to our educational context, and its use was not unnatural or incoherent with the rest of the resources used by the teachers.

Another positive factor that we discovered is that tasks could be completed during and outside school hours. This allowed the teacher to dive into other concepts related to our proposal and suggest our work as a reinforcement activity that complemented the contents learnt in the classroom. Therefore, the educational model presented in this thesis has excellent versatility.

- **Third hypothesis:** How can we design a didactic proposal that includes literature to catch students' attention?

In this sense, we contemplated the possibility of designing a proposal to reach this goal by using task that can be carried out inside and outside the classroom, as we are searching for a model that other colleagues can adjust to the relevant needs of the group.

During the conversion to online teaching, many teachers needed an alternative that easily allowed them to adapt their content for the upcoming months to the digital context. For this reason, the didactic proposal we share in this document aims to be an example of how it can be implemented in the classroom and how it can be adapted to the needs of the students so they can expand their knowledge of the language from their homes.

Whilst conducting our investigation during the unprecedented times we are living in, our research was affected by the pandemic, which will, in turn, affect the purpose of our study and, at the same time, it will redirect the aim of this paper. At this point, our main focus was the conversion from face-to-face (in-person) learning to online learning. This change forced many members of the educational system and institutions to find a solution that offered the chance to continue with the students' education to avoid any hindrances to their learning process.

After these events and the contributions of the authors mentioned in the last chapter, we learnt the importance of preparing a plan so that academic centres are able to overcome any potential obstacles they might face. Because our university uses its own educational platform, it was easy for us to work with a resource that is familiar to our students, who were able to continue their studies and contact the teachers if needed to obtain customised assistance.

To conclude our answer to the third hypothesis, the use of ICTs allowed us to create and develop a proposal that integrated literature with didactic purposes. With this initiative and the concept of neuropedagogy, our aim was to increase the interest of students through short stories and a digital platform since the results of our surveys showed that students responded positively to this and that it helped them review contents or use their previous linguistic knowledge.

- **Fourth hypothesis:** How can we corroborate the potential of literature in the SFL classroom using the digital platform to conduct a field study?

At the end of our didactic proposal, we decided to include an *ad hoc* survey to present the informant with a list of questions regarding the field study they have participated in. Our aim was to measure the success of our investigation and learn about their experience or read their feedback.

To achieve this goal, with our first study group, we decided to carry out a survey via *Kahoot!*, which allows us to fulfil this task dynamically. Once the participants finished the procedure, the data obtained were stored in an *Excel* file to check key information such as percentages or the time they delivered their answers.

For the second and third field studies, we decided to proceed with the same idea but with a different tool, *Google Forms*, since the research would be carried out remotely. Therefore, and with the help of the main teachers, the link to the survey was sent to the participants, who could access and answer the questions we formulated.

The data allowed us to measure the success of our investigation and its impact on students, as we can see in the *figure 32*. When we analysed the results obtained in Question 5, *How would you rate this didactic proposal?* we were able to observe that the participants of each group gave it a satisfactory score. Therefore, we have to stress the potential of literature and the use of digital tools and platforms, as evidenced by the feedback and data obtained in the survey.

To conclude this paper, we proceed to write about our experience in the last years while conducting this investigation, what we have learnt and what we expect to continue studying in the future after this research.

Firstly, we would like to highlight the importance of carrying out a field study. It allowed us to investigate specific matters that needed to be analysed, such as methodologies to be implemented in the classroom. Throughout this research, we were able to answer questions that emerged during the investigation, for example, in what way could we adjust the task of writing a short story from a digital context.

Secondly, after implementing our didactic proposal for the three groups in the European universities, we were able to evidence the importance of knowing the needs of our group or their interests, as they are essential in the designing process. Therefore, getting to know the informants' literary preferences can help us select a genre or the digital tools during the field study, for instance.

Thirdly, and thanks to the feedback provided by the informants, we learned about the opinion of the participants and their level of satisfaction with the educational proposal. Their suggestions about the different points will help us improve how we perform in a future investigation in regard to the selection of the text or the task itself.

Lastly, and to end this thesis, we want to conclude this section with the future lines of investigation that we would like to follow in relation to the study of literature in the SFL classroom. We *do* believe that there are branches of this study that need a closer look, such as the improvement of the orthography and written skills of students in the SFL classroom. Also, as a parallel line of research, we will focus our attention on lexical teaching and how we can select new vocabulary that enables the enhancement of written production and favours creativity in the classroom.



# **BIBLIOGRAFÍA**

- Abdel Salam, R. (2018). La enseñanza de la literatura en el aula de ELE: Propuesta de una lectura comparatista de El manuscrito carmesí de Antonio Gala y Granada de Radwa Ashour. Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera de Oriente Medio (CELEOM). Instituto Cervantes de El Cairo, Egipto, 7-27.
- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A. D., Worosz, T. B. y Vichot, I. B. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4): 610-623.
- Acebal Romero, A. M. (2014). El factor humano en la educación a distancia. Cork: BookBaby.
- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- Albaladejo García, M.D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5): 1-51.
- Albaladejo García, M.D. (2017). *La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos*. [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén]. RUJA: Repositorio Institucional de Producción Científica - Universidad de Jaén: <https://ruja.ujaen.es/handle/10953/889>
- Alejaldre Biel, L. (2018). Movilizar la enseñanza de ELE para aumentar la participación espontánea: estudio de caso con alumnos universitarios tailandeses. El Guiniguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27: 55-70. DOI 10.20420/ElGuiniguada.2018.206
- Aleksandrova, D. (2017). La motivación en clase de ELE. Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria, 42-55. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/sofia\\_2017/05\\_aleksandrova.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/sofia_2017/05_aleksandrova.pdf)

- Aliaga Meléndez, C. L. y Dávila Rojas, O. M. (2021). La plataforma Blackboard: una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Hamut'ay*, 8(1): 42-58.
- Allende, I. (s/f). Cuentos de Eva Luna. Isabel Allende: <http://isabelallende.com/es/book/stories/excerpt>
- Almeida Cabrejas, B., Bellido Sánchez, A. y Gumiel Molina, S. (2019). Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura. Editorial: Síntesis.
- Álvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. University of Pittsburgh Press. *Revista Biblios*, (68): 110-122.
- Andrés Suárez, I. 2012. Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo. Madrid: Cátedra.
- Arnold, J. (2005). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich, 256-283. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf)
- Arroyo Hernández, I. (2020). Enseñar gramática en el aula de ELE, didáctica de la gramática y gramática pedagógica. Algunas nuevas propuestas. *Rassegna iberística*, 43(114): 419-428.
- Asencio Serrano, C. (2019). «Reseña de» Enseñar gramática en el aula de español. Herrera, F. y Sans, N. (Eds.). *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 5: 167-170.
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barca, C. (2015). La vida es sueño. Adap. Eduardo Galán Font. Madrid: Edelsa.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J., Erlbaum. Fragmento en español: Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, 58: 43-64.

- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: Genesis and structure of the Literary Field*, Cambridge, Reino Unido, Editorial Polity Press.
- Bretones Román, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347: 181-202.
- Brucart, J.M. (2018). Gramática y significado en ELE. [Capítulo de libro]. Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas. Cuadernos de didáctica. Colección dirigida por Francisco Herrera y Neus Sans. Editorial Difusión: Barcelona.
- Bruno Galván, C.; González Pellizzari Alonso, M. C. y Fernández Núñez, M.S. (2008). La escritura creativa. Actas del I Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo, Brasil. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/sao paulo\\_2008/11\\_bruno-gonzalez-fernandez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/sao paulo_2008/11_bruno-gonzalez-fernandez.pdf)
- Cabrera Sequera, C. (2020). Las macrodestrezas en el aula de ELE. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3): 109-123.
- Calafat Marzal, M.C., Puertas Medina, R. y Martí Selva, M.L. (2018). Mejorar la motivación en el aula mediante el uso de plataformas de aprendizaje basadas en juegos: Quizlet vs Kahoot. *INNODOCT*. Editorial: Universitat Politècnica de València, 787-797.
- Camacho, I. y Guzman, J. (2010). Relaciones socio-afectivas en entornos virtuales. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada, España, (9).
- Cano Ginés, A. (2004). El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE. *Revista Carabela*, 56: 69-67.
- Cano Ginés, A. y Rodríguez Gómez, M.C. (2015). Tecnología en, con y para la instrucción gramatical: perspectiva del alumno ELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno. *XXV Congreso Internacional ASELE*, 203-212.

- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de ELE en I.A. Belmonte (Ed.), *La expresión escrita en el aula de ELE*. Carabela, (46): 5-22.
- Cassany, D. (2005). *La expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: ARCOS
- Castro Viúdez, F. (1994). Elaboración de una unidad didáctica. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera): Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Coordinado por por Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo, 187-194.
- Coloma Maestre, J. (2021). *La competencia literaria en la enseñanza del español como lengua extranjera en alumnado universitario. Una investigación en la acción educativa*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Murcia, España.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cruz Piñol, M. (2006). *La literatura y su lugar en el aula de E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades*. Artículos de didáctica recogidos en *La literatura en el aula de ELE*. Segunda etapa Carabela. Editorial SGEL.
- De Miguel García, M.L. (2005). *La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula*. MarcoELE: [https://marcoele.com/descargas/1/de\\_miguel-lexico-ele.pdf](https://marcoele.com/descargas/1/de_miguel-lexico-ele.pdf)
- De Oliveira Aragáo, C. (2000). Análisis comparativo de textos literarios españoles e hispanoamericanos: estudio de la diversidad cultural y lingüística y utilización del diccionario en el aula. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Zaragoza. 281-286. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0281.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0281.pdf)
- Delgado Martínez, L.M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37: 139-154.

- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M. Padrón, Quero, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París: Ediciones UNESCO.
- Domínguez González, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Breve curso para profesores en formación. [Monográficos]. Marco ELE, 1-168.
- Domínguez Márquez, M. (2019). Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y ciencia*, 8(52): 66-76.
- Dos Santos, A.C. (2004). El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de ELE Actas del I Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoría y práctica, del Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 71-78.
- Educación 3.0. (2018). ¿Qué es la neuroeducación? Claves para entenderla e introducirla en el aula. [En línea]. Educación 3.0: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/que-es-la-neuroeducacion/>
- Eguiluz Pachecho, J. y Eguiluz Pachecho, A. (2004). La evaluación de la expresión escrita. Extraída del Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Estrada Chichon, J. (2013). La participación en el aula de lengua extranjera a partir del tratamiento del error. [Conferencia] *Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernández Astiaso, M.A. (1997). Enseñanza de E/LE a través de textos literarios medievales y del siglo de oro español. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Alcalá de Henares, 305-308.

- Fernández Lázaro, G. (2012). La escritura creativa en el aula de Español como Lengua Extranjera. Cuadernos CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia, Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana, 24: 45-62.
- Ferreiro Martínez, V.V., Garambullo, A.I. y Brito Laredo, J. (2013). Prácticas innovadoras: Uso de la plataforma *Blackboard* en modalidades semipresenciales. Caso práctico UABC FIN Tecate. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 4(7), 129-150. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. Guadalajara: México.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). *A Cognitive Process. Theory of Writing*. College Composition and Communication, 32: 365-387.
- Fortes Pardo, N. (2010). Los textos literarios en el aula de E/LE. Memoria de máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad Pablo de Olavide.
- Garcés Cobos, L.F.; Montaluisa Vivas, Á. M.; Salas Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. Revista ANALES. Universidad Central del Ecuador, 1(376): 231-248.
- García Delgado, M. (2017). La creatividad y la enseñanza de gramática en ELE: Análisis y propuesta didáctica. [Trabajo Final de Máster]. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- García Fernández, M. (2020). La enseñanza del español en línea (ELE): un nuevo modelo de aprendizaje del léxico y la cultura (niveles A2-B1). [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- García Perera, D. (2016). La enseñanza de la gramática en español como lengua extranjera a través de la microficción: un enfoque holístico. [Tesis doctoral]. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- García Sánchez, M.R., Reyes Añorve, J. y Godínez Alarcón, G. (2017). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12).
- García-Viñó, M. y Massó Porcar, M.D. (2017). El tratamiento del error en el aula de ELE en Marruecos. Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM) del Instituto Cervantes de Casablanca, 90-93
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1993). *La inteligencia emocional*. Ediciones B, S.A de C.V para el sello Zeta Bolsillo.
- Gómez Pérez, J.M. (2019). Uso de herramientas TIC aplicadas al desarrollo de la competencia literaria en ELE: propuesta didáctica [Trabajo Fin de Máster]. Jaén: Universidad de Jaén.
- Gómez Villalba, E. (2002): *Animación a la lectura y educación literaria. Narrativa e Promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela, 601-617.
- Granero Navarro, A. (2017). La literatura en el aula de ELE. Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía. Instituto Cervantes de Sogía: Bulgaria. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/sofia\\_2017.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/sofia_2017.htm)
- Grünwald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Puls*. 32:75-93.
- Guillén, J.C. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. Editorial: Leipzig: Create Space.
- Hall, G. (2015). *Literature in language education*. Editorial: Palgrave MacMillan, New York.



- Hayes, J. R. y Flower, L. (1980). «Identifying the Organization of Writing Processes», en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey. Erlbaum.
- Hernández Flores, H.G. y López Calva, J. M. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valores en el nivel superior. *Revista de Comunicación de la SEECI*. Número extraordinario, 43-58.
- Hernández Mercedes, M.P. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. *Panorama de una (r)evolución*. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1: 63-99.
- Hernández Perdomo, J. E., López Leal, R. S. y Caro, O. (2017). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (21): 217-244.
- Hernando Marsa, M. (2008). La escritura creativa en la clase de ELE. *Actas del I Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo. Brasil. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/sao\\_paulo\\_2008/27\\_hernando.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sao_paulo_2008/27_hernando.pdf)*
- Higueras García, M. (2015-2016). Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras [Ponencia plenaria]. *Actas de las VIII y IX Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2015-2016/03\\_higueras.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higueras.pdf)*
- Huneault, C. (2009). Estrategias motivacionales en el aula de ELE. *TINKUY* n°11. *Section d'études hispaniques. Université de Montréal*, 145-165.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (s/f). *Diccionario de términos clave de ELE [en línea]*. Página web: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)

- INTEF. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. INTEF: [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- Izquierdo Gil, M.C. (2003). La selección de léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos. [Tesis doctoral]. Director/a: Echenique Elizondo, M. Teresa. Universitat de València. Departament de Filologia Espanyola.
- Jiménez Calderón, F. (2013a). El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ele a partir del paradigma PCPP. MarcoELE. Revista de didáctica ELE, 17. MarcoELE: [https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto\\_literario.pdf](https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto_literario.pdf)
- Jiménez Calderón, F. (2013b). En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE. TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education, 18: 9-23.
- Johnson, D.W. y Johnson, E. J. H. (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Título original: *Cooperative Learning in the Classroom*. Publicado en inglés por la *Association For Supervision and Curriculum Development*, Virginia. Traducción de Gloria Vitale. Disponible en <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Jouini, K. (2008a). El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. Didáctica. Lengua y Literatura, 20: 149-176.
- Jouini, K. (2008b). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 13(20): 121-159.
- Karadjoukova, M. (2017). ¿Cómo seleccionar los textos literarios usados en la clase de ELE? Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía. 26-30. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/sofia\\_2017/03\\_karadjoukova.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/03_karadjoukova.pdf)

- Laaksonen, M. y Berber, D. (2010). ¿Adaptar o no adaptar? Esa es la cuestión. Sobre la adaptación de textos escritos y orales auténticos para un curso virtual de ele para el nivel B1. XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Salamanca. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0475.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0475.pdf)
- Leyva López, H.P., Pérez Vera, M.G. y Pérez Vera, S.M. (2018). Google Forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la Licenciatura en Turismo. Ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9 (17): 1-28.
- López Prats, E. (2009). El texto literario en el aula de Español como Lengua Extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa Marsé. [Memoria]. Máster de Formación de profesores de Español como Lengua Extranjera. Universitat de Girona.
- Luján-Ramón, S. (2015). La competencia literaria en el aula de ELE/L2. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 4(1): 1-13.
- Luukka, E. (2021). Meanings attributed to literature in language education. *The Language Learning Journal*. Tandfonline: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2021.1922491>
- Luxán Hernández, L. y Rodríguez Rodríguez, M.N. (2021a). ¡Emociónate con el aprendizaje de las lenguas española y alemana! INNOEDUCATIC 2021. Conference paper. VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC: 75-81.
- Luxán Hernández, L. y Rodríguez Rodríguez, M.N. (2021b). ¡La gramática es emocional! Sentimiento y eficacia en la enseñanza de idiomas en los estudios universitarios. [Conference paper].
- Luxán Hernández, L. y Rodríguez Rodríguez, M.N. (2021c). ¡INFLUENCERS EN ACCIÓN! Gramatiquéamos emocionalmente: una propuesta transversal de

enseñanza en los Estudios Superiores. Capítulo de libro. Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva.

