

Universidad de las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Traducción e Interpretación

*Máster Universitario en Enseñanza del Español y su Cultura: Desarrollos
Profesionales y Empresariales*

Itinerario en Docencia de español LE/L2

Curso Académico 2022/2023

**Propuesta didáctica basada en la literatura infantil como recurso para la
enseñanza del español LE/L2**

Trabajo elaborado por Mario Rodríguez Miranda

Tutorizado por María Belén González Morales

Resumen:

Este trabajo tiene como finalidad la creación de una propuesta didáctica para la enseñanza del español LE/L2 a alumnos en la edad escolar de sexto de Educación Primaria con un nivel de B1 de español basado en la literatura infantil española y en el modelo comunicativo.

Este trabajo está centrado en el tema de la exclusión social con el que se pretende la concienciación de nuestro alumnado sobre dicha problemática, a través de un corpus de textos literarios de autores españoles actuales de elaboración propia que abarca todos los géneros literarios: narrativa, teatro y poesía.

Las investigaciones actuales revelan los beneficios que presenta el uso de la literatura infantil como método de enseñanza de español como lengua extranjera y como fuente de desarrollo emocional que ayude a la integración de los discentes, sobre todo de los menores.

El fin principal de este proyecto, cuya metodología es investigación-acción, es investigar sobre las posibilidades didácticas de la literatura infantil y su aplicación en el aula de español para extranjeros y elaborar una propuesta didáctica para que nuestro alumnado pueda desarrollar todas las competencias en la lengua extranjera que está adquiriendo, la conciencia crítica y el gusto por la lectura, al tiempo que se trabajan contenidos transversales que permiten una mayor comprensión del marco cultural y social de la lengua que se está adquiriendo.

Palabras clave: literatura infantil, enseñanza del español LE/L2, exclusión social, racismo, feminismo

Abstract:

The aim of this work is to create a didactic proposal for the teaching of Spanish LE/L2 to pupils in the sixth year of Primary School with a B1 level of Spanish based on Spanish children's literature and the communicative model.

This work is centred on the theme of social exclusion, with the aim of raising awareness of this problem among our students through a corpus of literary texts by current Spanish authors of our own making, covering all literary genres: narrative, theatre and poetry.

Current research reveals the benefits of using children's literature as a method of teaching Spanish as a foreign language and as a source of emotional development that helps the integration of students, especially minors.

The main aim of this project, whose methodology is research-action, is to investigate the didactic possibilities of children's literature and its application in the classroom of Spanish as a foreign language and to develop a didactic proposal so that our students can develop all the skills in the foreign language they are acquiring, critical awareness and a taste for reading, while at the same time working on transversal contents that allow a greater understanding of the cultural and social framework of the language they are acquiring.

Keywords: children's literature, teaching of Spanish LE/L2, social exclusion, racism, feminism

ÍNDICE

1. CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. OBJETIVOS.....	2
1.2. METODOLOGÍA.....	2
1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	3
2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	4
2.1. LA LITERATURA COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2	4
2.1.1. La relación entre la enseñanza de la lengua extranjera y la literatura	4
2.1.2. Aportaciones de la literatura al aprendizaje de español como lengua extranjera	5
2.1.3. Revisión del uso de la literatura en español como recurso para la enseñanza de español como lengua extranjera.....	7
2.2. EL USO DE LA LITERATURA EN ESPAÑOL COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ACTUALIDAD.....	9
2.3. LA LITERATURA INFANTIL EN LA DIDÁCTICA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	15
2.3.1. Comienzos de la literatura infantil.....	15
2.3.2. Funciones de la literatura infantil.....	16
2.3.3. La literatura infantil y su situación en la didáctica de español como lengua extranjera	20
3. CAPÍTULO III. PROPUESTA DIDÁCTICA	22
3.1. RESUMEN	22
3.2. INTRODUCCIÓN.....	23
3.3. JUSTIFICACIÓN.....	24
3.3.1. Justificación de las obras	24
3.3.2. Justificación de la estructura.....	26
3.4. OBJETIVOS.....	26
3.4.1. Objetivos del profesor	26
3.4.2. Objetivos de la propuesta didáctica	27
3.4.3. Objetivos del alumno.....	27
3.5. COMPETENCIAS CLAVE	28
3.6. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	29
3.6.1. Actividades: resumen. Antes, durante y después.....	29
3.6.1.1. Taller literario para el libro <i>Maito Panduro, de Gonzalo Moure</i>	29
3.6.1.2. Taller literario para “ <i>Nos queremos</i> ”, de <i>Marisa Alonso Santamaría</i>	37
3.6.1.3. Taller literario para el libro <i>Dora, la hija del Sol, de Carmen Fernández Villalba</i>	43

3.7. EVALUACIÓN.....	48
3.8. TEMPORALIZACIÓN.....	49
4. CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES	52
5. BIBLIOGRAFÍA.....	54
6. ANEXOS	59

1. CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

Para la realización de este trabajo se va a hacer uso de la literatura para la enseñanza de español como lengua extranjera. En esta propuesta didáctica se plantean una serie de actividades orientadas al nivel de B1 de español definido en el MCER (2001) para el aprendizaje de la citada lengua, en las que se abordan diferentes problemas sociales de la actualidad. Estas están incluidas en talleres literarios que se realizarán aproximadamente durante una hora semanal durante todo el curso. Cada taller se dedicará a un género literario diferente y se impartirá en un trimestre distinto a un grupo de veinte discentes que forman parte del alumnado del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Santa Catalina, de Las Palmas de Gran Canaria, llevan un año escolarizados y cursan sexto de Educación Primaria.

La estructura de los talleres es similar en los tres casos. En las sesiones se abordan textos literarios que tratan los siguientes aspectos sociales: el feminismo, el racismo y la exclusión social; y, partir de ellos, se realizan diferentes actividades orientadas al aprendizaje de español como lengua extranjera. En algunos talleres se realizará un producto final, tras el trabajo de estudio dinámico de los temas. Asimismo, los discentes recibirán charlas adecuadas a su nivel para concienciarlos sobre los asuntos tratados en las lecturas. Finalmente, los alumnos realizarán una exposición sobre los diferentes países y culturas en las que reconocen los asuntos trabajados.

Con respecto al tema elegido, la exclusión social, nuestra atención se dirige hacia problemas directamente relacionados con el contexto multicultural del alumnado, que, con frecuencia, dificulta su integración y su desarrollo lingüístico. Por eso se tratan temas específicos relacionados con los problemas que caracterizan su realidad, esto es, la integración social, el racismo y el feminismo. El primero constituye el núcleo de *Maíto Panduro*, de Gonzalo Moure, que versa sobre la discriminación hacia la etnia gitana. El feminismo es el fundamento de “Nos queremos”, de Marisa Alonso Santamaría, cuestión que atraviesa la obra de su autora y es de indiscutible relevancia para los educandos del siglo XXI. Por último, el racismo está en el origen de *Dora, la hija del sol*, de Carmen Fernández Villalba, en la que se escrutan las causas de la discriminación racial.

1.1. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es investigar sobre el uso de la literatura infantil como método de enseñanza de español como lengua extranjera y elaborar una propuesta didáctica que muestre las posibilidades didácticas de la literatura infantil en el aula de español para extranjeros.

Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a) analizar la relación entre la enseñanza de la lengua y la literatura, identificando las formas en que la literatura puede enriquecer y facilitar el aprendizaje de español como lengua extranjera.
- b) identificar las funciones de la literatura infantil en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera.
- c) diseñar una propuesta didáctica basada en la literatura infantil escrita en la actualidad por escritores españoles.

1.2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para este trabajo es la investigación-acción, noción acuñada por Lewin en 1944 y ampliada por Stenhouse, Anderson, Kemmis (Kemmis, McTaggart, 1988). Esta metodología parte de un estado de la cuestión insatisfactorio que pretende ser corregido tras la identificación de los ámbitos del problema, con la finalidad de resolverlo mediante la acción. Esto conlleva conocer la realidad, definir una hipótesis, ejecutar un plan de acción para corroborarla o desecharla y evaluar el proceso y los resultados para obtener resultados que se puedan generalizar.

En estas páginas se ha realizado un estudio documental basado en la investigación de fuentes consultadas en bibliotecas y a través de internet y se ha realizado un plan de acción docente, basado en los resultados obtenidos.

Dadas las particulares de la realización del Trabajo de Fin de Máster, ha resultado inviable la aplicación de todo el método, puesto que no se ha podido llevar a las aulas la propuesta de didáctica para analizar los resultados. Con todo, se espera que esta investigación sea de utilidad para que los docentes y discentes de español como lengua extranjera que viven en contextos multiculturales donde la exclusión social suele condicionar el aprendizaje de las lenguas de los contextos de acogida y para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnos de Educación Primaria.