Mansilla, D. y González Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2): 251-273.

Martí Sánchez, M y Ruiz Martínez, A.M. (2014). La gramática en la enseñanza en español como LE. *LinRed. Lingüística en la red*, 12: 34.

Martín Sánchez, M.Á. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3: 29-41.

Martín Sánchez, M.Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5.

Martínez Sánchez, R. (2005). Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de E/LE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1: 1-8

Mascato, R. (2008). Literatura en E/LE desde un enfoque comunicativo. “Ramón del Valle-Inclán (1886-1936) y su época”: una unidad didáctica. *Universidad Antonio de Nebrija: España*.

Medina López, J. (2009). Las nociones de gramática castellana (1882) de D. Ireneo González i Hernández. *Estudio Románticos*, 16-17: 703-715.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.

Mendoza Fillola, A. (2008). La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Alicante. Centro Virtual Cervantes: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrf680>

Menouer Fouatih, W. (2009). *La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE* [Taller]. *Literaturas Hispánicas y ELE*. Instituto Cervantes de Orán, Argelia. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2009/13\\_fouatih.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf)

- Meretoja, H. y Lyytikäinen, P. [Ed.]. (2015). *Values of Literature*, Finlandia: Brill.
- Molina Gómez, S. y Ferreira Loebens, J. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 2: 669-680.
- Molina-García, P. y García-Farfán, I. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista científica dominio de las ciencias*. 5(1): 394-413.
- Moliní Fernández, F. y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU. Revista de docencia Universitaria*. 17(1): 211-227.
- Mora, F. (2018). Los maestros son la joya de un país. *Aprendemos Juntos 2030*. BBVA
- Mottet, T. & Richmond, V. (1998). An inductive analysis of verbal immediacy: Alternative conceptualization of relational verbal approach/avoidance strategies. *Communication Quarterly*, 46: 25–40.
- Moyano López, J. C. (2008). *Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE*. *Journal of Liberal Arts*. 125. 75-106.
- Naranjo Pita, M. (1999). La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera, Madrid: Edinumen.
- Nevado Fuentes, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 0(4): 151-167.
- Novaković, N. (2015). El uso de la literatura digital en el aula de ELE. Experiencia didáctica: Vamos a dar alas a nuestra imaginación [Trabajo Fin de Máster]. Máster en Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (Erasmus Mundus). Disponible en: [https://skemman.is/bitstream/1946/20864/1/Literatura%20digital%20\\_Nevena%20Novakovic.pdf](https://skemman.is/bitstream/1946/20864/1/Literatura%20digital%20_Nevena%20Novakovic.pdf)

- Núñez, L.P. (2019). Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico. *Foro de Profesores de E/LE*, 15: 161-177.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres Heinemann Educational Books.
- OEI. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus en la educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Área de Educación Superior, Ciencia y ETP. España: Madrid.
- Pastor Cesteros, S. (2014). Aprendizaje de contenidos a través del Español como Segunda Lengua en la Educación Superior: un puente entre la lengua y conocimiento. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages E-JournALL*. 1(1): 15-30.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15: 497-506.
- Peramos Soler, N., Ruiz Morales, M. y Leontaridi, E. (2010). Los textos literarios en la clase de E/LE. Un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno. *Actas II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09*: 78-98.
- Perdomo López, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 23: 149-160.
- Pérez Galdós, B. (2015). *Fortunata y Jacinta*. Reducción lingüística, actividades y reportajes de David Tarradas Agea. Control lingüístico y editorial de Carlos Gumpert. Ilustraciones de Amalia Mora. ELI Publishing Group.
- Pinto, C. (2008). Peligros de la lectura en español como lengua extranjera: ¿formación de lectores autómatas o autónomos? *Actas del I Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo*. Brasil. Centro Virtual Cervantes:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/sao\\_paulo\\_2008/09\\_maia.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sao_paulo_2008/09_maia.pdf)

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007). Niveles de referencia para el español. Madrid, España: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

Pons, L. (2020). El árbol de la lengua. Editorial: Arpa.

Pons, L. (2016). Una lengua muy larga: cien historias curiosas sobre el español. Barcelona: Arpa.

Prado, J. (2004). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: La Muralla.

Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Ediciones SM. España.

Prieto Parra, M. (2005). La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su empacipación? *Theoria*, 14 (1): 27-36.

Proyecto docente. (2018). Teatro y cine hispánicos. Universidad de Utrecht. Departamento de *Spaanse taal en cultuur*. Primer año – Bloque 3.

Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.5 en línea] Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/>

Rebollo Catalán, M<sup>a</sup>. A., García Pérez, R., Barragán Sánchez, R., Buzón García, O. y Vega Caro, L. (2008). Las Emociones en el Aprendizaje Online. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 14(1): 1-23.

Reche Urbano, E., Martín Fernández, M.A. y Vilches Viela, M.J. (2016). La competencia literaria y comunicativa en la formación inicial del docente. Presentación de una experiencia. *INNOEDUCA. INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGY AND EDUCATIONAL INNOVATION*. 2(2): 128-137.

Rieley, J. (1997). *Scenario Planning in Higher Education*. Researchgate: [https://www.researchgate.net/publication/234589223\\_Scenario\\_Planning\\_in\\_Higher\\_Education/citations](https://www.researchgate.net/publication/234589223_Scenario_Planning_in_Higher_Education/citations)

- Rieley, J. (2018). *Scenario Planning in Higher Education: A Follow-Up to the Process*.  
Researchgate:  
[https://www.researchgate.net/publication/323844497\\_Scenario\\_Planning\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Follow-Up\\_to\\_the\\_Process](https://www.researchgate.net/publication/323844497_Scenario_Planning_in_Higher_Education_A_Follow-Up_to_the_Process).
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. UNED. Revista Signa, 23: 753-777
- Rodríguez Menéndez, M.C. y Fernández García, C.M. (2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario ante el reto de la convergencia europea: algunos obstáculos en su implementación. Campo Abierto: Revista de educación, 26(2): 123-135.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. Didáctica. Lengua y Literatura, 24: 381-409.
- Rogers, C. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Ibérica.
- Rojas, F. (2015). La Celestina. Adap. Elena Cano e Íñigo Sánchez-Paños. Madrid: Edelsa.
- Romero Guillemas, R. y Benítez Pérez, P. (2005). La gramática y las gramáticas en el aula de ELE. Centro Virtual Cervantes:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2005/43\\_romero-benitez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/43_romero-benitez.pdf)
- Sáez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE en *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. F.J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J.J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez (coords), 1: 57-68.
- Santafé Gutiérrez, R.D. y Velásquez Ortiz, M.N. (2022). Book Creator: una herramienta digital para fortalecer la comprensión e interpretación textual aplicada a estudiantes de grados 4° y 5° del Centro Educativo Nuestra Señora de Fátima.



[Trabajo de grado presentado para obtener el título de Magister en Educación].  
Colombia: Universidad de Cartagena.

Santos Palmou, X. (2017). Métodos de selección léxica aplicados a la enseñanza. El vocabulario fundamental del español. Tesis doctoral. Facultad de Filología. Departamento de Lengua Española. Dirigida por el Prof. Dr. D. Julio Borrego y por la Prof. Dra. D<sup>a</sup>. Inmaculada Mas. Universidad de Salamanca: [https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/187737/DLE\\_Santos\\_Palmou.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/187737/DLE_Santos_Palmou.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sanz González, F. (1995). La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda? *Didáctica*. Servicio de Publicaciones 11CM, Madrid, 7: 119-132.

Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. Artículos de didáctica recogidos en *La literatura en el aula de ELE*. Segunda etapa Carabela. Editorial SGEL.

Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors' prosocial communication behaviors and students' learning outcomes. *Communication Education*, 58: 350–371.

Serafini, M<sup>a</sup> T. (1994), *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

Skinner, B. (1957): *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Soler Montes, C. (2015). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_1237.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1237.pdf)

Stembert, R. (1999), "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE", en L. MIQUEL y N. SANS (Coord.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 4*, Cuadernos de Tiempo Libre, Madrid, Fundación Actilibre, 247-265.

- Tiza Martínez, M., Campos Maura, E. y Castellón Bermúdez, Y. (2016). La formación de la competencia literaria: un reto para la educación de estos tiempos. *Invest. pens. Crit.* 4(2): 115-125
- ULPGC. (18 de noviembre de 2021). Entorno de Enseñanza Virtual en la ULPGC: Moodle. <https://si.ulpgc.es/asistencia-informatica/campus-virtual>
- ULPGC. (5 de septiembre de 2018). Historia: El Campus Virtual-Plataforma de Apoyo a la Enseñanza Universitaria Presencial. <https://online.ulpgc.es/historia/campus-virtual>
- UNESCO. (7 de mayo de 2020). Las universidades abordan el impacto de COVID-19 en los estudiantes desfavorecidos. <https://es.unesco.org/news/universidades-abordan-impacto-covid-19-estudiantes-desfavorecidos>
- Van Dijk, T. (1992), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Vega Herreros, C. (2017). El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica: entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de Secundaria. Tesis doctoral. Dirigida por Dra. María Teresa Caro Valverde Dr. Juan Antonio Solís Becerra. Universidad de La Rioja: España.
- Vega, L. (2015). Fuenteovejuna. Adap. Rafael Guerrero. Madrid: Edelsa.
- Ventosa, V. J. (2016). Didáctica de la participación. Teoría, metodología y práctica. Madrid: Narcea.
- Ventura Jorge, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21: 30-53.
- Villalón, R., Luna, M. y García-Barrera, A. (2019). *Digital Education*, 35.
- Wang, L. y Cáceres-Lorenzo, M.T. (2019). Factores y estrategias del aprendizaje preadolescente en chino como lengua extranjera. Estudio de caso en España. *ONOMÁZEIN* 43: 157-175.
- Weyers, M. (2014). *Designing Dynamic Online Learning Environments That Support Knowledge Construction*. Edited by Brian Sutton and Anthony “Skip” Basiel.

Teaching and learning online. *New Models of Learning for a Connected World*.  
Volume 2. New York: Routledge

Witt, P. L. & Wheelless, L. R. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and Cognitive Learning. *Communication Education*, 50(4): 327–342.

Zorrilla, J. (2015). *Don Juan Tenorio*. Adap. Carlos Romero Dueñas. Madrid: Edelsa.

## **LISTADO DE ABREVIATURAS**

- **ALAO:** Aprendizaje de la lengua asistido por ordenador
- **BA:** *Bachelor of Arts*
- **COVID-19:** Enfermedad por coronavirus de 2019
- **DELLCoS:** Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en contextos Socioculturales
- **DLE:** Diccionario de la Real Academia Española
- **DTC:** Diccionario de términos clave de ELE
- **E1:** Estudio de campo 1
- **E2:** Estudio de campo 2
- **E3:** Estudio de campo 3
- **E-A:** Enseñanza-aprendizaje
- **ELE o E/LE:** Español como Lengua Extranjera
- **ICON:** *The Institute for Cultural Inquiry*
- **ICTs:** *Information and Communication Technology*
- **L2:** Segunda lengua
- **LE:** Lengua extranjera
- **LM:** Lengua meta
- **MCCDD:** Marco Común de Competencia Digital Docente
- **MCERL:** Marco Común de Referencia para las lenguas
- **PCIC:** Plan Curricular del Instituto Cervantes
- **R1:** resultados del estudio de campo 1
- **R2:** resultados del estudio de campo 2
- **R3:** resultados del estudio de campo 3
- **SARS-CoV-2:** Coronavirus de tipo 2, causante del síndrome respiratorio agudo severo
- **SFL:** *Spanish as a Foreign Language*
- **SI1:** Sujetos de la investigación 1
- **SI2:** Sujetos de la investigación 2
- **SI3:** Sujetos de la investigación 3
- **T&L:** Teaching and learning processes
- **TA:** Textos auténticos
- **TAD:** Textos adaptados
- **TIC:** Tecnologías de la Información y Comunicación

- **TL:** *Target Language*

# **ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS, ILUSTRACIONES Y ANEXOS**

Tabla 1. Selección de obras en español seleccionadas para cada estudio de campo. ..	45
Tabla 2. Tipología de actividades y sus finalidades según Albaladejo García (2007:14).....	47
Tabla 3. Puntos claves extraídos del concepto «coasociación» según Prensky (2011:26-27). .....	82
Tabla 4. Esquema de las fases de la investigación.....	138
Tabla 5. Listado de los escenarios en donde desarrollaremos los tres estudios de campo.....	141
Tabla 6. Objetivos extraídos del cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global. Fuente: MCERL (Consejo de Europa, 2002:26).....	152
Tabla 7. Relación de objetivos para el nivel A2 y B1 extraído del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006). .....	153
Tabla 8. Objetivos extraídos del cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global.....	154
Tabla 9. Relación de objetivos B1-B2 extraídos del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006) .....	154
Tabla 10. Objetivos extraídos del cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global.....	155
Tabla 11. Relación de objetivos B1-B2 extraídos del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006) .....	155
Tabla 12. Inventario extraído del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006) para el nivel A2. ....	157
Tabla 13. Inventario extraído del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006) para el nivel B1. ....	157
Tabla 14. Inventario extraído del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006) para el nivel B2. ....	158
Tabla 15. Inventario extraído del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006) para el nivel B2. ....	159
Tabla 16. Características que deben presentar los textos, de acuerdo con el <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006), para los niveles A1-A2 y B1-B2.....	162
Tabla 17. Descripción general del nivel extraída del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006). ....	162