1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

A través del índice de esta investigación, se entenderá fácilmente su desarrollo, que consta de cinco capítulos y los mismos anexos. Varios son los apartados que se distribuyen a lo largo de ellos y muchos los epígrafes que los integran. Tras esta introducción, en la que se abordan la justificación del tema, los objetivos y la metodología, se incluye el segundo capítulo, en el que se reseña el marco teórico. Seguidamente, el capítulo tres se dedica a la propuesta didáctica. A continuación, el capítulo cuatro se destina a la conclusión. Finalmente, cierra el trabajo el listado de referencias bibliográficas utilizadas para su redacción y, tras este, se añaden varios anexos, relacionados con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. LA LITERATURA COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LE/L2

2.1.1. La relación entre la enseñanza de la lengua extranjera y la literatura

La definición de literatura ha ocupado a los teóricos desde los albores de los tiempos. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española presenta ocho acepciones del término “literatura”, entre las que encontramos una que define la literatura como una de las artes, en concreto, el ‘arte de la expresión verbal’. Esta acepción hace referencia, por un lado, a la naturaleza que la literatura comparte con la arquitectura, la escultura, la danza, la música, la pintura y el cine, último arte añadido por Riccioto Canudo en 1923 al conjunto definido desde la Antigüedad, en el que pugna por entrar el cómic. Por otro lado, el significado que da el *DRAE* al citado lema remite a la relación entre la literatura y la expresión verbal, hecho que justifica el papel que esta desempeña en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Como se desprende de la normativa de la mayor parte de los Estados, resulta indiscutible la importancia que posee la literatura en la enseñanza de la lengua materna¹. Tampoco se cuestiona su relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, en el *Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas* (2001)² se hace referencia a la literatura cuando se mencionan los tipos de textos (*MCER*, 2001: 93) y los usos estéticos de la lengua (*MCER*, 2001: 59-60). En relación con ellos se reivindica su importancia y se invita al docente a considerar y determinar “qué usos lúdicos y estéticos de la lengua (...) tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto” (*MCER*, 2001: 60). Seguidamente el documento pone de relieve el lugar que debe tener la literatura en el aula (*MCER*, 2001: 133).

¹ Si se atiende al caso español, no deja de ser significativo que el tercer artículo de la Constitución esté destinado a las lenguas de España. De la norma fundamental emana toda la ordenación de los currículos, que incluye la enseñanza de la literatura para la adquisición de la lengua. En lo concerniente a la etapa objeto de estudio en este trabajo, esta se recoge en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y que se concreta en “Escuchar y leer textos orales y escritos de la literatura infantil”*, algo que se especifica en los currículos que derivan de esta normativa.

² En adelante, *MCER*.

Además, en dicho documento el arte de la expresión verbal se incorpora entre los objetivos de enseñanza y aprendizaje. En ellos se integra la enseñanza de la lengua extranjera, basada en la impartición de conocimientos declarativos al alumno aprendiente de español como lengua extranjera. En el *MCER* (2001) se remarca la idea de que los textos literarios contribuyen al desarrollo de la competencia pragmática y discursiva. Por todo esto, se puede concluir que en el *MCER* (2001) se entiende que el uso de la literatura como recurso de aprendizaje de una lengua trasciende el ámbito meramente estético, ya que incluye dimensiones educativas, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticas y culturales.

La literatura ocupa un lugar prominente en *el Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006)³. Se inserta en los subapartados “Productos y creaciones culturales” y “Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente” y se le concede un espacio único dentro del subapartado de “Actividades artísticas”. Así, la literatura está incluida como uno de los objetos de estudio para alcanzar el aprendizaje de la lengua meta. Podemos observar que tanto la literatura española como la latinoamericana están presentes en la fase de aproximación, de profundización y de consolidación del *PCIC* (2006). En ese sentido, se abordan los textos, autores y los premios más importantes de la literatura escrita en español.

2.1.2. Aportaciones de la literatura al aprendizaje de español como lengua extranjera

El uso de textos literarios en el aula de español abre muchas posibilidades en la enseñanza de español como lengua extranjera, que han sido estudiadas por diferentes teóricos.

En relación con el código lingüístico, el uso de los textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera permite integrar las cuatro destrezas. Por un lado, es útil para desarrollar la expresión y comprensión escrita mediante actividades de poslectura; por otro, para trabajar la expresión y comprensión oral mediante documentos y textos audiovisuales. De esta manera, la literatura constituye un valioso recurso para la

³ En adelante, *PCIC*.

enseñanza del código lingüístico, y el texto literario es una excelente herramienta para que el discente adquiera la lengua en su esencia.

Además de la significación de la lectura, conviene recordar la relevancia del arte de la expresión verbal en el aprendizaje oral. En ese sentido, la tradición de la literatura oral en español, viva desde que se registraron en la Edad Media las primeras manifestaciones en romance castellano hasta el presente, es un legado de incalculable valor para el trabajo de la comprensión y la producción oral.

Con respecto a la cultura y el conocimiento, el análisis de textos literarios permite alcanzar los códigos culturales de la lengua meta. En ese sentido, el uso de la literatura en el aula facilita, como ha estudiado Sanz Pastor, el desarrollo de la competencia cultural, intercultural y multicultural, puesto que los textos recogen realidades culturales que encaran al discente con “la relativización del conocimiento previo, el distanciamiento crítico y (...) la capacidad para ponerse en el lugar del otro” (Sanz Pastor, 2006: 4).

La referencia a la promoción de la empatía se enlaza con la perspectiva intercultural. Esta despierta el interés por el contexto y la lengua meta, aspecto sobre el que Sanz Pastor ha afirmado: “Leer y escribir literatura es un modo de observación y de descubrimiento, en el que el sujeto de las acciones ha de adoptar una posición intrépida y curiosa” (Sanz Pastor, 2006: 5).

Además, la literatura es una gran fuente del código lingüístico en donde podemos encontrar un amplio abanico de posibilidades gramaticales susceptibles de ser utilizadas en la docencia. A partir de los textos literarios, se pueden plantear actividades orientadas al aprendizaje de estructuras funcionales y pragmáticas. En definitiva, es un recurso para adquirir nociones gramaticales que faciliten la comunicación en contextos reales y una vía para que los aprendices amplíen sus conocimientos y produzcan textos más elaborados (Sanz Pastor, 2006: 3-4).

Gracias a la lectura y el trabajo con los textos literarios, también se aumentan las muestras de vocabulario. Es cierto que, en muchas ocasiones, los discentes se topan con expresiones complejas para su nivel y que, en algunos casos, no son muy útiles en futuros escenarios comunicativos. Sin embargo, resulta indudable que el texto literario contribuye a la adquisición de la lengua extranjera y, también, a la comprensión de nuevos textos literarios.

En conclusión, es evidente la utilidad que posee la literatura en el aula de español como lengua extranjera, pues, como sostiene Acquaroni, esta es “una reserva inagotable y permanentemente renovada de recursos para la adquisición de distintos tipos de

conocimiento y el desarrollo de diferentes competencias, en un marco multicultural y plurilingüe” (Acquaroni, 2007: 53).

2.1.3. Revisión del uso de la literatura en español como recurso para la enseñanza de español como lengua extranjera

Pese a la importancia que se le concede a la literatura en el *MCER* (2001) y el *PCIC* (2006), el uso de la literatura como recurso para la enseñanza de español como lengua extranjera goza hoy de un reconocimiento que no siempre tuvo. La perspectiva histórica sobre la enseñanza de la literatura en las aulas de aprendizaje de lenguas extranjeras, abordada por Colomer (1996), pone de manifiesto que su influencia ha ido variando con el paso del tiempo. Estas transformaciones han estado ligadas a las concepciones metodológicas dominantes en las diferentes épocas, cuyo examen permite comprender algunas de las necesidades que se detectan en el objeto de estudio de esta investigación.

En los años cincuenta impera el modelo *gramatical*, que defendía un aprendizaje basado en la traducción, la imitación de muestras “elevadas” y la memorización de reglas gramaticales de la lengua. Con este método se consiguió que la literatura fuera protagonista de la enseñanza de la lengua extranjera. No obstante, fue paulatinamente sustituido en los años sesenta e, incluso, a principios de los setenta, por el enfoque *estructural*. En él el aprendizaje del vocabulario y las estructuras lingüísticas fue el objeto de atención de la enseñanza de la segunda lengua. En consecuencia, se mitigó el protagonismo de la literatura, que fue considerada un obstáculo para la gradación por niveles de aprendizaje y, por eso, lejana al logro de objetivos.

Una década más tarde, en los años setenta, el enfoque estructural dejó de usarse y dio paso a los *programas nacional-funcionales*. El léxico y la gramática seguían siendo importantes, aunque apareció un nuevo aspecto, el uso social de la lengua. Las diferencias con el modelo estructural apenas se apreciaban, salvo en lo referente a rasgos concretos, como, por ejemplo, las muestras de lengua, que eran más naturales. Debido a que se continuaba orientando el aprendizaje hacia aspectos netamente lingüísticos, la literatura seguía quedando en el margen de la práctica docente.

El *enfoque comunicativo* fue un punto de inflexión dentro de los enfoques metodológicos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, ya que se produjo una verdadera ruptura con respecto a los planteamientos establecidos para la adquisición de

lenguas. Este nuevo enfoque surgió en los años ochenta a partir de las diferentes y variadas aportaciones en las disciplinas que empezaron a preocuparse por aspectos que resultaron novedosos. Entre ellas, destacaron la didáctica de las lenguas extranjeras, la sociolingüística, la lingüística textual o la filosofía del lenguaje. Estas disciplinas manifestaron que los factores que influían en la enseñanza de la lengua extranjera eran más de los que se habían tenido en cuenta hasta entonces: por vez primera se propició una reflexión sistemática sobre las necesidades del alumnado, su motivación, la interacción en clase, la creación de materiales didácticos o las metas del aprendizaje.