Tabla 18. Características que presentan los textos del nivel B1-B2 extraídos del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006).....	164
Tabla 19. Descripción general del nivel extraída del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006). .....	164
Tabla 20. Características que presentan los textos del nivel B1-B2 extraídos del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006).....	165
Tabla 21. Descripción general del nivel extraída del <i>PCIC</i> (Instituto Cervantes, 2006). .....	166
Tabla 22. Tipología de evaluación seleccionada de acuerdo con el Consejo de Europa (2002). .....	178
Tabla 23. Sugerencias transmitidas por los SI2. ....	196
Tabla 24. Sugerencias transmitidas por los SI3. ....	205
Tabla 25. Valoraciones obtenidas por los SI3.....	211
Tabla 26. Valoraciones obtenidas por los SI3.....	216
Tabla 27. Valoraciones obtenidas por los SI3.....	219
Tabla 28. Listado de los términos empleados en esta sección en relación con los factores claves de la investigación. ....	225
Tabla 29. Selección de preguntas y tipo de gráficas empleadas en el análisis contrastivo.....	226
Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes que han participado en el E1.....	146
Gráfica 2. Porcentaje de estudiantes según su sexo. ....	146
Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes que han participado en el E2.....	147
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes según su sexo. ....	148
Gráfica 5. Porcentaje de estudiantes que han participado en la investigación. ....	148
Gráfica 6. Porcentaje de estudiantes según su sexo. ....	149
Gráfica 7. Gráfica con los porcentajes del nivel que posee cada sujeto de la investigación. ....	149
Gráfica 8. Resultados de la primera pregunta de los SI1. ....	185
Gráfica 9. Resultados de la segunda pregunta de los SI1. ....	186
Gráfica 10. Resultados de la tercera pregunta de los SI1.....	187
Gráfica 11. Resultados de la cuarta pregunta de los SI1.....	188
Gráfica 12. Resultados de la quinta pregunta de los SI1.....	188

Gráfica 13. Resultados de la sexta pregunta de los SI1. ....	189
Gráfica 14. Resultados de la primera pregunta de los SI2. ....	191
Gráfica 15. Resultados de la segunda pregunta de los SI2. ....	191
Gráfica 16. Resultados de la tercera pregunta de los SI2. ....	192
Gráfica 17. Resultados de la cuarta pregunta de los SI2. ....	193
Gráfica 18. Resultados de la quinta pregunta de los SI2. ....	193
Gráfica 19. Resultados de la sexta pregunta de los SI2. ....	194
Gráfica 20. Resultados de la séptima pregunta de los SI2. ....	195
Gráfica 21. Resultados de la primera pregunta de los SI3. ....	199
Gráfica 22. Resultados de la segunda pregunta de los SI3. ....	200
Gráfica 23. Resultados de la tercera pregunta de los SI3. ....	201
Gráfica 24. Resultados de la cuarta pregunta de los SI3. ....	201
Gráfica 25. Resultados de la quinta pregunta de los SI3. ....	202
Gráfica 26. Resultados de la sexta pregunta de los SI3. ....	203
Gráfica 27. Resultados de la séptima pregunta de los SI3. ....	203
Gráfica 28. Resultados del análisis comparativo 1. ....	227
Gráfica 29. Resultados del análisis comparativo 2. ....	228
Gráfica 30. Resultados del análisis comparativo 3. ....	230
Gráfica 31. Resultados del análisis comparativo 4. ....	231
Gráfica 32. Resultados del análisis comparativo 5. ....	233

Anexo 1. Escalas ilustrativas extraídas del MCERL (2002:64, 2002:65, 2002:71 y 2002:107), para evaluar la producción escrita en los estudios de campo. ....	283
Anexo 2. Recopilación de microrrelatos elaborados por los informantes de la Universidad de Utrecht. ....	284
Anexo 3. Recopilación de los microrrelatos elaborados por los informantes de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia. ....	290
Anexo 4. Recopilación de microrrelatos elaborados por los informantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en el Aula de idiomas. ....	313

Ilustración 1. Logo de la Universidad de Utrecht. Fuente: extraído de la página oficial de la universidad: <a href="https://www.uu.nl/organisatie/huisstijl/downloads/logo">https://www.uu.nl/organisatie/huisstijl/downloads/logo</a> .....	140
Ilustración 2. Mapa de la Universidad de Utrecht. Fuente: imagen extraída de <i>Google Maps</i> : <a href="https://goo.gl/maps/cTUjqwDA47sM7mG6">https://goo.gl/maps/cTUjqwDA47sM7mG6</a> .....	140
Ilustración 3. Logo de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia. Fuente: extraído de la página oficial de la universidad: <a href="https://www.th-koeln.de/en/">https://www.th-koeln.de/en/</a> .....	141
Ilustración 4. Mapa de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia. Fuente: imagen extraída de <i>Google Maps</i> : <a href="https://goo.gl/maps/fE7LDAyMhAjVBi8fA">https://goo.gl/maps/fE7LDAyMhAjVBi8fA</a> .....	141
Ilustración 5. Logo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Fuente: extraído de la página oficial de la universidad: <a href="https://www.ulpgc.es/identidad-corporativa">https://www.ulpgc.es/identidad-corporativa</a> .....	141
Ilustración 6. Mapa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Fuente: imagen extraída de <i>Google Maps</i> : <a href="https://goo.gl/maps/s7wNUmqQqRG9YeXc6">https://goo.gl/maps/s7wNUmqQqRG9YeXc6</a> .....	141

# **ANEXOS**

ANEXO 1: Rúbricas para la evaluación.

Escalas ilustrativas y descriptores según el <i>Marco común europeo de referencia</i> (Consejo de Europa, 2002)		Evaluación de criterios según el <i>Marco común europeo de referencia</i> (Consejo de Europa, 2002)		
		Positivo	Negativo	Valoración
Expresión escrita	A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».		
	B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.		
	B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes		
Comprensión de lectura	A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.  Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.		
	B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.		

	<b>B2</b>	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.			
<b>Escritura creativa</b>	<b>A2</b>	<p>Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.</p> <p>Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo.</p> <p>Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.</p>			
	<b>B1</b>	<p>Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.</p> <p>Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.</p>			
	<b>B2</b>	<p>Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.</p> <p>Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.</p>			

<b>Competencia lingüística</b>	<b>A2</b>	<p>Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.</p> <p>Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.</p>			
	<b>B1</b>	<p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.</p> <p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.</p>			
	<b>B2</b>	<p>Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.</p>			

Anexo 1. Escalas ilustrativas extraídas del MCERL (2002:64, 2002:65, 2002:71 y 2002:107), para evaluar la producción escrita en los estudios de campo.

**ANEXO 2:** Microrrelatos realizados por los sujetos de la investigación en la Universidad de Utrecht.

Informantes	Título del microrrelato	Producción escrita
Informantes del grupo 1	La vida es sueño	<p>Por temor a los hastros [sic] el rey Basilio construyó una torre rústica donde su hijo Segismundo, condenado desde su nacer, pasaría hasta el fin de su mundo.</p> <p>A la torre era prohibido llegar que hasta el sol apenas se arriesgaba mirar.</p> <p>El destino le robó su libertad a un así en su aislamiento soñaba y cuestionaba su existencia.</p> <p>En su profunda somnolencia, creía que era excelencia.</p> <p>Pero cuando despierta de su ilusión, concluye en su soledad que la subsistencia es ficción.</p>
Informantes del grupo 2	El corazón roto	<p>¿Cuántas compañeras sexuales tuvo usted el año pasado?</p> <p>Tuve 302 doctor.</p> <p>¿Y qué molestias físicas me ha dicho que tenía?</p> <p>Tengo frío, sobre todo por dentro señor</p> <p>¿Algo más le duele?</p> <p>Tengo tanto dolor de cabeza doctor, es como si se me estuvieran creciendo cuernos de la cabeza.</p> <p>Que peculiar. ¿Y más?</p> <p>Hablar en verso de repente está en mi naturaleza.</p> <p>Vale, no tengo que oír más. Lo siento señor, está en una fase muy avanzada del donjuanismo con metástasis en el corazón.</p>
Informantes del grupo 3	El Gracioso	<p>¡Viva el Rey! ¡Grande es nuestro Clarín!</p> <p>Mientras todos lo elogiaban, el sobre aquel momento recordaba;</p> <p>Cuando solo en su torre lamentaba,</p> <p>Un cobarde prisionero</p> <p>Un gracioso desterrado</p> <p>Que, en su admirable majestad,</p> <p>Se transformo.</p>
Informantes del grupo 4	Alcahueta	<p>Ella habla y todos le escuchan. Ella miente y todos le creen. Con sus bonitas palabras ella puede convencer a todos, y todos siguen sin pensar. Lo que quieren los demás no le importa. Amor no viene del corazón, sino de su mal de ojo. Este mal no se deshace, es demasiado fuerte. Ella los cautiva en la muerte.</p>
Informantes del grupo 5	Melibea encantada	<p>Algunas cosas están predestinadas, otras se tienen que hacer cumplir.</p> <p>Tu necesitabas un hechizo, yo sólo [sic] una mirada tuya, Areúsa.</p> <p>El corazón de tu amado no late tan rápido como el mío cuando te veo.</p> <p>Toca mi pecho, ¿sientes los latidos?</p>

Anexo 2. Recopilación de microrrelatos elaborados por los informantes de la Universidad de Utrecht.



**ANEXO 3:** Microrrelatos realizados por los sujetos de la investigación en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia.

Informantes	Producción escrita
Informante 19	<p>Siempre había estado convencida de que era la única. Todo comenzó ese día cuando él se fue a trabajar y olvidó su móvil en casa. Ella conocía su contraseña.</p>
Informante 20	<p>Estamos en Guadalajara, México. Pablo es de una familia rica de fabricantes de ropa. Pasa mucho tiempo en fiestas. Allí conoció a María. Viene de un barrio pobre fuera de la ciudad. Aún así, se llevan bien. Pasan mucho tiempo juntos y se acercan. Sin embargo, se acaba en unos meses. Los padres de Pablo quieren que se case. Le presentas a la hija de uno de los socios comerciales del padre. A los padres les agrada porque viene de una buena familia. También le gusta Pablo porque es inteligente, divertida y bonita. Todos están felices y después de un tiempo se casan. Se lo están pasando bien y se llevan muy bien. Pablo está realmente muy feliz. Sin embargo, de vez en cuando piensa en María y en el hecho de que la ha defraudado. También ha escuchado rumores de que se supone que ella tendrá un hijo. Él y su esposa aún no han podido tener un hijo, lo que los entristece. Cuando su esposa oye el rumor de que Pablo podría ser el padre del hijo de María, quiere verlo ...</p>
Informante 21	<p>Años pasaron pero el deseo de Jacinta de tener hijos seguía sin cumplirse. Nunca dejó de pensar en esa noche particular, cuando Juancito le contó de su relación con Fortunata. Porque [sic] había podido tener hijos con esa alma perdida pero no con ella? Todo ese pensamiento la llevó a la desesperación. Ella quería tener hijos, sin importar el costo. Un día no pudo aguantar más. Salió de la casa por la mañana temprano y fue en busca de Fortunata.</p>
Informante 22	<p>Juanito era el hijo de un hombre de negocios muy exitoso y no le faltaba nada. Pero sus padres nunca fueron muy cariñosos y por eso Juanito se rebeló contra ellos. Empezó a tomar drogas y cada semana estaba con una mujer diferente.</p> <p>Cuando su padre perdió su empresa, la madre de Juanito le presentó a la hija de una amiga rica – Jacinta. Ella era una chica bonita, pero no interesante para él. Juanito había conocido a Fortunata unos meses antes durante una fiesta de un amigo. Fortunata no tenía padres ricos, sino que era hija de una madre soltera.</p> <p>Sin embargo, la relación sólo [sic] duró unos meses. Durante esta relación Fortunata se quedó embarazada. Cuando le contó del embarazo no deseado Juanito la abandonó y probó suerte con Jacinta.</p> <p>Algunas [sic] años después Juanito y Jacinta casaron, pero durante los primeros meses de matrimonio realizó que había cometido un error hace años. Jacinta nunca quiso tener hijos, pero con Fortunata podría haber formado una familia y ser feliz. ¿Por qué había decidido por el dinero en lugar de la felicidad de una familia? Ahora podía ser el padre de un hijo pequeño.</p>

A los 14 años, en el colegio, Juan y Jacinta se enamoraron. Cuando vino el momento de la graduación, los enamorados se fueron a distintas ciudades para estudiar y trabajar, por lo tanto tuvieron una relación a larga distancia. Sin embargo, no afectó a sus sentimientos por el otro y intentaron verse lo más frecuente que posible.

Era en enero de 2019 cuando se enteraron que la madre de Juan Barbarita se enfermó de cáncer y no le quedaba mucho tiempo para vivir. Don Baldomero Santa Cruz y su exmujer Barbarita ya vivieron separados hace muchos años [sic] y a causa del divorcio Barbarita se mudó a Italia. Cuando Barbarita se enteraba de su enfermedad, decidió regresar a su ciudad natal en España, donde creció Juan y también Jacinta seguía viviendo en esta época debido a su trabajo actual.

Jacinta propuso a cuidar a la madre de su novio y Juan también prometió venir a ver a su madre siempre que podía. Ya que Juan estaba estudiando en otra ciudad, solo vino a ver a su madre y su novia por los fines de semana.

Cuidar a Barbarita era una carga adicional para Jacinta que varias veces se sentía cansada y estresada por culpa de su trabajo, así como impotente y triste debido al estado de salud de Barbarita, lo que cada día empeoraba. Por esa razón, la mayoría de las noches Jacinta se sentía sola porque Juan y ella no vivían en la misma ciudad.

Era un día soleado en primavera de 2019 cuando Juan salió de fiesta con sus amigos en la ciudad donde estudiaba. En esa misma noche, Juan conoció a Fortunata, que parecía como una chica muy divertida, inteligente [sic] y sobre todo inocente y sin preocupaciones. Inmediatamente su naturaleza le fascinó. Juan se atrevía preguntar a Fortunata por su número [sic] de teléfono. Llevaban unas semanas escribiendo antes de Juan la preguntó por su primera cita. Pasó un año en lo que los dos pasaron juntos como amantes, pero de vez en cuando sucedió que no les vieron por un par de semanas.

Fortunata que sabía del estado crítico de Barbarita, suponía que a veces Juan necesitaba tiempo por sí [sic] mismo o tenía [sic] que ir a cuidar a su madre. Por lo tanto, decidió no hacerle preguntas sino aceptar la situación. Lo que Fortunata no sabía [sic] era que Juan en realidad tenía [sic] novia y ha estado con ella para más [sic] que 10 años! [sic] Tampoco sabía [sic] Jacinta del cortejo de su novio.

Era un día despejado en abril de 2020 cuando Jacinta se enteró del [sic] doble vida de su novio. Todo el secretismo salió a la luz debido a la causalidad que la compañera de piso de Fortunata era amiga de la hermana de Jacinta que se llamaba Jacobina. Liliana, la amiga de Jacobina, también nació en la misma región como Juan, Jacinta y Jacobina. Fue ella que reveló la doble vida de Juan cuando se daba cuenta que ha escuchado la misma historia de un chico joven de esta región que esta a punto de perder su madre por culpa del cáncer. No tardó mucho hasta que Fortunata y Liliana descubrieron con ayuda de los redes sociales que estaban hablando de la misma persona. En este momento, Fortunata se dio cuenta de que Juan era un mentiroso serio: Ha mentido a dos mujeres a la misma vez por mas [sic] que un año sin arrepentirlo? [sic]

Gracias a la comunicación rápida entre las amigas, Liliana contó todo el lío a su amiga Jacobina que inmediatamente llamó a su hermana Jacinta. Cuando Jacinta se enteró de lo que estaba pasando, se le cayó el mundo encima. ¿Como [sic] podía traicionarla así todo el tiempo mientras ella estaba cuidando a su madre? ¿Como [sic] podía confiar en el [sic]? El mismo día le ordenó ir a su casa so pretexto. Todo su cuerpo temblaba de rabia. ¡Quería saber toda la verdad!

Durante de una larga noche con muchas lágrimas, Juan le contó a Jacinta su versión de la historia: El dijo que se sentía solo en la ciudad donde estudiaba porque Jacinta no vivía con el [sic] y con todo lo que estaba pasando con su madre simplemente buscaba una distracción. Afirmó que todavía amaba a Jacinta, que mañana va a terminar el cortejo con Fortunata y que nada como esto volvería a suceder nunca mas [sic]. Lo único que quería era un futuro junto con Jacinta porque no le podía imaginar vivir sin ella.

A pesar de todas las promesas que Juan dio en esta noche, Jacinta seguía sentirse muy decepcionada. Necesitaba tiempo para pensar, por lo que decidieron tomarse un descanso en su relación. Pero ya después de una semana volvieron a quedar y Jacinta perdonó a Juan por sus mentiras. La pareja decidió empezar de cero en otra ciudad y querían vivir juntos.

De hecho, este plan funcionó por algunos años. Sin embargo, Jacinta no se desprendió del sentimiento de incompreensión y, al mismo tiempo, sintió lástima por Fortunata. ¿Cómo pudo su novio llevar una doble vida durante un año y engañar a dos mujeres al mismo tiempo? Para ella, era una señal de que

	<p>Juan no tenía carácter y se preguntaba a sí misma si de verdad quería pasar el resto de su vida con un infiel como Juan....</p>
<p>Informante 24</p>	<p>El móvil de Juanito sonaba, pero él no estaba en la cocina. Jacetina [sic] lo cogía y podría ver un mensaje de una persona desconocida. Cuando volvió Juanito le preguntaba, pero él no contestaba. Ella notaba que él se sentía atrapado. Ella presionar a Juanito. Le contaba:</p> <p>“La encontré por Tinder. Era una de muchas. Nunca usaba preservativos, porque es obligación de la mujer y se siente mejor para hombres. Algún día me contó que le había embarazado. La pidió que aborte el nene, pero ella no quería. Terminé la relación. Ella decidió tener el hijo y ahora apela a mi responsabilidad. No entiendo.” Jacetina [sic] pensaba que él es egoístico [sic], cobarde, alejado de la realidad y con un papel tradicional de hombre. Y ella, consiente de sí mismo de ser una mujer emancipativa [sic], se preguntaba a sí [sic] mismo, si le gusta tener una relación con una persona con estas características y cualidades.</p>
<p>Informante 25</p>	<p>Jacinta estaba yendo a lo largo de una calle del barrio pobre de Madrid. Nunca había visitado esta zona de la ciudad. Miró a un papel en su mano y se detuvo en frente de una casa pequeña. Brevemente vaciló, pero vino a golpear. Una mujer abrió.</p> <p>“Hablo con Fortunata?” preguntó Jacinta. “Sí, soy yo. ¿Qué quiere?” Contestó la mujer. “Ne me conoce. ¿Me llamo Jacinta... Puedo entrar? Me gustaría hablar con usted”. La mujer apareció confusa. ¿Qué podía querer esta desconocida muy bien vestida de ella? “Sí, claro. Entra, por favor”</p> <p>Las mujeres entraron a un cuarto pequeño y bajo que era habilitado solo por una mesa con sillas y un horno. La familia apareció ser pobreta, pero todo era muy limpio.</p> <p>“No, sé dónde empezar”, dijo Jacinta. Es verdad que usted tiene un niño. Tendrá doce o trece años, ¿no?” “Si, mi hijo tiene doce años. ¿Ha hecho algo malo Señora? ¿Ha roto algo?” “No, no, no. No tiene nada que ver con el niño. Pues, sí tiene. Pero el niño no tiene culpa. Es otra cosa. Es que, me gustaría pagar por la educación del su hijo. Me llamo Jacinta Santa Cruz.”</p> <p>Fortunata empalideció. “Santa Cruz? [sic]” “Es la mujer de Juanito Santa Cruz? [sic]” “Sí, Juanito es mi marido.” “Sabe que usted está aquí? [sic]” preguntó. “No” contestó Jacinta. Era nerviosa. No sabía cómo Fortunata iba a reaccionar. Jacinta no quería estar aquí. No quería hablar con esta mujer que su marido solía amar. Solo había venido para rescatar a su conciencia. Quería pagar para callar a su mala consciencia y nunca pensar sobre la historia desafortunada nunca más.</p> <p>Fortunata estuvo callada algunos momentos. Al fin apareció que había tomado una decisión.</p> <p>“No quiero su dinero. Juanito me usó y me dejó en la calle. Pero eso le puedo perdonar. Lo que nunca olvidaré es que también falló a mi hijo. No, quiero nada que ver con gente como él. Es un perro y merece quemar en el infierno. ¡Por favor, que se vayan de mi casa y jamás vuelvan! Adiós señora! [sic]”</p>

	<p>Con las últimas palabras se levantó e indicó a la puerta.</p> <p>Jacinta se levantó de prisa y trastabilló hacia la puerta. Tenía miedo de Fortunata. La mujer tenía un aura de determinación y autoconfianza que achantó a Jacinta pero que también la impresionó. Antes de que podía [sic]reaccionar ya estaba enfrente de la casa, la puerta cerrada de golpe, todavía con el papel en su mano.</p>
Informante 26	<p>Swipe a la derecha</p> <p>Juan es un chico muy atractivo, y lo sabe. Es viernes por la noche y, a causa del coronavirus, Juan está aburrido en su cama. Abre la aplicación Tinder y desliza algunas veces a la izquierda y a la derecha. – un match. Jacinta. Estudiante de negocios y tiene 22 años. Parece simpática.</p> <p>Juan inició una conversación: - Hola guapa, ¿cómo estás? - Otro match. Fortunata. Soló [sic] emojis en la descripción. Una mujer buena y hermosa.</p> <p>Mismas Palabras.</p> <p>Una cita mañana, la otra el lunes. Al cabo de un mes Juan está en una relación con Jacinta. Ella está muy enamorada de Juan, pero no sabe que él también sigue viendo a Fortunata. Un día Fortunata sorprendió a Juan con una foto en blanco y negro. Ella está embarazada.</p>
Informante 27	<p>Juanito y Jacinta eran dos jovenes [sic] de prendas excelentes y de buanas [sic] familias. Así la boda fue muy exclusiva en un club de yates en Mónaco en mayo del 2016. Pero antes de empezar a estudiar los casados querían ver el mundo como todos los jovenes [sic] de este década [sic]. Entonces fueron a visitar Australia, Nueva Zelanda, EE. UU. y muchos destinos. En primer lugar se lo pasaban [sic] muy bien. Pero con el tiempo Juanito y Jacinta se contaban sus pasados. Juanito contó su pasado más oscuro que hace unos años abusó una otra chica. Cuando Jacinta escuchaba esta historia de su marido acabó la relación directamente. Jacinta es feminista y la historia de Juanito es imperdonable para ella.</p>
Informante 28	<p>Juanito miró a través de la ventana del tren. Estaba lloviendo desde el principio del viaje. Pero no era una razón para estar triste. Después de dos años con restricciones estrictas a causa del coronavirus viajar es un triunfo a pasar de malas condiciones meteorológicas [sic]. Quando [sic] miró la cara de Jacinta podía [sic]ver que ella tenía [sic] los mismos sentimientos. No importa el tiempo viajar juntos es lo mas importante. El destino del viaje ya no era lejos. Se trataba del sur de Francia. Jacinta y Juanito sonrieron. La libertad es imprescindible.</p>
Informante 29	<p>Juanito se siente culpable de no haber tratado bien a la simpática chica Fortunata, de clase baja. Al mismo tiempo, ha desarrollado sentimientos por Jacinta, pero ella no puede darle hijos. Le habló de la liaison con Fortunata. Jacinta también sintió simpatía, aunque al principio se enfadó con Juanito. Con el tiempo, Juanito y Jacinta se hicieron amigos de Fortunata. La apoyaron en todo momento. De esta manera Fortunata mejoró, al mismo tiempo que pudieron formar una pequeña familia juntos. En esa época era muy común tener dos esposas. Que Dios les dé muchos hijos.</p>

Informante 30	Este informante no pudo hacer entrega del microrrelato durante la realización de este estudio de campo.
Informante 31	<p>Jacinta y Fortunata son dos mujeres que no pueden ser más diferentes. Jacinta es una mujer educada de buena familia y Fortunata proviene de una sencilla familia de clase trabajadora. No es tan educada como Jacinta, pero es mucho más guapa que ella. Lo único que tienen en común es que aman al mismo hombre. Juanito Santa Cruz, es un joven arrogante pero guapo de familia acomodada. Jacinta y Juanito se conocieron en una fiesta y rápidamente se convirtieron en pareja. Se casan y pasan hermosos años juntos. Su mayor deseo era formar una familia, pero Jacinta no se quedó embarazada. La presión de toda la familia la afectó y la puso muy triste. Cuando Juanito regresó de un viaje de negocios, sus pensamientos no estaban con ella, se dio cuenta rápidamente Jacinta. Sin darse cuenta, cogió su móvil y encontró mensajes de otra mujer. Escribió cosas como "gracias por los hermosos días contigo" y "ojalá tuviéramos más tiempo juntos". Jacinta estaba sorprendida y enfadada al mismo tiempo. Se sintió traicionada y ya no quería estar con Juanito. Estaba triste por ello pero también feliz, porque se había enamorado de otra mujer. Fortunata no podía creer su suerte cuando se enteró de la ruptura e inmediatamente se dirigió a Juanito. Al cabo de unos meses se casaron y tuvieron un hijo. Jacinta se enteró de la nueva familia a través de conocidos. Estuvo a punto de acabar con su vida, pero entonces decidió vivir sin un hombre y entró en un convento.</p>
Informante 32	<p>Una historia [sic] clásica del siglo XIX entre clase media y clase alta:</p> <p>Jacinta y Juanito crecían con el ideal siendo primos y apoyándose como hermanos.</p> <p>Vivieron el hábito de la clase alta, sus familias privilegiadas decidieron a instalar su matrimonio y los dos se adaptaban.</p> <p>Por curiosidad, fue revelado el caso común - el amancebamiento de Juanito con Fortunata y el resultado que ellos habían procreado un chiquillo. Él creía que su amante con su bastardo se fueran de Madrid por el engaño que había sucedido.</p> <p>Jacinta no tenía la suerte de poder dar luz a un seguidor legítimo de Juanito así que le daban dudas a base de cuya historia con Fortunata.</p> <p>Sin embargo ella quería hacer su marido feliz así que encontró a Fortunata y su chiquillo. Cuando Jacinta les presentó a Juanito y señor quedaba sorprendido y confundido. Conociéndose dos noches seguidas Juanito se enamoró de su hijo y además reencontró sus sentimientos juveniles a Fortunata.</p> <p>Jacinta luchaba con todo que proporcionaba su mentalidad y su genio, pero al final se suicidó por desilusión.</p> <p>El amor legítimo no triunfó...</p>

Anexo 3. Recopilación de los microrrelatos elaborados por los informantes de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia.

**ANEXO 4:** Microrrelatos producidos por los sujetos de la investigación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Informantes	Producción escrita
Informante 33	<p style="text-align: center;"><b>Un filósofo animal</b></p> <p>Miras fijamente al techo de la habitación y empiezas a contar en voz baja...</p> <p>"Esta historia ocurrió hace varios años. Durante aquel verano lo pasaba muy mal, mis padres se peleaban todo el tiempo y estaban a punto de separarse. Fueron unos meses bastante duros para mí y mis hermanos. Pero un día, mientras paseaba por el parque, me encontré de repente con un conejo y me habló. Me consoló y me animó de nuevo. Fue la primera vez que pude volver a reír. Antes de irse, dijo una frase que nunca olvidaré: En la vida, todo tiene un sentido y para cada problema hay una solución. Podrías pensar que estoy loca, pero ese conejo existió de verdad y esta frase ha sido mi lema de vida desde entonces."</p>
Informante 34	<p style="text-align: center;"><b>Floreciendo</b></p> <p>La luz del sol la cegaba. Cerraba los ojos cada vez antes de mirar hacia atrás en búsqueda del camello. El sudor formaba gotas en su frente y sus pies se hundían en la arena. Sabía que si no iba a encontrarlo, ese era el principio de su final. Abrió su bolsa de agua y vio que ya no quedaba ni una gota más. A pesar de sentir el ardor en su piel no se rendía. Seguía su camino paso tras paso sin saber si era lo correcto, hasta que el cansancio ganó y se quedó momificada entre las inmensas dunas.</p> <p>Primero oyó un goteo, y después sintió algo frío y húmedo en su frente. Abrió los ojos y tras de sus pestañas vio su cara. Sabía que él le había salvado la vida. Volvió a cerrar sus párpados sabiendo que ya no la iba a pasar nada malo. Ya había encontrado su hogar...</p> <p>Y así mi querido - me dice acariciando mi mejilla - es como me sentí yo el día que te conocí. Cambiaste mi vida con solo tu presencia. Ahora ya sé que la vida sin amor, es como la sensación de una seca y marchitada flor.</p>
Informante 35	<p style="text-align: center;"><b>Silencio</b></p> <p>- Ya era de noche. La tierra estaba congelada, el silencio, penetrante, y lo único que se podía ver era ese negro abismo abrumador. En medio de la carretera surgió una muchacha joven vestida de blanco que caminaba lento, igualmente como si levitara. Miraba todo el rato hacia un punto concreto, sin ningunas emociones. Su ropa estaba manchada con sangre seca, su pelo era oscuro, largo y despeinado. Su cuerpo emitía un olor asqueroso, sabía a un cadáver. De cerca se podían ver los huesos de su pecho. Pero la chica no estaba muerta. Dentro del pecho, su corazón seguía latiendo transmitiendo el mensaje de nuestra canción favorita... Recuerdas, la que siempre solíamos escuchar cuando éramos adolescentes, tan felices e inocentes. De repente, la muchacha levantó la cabeza y mientras una lágrima caía por su mejilla, se despidió de alguien emitiendo un sonido entre chillido y susurro que decía "Mi amor, nunca te olvidaré". Esa seré yo. El espíritu de la mujer asesinada. Por ti. Por tu traición. Dentro</p>

	de 5 años...
Informante 36	<p style="text-align: center;"><b>La reencuentra con mi madre difunta</b></p> <p>„Bien, si así lo quieres, te contaré la historia de cómo encontré a mi difunta madre.”- ella contestó.  En un día lluvioso en noviembre, me desperté solo, como siempre, en mi cama cubierta de lino. Abrí la ventana y un viento frío me dio en la cara. Empecé a vestirme y me senté en la cocina para preparar mi desayuno. Después para calentarme por dentro, me bebí un poco más de manzanilla y me puse los zapatos y el grueso abrigo de invierno.  En ese día no he recorrido mi camino habitual, sino que me he detenido en un pequeño lago cuando me ha parecido oír a una persona hablando. Pero me equivoqué, estaba solo.  Como mis sospechas no cesaban, empecé a escuchar el viento que silbaba entre los árboles. Fue una locura, pero oí mi nombre y fragmentos de palabras como "estoy aquí" y "te echo de menos".  De repente empecé a darme cuenta de que debía tratarse de mi madre, fallecida hace 2 años. Lamentablemente paró rápidamente después. Aunque nadie me creyera, en ese momento me sentí tan feliz como siempre y juré volver a este lugar si alguna vez necesitaba fuerzas.</p>
Informante 37	<p style="text-align: center;"><b>Decisiones con consecuencias</b></p> <p>¿Qué hacemos con esa chica?  Esa pregunta fue la última del pueblito chiquito, en el que el día pasado, un camión de caña de azúcar [sic] había chocado con una niña del pueblo. Ella se había quedado en la calle inconsciente, sangrando de un brazo y también de una herida en la cabeza. Después de unas horas, volví su conciencia pero desde ahí la chica parecía confundida y hacía cosas raras. Su vista era vacía y no paraba de hablar de humos oscuros y al mismo tiempo de un sentimiento de calor [sic] y amor. Pues [sic] ¿qué hacemos con esa chica?  “¡Llévenla al médico para que el la observe!”, dijeron algunos. Pero, ¿como [sic] llevarla al médico si ya no se veía casi ninguna [sic] herida? Además el próximo médico era lejos y sobre todo la demás gente del pueblito no confiaba en los médicos y hospitales comunes.  Después de unas horas sin nuevas ideas, una mujer se atrevió y dijo lo que todos ya tenían en su mente. “Llévanla[sic] al brujo. El la va a curar.” Sin más discusiones, la llevaron al brujo. Dos días después, murió la chica.</p>
Informante 38	<p style="text-align: center;"><b>Y todo se puso negro</b></p> <p>Y todo se puso negro. El hueco que dejaste en mi vida forma un lago en mi corazón [sic].</p>
Informante 39	<p style="text-align: center;"><b>Verdadero amor</b></p> <p>Sí, esto pasó hace muchos años, mi niña, pero lo recuerdo como lo fue ayer. Esto es su cuaderno con sus apuntes. Lo encontré en mi habitación después de que se fuera sin palabra. Él era el hombre de mi vida y no sé por qué me abandonó. Todos los días lloraba en mi habitación y</p>