El enfoque comunicativo, que sigue vigente en la actualidad, tiene como fin potenciar la competencia comunicativa y, por eso, promueve la oralidad. El énfasis en esta implica una visión estática de la literatura, considerada únicamente como tradición escrita y, por eso, poco práctica para alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendices, ya que se entiende que está alejada de los patrones de comunicación diarios. Por todo esto, la literatura fue relegada, como en épocas anteriores, de las propuestas didácticas.

En la década de los noventa se comenzó a considerar la necesidad de hacer cambios en la enseñanza de la lengua extranjera orientados a fomentar un carácter más integrador y ecléctico. Con ese espíritu, se incorporaron los textos literarios como un recurso para la enseñanza. Como afirma Naranjo Pita, la utilización de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera representó “un asunto de máxima actualidad” (Naranjo Pita, 1999: 9).

Si, en un primer momento, el enfoque comunicativo había desplazado la literatura, en el seno del mismo método surgió la corrección. En la última década del siglo XX se reivindicó la aplicación de la literatura en la enseñanza o aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así, se le concedió un lugar al texto literario dentro de las aulas de enseñanza de español como lengua extranjera. Se atendió, sobre todo, a su dimensión lingüística y cultural y se lo valoró como un documento auténtico, a través del que trabajar las cuatro destrezas fundamentales para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

Desde el inicio del nuevo milenio hasta el presente, la importancia de los textos literarios en el aula de español como lengua extranjera resulta indiscutible. Por un lado, se destaca su potencial como herramienta para adquirir una lengua. En ese sentido, Mendoza Fillola ha escrito:

el aprendizaje de una lengua no puede basarse sólo en una serie de actividades sobre contenidos de carácter normativo o de aplicación de análisis estático, la lectura y la observación del discurso literario permiten acceder a conocimientos sobre la funcionalidad del sistema (Mendoza Fillola, 2004: 15).

Por otro lado, la literatura es una fuente de aprendizaje cultural y de integración. Así lo defiende Jouini:

La literatura como arte refleja las representaciones de cultura de un pueblo. Y la lengua, obviamente, es una de las formas de manifestar la cultura. En este caso, el texto literario ofrece al alumno, que en muchas ocasiones se ve incapacitado de acercarse directamente a la lengua que está estudiando, la inmersión en la cultura de la lengua meta (Jouini, 2008:154).

Partiendo de estas dos líneas, la lingüística y la cultural, se abordan las ventajas que tiene el uso de la literatura en el aprendizaje de español como lengua extranjera.

2.2. EL USO DE LA LITERATURA EN ESPAÑOL COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA ACTUALIDAD

En la actualidad se considera que la literatura es indispensable en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto es así, porque, como apunta Mendoza Fillola, los textos literarios son un vehículo para introducir contenidos funcionales. Sobre esto ha escrito:

El aprendizaje de una lengua no puede basarse sólo en una serie de actividades sobre contenidos de carácter normativo o de aplicación de análisis estático, la lectura y la observación del discurso literario permiten acceder a conocimientos sobre la funcionalidad del sistema (Mendoza Fillola, 2004: 15).

Por consiguiente, los investigadores y docentes no dudan del hecho de que la diversidad y la riqueza de las tradiciones hispánicas abren un abanico de posibilidades para ampliar los recursos de enseñanza y aprendizaje del código lingüístico.

Asimismo, en el presente se asume que no se puede apartar la literatura de la enseñanza de una lengua extranjera, ya que se obviaría el aspecto cultural, en este caso, determinante, al tiempo que se caería en el error de separar la propia lengua de la cultura. Como aclara Jouini, la “literatura como arte refleja las representaciones de cultura de un pueblo. Y la lengua, obviamente, es una de las formas de manifestar la cultura” (Jouini,

2008: 154). Por tanto, desde una comprensión amplia del término cultura es obvio que la lengua y la literatura resultan inseparables. Por consiguiente, relegar la segunda condena a la enseñanza y al aprendizaje de la primera a la mancuerna.

Además, los textos literarios constituyen un material sumamente útil para docentes y discentes que no se encuentren en un contexto de inmersión. En esas ocasiones representan una vía de profundización en la lengua extranjera que, en muchos casos, convierte los textos literarios en una de las muestras más auténticas a las que se tiene acceso. Así lo ha explicado Jouini: “En este caso, el texto literario ofrece al alumno, que en muchas ocasiones se ve incapacitado de acercarse directamente a la lengua que está estudiando, la inmersión en la cultura de la lengua meta” (Jouini, 2008: 154).

En el caso concreto del uso de la literatura para la enseñanza de español como lengua extranjera, el trabajo de Albaladejo *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica* (2007) representa un punto de inflexión en el debate sobre la necesidad de incorporar la literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

En la citada obra, cuya vigencia perdura hasta hoy, Albaladejo aboga por la incorporación definitiva de la literatura en las clases de ELE. Entre las razones que aduce, se encuentra, además de las citadas en líneas precedentes, el carácter universal de los temas literarios. Estos permiten utilizarlos en el aprendizaje de una lengua en contextos y marcos temporales diversos.

En el mismo estudio, Albaladejo reivindica la literatura como material auténtico, pues ha sido creado para los hablantes nativos sin una finalidad didáctica. Si, por un lado, esto puede suponer para el alumnado una barrera que dificulte la adquisición de la lengua, por otro, le ofrece la posibilidad de adquirir destrezas para la creación, el aprendizaje de vocabulario o conocimientos sobre las normas de puntuación. Por ende, para obtener el mayor rendimiento de los discentes, resulta crucial la adecuada elección de textos para cada nivel de la lengua.

Además, Albaladejo vincula el enfoque comunicativo y la competencia literaria. Tras revisar los libros de texto de enseñanza de español como lengua extranjera, la autora se percató de que mucho de los textos literarios se incluían al final de la unidad –situación que no ha cambiado hasta hoy. Esta ubicación generalizada de los contenidos literarios al término de las unidades didácticas de los manuales resulta indeseable, pues, como se ha apuntado, los textos literarios son un “input” relevante para la mejora de las destrezas

lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua dentro de un contexto cultural significativo.

Ante esa situación, la autora aboga por comprender los textos literarios no como algo marginal, sino como una ayuda para el desarrollo la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural. En otras palabras, la autora remarca la importancia de la competencia literaria como parte integral de la competencia comunicativa. Por esto, la competencia literaria resulta capital en el enfoque comunicativo, en la medida en que este requiere aproximarse a las distintas modalidades textuales que la persona es capaz de manejar.

A su vez, el uso de la literatura en la clase de ELE, desde un enfoque comunicativo, ayuda no solo a desarrollar la competencia lingüística del alumno, sino que, además, contribuye a ampliar sus conocimientos dentro de una dimensión sociocultural de la lengua. Esta idea, fundamental en dicho enfoque, se incluye en la línea establecida por García Santa-Cecilia, quien señala que los alumnos “deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural” (García Santa-Cecilia, 2017: 248).

Dado que la literatura es una manifestación cultural expresada a través de la lengua, es lógico utilizarla en la didáctica de la lengua extranjera. Albaladejo (2007) realiza una reflexión sobre su aplicación en la enseñanza de la lengua no materna, en la que alude al carácter cultural, la aplicación de esta para cualquier público, el componente lingüístico y la capacidad de crear lazos de unión entre el lector y la obra.

Si bien la postura de Albaladejo es clara al respecto, otros autores cuestionan que la literatura se pueda aplicar en cualquier nivel de la lengua. De hecho, defienden la opinión de que la literatura se puede aplicar en la enseñanza de lengua extranjera solo a partir de los niveles de B2 o C1. Estas voces han sido rebatidas por Sáez (2011: 61), que ha demostrado la invalidez de dichas premisas, argumentando que se puede utilizar el texto literario en cualquier nivel, siempre que se tengan en cuenta los criterios que sustentan el grado de dificultad de la lectura, como pueden ser los tiempos gramaticales que se usan, el vocabulario empleado, la longitud de los enunciados, etc.

Otra reflexión capital sobre el tema es la siguiente: ¿es usada la literatura para enseñar ELE o se usa ELE para enseñar literatura? Ante esta cuestión, no podemos decantarnos por ninguna de las dos, no podemos responder que una sirve para la otra, ya que esto dependerá del contexto y de los objetivos que persigue nuestro alumnado. Lo

que sí podemos responder es que la literatura se utiliza para aprender tanto lengua como literatura y que las posibilidades didácticas del uso de la literatura como herramienta de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera son infinitas.

Una vez abordada la pregunta realizada anteriormente, es necesario explicar cómo aprender la lengua extranjera a partir de la literatura. Sáez Martínez (2011: 60) defiende que el método de enseñanza debería aspirar a “lograr un aprendizaje lingüístico que articulara lectura, escritura y habla, donde se interrelacionara todo mediante una efervescencia de actividades” (2010: 60), basadas en objetivos específicos que contengan, al menos, las competencias lingüísticas y literarias. De este modo, para Sáez Martínez (2011: 60), las actividades tienen que enlazar la lectura, la escritura y el habla, de modo que se lleguen a “integrar competencias como un continuum”.

Perera y Ramón (1992) explican en *La enseñanza de la L1 y la L2: una propuesta para el trabajo interdisciplinar* que uno de los puntos que se debe tener en cuenta en la enseñanza es la motivación y que en las actividades se le permita al alumno elegir, equivocarse y reelaborar sus producciones. Cabe señalar la importancia de darle la posibilidad a los alumnos de poder hacer uso de sus recursos lingüísticos. Este es un objetivo común en la enseñanza de L1 y de L2, que aspiran a “desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, aprender lengua [...] debe ser aprender a usarla, manipularla, a crearla y recrearla” (Perera y Ramón, 1992: 50).