	<p>no hacía nada. No sabía que pasó con él. Un día, conocí a tu abuelo en la calle. Él era un hombre muy guapo, amable y de buena familia. Él me ayudó vivir de nuevo. Nos casamos y vivimos una vida muy bonita con nuestros hijos lejos de mi ciudad y de mi pasado. Le amé mucho, pero no tanto como el hombre anterior. Sí, es verdad. Cada día pensaba en él. El vínculo entre nosotros fue muy fuerte pero nunca nos encontramos de nuevo. Por eso, nieta mía, tienes que creer en el amor verdadero y estoy segura, que encuentras un amor más feliz, que yo.</p>
<p>Informante 40</p>	<p style="text-align: center;"><b>El tiempo no da vueltas</b></p> <p>...pero eso pasó ya hace mucho tiempo. Meses, años, décadas. Todo este tiempo, soñaba, pensaba, recordaba, pero no vivía. Los sueños se transformaron en su nueva realidad y su realidad en algo oscuro, asqueroso e irreal. Para poder continuar, algo tenía que cambiar. Tenía que librarse de la esclavitud de ella, de su cuerpo, de su risa, de su olor. Ya no existía pero le dañaba más que cualquier cosa existente. Decidió hacerlo. "Adiós, María. Mi felicidad, Mi corazón." dijo en silencio, mientras el fuego devoraba la fotografía.</p>
<p>Informante 41</p>	<p style="text-align: center;"><b>Buenas relaciones</b></p> <p>Lo que nadie sabe de mi es que en realidad no quería mudarme aquí. Antes tenía una vida completamente diferente a la que tengo ahora. Habían [sic] demasiadas coincidencias que me trajeron aquí al final. Cuando tenía 18 años, fue a Italia para quedarme allí para seis meses. Lo que no esperaba, era que me robaran la primera semana después de llegar. Por desgracia, no me di cuenta hasta más tarde y el ladrón ya había sacado todo mi dinero de mi cuenta. No me quedaba nada. Ni siquiera podía volver a casa. Esa noche conocí a un joven al que le dije todo. Me dijo que aún debe haber trabajos para mí en la empresa de su tío [sic]. Pero lo que no sabía era que la empresa de su tío [sic] era la mafia. Así que trabajé para la mafia durante mucho tiempo, hasta que un día la policía me arrestó. Después de que me liberaran, me fugué de Italia al país más próximo y te conocí aquí justo al principio.</p>
<p>Informante 42</p>	<p style="text-align: center;"><b>El momento infinito</b></p> <p>Cierra los ojos e imagina que este momento es infinito. Estás acostado a mi lado, en íntima unión. Puedo sentir tu aliento constante en mi piel. Tengo tu olor irresistible en mi nariz, que me recuerda el primer día soleado de la primavera después de la larga lluvia. Me cuentas tus recuerdos de la infancia y veo el brillo en tus ojos que me dice que viviste, amaste y disfrutaste cada momento. Dices que te gustaría revivir esos recuerdos una y otra vez porque cada vez se desvanecen más. Y dices que no puedes entender por qué son momentos únicos, que sólo [sic] ocurren una vez. Y yo te pregunto: ¿No es eso lo que hace que estos momentos sean tan especiales? Y tú dices: Sí, probablemente. Probablemente tengas razón. Y continúa preguntando: ¿y si también somos sólo [sic] un momento, un recuerdo único, como los recuerdos de mi infancia? ¿Y si en algún momento también nos desvanecemos más y más? Y tomo tu mano entre las mías y te digo: eso no pasará, porque te contaré esta historia, nuestra historia, una y otra vez. Hasta que este momento, nuestro momento, se convierte en infinito.</p>

<p>Informante 43</p>	<p style="text-align: center;"><b>Perderte</b></p> <p>Y de repente me despierto, como cada noche me despierto desde que tu te fuiste. Cada noche el mismo sueño, contigo. Quiero seguir durmiendo, porque solo en mis sueños todavía estamos juntos. Mi subconsciente todavía no lo quiere creer, que me dejaste solo. Aún no consigo entenderlo, porque la vida es tan injusta? Cierro mis ojos y intento de revivir la escena de mi sueño, pero no puedo. Espero verte mañana otra vez, no quiero perderte.</p>
<p>Informante 44</p>	<p style="text-align: center;"><b>Cuentos de Eva Luna</b></p> <p>Te voy a contar un cuento de amor, un cuento de almas gemelas que a pesar de ser tan cerca nunca lograron unirse... Era otoño, las hojas coloridas caían lentamente al suelo, no se escuchaba nada más de un suave ruido del mar y el viento atravesando las orillas. En la playa no había nadie. Solo las huellas de los pies indicaban a la presencia de alguien. En aquel momento volvieron los recuerdos del pasado. Cada otoño viajaba a España, le encantaba pasar el tiempo captando los últimos rayos del sol y escuchando el ruido del mar. Él la miró. Sus ojos eran como un infierno, tan negros y profundos que cualquiera se perdería en ellos. Menos ella. Ella llevaba una herida sangrante en el corazón y un duelo que ni sus ojos podrían atravesar. El mar parecía un campo de batalla entre las olas que chocaban tan fuerte con la orilla. De repente, Analía oyó a alguien acercándose a ella. Era su amiga. Las dos volvieron al coche. Era otro año, otro tiempo y ella también era otra. Y lo que pasó aquel otoño solamente lo sabe ella y las olas del mar que se llevaron sus tristezas.</p>
<p>Informante 45</p>	<p style="text-align: center;"><b>Amantes y mentiras</b></p> <p>Ella mirándome con una cara muy seria y al mismo tiempo amable empezó a hablar. - Quería contarte sobre nosotros. Algo que solo tu y yo conocemos. ¿Que somos nosotros? ¿Amigos, amantes o prometidos? Siempre nos vemos en secreto porque tu quieres así y yo lo respeto. Pero después de todo eso tiempo, más de un año, me siento obligada a saber la verdad. -</p> <p>De golpe, después sus palabras, yo me puse muy serio. Seguí mirándola y ella estaba claramente buscando una respuesta, la que yo no quería darle. Empecé a pensar entre yo sin mirarla más. La verdad es que estoy casado y tengo un hijo de 3 años, pero entre mi novia y yo la relación no funciona. Ella siempre está con nuestro hijo y al mismo tiempo trabaja, no tiene tiempo también para mí [sic]. Y yo, como un cobarde estoy buscando en tí lo que ella no me da.</p> <p>Ella otra vez hice la misma pregunta. No podía más callarme muto y evitar el discurso, pero tampoco quería perderla. Solo le dije – te amo y quiero estar contigo, solo tu [sic]y yo - . Nuevamente mintió a ella, a mi novia y a mí.</p>

Informante 46

### Un encuentro inesperado

¿Una historia que nunca he contado a nadie? Te cuento cómo encontré a mi gata Emma y la acogí. Era un verano increíblemente cálido, el curso escolar acababa de terminar y yo disfrutaba al máximo de las vacaciones. Pasé los días con mis amigos en el lago y viví hasta el día. El calor impedía hacer otra cosa que pasar el día en el agua fresca y dormir a la sombra de los árboles. Ese fue también el caso en este día. Salimos temprano con las bicicletas en dirección al lago de baño para no tener que cubrir el trayecto de 30 minutos con un calor abrasador. El aire fresco de la mañana tenía un efecto casi refrescante. El camino hacia el lago atravesaba amplios campos de trigo. Madurado por el sol, se balanceaba dorado en el viento y ya estaba esperando a ser cosechado. Al borde del camino de tierra, un canal llevaba agua para regar los campos. Ahora, en agosto, sólo [sic] estaba lleno en una cuarta parte y cubierto por una gruesa capa de algas. En el camino había un pequeño puente. Tuvimos que cruzarlo para atravesar el canal de riego. Me bajé de la bicicleta y la empujé por el estrecho puente de madera, que era lo suficientemente ancho como para no caer. Casi había llegado al otro lado del puente cuando oí un ruido. Un débil y casi imperceptible maullido llegó desde debajo del puente. Curioso y al mismo tiempo un poco asustado, bajé la bicicleta y busqué bajo el puente el origen del sonido. Y he aquí que, apenas visible, escondido entre las hierbas, se encontraba un pequeño gato maullando desesperadamente. Parecía que había sido abandonado. Con cuidado, tomé a la hambrienta criatura en mis brazos y la acaricié. En ese momento decidí darle un hogar. Y así es como mi gata Emma y yo nos encontramos.

Informante 47

### La cigala y la hormiga: version [sic] actualizada

Ahora, mi amor, te contaré mi versión del cuento de la cigala y la hormiga:

La cigala, que cantó todo el verano, no tuvo nada que comer cuando llegó el invierno. Fue a ver a su vecina la hormiga, para que compartiera su comida. La hormiga, que había trabajado duro, se preocupaba por la cigala y le proporciona lo que necesitaba. Y así fue cada verano.

Llegó un verano cuando la familia de la hormiga le preguntó:

¿Por qué seguías ayudando a la cigala, que no trabajaba y que no lo merecía?

Y ella respondió que a medida que pasaron los veranos, se había creado un vínculo con la cigala. Que se había dado cuenta de que de la misma manera que la cigala la necesitaba, la hormiga no podía vivir sin la cigala. Que no habría podido seguir trabajando sin el canto de la cigarra para acompañarla.

Que al final, aunque las personas son diferentes, compartir sigue siendo una de las cosas más importante de la vida. Compartir nos acerca y nos hace feliz. Con nuestras diferencias, nos necesitamos mutuamente.

Y de la misma manera, mi amor, te necesito.

<p>Informante 48</p>	<p style="text-align: center;"><b>Falda de lana</b></p> <p>Así que te conté el cuento, por lo que me has pedido. Te conté de la situación de la que ya te habías hablado, pero esta vez desde mi punto de vista.  Me quitaba la faja de la cintura, me arrancaba las sandalias, tiraba a un rincón mi amplia falda de lana, y me soltaba el nudo que me retenía el pelo en una cola.  Con la vista de tu cara bonita tuya, me reía.  Estábamos tan cerca que podía oler tu piel como si fuera mía. La imaginación perderte, como le me quitaría la piel mía.  Te susurré al oído izquierdo: "Te extraño, mi amor".</p>
<p>Informante 49</p>	<p style="text-align: center;"><b>Dirección del viento</b></p> <p>Hace unos años, cuando aún vivía en el campo, un monje se instaló cerca de mi pueblo. Un día le vi compartiendo sus conocimientos en el mercado. Empecé a escuchar lo que decía. Un hombre se acercó a mí y empezó a insultarme y a burlarse de él, diciendo que decía tonterías. Me sorprendió porque el monje no dijo nada y escuchó los horrores que decía este hombre.  Cuando terminó y se calmó, el monje le dijo: « Si das un regalo a alguien y no lo quiere, ¿qué haces con el regalo? ». « Me lo llevo conmigo », respondió el hombre.  « Así que », continuó el monje, « si insultas a alguien y no lo recibe, puedes retirarlo porque el que no recibe tu regalo no puede ser molestado ». Fascinado por lo que acababa de ocurrir, fui a ver al monje y le pregunté por qué mantenía la calma ante sus insultos. Respondió: « Quien lanza polvo a alguien en dirección contraria al viento no está ensuciando al adversario sino su propio cuerpo ».  Entiendes mi amor, cuando haces una mala acción es a uno mismo a quien le va mal.</p>
<p>Informante 50</p>	<p style="text-align: center;"><b>El cuento del hijo de la luna</b></p> <p>Y entonces ella contó un cuento que nunca ha contado antes.</p> <p>Una vez, era una gitana que vivía en una cueva. Tenía todo lo que quería, era guapa y sana y una familia muy grande. Lo único que la faltaba era el amor: Por eso estaba rezando todas las noches a la luna – “Luna, por favor regálame un hombre con piel morena.” La luna la oyó y la habló desde el cielo. Quería hacer un pacto, en compensación por el hombre canela la gitana tiene que darla su primer hijo. ¡Porque la luna quiere ser madre!</p> <p>Y así pasó... Un gitano apareció, era un chico amable y se casaron después de 6 meses. La gitana se quedó embarazada y no mucho más tarde dio luz a su primer hijo. ¡Pero qué susto! El hijo tenía la piel blanca como el lomo de un armiño y los ojos grises. El padre vino con un cuchillo, pensando que su mujer le engañó. Luego llevó el niño a una montaña y le dejó allí.</p> <p>Y desde este día, el hijo de la luna vive con ella, feliz y blanco como la luna. Y eso es porque la luna se va y viene otra y otra vez. Cuando está la luna llena, él está feliz y jugando. Cuando llora su hijo, menguara para hacerle una cuna.</p>

Informante 51

### Dejarlo

–¿Un Cuento que no cuento a nadie? Vale, déjame pensar un momentito.

Me escucho, intento organizar mis pensamientos, pero sé que tu [sic] no podías soportar lo que tenía que decirte. La Imagen que tienes de nosotros, la vista de nuestro amor pasado es absurda en mi opinión. Aún es así, no quiero ofenderte. Mentalmente me retuerzo con fuertes calambres en el estómago. Quiero contarlo, pero me pica la garganta- no puedo. Me encantaría contártelo, contarte cómo encontré y perdí a mi gran amor, el amor de mi vida. Pero no, mi miedo a mostrar sentimientos es demasiado grande. Nadie debería saber cómo se ve dentro de mí.

Con demasiada frecuencia me he decepcionado, sí, y también de ti, querida. Así que en realidad es tu culpa que no te diga nada. Me he decepcionado tantas veces. Sí, y de ti también, ¡especialmente de ti! - la forma en que ves nuestro pasado, tan soñadoramente romántico ¿cómo es posible tal transfiguración?

Absurdo.

La ira me invade. Ira contigo. Ira conmigo y con mi ingenuidad y estupidez. Me rompiste, Rompiste mi corazón y eso sin que yo siquiera te amara consciente y verdaderamente.

Me destruiste, me robaste mi autoestima y mi confianza. Y obviamente no eres consciente de eso. Está hirviendo dentro de mí. ¿Por qué estoy aquí contigo y escucho tus cosas?

Me rompiste, tengo que alejarme de ti. Me iré, adiós.

–Perdóname, Cariño ya no quiero compartir mas contigo. Contigo no.

Informante 52

### Un recuerdo minucioso y perfecto

“–Cuéntame un cuento –te digo.

–¿Cómo lo quieres?

–Cuéntame un cuento que no le hayas contado a nadie.”

Esto es lo que me imagino que podría haber pasado en la sala de pintores románticos del museo de Madrid si tu hubieras estado aquí con migo.

Este era nuestro ritual cada vez que íbamos a una exposición de arte: elegir un cuadro entre los mil de la exposición y permanecer en silencio mirándolo hasta que uno de los dos pidió contar una historia. Y yo te habría contado esta historia, nuestra historia, porque la verdad es que nunca te he dije lo que realmente pensaba o sentía. Nunca fui buena con las palabras, pero si hubiera dado voz a mis pensamientos probablemente estarías aquí con migo ahora.

	<p>De repente mis pensamientos se interrumpen: el guardia del museo me dice que están cerrando. No me di cuenta de que había estado aquí más de dos hora. Así que miro por última vez este cuadro como si te mirara a ti y lo saludo como si fuera una despedida para siempre. Recojo mis cosas y me voy, la guagua llega y todo a mi alrededor vuelve a fluir como en la normalidad, excepto por una cosa, tú. Esta será mi nueva normalidad.</p> <p>Me pongo los auriculares con la musica [sic] a todo volumen. Vuelvo a casa y me voy a dormir, mañana será un nuevo día.</p>
<p>Informante 53</p>	<p style="text-align: center;"><b>Aventura amorosa</b></p> <p>Todos los días son iguales. Me despierto a las 6:30 y me ducho. Después de prepararme, despierto a mi hijo de 7 años y le ayudo a vestirse. Bajamos a la cocina y desayunamos juntos. Miro el teléfono para ver si mi marido me ha enviado un mensaje para decirme cuándo volverá de su viaje de trabajo. Apenas está en casa debido a su importante trabajo. Dejo a mi hijo en el colegio y conduzco hasta el trabajo. Salgo a las 17 horas. Después de recoger a mi hijo del colegio, hago la cena y juego un rato con él. Se va a la cama a las 8. Paso las tardes bebiendo vino tinto y comiendo chocolate negro. Me acuesto a las 23 horas. Todos los días son iguales.</p> <p>Todos los días eran iguales hasta que te conocí. Estaba en la cola del supermercado cuando nos conocimos. Desde entonces, espero con ansias nuestros encuentros semanales. Ojalá pudiéramos quedarnos más a menudo, pero mi marido no puede enterarse de lo nuestro. No puedo dejarle, no obstante ya no le quiero. Te quiero.</p>
<p>Informante 54</p>	<p style="text-align: center;"><b>Un amor imposible</b></p> <p>Quería contarte de la historia de un libro que me regaló mi padre antes de morir. Por ese libro soy muy devota no solo porque me lo regaló mi padre, además porque conta de una historia de amor que me acuerda la nuestra. Los dos protagonistas de la novela eran dos jóvenes que vivían durante la guerra civil española. Él era el hijo de un comandante del “Bando Nacional”, mientras ella era una rebelde comunista de la facción opuesta. Ellos se conocieron mientras ella estaba aprisionada en una cárcel y él era el jefe encargado de la seguridad del lugar. Un día, mientras él estaba interrogando los prisioneros, ellos se miraron en los ojos y pronto entendieron que hubo algo entre ellos. Desde aquel día empezaron a encontrarse y nació una historia de amor. Anqué las dificultades y el contexto histórico, ellos nunca se rindieron y siguieron de amarse hasta la muerte. Lamentablemente la historia acabó mala, porque al final los otros militares descubrieron todo eso y mataron a los dos. Entonces, cuando nosotros encontramos dificultades en nuestra relación yo siempre voy a leer algunas partes de ese libro para encontrar la fuerza de ir adelante...</p>
<p>Informante 55</p>	<p style="text-align: center;"><b>La Historia</b></p> <p>Y tu empezaste a contar. Tu historia trató de una mujer que se sentía muy encerrada en su vida. Cada día se levantaba a la misma hora para hacer las mismas cosas - preparar el desayuno para sus hijos y su marido, ir al trabajo, volver temprano para preparar la cena. Al principio pensaba</p>

	<p>que esto es el sentido de la vida, cuidar de otras personas, porque esto es lo que había aprendido toda su vida de su madre. Pero no sabía lo infeliz que siempre había sido su madre. Y ahora este descontento con su vida le tocó a ella. Pero todo cambió de repente cuando conocí a este hombre. Por primera vez en mucho tiempo se sintió viva y de repente se dio cuenta de que algo había faltado toda su vida - alguien quien cuida de ella, quien le da toda su atención. El hombre satisfizo exactamente esta necesidad suya. -Y cuando me miraste, supe que la historia que acabaste de contar era la nuestra. Y que tu [sic] te sientes exactamente como yo.</p>
<p>Informante 56</p>	<p style="text-align: center;"><b>Olvidar no es lo mejor</b></p> <p>„Vale. Ahora yo te conto una historia de un niño de un pueblo pequeño en España. Además de la escuela le gusta tocar la guitarra y jugar futbol. En primera vista se podría pensar que es un niño feliz con una vida común. Pero nadie del pueblo sabe que pasa regularmente cuando el niño se regresa a casa. Hace mucho tiempo el padre abandonó la familia y desde esto la madre ha tenido un problema con las drogas. Cuando bebe, insulta y golpea sus hijos regularmente. Los hijos tienen mucho miedo de la madre y intentan de hacer todo en la manera que la madre quiere. Aunque es muy joven, el niño cuida de sus hermanas más pequeños [sic]. Porque el niño no conoce una realidad diferente, esto continua hasta que él se traslada en otra ciudad [sic]. Allí ahora el joven comienza una vida nueva y empieza de olvidar lo que pasó en el pasado.”</p> <p>“Vale. Una historia un poco rara. No entiendo la conclusión.”</p> <p>“El niño es tú. Tu [sic] tienes un trauma de tu infancia que todavía no has tratado. Y es por lo que tú vives muchas situaciones como una pintura, como serías encima de todo.”</p>
<p>Informante 57</p>	<p style="text-align: center;"><b>Lo que estoy pensando</b></p> <p>Y empieza a contarlo. Habla del pasado, del presente y del futuro. Cuenta cómo nos conocimos y lo que pensaba de mí. Me cuenta cosas que aún no sabía y que nadie más sabía tampoco. Me cuenta lo que está pensando y me hace saber sus planes secretos. Sus historias me recuerdan los momentos que pasamos juntos. Las historias me mueven por dentro y despiertan sentimientos en mí. Me pregunta qué pienso de sus planes y qué yo haría. Por supuesto que la apoyo. Disfruto del momento. De repente me sacan de mi sueño del día unos fuertes gritos. Los vecinos discuten a unos metros de distancia. Tengo miedo de que se peleen. Por tanto, me levanto y me alejo para buscar un lugar más tranquilo.</p>
<p>Informante 58</p>	<p style="text-align: center;"><b>21 de septiembre</b></p> <p>Algunos días son tallados en nuestra memoria. Para mi [sic] este día es 21 de septiembre del año 2018. Recuerdo este día como si todo pasara ayer. Fue un día gris, oscuro y lluvioso. Dentro y</p>

fuera. Estuvimos en la décima planta del edificio donde yo crecí y pasé mis años más felices. Con mi madre y hermano estuvimos parados en la cocina, vimos dentro de la ventana, pero todo lo que pudimos ver fueron nuestros reflejos en la ventana. Creo que en este momento todos estábamos tratando de contener nuestras lágrimas. Mi madre inhaló y dijo a mi hermano y a mi [sic]:

- Id, os despedáis.

Con mi hermano fuimos lentamente a la habitación de nuestra abuela, nos arrodillamos al lado de su cama. Yo cogí su mano huesuda y miré a sus ojos los cuales ya no parecían como sus. Abuela nos miró con esta mirada ya agotada de enfermedad y vacía. Una mirada que no se borraría jamás de mi memoria.

- Yo estoy segura de que vosotros vais a ser buenas personas. Es lamentable que no pueda ver lo que os depara el futuro, - ella dijo.

La mañana siguiente mi abuela nos dejó.

Informante 59

### **Mi mejor amigo**

Todos en la vida encontramos al mejor amigo con el que nos sentimos felices y seguros. Si eres joven, es posible que no lo aprecies. Una persona necesita calidez, tener a alguien que la ame. Hay un dicho que una persona comienza a apreciar solo cuando pierde. Así me pasó a mí. Cuando era pequeña, un nuevo miembro vino a nuestra familia: el perro. Todos pasamos mucho tiempo con él, jugamos. Comprensiblemente, después de un tiempo, ya no era ese pequeño perrito. Ah, y ya no era una niña pequeña. Estaba ocupada, tenía mucho trabajo que hacer y no podía dedicarle tanto tiempo. Pero animal también tiene sentimientos, necesita calidez como un humano. Cuando lo estaba pasando mal, él siempre estaba aquí. Estuvo en todos los momentos de mi vida, tanto duros como buenos. ¿No muestra eso quién es un verdadero amigo? Sin embargo, las cosas no siempre son como quieres que sean. A veces no te das cuenta de que no todo es eterno. Que necesitas apreciar cada momento. Llegó el día en el que mi perro tuvo que dejarme. Se enfermó. No había otra manera que hacerle la vida más fácil. Fue la decisión más difícil y el momento más difícil de mi vida. Yo estuve en los últimos segundos de su vida. Tomó tiempo darse cuenta de que se había ido. Estoy muy triste y me culpo de que no le dediqué tanto tiempo. Todavía puedo ver lo que podría haber hecho de manera diferente. Pero el tiempo no puede ser devuelto. Sin embargo, mi perro está todavía allí conmigo y estará conmigo. Lo sé. Cada vez que veo una estrella en el cielo yo sé, que eres tú, mi querido amigo.

Informante 60

### **La cara descarada del amor**

Érase una vez una mujer que se llamaba Isabel.

Isabel era muy rebelde, siempre en búsqueda de cosas etéreas e inalcanzables.

Llevaba el pelo rizado y sus ojos eran negros y ardientes, habría podido quemarte con su mirada, si solo lo hubiese querido.

Ella creía mucho en el amor. Creía tanto en el amor, que había conscientemente decidido no enamorarse nunca.

Quedaba firmemente convencida que nadie en este mundo era digno de la concepción tan elevada que ella tenía [sic] sobre este sentimiento.

Hasta aquel día. Isabel estaba tomando un té en su cafetería favorita, rodeada de libros antiguos y respirando el atmosfera que solo aquel sitio sabía regalarle.

De repente entró un hombre.



	<p>Y ella lo miró. Lo miró sin pensar en nada, lo miró con la cara presuntuosa de quien piensa que en la vida lo ha entendido todo. Ingenua Isabel. Se quedó atrapada. En sus ojos color hielo que sabían llegar al alma y en su sonrisa impertinente de quien en realidad sí lo sabe todo.</p> <p>Se acercó a ella y se sentó a su mesa, de manera descarada e impredecible. Empezó a hablarle.</p> <p>Y llevó toda su vida hablándole y contándole, en todas las formas posibles, que el amor existe y, como un niño caprichoso, siempre quiere tener la última [sic] palabra.</p>
<p>Informante 61</p>	<p style="text-align: center;"><b>Siempre recibimos lo que damos</b></p> <p>Había una vez una chica bellísima, de la que todos se enamoraban a primera vista. La chica era muy inteligente y sabía como manipular a los que se perdieron en su belleza. Utilizaba a los hombres muy ricos para que le compraran joyería, ropa carísima de pasarela o para que le llevaran a viajes exóticos. Siempre cuando el pobre hombre ya no tenía nada que ofrecer, la chica le dejaba. Dicen que algunos de ellos se suicidaron por desesperación.</p> <p>Algún día la chica conoció a un hombre tan guapo y tan bueno que por primera vez en su vida se enamoró con toda su alma. No obstante el sentimiento no era mutuo. El hombre tenía mujer y dos niños y llevaba una vida feliz. La chica hizo todo lo que pudo para atraer la atención del hombre pero sin resultados. Finalmente entendió que el hombre nunca estará con ella y por primera vez sintió el dolor de los hombres que dejó antes. Comprendió que esta situación es el castigo por sus hechos anteriores y por inmenso dolor que sentía se suicidó.</p> <p>Así que siempre tratemos a los otros con respeto, porque siempre recibimos lo que damos.</p>
<p>Informante 62</p>	<p style="text-align: center;"><b>Nuestros momentos del día a día</b></p> <p>A veces nosotros olvidamos que todo lo tenemos es ese momento. Creamos conceptos y palabras como el pasado y el futuro, pero lo que experimentamos es solo la continuación de momentos a momentos. Creo que para cada persona ser realmente presente es un desafío constante. ¿Estoy viviendo ahora o están la mayoría de mis pensamientos en el pasado y el futuro? ¿Que [sic] estoy anhelado? Pausar, reflejar y disfrutar el momento es importante pero no sucede automáticamente en nuestra vida diaria y por eso necesitamos intención. Te cuento esos pensamientos porque tengo el sentimiento que tu y cada persona puede relacionarse. Es mejor evitar hablar solo de una forma abstracta por eso te pido a preguntarte en momentos especiales "Si esto no es bueno, ¿qué es?". Pruébalo y dime en que momentos has tenido estos pensamientos.</p>
<p>Informante 63</p>	<p style="text-align: center;"><b>Historias de una vida</b></p> <p>Cuando la veía cada mañana al despertarse, era un encanto. Admiraba su rostro y su larga cabellera durante horas. Juntos estaban en perfecta armonía, casi inseparables. Después de todo el tiempo que pasaron juntos, algunos podrías decir que estaban cansados, pero no ellos.</p>

	<p>Pensaba en ella todo el tiempo. No hablaron mucho, pero para algunas cosas hay que mirarse a los ojos. Esa forma de mirarse y de estar juntos nunca terminó. Tenían muchas historias que contar, pero la suya se resume en una.</p>
<p>Informante 64</p>	<p style="text-align: center;"><b>"Una vez me desperté ya no estabas a mi lado".</b></p> <p>No te vas a creer lo que me ocurrió el otro día. Estaba sentado hace una semana en mi bar favorito, la oveja blanca, en la mesa donde suelo tomar mi café cada mañana. Estaba leyendo el periódico y no pensaba en nada particular. La verdad es que todavía estaba un poco cansado ya que la noche anterior habíamos sido en la fiesta de tu hermana y habíamos llegado a casa tarde. De repente oí un perro que ladraba como si alguien le hubiera amenazado o como si estuviera luchando con otro perro. Al inicio me parecía más lejos pero con el tiempo se hizo tan fuerte que parecía que el perro estuviera justo al lado de mi oreja pero todavía no ví ningun [sic] perro en mi entorno. Ya era confuso pero la situación se puso más extraño cuando sentí algo suave y mojado en mi cara. Ví [sic] por todas partes pero no ví [sic] a nadie excepto el personal detras [sic] la barra. Al final, gritó porque no sabía que hacer... y abrí los ojos. Era encima de mí chipo, nuestro perro, que intentaba despertar a mí. Miré al reloj: Me había quedado dormido y me dolía la cabeza.</p>
<p>Informante 65</p>	<p style="text-align: center;"><b>Momentos de Eva</b></p> <p>Recordar las sensaciones, percepciones y emociones de los momentos pasados junto a este chico y el ambiente único de esta noche.</p>
<p>Informante 66</p>	<p style="text-align: center;"><b>Un paisaje increíble</b></p> <p>Hacía cuatro años, he hecho un viaje en Suecia con mi hermana. Hemos ido en una pequeña ciudad, a más de doscientos kilómetros del círculo polar que se llamaba Abisko. En esta ciudad (muy pequeña), hay un gigante lago muy hermoso acompañado de pequeñas islas con árboles en él. Detrás de este lago, podíamos ver las montañas completamente blancas de nieve. El hielo en el lago empezaba de derretir (fuimos al fin de la primavera) para dar paso a una agua de un azul muy profundo. Perdidos en el norte del mundo, en un lugar donde el frío y el viento son muy fuertes, estábamos bajo el encanto de este paisaje [sic] increíble ofrecido por la naturaleza. Por mi parte, era el sentimiento de aislamiento que he preferido sobre la belleza del paisaje [sic], para ser más preciso, es este sentimiento de estar lejo [sic] de todo que hizo este paisaje [sic] más hermoso que los otros. El carácter confidencial de un lugar es para mí [sic] una característica importante de su belleza.</p>
<p>Informante 67</p>	<p style="text-align: center;"><b>Una revelación inesperada</b></p> <p>- Pues, existe una cosa, que no he contado a nadie.</p>