Conviene destacar que, cuando se adquiere una nueva lengua, en muchas ocasiones, la forma de aprenderla es similar a la de la L1, es decir, las destrezas o habilidades aprendidas en la lengua materna se pueden transferir a la lengua adquirida, siempre y cuando el sujeto presente las destrezas lo suficientemente desarrolladas como para comunicarse de forma eficiente en su L1. No obstante, se debe indicar que existen condicionantes, como el grado de madurez del educando o los errores que se producen con normalidad en la lengua materna. Sin negar esa realidad, también debemos señalar que el aprendizaje de L2 puede servir de introductor para consolidar la L1.

En la misma línea, en *La literatura en el aula de ELE*, Navarro (2017) afirma que el texto literario es un medio por el cual el alumno es capaz de progresar en la adquisición de las competencias lingüísticas, pragmáticas, discursivas y culturales. Con todo, este proceso no está exento de dificultades. Entre ellas, hay que mencionar que las expresiones o el vocabulario empleado se considera innatural y que la gramática que se utiliza en ellos, a veces, no es idónea para la didáctica. Además, las muestras de situaciones que se expone

al alumnado no están aproximadas a las acciones que desarrolla una persona diariamente o no están relacionadas con sus objetivos.

Con todo, estas posibles desventajas obvian el gusto por leer y la voluntad de muchos lectores de gozar de lecturas literarias en el idioma que se adquiere. Además, todas ellas pueden ser sorteadas gracias a la labor del profesor, que debe realizar una acertada elección de los textos y materiales, acorde a los objetivos propuestos y a las características del grupo. Asimismo, se debe considerar el grado de dificultad de los enunciados que se le presentan al educando, ya que no se debe sobrepasar su nivel.

Además, se ha de procurar que los textos tengan una extensión que facilite que el alumno progrese en su aprendizaje y mantenga la motivación. En ese sentido, Navarro (2017) ahonda en la necesidad de elaborar actividades a partir de textos y señala que se debe atender, sobre todo, a cómo se utiliza el texto, con independencia de su extensión. En no pocas ocasiones se teme utilizar enunciados largos para los primeros niveles de aprendizaje. A pesar de esto, los textos literarios abarcan diferentes niveles de significado, de tal forma que, si el docente tiene la habilidad de orientar al alumno con las actividades propuestas, este podrá conseguir los objetivos. Como apunta Navarro (2017: 66), conviene tener presente que el tipo de tareas que se les asignan a los estudiantes es muy importante, pues, a veces, el grado de dificultad que encuentran en estas tareas está relacionado con las actividades que se le pide al alumnado más que con el texto en sí.

Para Navarro (2017) implicar al alumno en la tarea realizada es uno de los factores más determinantes a la hora de lograr un aprendizaje eficiente. Para conseguirlo, propone trabajar temas que susciten diferentes puntos de vista o muestras que consigan que el educando se implique emocionalmente. En ese sentido, resulta capital el contexto del texto a la hora de desarrollar actividades, ya que a nuestro alumnado se le debe proporcionar dicha información si no la conocen. Asimismo, los alumnos deben también activar las ideas previas antes de comenzar la lectura y esto se logra mediante las actividades de prelectura, que motivan al estudiante para acercarse al texto.

Del mismo modo, Navarro afirma que, mediante la literatura, podemos conseguir crear actividades en las que se desarrollen las cuatro destrezas. Sobre los textos literarios ha afirmado:

Por un lado, nos permiten trabajar contenidos lingüísticos en todos los planos, haciendo a los estudiantes conscientes del valor connotativo e inferencial del lenguaje y desarrollando su capacidad interpretativa; la competencia discursiva, mediante el estudio de la tipología del texto y de las marcas que le otorgan coherencia y cohesión; la estratégica, con el desarrollo de una serie de actividades orales y escritas y de la capacidad de contrastar aspectos interculturales; la

sociolingüística, con el reconocimiento de los diferentes registros lingüísticos y situaciones de uso; y la cultural, con la adquisición de conocimientos sobre la realidad española, así como de sus manifestaciones culturales (Navarro, 2017: 66).

Esta autora también señala que, gracias a la literatura, en el aula de enseñanza de español como lengua extranjera, los alumnos son capaces de diferenciar significados connotativos y denotativos. Del mismo modo, el texto literario enfrenta a estos con diferentes tipos de textos, con distintos registros y contenidos socioculturales, y los involucra emocionalmente a través de los temas. Asimismo, los enunciados que se les muestran a los alumnos pueden ser interpretados de diferentes formas, lo que propicia el intercambio de ideas y el debate en la clase. De esta manera, se trabajan las destrezas orales y la creatividad y se potencian las producciones del habla y las expresiones del lenguaje.

Por todo lo dicho, se puede afirmar que la utilización de los textos literarios como material didáctico desde los niveles más bajos es una excelente herramienta para lograr un aprendizaje eficiente, en el que los alumnos consolidan la base de los conocimientos, adquirir léxico contextualizado, visualizar la praxis sobre expresiones fraseológicas y adquirir conocimientos que corresponden a las diferentes culturas, ya sean expresados en el mismo enunciado o los extraídos de la obra como producto cultural. Al mismo tiempo, los educandos pueden mejorar la comprensión, utilización y análisis de textos, desarrollando, a su vez, estrategias de las que podrán sacar provecho en su día a día.

Por último, debemos citar que la literatura ayuda a fomentar la creatividad, asunto que Navarro ha tratado en estos términos:

En los últimos años, algunos autores abogan por utilizarlos como motivo para la realización de tareas productivas y de escritura creativa con las que afianzar los conocimientos lingüísticos y poner en funcionamiento habilidades de planificación y revisión. En este sentido, una de las mayores aportaciones es la adopción de algunas de las técnicas e ideas de la Teoría de la crítica literaria y de la Teoría de la recepción (Navarro, 2017: 67).

Por todo lo dicho, se puede concluir que los textos literarios son un recurso muy valioso para adquirir una lengua y consolidar su aprendizaje.

2.3. LA LITERATURA INFANTIL EN LA DIDÁCTICA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

2.3.1. Comienzos de la literatura infantil

El concepto de literatura infantil, su historia y las discusiones sobre su calidad estética han sido objeto de debate. Según Macías (2010: 1-4), la literatura infantil ha existido siempre, pues forma parte de la tradición oral. Así, en el seno familiar, se ha legado, desde tiempos ancestrales, un acervo cultural que se escucha o se lee, al mismo tiempo que se desarrolla el conocimiento, el autoconocimiento, el humor, el juego con el lenguaje, las emociones y las percepciones.

Díaz-Armas (2018) sitúa el origen de la historia de la literatura infantil en España en 1803, año en el que José de Viera y Clavijo escribe *Cuentos de niños, que instruyen divirtiendo*. Tras reparar en la necesidad de elaborar textos literarios educativos, el ilustrado culminó esa obra para tratar de responder a la demanda de una instrucción infantil de calidad.

Los esfuerzos del polígrafo canario por impulsar la literatura infantil dieron sus frutos. Según Bravo-Villasante (1979), en los comienzos del siglo XX, el corpus de literatura infantil era amplio. Sin embargo, las obras, en su mayoría anónimas y de poca calidad, tenían un contenido muy similar, relacionado con la religión y moralidad. Además, había un gran porcentaje de textos traducidos que no se integraban en la sociedad española.

Bravo-Villasante (1991) ha determinado que es en Alemania donde comienza a darse un mayor reconocimiento de la literatura para niños y jóvenes con las obras *Geschichte der deutschen Jugendliteratur* (1867) y *Grundriss der Geschichte deutscher Jugendliteratur* (1886). Dicha tendencia también se registra en la Inglaterra de finales del siglo XIX, cuando se le dio mayor protagonismo a las historias infantiles, como sucedió con la obra de *The Child and his books* (1891).

En España, donde se cultivó el género como en los países europeos, a partir de los años ochenta del siglo XX, se produce un cambio en la literatura infantil. Esta transformación se debe, según Cervera (1989), a tres factores. En primer lugar, destacan los sociales. El aumento de personas escolarizadas, de las fuentes de información, el fomento de la atención a la diversidad en el aula y las políticas de mercadotecnia de las editoriales, que fortalecieron un mercado operativo durante todo el año –con

independencia del curso escolar–, configuraron un caldo de cultivo idóneo para la literatura infantil. En segundo lugar, Cervera menciona factores educativos, entre los que señala el mayor conocimiento por parte del profesorado de las posibilidades de trabajar con literatura infantil, el incremento de la especialización de los docentes y la necesidad de abordar contenidos trasversales. Finalmente, el teórico alude a factores endógenos de la propia literatura infantil. Explica que, a medida que crece una comunidad cada vez más instruida y con un objetivo claro, la educación del alumnado, se exige a los autores una mayor adaptación a la demanda, más excelencia y variedad en sus propuestas (Cervera, 1989: 159-160).