	<p>- ¡Dime mi corazón, quiero saber todo sobre tu vida, cuéntame cada detalle!</p> <p>- No te gustará lo que vas a oír.</p> <p>- ¡Dime mi vida, no hay nada que puedas decir que pueda destruir este momento mágico!</p> <p>- Me mudo a Nueva York. Mi vuelo sale a las 10 de la mañana...</p> <p>El mundo se detiene, un escalofrío recorre todo mi cuerpo, una sensación de embotamiento en mis oídos, mi voz falla. Me siento como atrapado en un capullo de hierro.</p> <p>- Tengo una oferta de trabajo como director financiero de una gran empresa. Al principio no iba a aceptar la oferta, pero puede que una oportunidad así no se repita. Lo siento mi amor...</p> <p>No puedo decir nada, estoy congelado. Ni siquiera puedo decir nada mientras te pones apresuradamente tu falda de algodón y tus sandalias y sales de mi piso. Me dejas solo.</p> <p>Y aquí estoy, tres meses después. Y el único recuerdo que queda es el cuadro. Un momento, las emociones, tan fuertes y a la vez tan frágiles. Un momento de perfección a sólo [sic] unos instantes del desastre.</p> <p>Me pregunto dónde estás...</p>
<p>Informante 68</p>	<p style="text-align: center;"><b>el Amor desgraciado</b></p> <p>Una vez la princesa joven y bella estaba recogiendo flores cerca de la playa. Desgraciadamente un hombre, rey del otro reino, estaba enamorado de ella. Él era un hombre serio e incapaz de mantener bajo control sus propias reacciones. Así que decidió seducirla. Se transformó en un toro blanco y se mezcló con las manadas de otros toros corriendo hacia la playa donde estaba la muchacha. Mientras la princesa y su sequito estaban descansando, las manadas vinieron. Ella vio al toro y acarició sus costados y, viendo que era manso, terminó por subir a su lomo. El rey aprovechó esa oportunidad y corrió al mar, nadando con ella a su espalda hasta la isla de Cresta. La muchacha ya fundida en el mar, estaba mirando por atrás a la playa por la última [sic] vez con las lágrimas cayendo por su cara. Su nombre era Europa que fue raptada por Zeus, el rey de los dioses.</p>
<p>Informante 69</p>	<p style="text-align: center;"><b>Alba</b></p> <p>Piensas por un momento antes de decir:</p> <p>– Hasta ahora, sólo [sic] te he dicho que nombramos a nuestra hija Alba en honor a una persona importante para mí, pero no te he dicho quién era</p>

esa persona. Mi familia acababa de mudarse a Sevilla y aún no había hecho nuevos amigos. Entonces conocí a Alba. Vivía en la misma calle y rápidamente nos hicimos mejores amigas. Éramos inseparables. A los dos nos gustaba mucho el senderismo. Un día estábamos caminando en las montañas, cuando, de repente, me tropecé y estaba en punto de caerme por una cuesta. Alba me agarró y evitó que me pasara algo malo, pero en el proceso se resbaló y cayó por la cuesta. Llamé inmediatamente al 911, pero como estábamos en las montañas tardó en llegar la ayuda. Alba fue trasladada al hospital con heridas graves. Estuvo en coma durante una semana antes de morir. En su intento de salvar mi vida, ella había perdido la suya. Pienso en ella a menudo y de verdad la echo de menos. Sin Alba, hoy no estaría viva.

Informante 70

### Historia de amor

Tu piensas un momento, tus ojos cerrados, tu respiración tranquila. –¿Alguna vez te conté como se conocieron mis padres? me preguntas, tu voz poco más que un susurro. –No. Nunca. –Pues, es un cuento muy bonito. Empiezas a contar. Cuentas como tu madre, María, con apenas 19 años y poco dinero, se fue a los EE. UU. con [sic] un solo sueño: convertirse en una estrella. Durante meses, cantaba en las calles para ganarse la vida. Vivía con siete chicas en un piso compartido con dos cuartos y un solo baño. Cantaba y cantaba y cantaba hasta que un día, un hombre le habló en la calle. La invitó a cantar en su bar y ella, harta de como [sic] había vivido durante meses, dijo que sí [sic]. A partir de ese momento, ella siguió cantando en ese bar. El hombre, Paul, le pagaba bien y después de muchas, muchas noches cantando, se volvieron primero amigos y, después de un tiempo, amantes. Dejas de hablar en ese momento, y me miras a los ojos. Estamos pensando lo mismo. Que ese cuento se está repitiendo con nosotros. Ese también es nuestra historia de amor. –Tienes razón. Es un cuento muy bonito.

Informante 71

### El Romántico Incurable

Sonreí y le eché una mirada a la chica sentada a mi lado. Miré sus ojos sinceros y su sonrisa pura. Tuve una idea.

-A ver... ¿Te he contado de la primera vez que me enamoré?

-No, no sabía que tenías otra amante antes de mi [sic]. ¿Cómo era?

-Era la chica más hermosa de todo el mundo. Pero más que eso, tenía un carácter absolutamente encantador. Todo el mundo la quería. Y ella quería a todo el mundo. Tenía una mente muy inquisitiva, muy preciosa. Y más de todo, le encantaban las historias.

Sólo [sic] tardó un momento hasta que se diera cuenta.

-Estás hablando de mi.

Respiré hondo, -Sí. Te amo. Tú eres la chica de la que he enamorado.

-Claro que has enamorado de mí.

-¿Sabías?

-No estás absurdo. Claro que sabía. ¡Y claro que te amo! ¿Tienes que decirlo en voz alta para que sea verdad?

-Tienes razón. Pero quería asegurarme de que sabías. Y me gusta decirlo. ¡Te amo! - digo otra vez. Suena bellissimo.

-Bueno. Para que lo escuches - te amo. Ahora. La historia. Cuéntame una nueva historia.

Me reí y sacudí la cabeza -No hay nadie como tú. Bueno. Empecemos de nuevo: «Érase una vez...»

Informante 72

### **El amor verdadero**

Cuando era pequeña, mi madre me decía que hay una pareja perfecta para cada persona. Pero no todo el mundo puede encontrarlo. Muchas personas tienen miedo de estar solas y por eso se quedan con su pareja, aunque no sea la adecuada. Al principio, todas las relaciones son hermosas. Hay pequeñas sorpresas, como las flores, pero al cabo de un año suelen cesar y las dos personas se limitan a convivir. Mi madre dice que también hay que prestar atención a los detalles: ¿Su pareja sonríe cada vez que le ve? Cuando no te encuentras bien, ¿se queda contigo y te cuida o prefiere salir? También dijo que sólo [sic] hay que mirar a su alrededor. En todas partes se ven parejas que no se besan ni una vez al día o que ya no muestran ni un poco de interés por su pareja.

Pero cuando la gente conoce a su alma gemela, lo saben y hacen todo por el otro. A veces, esto puede parecer una locura para los que no lo conocen, pero no es más que la lucha por el amor verdadero.

- ¿Y sabes qué?

- ¿No?

- He encontrado mi alma gemela.

Informante 73

### **La casualidad de la vida**

Bien, voy a contarte una historia. Mi historia. Es mi tesoro más importante y tienes que prometerme que no se lo dirás a nadie más. Porque si no, perdería su magia. Fue una velada especial, llena de estrellas y de expectativas tácitas. Incluso el aire estaba lleno de una expectativa tácita que casi se podía oler. Me senté en el muro del puerto y respiré profundamente, dejé que mis hombros se hundieran de nuevo y me sentí un poco sola. Observé a la gente que caminaba por el paseo del puerto. Mujeres con niños pequeños, riendo y disfrutando de su día con la cara cubierta de algodón de azúcar. Hombres que regresan de largas jornadas de trabajo y grupos de amigos que se abren paso entre la multitud. En el mismo

momento en que me preguntaba si la vida me tendría reservado algo así, y si alguna vez formaría parte de esta ciudad y de esta vida, sentí que mi brazo y mi blusa se empapaban de agua. Furioso, me di la vuelta y estaba a punto de empezar a gritar al idiota que era incapaz de sostener su cerveza, cuando se me cortó la respiración. Era Raúl. Cuando éramos niños, era mi mejor amigo y mi alma gemela, hasta que su familia se mudó repentinamente sin avisar. No nos habíamos visto en veinte años. Cuando vi el que paseaba por sus ojos, supe que mi sueño podía hacerse realidad. A partir de ese momento, nunca más me sentí sola.

Informante 74

### Un Viaje en Barco

Ahora les contaré una historia. Significa mucho para mí y no se lo cuento a mucha gente. Cuando cierro los ojos, puedo verlo en mi mente, en todo momento. Incluso puedo oler el mar y sentir el rocío en mi piel. Fuimos a navegar, era la primera vez para mí en un barco. Como no sabía nadar muy bien, y nunca me había gustado mucho el mar, me sentí inseguro, y no del todo cómodo en mi propia piel, cuando puse los pies por primera vez en el barco que se balanceaba. Mis amigos me habían convencido de hacerlo. Cuando salimos, el tiempo seguía siendo bueno, pero el viento aumentaba constantemente y en el cielo se formaban grandes y oscuras nubes. Cuando decidimos dar la vuelta y buscar el refugio del puerto, ya era demasiado tarde. El mar zarandeaba nuestro barco de un lado a otro como una cáscara de nuez, y cuando intenté agarrarme a la barandilla en una ola muy grande, me resbalé. Cuando empecé a caer, de repente sentí un firme agarre en mi brazo. Federico me tiró de nuevo al barco, mirándome ansiosamente con sus ojos marrones dorados. Era la primera vez que le miraba a los ojos y sentí que algo cambiaba dentro de mí.

Informante 75

### Sin Acompañante

"¿Algo que nunca le haya contado a nadie?" - preguntó.

"Sí".

"Vale... Hace unos meses estuve en la boda de una amiga. En realidad, al principio no quería ir porque no tenía acompañante. Pero, sin embargo, hice un esfuerzo para ir. Por el bien de mi amiga. Así que estaba en la fiesta y, de repente, un atractivo joven se sentó a mi lado y me preguntó si quería bailar. Esas fueron las primeras palabras que me dijiste. Puede ser que no te diste cuenta directamente, pero me he quedado impresionada de inmediato." - Me dijo y se quedó en silencio por un rato.

"Nunca me dijiste que te gustaba desde el principio". - Interrumpí el silencio.

"Querías que te dijera algo que nadie sabe".

"Sí, sólo [sic] es que estoy un poco..." No encontraba la palabra adecuada para describir lo que sentía en ese momento.

"¿Sorprendido?" - preguntó.

"Sí, sorprendido."

"¿Y tú? ¿Qué pensaste tú cuando me viste por primera vez?" - respondió ella.

Tuve que pensar por un momento. Nunca había esperado una respuesta así cuando le pedí una cuenta.

"Te vi sentada sola en tu mesa mientras todas tus amigas bailaban con sus parejas y pensé: 'Una mujer tan guapa no debería estar sentada sola en su mesa'. Así que te invité a bailar. Y bueno... aquí estamos. Juntos. Imagina que no hubieras ido a la boda..." -dije.

Volvió la cabeza en mi dirección y me besó sin decir nada.

Informante 76

### **El amor es como un fuego**

Bueno. Fue un día muy lluvioso durante los festivos de Navidad y como siempre por la noche fui al bar que quedaba debajo de mi pequeño apartamento. Siempre me encantaba ir sola al bar, donde me quedaba observando las personas entrando y saliendo. Es interesante porque cada una de esas personas tiene su propia historia. Me gustaba imaginarme diferentes historias para las personas porque siempre me dio inspiración para mis poemas, pero este día fue diferente. Yo estaba sentada en el bar lejos de la puerta cuando vi una pareja entrando. Ellos se sentaron en una mesa que quedaba al lado mio y yo me quedé observando los. Vi que la mujer tenía un anillo pero la cara de las dos personas mostró tristeza y descontento y además no sabían de qué hablar. Te estoy contando esta historia porque no quiero que nuestra relación acabe así. Me imagino que en el comienzo los dos eran felices y muy enamorados y cuando yo los vi fueron como dos extraños que no tenían nada para contarse. Yo pienso que el amor es como un fuego porque se tiene que invertir energía en la relación para que el fuego no se apague y tú ¿qué piensas?