Aunque ya no cabe duda de que la literatura infantil se ha consolidado en el panorama literario actual, debemos mencionar algunos argumentos que la cuestionan como género literario. Expertos como Vázquez, García y Manso (2017:14-15) señalan que se asocia a un “producto comercial” y que la finalidad crematística alienta la producción excesiva de títulos, muchos de ellos carentes de una calidad literaria óptima. Otro elemento controvertido en relación con la literatura infantil es su pertenencia al arte de la expresión verbal, ya que la función predominante en ella no es la poética sino la “pedagógica” (Vázquez, García y Manso, 2017: 15). En relación con el componente estético, Vázquez, García y Manso apuntan que “los autores descuidan el estilo, la estructura, temáticas...” (2017: 16), para satisfacer los intereses de los lectores, generalmente de corta edad, que no se han formado un criterio para reconocer si un texto literario es de calidad. Finalmente, los citados autores destacan un aspecto poco baladí relacionado con las adaptaciones, a las que achacan la “pérdida de contenidos y significados” (2017: 17), esto es, el alejamiento de los textos auténticos y, por tanto, de buena parte de su valor literario.

2.3.2. Funciones de la literatura infantil

Como ya se ha señalado en epígrafes precedentes, la competencia literaria resulta indisociable de la literatura. En el caso de la infantil, este vínculo se fortalece incluso más, puesto que la habilidad del lector para percibir y reconocer las propiedades del objeto literario forma parte de la instrucción de los infantes, que, además, solo pueden adquirir dicha habilidad a través de la lectura de textos adecuados a su edad. Esto ha llevado a Perera a hacer la siguiente afirmación: “Existe una relación estrecha entre lectura y competencia literaria” (Perera, 2016:115).

En relación con el desarrollo de las destrezas a través de la literatura infantil, Mendoza Fillola (2004) ha hecho hincapié en cómo esta contribuye a facilitar aspectos como los siguientes: el conocimiento de la lengua, el texto y el discurso para la decodificación, así como la ortografía, los fonemas, las palabras y el conocimiento pragmático. Todas las destrezas se ponen al servicio de la reelaboración de las representaciones enunciativas, de las estructuras y tipologías textuales. Entre las destrezas recogidas por el crítico se encuentran, en primer lugar, el conocimiento literario, que asocia al reconocimiento de figuras literarias, vocabulario y todos aquellos elementos que conforman un texto literario. En segundo, la intertextual, referida a las relaciones que diferentes textos pueden presentar entre ellos. En tercer lugar, repara en el conocimiento de los diferentes géneros y discursos. Finalmente, se detiene en las destrezas sobre la comprensión racional del enunciado (Mendoza Fillola, 2004).

En relación con la literatura infantil, no se puede perder de vista que “la competencia lectora es un componente de la competencia literaria” (Perera, 2016: 115). A través de la práctica lectora el infante logra la comprensión de ideas generales de un enunciado, las procesa y halla su significado mediante los conocimientos previos. Partiendo de esta premisa, Perera elabora una guía cuyo objetivo es acercar la literatura infantil a la enseñanza e insiste en que “es preferible no leer cualquier cosa” (Perera, 2016: 119), ya que, a lo largo del tiempo, se ha ignorado la calidad del contenido y el criterio lingüístico y literario, aunque estos puedan resultar, en ocasiones, discutibles, o algo ambiguos.

Asimismo, resalta la necesidad de dar la opción al alumnado para que lea lo que desee (Perera, 2016: 119), aunque advierte que “es preferible no obligar a leer copias deslucidas de originales deslumbrantes” (Perera, 2016: 120). Un posible riesgo que cerca a los discentes que se puede observar es que estos están influenciados por los productos audiovisuales, un contacto que produce que no se sorprendan por la lectura o se creen unas expectativas previas que condicionan la comprensión del original (Perera, 2016: 121).

Además, la autora insiste en “no dejar al lector solo con el libro” (Perera, 2016: 122). Para ello, propone distintas prácticas para tratar el libro como herramienta de lectura, como, por ejemplo, trabajar “leyendo de forma conjunta, conversando sobre los primeros capítulos que ha leído, repasando juntos las marcas paratextuales (título de la obra, títulos de los capítulos, prólogos) y estableciendo hipótesis, etc.” (Perera, 2016: 122). También se proponen otros tipos de lecturas a las que están acostumbradas nuestros

alumnos, relacionadas con el maridaje de la cultura literaria y audiovisual, que puede contribuir al conocimiento de los clásicos, como Perera (2016) ha estudiado con el caso de *Aladino y la lámpara maravillosa*, incluido en *Las mil y una noches*, y la conocida versión animada producida por Disney *Aladin* (1992). Con todo, con respecto a la adaptación de los clásicos, la especialista en literatura infantil apunta: “es preferible no leer cualquier traducción” (Perera, 2016: 120), porque, a su juicio, muchas de las traducciones son fieles al original, no presentan ninguna actualización y quedan obsoletas.

Por todo lo expuesto, resulta indiscutible que la literatura infantil desempeña una función relevante en la sociedad. Pese a ello, esta ha recibido y recibe todavía numerosas críticas, que, incluso, la catalogan como subliteratura. Guerrero Ruiz y López Valero (1993: 189) han relacionado que se la tilde de marginal con el hecho que se la categoriza únicamente como didáctica y defienden la postura a la que se acoge este trabajo, que resumen en estos términos:

Nos atrevemos a decir que la Literatura Infantil no es subliteratura, pues, aunque existan excepciones, la originalidad suele ser algo característico, como se puede comprobar en la mayoría de los autores, tanto españoles como extranjeros. De ahí que defendamos ya la Literatura Infantil como una “rama” de la Literatura General, con las mismas calidades estéticas (Guerrero Ruiz y López Valero, 1993: 189).

Dentro de las utilidades de la literatura infantil, Macías (2010) ha profundizado en el humor con el que se tratan historias de aventuras o de fantasía. Este es un aspecto interesante porque el humor es una manifestación cultural muy rica que, además, permite desarrollar el sentido crítico de los agentes que intervienen en procesos educativos y animar a la lectura.

La literatura infantil no solo favorece el desarrollo de numerosas estructuras en el alumno, sino que, además, fomenta la variedad expresiva o vocabulario mediante el uso de metáforas, símiles, construcciones sintácticas inusuales, uso de palabras precisas, oposiciones y similitudes semánticas, metonimias, etc., que facilitan que los alumnos adquieran la lengua.

Asimismo, Selfa, que estudia la literatura infantil y su didáctica, señala que la primera resulta de suma utilidad como “instrumento de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos diversos” (Selfa, 2015: 9). Esto resulta fundamental porque, en su trabajo, relaciona esta cuestión con las funciones de la literatura en la didáctica e incide en cómo la literatura infantil ayuda a fomentar, además de la competencia lingüística, las

científicas. Sobre la primera indica que juega un papel determinante en el perfeccionamiento de la competencia oral, lectora y escrita.

En la misma línea, Lewis (2000) reivindica la relevancia de la literatura infantil para el desarrollo de las competencias sociales y de la educación emocional. En esa línea, explica el potencial de los cuentos para la identificación de los lectores con los personajes, que alienta la educación de la empatía.

Cabe subrayar que la literatura infantil no está solamente dirigida a un público de corta edad. Es cierto que su nombre alude al periodo de tiempo en el que este estilo de texto literario está orientado por las capacidades o intereses que los infantes presentan, pero esto no es óbice para que atraiga a lectores de todas las edades. En ese sentido, Cerrillo (2007: 39) ha afirmado que “podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos” que recogen aspectos sobre la sociedad y la cultura que constituyen una oportunidad educativa sobre cuestiones en las que previamente no habían reparado los adultos.

En *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura* (2007), Cerrillo repara en las formas para fomentar la creatividad y la imaginación de los lectores con independencia de su edad. En lo concerniente a esta cuestión, conviene reflexionar sobre el contexto social de los infantes del presente. A diferencia de antaño, buena parte de la población infantil no goza de las posibilidades de experimentación que existían hace unas décadas, cuando la relación con el mundo rural o el juego en las calles de las ciudades eran lo habitual. De esta manera, las historias que ofrece la literatura infantil pueden servir de transmisor de conocimientos o sensaciones que no conforman las vivencias de los niños y las niñas en la actualidad. Esto resulta crucial, porque, como señaló Piaget (1984), la infancia es el momento de la consolidación de la creatividad, identidad y el juicio crítico.

Además de lo expuesto, la literatura infantil desempeña una labor incuestionable en la enseñanza y la transmisión de normas sociales o ideales. Pastor (2015) ha estudiado cómo la literatura infantil actual refleja movimientos o intereses sociales, como, por ejemplo, la lucha por la igualdad entre los hombres y mujeres. Concretamente ha ahondado en cómo se revierte la representación de los varones, asociados a la “fuerza, el liderazgo y el asertividad” (Pastor, 2015: 9). Estos estereotipos han condicionado su desarrollo emocional y los han sometido a patrones de género negativos, como también ha sucedido con las niñas, generalmente representadas como “las rescatadas” por los varones (Pastor, 2015: 9). Por eso, con Mendoza Fillola (2010), se puede afirmar que, con

la literatura infantil, se adquieren no solo las habilidades sociales, sino, también, emocionales.

Es evidente que el uso de la literatura infantil en la enseñanza de español para extranjeros contribuye a que el discente diferencie entre lo “correcto” y lo “incorrecto” y, además, se forme su personalidad y se incremente el conocimiento del medio en el que se encuentra y el de la lengua meta. Asimismo, permite el acercamiento a experiencias, que se logran, a partir de los textos, con la estimulación de las capacidades cognitivas, creativas y expresivas, para lo cual es de vital importancia realizar una selección de textos acordes a las necesidades y capacidades del alumnado.

Otro de los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de concretar las funciones de la literatura infantil es la multiculturalidad. Perera y Ramón (2009) definen la literatura infantil multicultural como aquella que se compone de escritos que muestran características de culturas minoritarias. También se menciona que, gracias a estos enunciados, se pueden lograr una serie de metas que se muestran a la orden del día en la educación, como, por ejemplo, la tolerancia y el respeto hacia las identidades culturales o la tolerancia ante las distintas lenguas, razas, etnias, religiones... Perera y Ramón (2009, 15-16) realizan una clasificación de los textos literarios en torno a las ventajas que se pueden encontrar en dichos enunciados. Estos son: “la literatura de la diferencia” (que tiene como fin tratar sobre aspectos que distinguen a las personas unas de otras y también aspectos que giran en torno al individuo, como son la familia, el nombre o el aspecto; “Los textos multiculturales”, cuyo objetivo recae sobre la educación en valores; y, por último, “Libros de la inmigración y de la emigración”, los cuales tienen como propósito que el público empatice por aquellas personas que tienen que dejar atrás su país.

2.3.3. La literatura infantil y su situación en la didáctica de español como lengua extranjera

Si hacemos una revisión del *PCIC* (2006) encontraremos un apartado referido a las nociones específicas de la lengua para la literatura. Resulta llamativo que no se haga referencia a la literatura infantil o juvenil en ningún momento, algo justificable si se tiene en cuenta que esta no ha formado parte del canon de la literatura española ni hispanoamericana. Por eso, se asume la adaptación de clásicos como práctica común de literatura infantil, como ha sucedido con *El Quijote*, presente en el citado documento del Instituto Cervantes en el nivel de iniciación; o con los cuentos, a los que se concede un

lugar destacado con el punto “El cuento en España e Hispanoamérica los cuentos de El Conde Lucanor, el cuento en el siglo XIX, los grandes cuentistas del siglo XX”, en el nivel de consolidación.

Debemos resaltar que los textos literarios citados no son manifestaciones de la literatura infantil, como sucede con *El principito*, de Saint-Exupéry, o *La Sirenita*, de Andersen. Por tanto, parece sensato aventurar que, dada la proliferación de publicaciones y estudios sobre el tema, la literatura infantil ocupará en el futuro un espacio no desdeñable en la enseñanza de español como lengua extranjera en todos los niveles.

Explicada la situación en relación con el *PCIC* (2006) que enfrenta el profesorado de español para extranjeros que desea aplicar la literatura infantil en procesos de enseñanza-aprendizaje, conviene profundizar en la representatividad de los géneros literarios. Aquellos contenidos del *PCIC* (2006) que más vinculaciones pueden tener con la literatura infantil están relacionados con la narrativa y el teatro. Sin embargo, como han señalado Brines y Saneleuterio (2017: 336), es preciso incluir textos poéticos en la enseñanza de español para extranjeros. Estos autores ven en la brevedad de las piezas poéticas una virtud, pues permiten trabajar un texto completo en una sola sesión. Además, subrayan que la riqueza de la lírica en español es una fuente inagotable de recursos para el aula, que constituye un material capaz de despertar el interés y mejorar la disposición del alumno para el aprendizaje de la lengua (Brines y Saneleuterio, 2017). Asimismo, la literatura infantil, cuya rentabilidad editorial y aceptación social son indiscutibles, no se utiliza como recurso habitual para la enseñanza de español para extranjeros en edad escolar y, cuando esto sucede, se imparte como literatura general acompañada de la enseñanza de la lengua con objetivos gramaticales o léxicos.

En conclusión, no cabe duda de la necesidad de poner en valor la literatura infantil. Esta, como afirma Pérez Rubio (1999: 29), “es una producción artística del discurso literario”, por lo debe servir de instrumento de la enseñanza en todos los niveles. Por eso, su uso es recomendable e imprescindible en la docencia. Resulta perentorio que los manuales de español para extranjeros destinados a discentes en edad escolar contengan unidades e intervenciones didácticas para desarrollar en el aula. Además, es factible y aconsejable que la enseñanza de la lengua vaya de la mano de la literatura y que estas interactúen en los procesos didácticos en beneficio de los educandos de cualquier edad, ya que, como afirma Pérez Rubio (1999: 30), esta se puede considerar “como una literatura para niños y no de niños”. Por todo lo dicho, se puede concluir que la literatura infantil tiene unas grandes posibilidades en el aula de español para extranjeros.

3. Capítulo III. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. RESUMEN

Esta propuesta didáctica está destinada para un grupo de veinte discentes de sexto curso de Educación Primaria aprendientes de español en el Centro de Educación Infantil y Primaria Santa Catalina, situado en la localidad de Las Palmas de Gran Canaria (Gran Canaria). Los alumnos (diez niñas y diez niños), de entre once y doce años de edad, tienen estas procedencias: inglesa, alemana, francesa y noruega. Se debe señalar que estos se han escolarizado hace un curso y, por tanto, están en un contexto inmersión. Reciben clases junto al resto de sus compañeros y, en las medidas establecidas por el centro para alumnos con necesidades educativas especiales, tienen apoyo idiomático por parte de profesorado del Departamento de Lengua castellana y Literatura tres veces a la semana.

Este trabajo responde a una necesidad del centro: abordar la exclusión social, con el fin de aumentar la concienciación de nuestro alumnado sobre dicha problemática. Por consiguiente, se busca que los discentes aprendan español, al mismo tiempo que se trabaja la integración social, objetivo fundamental para contribuir a su integración y a la mejora de la convivencia en el citado centro, caracterizado por la multiculturalidad de las familias y el alumnado. Para abordar estos objetivos, se plantean tres talleres basados en una guía de lectura diseñada por el docente, que se impartirán a lo largo del curso escolar como actividad de apoyo al refuerzo idiomático que recibe el alumnado que aprende español en dicha institución educativa.

Estos talleres tienen como cimiento la lectura. En ellos se trabajan tres textos, a saber: una novela, una obra teatral y un poema. Estos han sido seleccionados previamente por el docente y están orientados al nivel de B1 de español definido en el *MCER* (2001). El objetivo principal de esta propuesta es que el alumnado adquiera las destrezas mediante la lectura y la comprensión de los textos literarios propuestos por el profesorado, cuyo tema transversal aspira a contribuir a su desarrollo personal e integración.

En relación con los textos seleccionados, cabe destacar que se abordan los tres grandes géneros literarios, esto es, la narrativa, el teatro y la lírica, con el fin de extraer el potencial didáctico de la literatura infantil y acercar a los discentes a la literatura de manera lúdica y dinámica. Cada uno de los esfuerzos están dirigidos a conseguir la motivación suficiente para que nuestro alumnado pueda desarrollar la conciencia crítica y el gusto por la lectura de manera innovadora a través de este proyecto.

Los textos literarios seleccionados son:

- Narrativa: *Maíto Panduro* (2002), de Gonzalo Moure.
- Teatro: *Dora, la hija del sol* (2005), de Carmen Fernández Villalba.
- Lírica: “Nos queremos” (2023), de Marisa Alonso Santamaría.

3.2. INTRODUCCIÓN

Para la realización de este trabajo se va hacer uso de la literatura infantil para abordar los diferentes problemas sociales con una serie de actividades. Estas están basadas en talleres literarios sobre narrativa, teatro y poesía. Estos se impartirán aproximadamente durante una hora semanal⁴ durante todo el curso. Cada taller se realizará en un trimestre distinto, es decir, se impartirá un taller por cada trimestre.

La estructura de los talleres es similar en los tres casos. En las sesiones se abordan los mencionados textos y aspectos sociales (feminismo, racismo y exclusión social) y se realizan diferentes actividades orientadas al aprendizaje de español. En algunos talleres se realizará un producto final, tras el trabajo de estudio dinámico de los temas. Asimismo, los discentes recibirán charlas adecuadas a su nivel para concienciarlos sobre los asuntos tratados en las lecturas. Finalmente, los alumnos realizarán una exposición sobre los diferentes países y culturas en las que reconocen los asuntos trabajados.

Dentro del tema elegido de la exclusión social, nuestra atención se dirige hacia problemas directamente relacionados con el contexto del alumnado, esto es, la integración social, el racismo y el feminismo. El primero constituye el núcleo de *Maíto Panduro* (2002), de Gonzalo Moure, que versa sobre la discriminación hacia la etnia gitana. El feminismo es el fundamento de “Nos queremos” (2023), cuestión que caracteriza la obra de su autora y de indiscutible relevancia para los educandos del siglo XXI. Por último, el racismo está en el origen de *Dora, la hija del sol* (2005), de Carmen Fernández Villalba, en la que se escrutan las causas de la discriminación racial.

⁴ Las dinámicas tienen una duración estimada de entre cuarenta y cinco y cincuenta y cinco minutos, pues se entiende que se reservan algunos minutos para saludar y despedir a los discentes y para dar un cierto margen de flexibilidad a los agentes implicados en el desarrollo de la situación de aprendizaje planificada.