Informante 77

### **El despertar del amor**

Desde que te conocí, mi vida ha cambiado drásticamente. Antes de eso, no tenía ambiciones y no quería hacer nada. Pasaba mis días en la rutina e inadecuación de despertarse por la mañana y no hacer nada. Ya no sentía emociones, no sabía qué hacer con mi vida y había perdido el objetivo de lo que eran mis objetivos. Me sentía perdido y vacío, y habría hecho cualquier cosa para ser capaz de sentir una emoción, con tal de tener una pizca de motivación; sólo [sic] quería sentir algo. Desde que te conocí has coloreado mi vida, puedo ver las cosas no en blanco y negro, y puedo despertarme por la mañana con una motivación, un sentido de satisfacción de la vida, un sentido de plenitud, siento los perfumes de las

	<p>cosas, las sensaciones, las ganas de vivir la vida. Desde que estás a mi lado, veo las cosas desde un punto de vista diferente, tengo emociones, vivo de sentimientos, y has despertado ese fuego que tenía dentro, que hice apagar lentamente, encerrándome dentro de mí mismo y negándome a mí mismo todas las emociones y sensaciones que la vida podría ofrecer. Eres mi vida, el calor que me calienta, la fuente de mi alma. Mi ansiedad, mis grises, mi ineptitud son sólo [sic] un viejo recuerdo. Me siento vivo, me haces sentir vivo.</p>
<p>Informante 78</p>	<p style="text-align: center;"><b>El azul de tus ojos</b></p> <p>Bien, te diré un secreto ¿Te recuerdas de nuestro primer encuentro?</p> <p>Era el final del verano, el sol ya estaba bajando y caminábamos por los campos de color amarillo dorado y los coloridos prados en flor. Estabas bromeando y no podía parar de reírme. Y, de repente, me cogiste de la mano, me miraste profundamente a los ojos y me tiraste hacia el prado azul brillante de los acianos. Corrimos por el prado, querías darme una vuelta como en un baile, pero perdimos el equilibrio y caímos riendo en el prado de flores intensamente fragantes. Te inclinaste sobre mí, la mirada de tus profundos ojos azules se clavó en la mía, acariciaron mi pelo y tus suaves labios tocaron los míos. Un torrente de emociones recorrió mi cuerpo.</p> <p>La intimidad, el calor y el azul de tus ojos que brillaban en el mar de flores azules me atrajeron bajo tu hechizo.</p> <p>En ese momento no deseaba nada más que la infinidad de ese momento. Y así sucedió que cada vez que pasaba por ese prado, cogía un aciano azul, porque su azul me recuerda la belleza de tus ojos, a los que estoy tan enamorada.</p> <p>Y desde ese entonces tengo este ramo de flores que cada vez que lo veo me recuerdo de ti.</p>
<p>Informante 79</p>	<p style="text-align: center;"><b>Dos vidas tampoco hubieran sido suficientes</b></p> <p>“Entonces se rompe la simétrica quietud de la pintura” y el susurro de los grandes y viejos robles que rodean el cementerio penetra aún más en primer plano. Las líneas de la imagen se desvanecen devinitivamente [sic] y abro los ojos. Mis ojos se deslizan lentamente sobre la lápida frente a mí y levanto mi mano y trazo las frías letras. Después de todos estos momentos, debería haberme acostumbrado a los sentimientos que me invaden en este momento. Pero mis pulmones se siempre contraen de nuevo y hacen que respirar sea insoportable durante unos pocos latidos. Mi mano va un poco más abajo, hacia los números que numeran tu vida. Este lapso de tiempo es demasiado corto. El tiempo que le habían dado en esta tierra era demasiado corto. El tiempo que pude pasar contigo fue demasiado corto. Pero no importa cuántas décadas habrían habido para leer al final - nunca hubieran sido suficientes.</p> <p>Con el corazón apesadumbrado me levanto, golpeo la suciedad de mis rodillas y salgo del cementerio con la certeza de que yo también volveré mañana.</p>
<p>Informante 80</p>	<p style="text-align: center;"><b>Amar juntos, estar contigo nunca.</b></p> <p>Nuevamente se quedó mirando el cuadro. Sabía lo que debía estar pensando, lo que imaginaba cuando lo miraba. Las comisuras de su boca</p>



	<p>se movieron y una pequeña sonrisa se hizo visible. Por fin tienes delante a un hombre que te quiere, se preocupa por ti, te apoya y haría cualquier cosa por ti. Es todo lo que siempre quise de niño. Es perfecto, es seguro, nunca me engañaría y me dejaría. Él es todo lo que yo nunca seré. Era demasiado bueno para este mundo, demasiado bueno para mí. Nunca podría darle lo que se merece. Descubrirá que estoy vacía, que soy superficial, que no tengo nada que darle, que en lo más profundo de mi ser hay algo roto que ya lo estaba mucho antes de que él entrara en mi vida. Cuando lo descubra, me dejará. Nunca más querrá estar cerca de mí, así que tendré que terminar yo misma. Sólo [sic] de pensarlo se me saltan las lágrimas. Sigo su mirada hacia el cuadro y deseo que se quede así para siempre. "Cuando miro la imagen en la que ves nuestro futuro, veo pura ilusión". Como si le hubieran arrancado el suelo de los pies, se volvió y me miró. No podía mirarlo, no podía soportarlo. Pero tenía que ser así, era mejor así.</p>
<p>Informante 81</p>	<p style="text-align: center;"><b>Dos desconocidos</b></p> <p>Te voy a decir una historia de la primera vez que vi el amor de mi vida y la última. Me bajé del bus con el corazón latiendo, cogí mi maleta mientras suspirando el aire polludo [sic] de la ciudad, me puse mi chaqueta, listo para empezar una nueva vida en la capital. Estaba lloviendo así que esperaba bajo del techo de la estación. Éramos dos. Yo y ella. Me observó con cautela y con ojos entornados cuando empecé a caminar hacia ella. Le dije "Me han dicho que no llueve en la capital", y ella comentó soltando una risita "Me han dicho lo mismo". Seguíamos hablando sin parar. Dos desconocidos en una nueva ciudad. No pude evitar que se me formara una sonrisa en el rostro cuando veía a lo lejos una cabeza rubia con ojos claros que siempre se agrandaban al verme allí de pie. Me horrorizó pensar que, si no hubiera sido por una simple casualidad, yo nunca hubiera llegado a conocerla. Aún podía recordar el vacío que se adueñó de mí mismo cuando comprendí que nunca más me iba a volverla a ver. El dolor siempre seguía ahí, escondido en el fondo de mi alma, pero, al fin y al cabo, fue corta, pero fue la mejor época de mi vida.</p>
<p>Informante 82</p>	<p style="text-align: center;"><b>un casting raro</b></p> <p>Un joven actor llamado Robert tuvo muchos fracasos. Este sábado tenía una entrevista para un nuevo trabajo. Sin saber mucho del tema, fue. Cuando llegó al casting, Robert sintió un ambiente extraño, pero se quedó a esperar su turno. Al cabo de varios minutos, le llamaron por su nombre. Cuando llegó al despacho del director, Roberto sintió que el hombre estaba estresado e inseguro de sí mismo. Le hizo preguntas sin entender muy bien lo que querían decir, pero Roberto las contestó igualmente. Tras 20 minutos de preguntas, el director se excusó y abandonó la sala. Roberto se quedó solo y empezó a inspeccionar la habitación. La verdadera oficina de casting, documentos por todas partes, objetos inútiles.... y luego sobre la mesa un guión. Lo leyó y lo entendió. De repente entró un hombre, el siguiente candidato. Entonces Roberto asumió el papel de director y comenzó a leer el guión, el verdadero casting comenzó.</p>
<p>Informante 83</p>	<p style="text-align: center;"><b>Los Cuentos de Eva Luna</b></p> <p>En un hermoso país, había una princesa. Esta princesa era hermosa. Todos a su alrededor admiraban su belleza. Siempre tenía un espejo en</p>

	<p>las manos y mirarse constantemente.</p> <p>Un día, la princesa vio una mancha negra en su espejo. La niña ordenó que colocaran el espejo. Le trajeron otro, pero también tenía la misma mancha.</p> <p>La mancha en el espejo crecía cada día y ella se enfermó. Los cortesanos ordenaron retirar todos los espejos del palacio. Pero la princesa escondió un pequeño espejo debajo de su almohada y lo miró todas las noches. Finalmente llegó la noche cuando la mancha cubrió todo el espejo. Rompió a llorar y ordenó que se colgaran las banderas de luto en el palacio.</p> <p>Una mujer sabia lo notó y decidió ayudar a la princesa.</p> <p>La llevaron a la princesa. La mujer empezó a preguntarle a la princesa cómo vivía, qué hacía. Resultó que solo se admiró a sí misma y se miró en el espejo. El espejo refleja a una persona, sus acciones, pensamientos, y como la niña nunca hizo nada, entonces no había nada que reflejar en el espejo, así que quedó vacío, como la vida de la propia princesa.</p>
<p>Informante 84</p>	<p style="text-align: center;"><b>La Graciosa</b></p> <p>Empezó a contar un viaje a una isla lejana, donde los colores del agua hacen soñar a todo el que la visita.</p> <p>Nos habló de un grupo de jóvenes de diferentes lugares que se reunieron y conocieron en esta isla mágica.</p> <p>Decidieron jugar al trueque porque el ferry [sic] se había averiado y no podían salir de la isla. Así que los dos grupos fueron de casa en casa preguntando a los habitantes si querían intercambiar un objeto con ellos. Durante su búsqueda conocieron a personas increíblemente amables. En un momento dado, los dos jefes de grupo llegaron a la misma casa, la del alcalde. Los dos chicos se miraron a los ojos con aire desafiante y de repente se apresuraron a tocar el timbre. Sólo [sic] pasaron dos minutos, la tensión entre los dos podría haberse cortado con un cuchillo. La puerta se abrió lentamente y apareció una ancianita, la madre del alcalde. Les invitó a pasar y les ofreció té caliente.</p> <p>Una vez dentro, una niebla empezó a entrar lentamente por las ventanas. Los chicos empezaron a beber el té y, a medida que bebían más, la tensión disminuía.</p> <p>La chica dejó de contar de repente, el chico estaba llorando. Había reconocido que esa era la historia de cómo se habían conocido.</p>
<p>Informante 85</p>	<p style="text-align: center;"><b>Como me encontré</b></p> <p>Y contó la historia de cómo viajó a Portugal. Primero se encontró allí con su hermano, al que conocía de toda la vida pero al que nunca había llegado a conocer. Vivieron muchas cosas emocionantes, pero lo más emocionante fueron las intensas conversaciones que les unieron. No sólo [sic] aprendió mucho sobre su familia, sino que también se entendió mucho mejor a sí misma. Su hermano se fue y ella pasó un tiempo sola en el pueblo pequeño de la costa de Portugal para procesar los nuevos conocimientos. Tras mucho tiempo buscándose a sí misma, conoció a Maid, que</p>

	<p>era excelente bailando en un longboard, y se enamoró inmediatamente. Desde entonces han podido buscar juntos, pero viven felices y en armonía en la costa.</p>
<p>Informante 86</p>	<p style="text-align: center;"><b>El sueño</b></p> <p>La otra noche dormí sin ti. Estuve agitada toda la noche, moviéndome y retorciéndome en la cama; las sábanas estaban revueltas y arrugadas. Después de horas de insomnio y pesadillas, tuve un último sueño. Estaba en un claro, con un césped verde y una pendiente larga que conducía a un bosque. Allí vi dos siluetas luminosas, casi plateadas, emanando una luz atractiva que me llamó. Comprendí que estaban allí por mí y por nadie más. Cuanto más me acercaba, más formas tomaban las siluetas. Y quizás, dentro de mí, no sabía si quería o no quería reconocerlas; pero, poco a poco, las reconocí. Eran mis padres: mi padre a la izquierda, mi madre a la derecha.</p> <p>No los había visto en diez años, desde la última vez que tuvimos una pelea antes de su crucero. En esa ocasión, les dije que esperaba no volver a verlos en mucho tiempo. No esperaba que “mucho tiempo” se convirtiera en “para siempre” debido a su muerte en un trágico naufragio. Pero, en ese momento, cuanto mas [sic] me acercaba, mas [sic] claro tenia [sic] que estaban ahí. Los alcancé, vi sus caras. Eran brillantes, abrieron sus brazos para darme la bienvenida.</p> <p>En ese momento mágico en que nos abrazamos de nuevo, comprendí que me habían perdonado y que yo los había perdonado. Comprendí que ese “para siempre” que no me hacía dormir plácidamente por las noches, ya no existía. Nos volvimos a ver, nos perdonamos, nos amamos.</p>
<p>Informante 87</p>	<p style="text-align: center;"><b>La noche húmeda</b></p> <p>Entonces en la oscura noche, él eligió de contarle un cuento que nunca ha contado a nadie.</p> <p>Se trataba de una aventura que hizo hace algunos años y que lo ayudó a vivir la vida día a día sin remordimientos.</p> <p>De hecho, después de haber vivido toda la vida en Madrid, de repente, decidió irse a Como, en Italia.</p> <p>Lo que pasó fue que encontró a una chica que le gustó demasiado, Marta, y la invitó a un restaurante cerca del lago para conocerla mejor y aprender un poco de italiano.</p> <p>Pasado un tiempo, se conocieron hasta enamorarse y se casaron, decidiendo de ir a vivir juntos y además, probablemente tener hijos.</p> <p>Un día, pero, ella se sintió muy mal y se fue al hospital para verificar lo que podía tener, por ejemplo fiebre o dolor de garganta.</p> <p>Al final los médicos le dijeron que tenía [sic] cáncer y que le quedaba 1 año de vida, entonces aprovecharon del tiempo que le quedaba hasta que llegó su día final.</p> <p>En ese día, él no estuvo triste ya que vivieron el tiempo que le quedaba de la mejor manera posible y fueron muy felices.</p> <p>Por esta razón, el empezó a pensar que la mejor manera de vivir la vida es disfrutar día a día sin importar lo que pueda pasar en un futuro.</p>

	<p>En conclusión, al terminar de contar esta historia, la chica con la que estaba hablando se puso a llorar y a contar también sus experiencias de vida sin tener vergüenza y miedo de que él habría [sic] podido pensar.</p>
<p>Informante 88</p>	<p style="text-align: center;"><b>las consecuencias del amor</b></p> <p>Vale te voy a contar un cuento.</p> <p>Érase una vez una Diosa muy bonita que se llamaba Hera. La Diosa tenía mucha fuerza, pero también mucha elegancia. Muchos dioses estaban enamorados de ella, pero ella solo tenía ojos para un poderoso Dios llamado Zeus. Zeus era el Dios del cielo que podía controlar el universo con sus rayos y truenos. Se enamoraron el uno del otro con mucha pasión. Juntos tenían el poder en todo el planeta, en el cielo y en la tierra. Los dos estaban muy felices, pero a pesar de su felicidad, Zeus no le fue fiel a Hera. Sus fuertes antojos le llevaron a tener numerosas infidelidades. Una vez, siendo de noche, se marchó con una inocente mortal. Zeus la dejó embarazada y escapó. Cuando Hera se enteró de la infidelidad de su marido se puso tan furiosa que quiso matar al recién nacido. Ella le envió a su cuna dos serpientes para matarlo, pero como el bebé tenía una fuerza titánica heredado de su padre Zeus, estranguló las serpientes sin dificultad. Esto es el comienzo de la historia del héroe que ahora esta conocido bajo el nombre Hércules.</p>
<p>Informante 89</p>	<p style="text-align: center;"><b>Niña de Cristal</b></p> <p>Había una vez una niña rubia chiquitita, su nombre era Matilda. Ella nació con huesos de vidrio y por eso siempre debía tener mucho cuidado para no romperse. No podía correr ni jugar para no lastimarse. Todos los días, después de la escuela, iba a un parque cerca de su casa y se sentaba en un banco mirando jugar a los otros niños.</p> <p>Un día una niña se le acercó y le preguntó si quería jugar a la pelota. Harta de mirar todos los días, sin poder jugar, Matilda aceptó la invitación y se fue con la otra chica. Cuando estaban corriendo, Matilda tropezó y se rompió el brazo. Sus padres estaban muy decepcionados porque ella sabía que su cuerpo se rompía con mucha facilidad. La niña comenzó a llorar diciendo que no quería vivir así y que quería ser como los demás niños. Sus padres, entristecidos por la situación, intentaron buscar una solución para que su hija pudiera correr sin lastimarse. Crearon una pelota acolchada gigante, donde la Matilda podía entrar y correr sin problema mientras la pelota rodaba por el piso, y si la niña se caía, no se rompía. Aunque no era lo ideal, Matilda estaba muy feliz de poder correr y jugar a la pelota con los otros niños.</p>
<p>Informante 90</p>	<p style="text-align: center;"><b>Película de impacto</b></p> <p>Sancho acababa de ver una película llamada La lista de Schindler. Era una película histórica que habían proyectado en la escuela, que</p>

trataba por primera vez del nazismo y del gran holocausto de los judíos. Un tema muy espinoso. Esa noche, pensando en la película que había visto el día anterior, tuvo una terrible pesadilla. Sancho soñó que los nazis estaban al lado de su cama y que venían a por él y su familia. Durante el sueño el corazón de Sancho latía con fuerza, pero por suerte el sueño duró poco.

Anexo 4. Recopilación de microrrelatos elaborados por los informantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en el Aula de idiomas.