3.3. JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta responde a las necesidades de los discentes. A partir de ellas, se han seleccionado los textos y se han diseñado los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que el planteamiento de los talleres se fundamenta en las funciones de la literatura infantil y en las posibilidades que alberga para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de español para extranjeros. Por eso, las situaciones de aprendizaje colocan el texto literario en su centro para, a partir de él, desarrollar las competencias y destrezas de los discentes. Por tanto, en un primer momento, es pertinente explicar las razones que han llevado a la elección de este corpus de trabajo, para, después, exponer cómo se utilizarán los textos en los talleres.

La metodología que vamos a seguir en esta propuesta didáctica está basada en el enfoque comunicativo. Se elige este método por lo todo lo dicho en páginas precedentes, ya que, como se ha expuesto, se persigue que nuestro alumnado consiga desarrollar la competencia comunicativa acercándole a situaciones reales de comunicación. Por otro lado, también se recurre al enfoque por tareas, ya que la estructura de muchas actividades está orientada en este sentido.

3.3.1. Justificación de las obras

Debemos aclarar que el primer filtro al que se ha sometido la elección de las obras está basado en el nivel lingüístico y madurativo de los alumnos, ya que estos están orientados hacia un nivel de B1 de castellano en el curso de sexto de Educación Primaria.

Maíto Panduro

Maíto Panduro es un libro publicado en 2002 en la editorial Edelvives por el escritor Gonzalo Moure Trénor (Valencia, 1951). El autor, especializado en literatura juvenil, ha recibido galardones tan importantes como el Gran Angular (2003), el XII Premio Ala Delta de Literatura Infantil (2001) o el Barco de Vapor (1995).

Maíto Panduro fue la obra premiada con XII Premio de Literatura Infantil Ala Delta en 2001. Además de por su calidad literaria y por las posibilidades que ofrece en el

aula de español para extranjeros, escogemos esta novela infantil, porque pone el acento en un colectivo que está en exclusión social, la etnia gitana, en la búsqueda de la igualdad de derechos y la superación personal. Al ser temas que requieren un nivel cognitivo elevado, hemos determinado que este texto es acorde con el curso elegido, sexto de Primaria. En esta obra, la exclusión social se refleja la falta de participación de segmentos de la población en la vida cultural, económica y social porque las personas carecen de derechos, recursos y capacidades básicas. De hecho, el padre del protagonista está en la cárcel, es analfabeto y aprende a escribir para forjarse un porvenir junto a su hijo.

Dora, la hija del Sol, de Carmen Fernández Villalba

Dora, la hija del Sol fue publicada en la editorial Anaya en 2005 por Carmen Fernández Villalba (Sevilla, 1962) y recibió el Premio de la SGAE de Teatro infantil-juvenil en 2003.

Junto con las posibilidades que ofrece el libro para trabajar en clase de español para extranjeros y su calidad artística, elegimos esta obra porque trata el tema del racismo. El argumento gira en torno a la protagonista, Dora, una niña mulata que no entiende la discriminación que sufre e investiga su origen. En esa labor la ayuda su abuelo, quien le narra cuentos y leyendas que la llevan a comprender su situación y a superarla.

Como se ha apuntado en páginas precedentes, al ser un tema controvertido que exige un cierto nivel cognitivo, hemos elegido esta obra por su tema y porque es acorde al curso elegido.

“Nos queremos”, de Marisa Alonso Santamaría

Marisa Alonso Santamaría (Segovia, 1959) es autora de cuentos y poesía infantil y colabora con numerosas editoriales de alto nivel, como Tres patas y pico, Trillas, Ramaraga Cuentos o Aquetejueguncuento. También colabora semanalmente en la revista *GuíaInfantil* desde el año 2015.

La pieza lírica “Nos queremos” fue seleccionada por dicha revista digital como el poema idóneo para el día 8 de marzo y fue publicado por la misma página en el año 2023.

Se ha elegido este poema, debido a que su tema es el feminismo y contiene una reivindicación de los derechos de las mujeres. Asimismo, el lenguaje utilizado en él, óptimo para trabajar con el grupo meta, ha sido determinante para su selección.

3.3.2. Justificación de la estructura

Hemos escogido el libro de *Maíto Panduro*, de Gonzalo Maure, para leer toda la obra. Tomaremos como referencia la división del propio libro en capítulos, ya que la sucesión de acciones y su segmentación es apropiada para el desarrollo paulatino del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a “Nos queremos”, de Marisa Alonso Santamaría, utilizaremos el texto completo. Se ha preferido trabajar un poema en profundidad por la densidad del texto y del género lírico y el trabajo que se pretende realizar con él. Consideramos que un poema de esta complejidad es suficiente para el estudio de la poesía y algunas de sus características a lo largo de un taller.

Finalmente, en relación con *Dora, la hija del Sol*, de Carmen Fernández Villalba, utilizaremos los tres espacios de la obra para configurar tres escenarios de trabajo con el alumnado.

3.4. OBJETIVOS

3.4.1. Objetivos del profesor

Estas actividades permiten el desarrollo personal y académico. Los objetivos del profesor son:

- Enseñar la lengua castellana a través de la literatura infantil.
- Saber tratar los distintos temas de las obras de manera lúdica y dinámica.
- Hacer atractiva la lectura a niveles generales.
- Saber lidiar con los diferentes conflictos que puedan generarse en el aula a través del tratamiento de estos temas.
- Expresar de forma clara y precisa los objetivos de las actividades.
- Hacer que el alumno comprenda dichos objetivos.
- Formar a alumnos con una mentalidad crítica e independiente.
- Influir de manera positiva en la actitud del educando.
- Establecer lazos interpersonales con el resto de la clase.
- Establecer relaciones interpersonales con el resto de la clase.

3.4.2. Objetivos de la propuesta didáctica

Con este trabajo pretendemos cumplir una función social, que se ve reflejada en los diferentes objetivos que hemos planteado. Estos son:

- Concienciar sobre diferentes injusticias sociales.
- Adquirir conocimientos sobre estas injusticias sociales.
- Fomentar una conciencia crítica, cívica y creativa.
- Superar cualquier dificultad presentada.
- Trabajar en cooperación con el fin de resolver las actividades propuestas.
- Fomentar la lectura.
- Crear interés sobre el uso de la lengua.

3.4.3. Objetivos del alumno

Los objetivos expuestos están recogidos en el *PCIC* (2006), en el que se orientan al nivel B1, fase de profundización.

Los objetivos generales sobre el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo son los siguientes:

- Conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- Identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- Hacer gradualmente responsable al propio alumno de su proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

Los objetivos que se desean alcanzar sobre la pronunciación y prosodia son:

- Articular correctamente en base a la caracterización general del español.
- Segmentar el discurso en unidades melódicas.
- Identificar y producir los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa, interrogativa y a los distintos actos del habla.
- Reconocer, identificar y producir estructuras silábicas y el acento.

- Percibir y producir el ritmo en la lengua hablada, pausas y grupo fónico.

Los objetivos que se desean alcanzar sobre la ortografía son:

- Utilizar correctamente la ortografía de letras y palabras.

Los objetivos que se desean lograr sobre las funciones son:

- Dar y pedir información.
- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.
- Expresar gustos, deseos y sentimientos.
- Ser capaz de relacionarse socialmente.
- Estructurar el discurso.

Los objetivos que se desean alcanzar sobre las tácticas y estrategias pragmáticas son:

- Desarrollar habilidades comunicativa pragmáticas.
- Adquirir habilidades necesarias para poder desenvolverse en situaciones de comunicación real.
- Utilizar expresiones idiomáticas, modismos y registros formales e informales.

3.5. COMPETENCIAS CLAVE

Las competencias que se pretenden desarrollar son las competencias del usuario o alumno vinculadas a nuestras actividades según el *MCER* (2001). Dentro de las generales, se trabajan las siguientes competencias o destrezas:

- Conocimiento declarativo (saber):
 - El conocimiento del mundo. Esta competencia se trabaja a lo largo de todas las sesiones. Además del trabajo con los textos literarios, se cuenta con las charlas de expertos de entidades como la Asociación de Mujeres Zuleima o Asociación Fuente de Vida.
 - El conocimiento sociocultural. Esta competencia se desarrolla mediante las actividades para el libro de *Dora, la hija del Sol*, cuando se realiza un trabajo sobre las culturas latinoamericanas.
 - La conciencia intercultural. Se trabaja esta competencia en las actividades relacionadas con la etnia gitana, a partir del libro *Maíto Panduro*.
- Las destrezas y las habilidades (saber-hacer) son:

- Son destrezas y habilidades prácticas, que se desarrollan durante la realización de las actividades relacionadas con “Nos queremos”, en especial, cuando se realiza la pancarta.
- La competencia existencial (saber ser):
Está presente a lo largo de todas las actividades, ya que comprende actitudes, valores o factores de la personalidad.
- La capacidad de aprender (saber aprender) comprende:
 - La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación. Esta se trabaja a lo largo de todas las sesiones y se presta especial atención al potencial didáctico de la literatura infantil en sus diversas manifestaciones genéricas, esto es, narrativa, poesía y teatro.
 - La reflexión sobre el sistema fónico y las destrezas correspondientes. Se trabaja a lo largo de todas las sesiones, mediante la percepción y producción de sonido, sobre todo, cuando se realizan lecturas en voz alta, como sucede, de manera intensiva, con las dramatizaciones de *Dora, la hija del Sol*.
 - Las destrezas de estudio. Se atiende especialmente al trabajo en grupo, que es una forma de enriquecimiento y que se utiliza, sobre todo, en las actividades de “Nos queremos”.
 - Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis). Están presentes a lo largo de la propuesta didáctica, con la utilización de las nuevas tecnologías o y las nuevas experiencias vividas en los talleres.

3.6. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

3.6.1. Actividades: resumen. Antes, durante y después

3.6.1.1. Taller literario para el libro Maíto Panduro, de Gonzalo Moure

Estas actividades se encuadran en el taller del libro *Maíto Panduro*, de Gonzalo Moure. La obra narra la historia de un niño de origen calé al que le ocurre una serie de infortunios, que le afectan a él y su familia. Estas tareas serán realizadas a lo largo del primer trimestre del curso escolar.

Para el desarrollo de la lectura de la novela infantil *Maíto Panduro*, hemos pensado en realizar un taller literario. Para ello vamos a proponer tres tipos de actividades, una antes, otra durante, y otra posterior a la lectura del libro.

En la primera parte del taller ofreceremos a nuestros alumnos una pequeña introducción a los temas que se desarrollan en el libro, la exclusión social y el analfabetismo, mediante un debate mediado por el docente.

En las actividades intermedias (“durante”) procederemos a una lectura colectiva de cada uno de los capítulos del libro durante una hora semanal. Intentamos que nuestros alumnos relacionen los temas trabajados en el debate con los que acontecen en esta novela.

Para la actividad posterior a la lectura hemos decidido realizar una videoconferencia con la Fundación Secretariado Gitano de Don Benito (Extremadura), para conocer todos los elementos culturales de la etnia gitana y desarrollar una actitud tolerante que corresponda a un sentido cívico propio de una persona que se desenvuelve dentro de una sociedad multicultural. Finalmente, los alumnos realizarán una actividad de reflexión que servirá como producto final.

Taller 1. Sesión 1

Taller 1. Sesión 1. Actividades para el libro *Maíto Panduro*, de Gonzalo Moure.

Antes.

Identificación:	Taller 1/Sesión 1.
Título:	Actividad <i>Maíto Panduro</i>. Antes
Competencias generales:	Conocimiento del mundo. Conocimiento sociocultural. Competencia existencial.
Competencias de la lengua:	Control de la comunicación oral. Nociones generales. Debates. Oración compuesta. Eufemismo. Marcadores lingüísticos de relaciones sociales. Elementos paraverbales.

	Marcadores de la propia opinión.
Actividades de la lengua, estrategias y procesos:	Expresión oral. Comprensión oral. Interacción oral. Comprensión escrita.
Contenidos:	El debate y vocabulario relacionado con la sociedad y analfabetismo.
Objetivos específicos:	Participar en el debate. Respetar las ideas de los compañeros. Expresar sus propias ideas. Responder a las preguntas correctamente. Conocer y aplicar conocimientos sobre la exclusión social y analfabetismo.
Temporalización:	Actividad 1: 15 minutos. Actividad 2: 20 minutos. Actividad 3: 20 minutos.
Recursos:	Pizarra.

Introducción a la actividad:

Primero, el profesor presentará los diferentes temas de los que trata el libro en forma de debate. El docente tendrá la función de mediador e introductor de los diferentes aspectos que se tratarán y propondrá diferentes situaciones para que los alumnos expliquen su punto de vista a través de ellas. Nuestro objetivo es que nuestros alumnos sean capaces de desarrollar su conciencia crítica sobre diferentes temas que abarcan nuestra sociedad actual.

Pasos de la actividad:

Actividad 1: primero, preguntaremos a nuestros alumnos si han leído algún libro en español. Tras esto, les explicaremos que vamos a leer un libro sobre el analfabetismo y la exclusión social. Les aclararemos en qué se basan estos conceptos y escribiremos el concepto y su definición en la pizarra. Para la realización de las preguntas, contaremos con un total de 15 minutos.

Actividad 2: tras esto, tratamos el tema del analfabetismo preguntándoles de forma general a los alumnos:

- ¿Cómo podríais comunicaros sin poder escribir?
- ¿Cómo os sentiríais si tuvierais algún familiar en la cárcel?
- ¿Qué haríais vosotros para que no existiera el analfabetismo?
- ¿Creéis que hay mucha gente analfabeta?
- ¿Cómo sería vuestra vida si no pudierais escribir nunca?

Mediante las diferentes preguntas pretendemos que nuestro alumnado exponga sus opiniones, pensamientos y diferentes puntos de vista sobre ellos. Daremos gran importancia a que nuestros alumnos sepan respetar el turno de palabra de sus compañeros, sus opiniones y al docente responsable de mediar este debate. Además, intentaremos crear un entorno agradable para nuestros estudiantes, con el fin de favorecer la participación de todos y su integración social, dado que es importante para su desarrollo cognitivo y social. Para la realización de esta actividad contaremos con un total de 20 minutos.

Actividad 3: realizaremos un debate abierto y dinámico con nuestro alumnado. Buscamos los diferentes puntos de vista sobre el analfabetismo y la exclusión social. Para fomentar el debate, los mismos alumnos responderán también a las distintas opiniones de los compañeros, siempre desde el respeto. Para la realización de esta actividad contaremos con un total de 20 minutos.

Taller 1. Sesión 2, 3 y 4.

Taller 1. Sesión 2, 3 y 4. Actividades para el libro de *Maíto Panduro*, de Gonzalo Moure. Durante.

Identificación:	Taller 1/ Sesión 2, 3 y 4.
Título:	Actividad <i>Maíto Panduro</i>. Durante
Competencias generales:	Conocimiento del mundo. Conocimiento sociocultural. Capacidad de aprender. Competencia existencial.
Competencias de la lengua:	Control de la comunicación oral. Información general. Nociones específicas y generales.

	<p>Debates.</p> <p>Resumen.</p> <p>Novelas.</p> <p>Oración compuesta.</p> <p>Marcadores lingüísticos de relaciones sociales.</p> <p>Propiedades del texto (coherencia, cohesión y adecuación),</p> <p>Correspondencia de grafías y sonidos del español.</p> <p>La entonación.</p> <p>Puntuación.</p> <p>Los fonemas y los sonidos del español.</p> <p>Pronunciación.</p>
Actividades de la lengua, estrategias y procesos:	<p>Expresión oral.</p> <p>Expresión escrita.</p> <p>Comprensión oral.</p> <p>Comprensión escrita.</p> <p>Comprensión de lectura.</p> <p>Interacción oral.</p>
Contenidos:	<p>El debate.</p> <p>Vocabulario relacionado con la sociedad y analfabetismo.</p> <p>Texto literario narrativo.</p>
Objetivos específicos:	<p>Participar en el debate.</p> <p>Respetar las ideas de los compañeros.</p> <p>Expresar sus propias ideas.</p> <p>Responder a las preguntas orales y escritas.</p> <p>Completar correctamente la ficha técnica.</p> <p>Adquirir conocimientos sobre la exclusión social.</p>

	Promover el gusto por la lectura y escritura.
Temporalización:	Actividad 1: 35 minutos. Actividad 2: 5 minutos. Actividad 3: 15 minutos.
Recursos:	Libro <i>Maíto Panduro</i> . 6 fotocopias del Anexo 1 para cada alumno.

Introducción de la actividad:

Para las sesiones 2, 3 y 4 se van a realizar las mismas actividades, pero con distintos capítulos del texto literario elegido. Cada viernes se hará una lectura de dos capítulos en el aula y se mandará como deberes los siguientes dos capítulos hasta completar la lectura del libro.

Pasos de la actividad:

Actividad 1: se hará una lectura colectiva de dos capítulos. La lectura se realizará de tal forma en que un alumno irá leyendo en voz alta un fragmento del libro mientras el resto de la clase seguirá la lectura en silencio. Se irá cambiando el turno de las personas para que no se haga costoso y se buscará la participación de todo el alumnado. No podemos olvidar que será una lectura guiada y comentada para ayudar a los alumnos con la comprensión. Esta actividad contará con la duración de 35 minutos.

Los capítulos que se leerán en clase son:

Sesión 2: capítulos 1 y 2.

Sesión 3: capítulos 5 y 6.

Sesión 4: capítulos 9 y 10.

Actividad 2: tras leerlo, tanto en silencio como en voz alta, haremos un análisis general de los dos capítulos. Este consistirá en un resumen a través de preguntas propuestas por el profesor y en un debate de los temas. Las preguntas que propondrá el profesor serán: ¿qué le ocurre a Maíto?, ¿cuál es el entorno en el que vive?, ¿cómo se comunica Maíto con su padre y cómo le responde al niño?, ¿cuál es la persona con la que más habla Maíto en estos capítulos? Esta actividad contará con la duración de 5 minutos.

Actividad 3: además de las preguntas en los análisis de la comprensión del libro, se deberá cumplimentar de forma escrita una ficha técnica que irán rellenando sesión tras sesión. Véase en el Anexo 1. Esta actividad contará con la duración de 15 minutos.

Al acabar la clase se les mandará a nuestros alumnos leer los siguientes dos capítulos y rellenar la ficha técnica correspondiente a los capítulos como deberes. Como esta actividad se realiza el viernes, los alumnos tendrán que entregar la ficha al docente el siguiente lunes. De esta forma, los alumnos leerán en casa los capítulos 3 y 4, 7 y 8, y 11 y 12.

Taller 1. Sesión 5.

Taller 1. Sesión 5. Actividades para el libro de *Maíto Panduro*, de Gonzalo Moure.

Después.

Identificación:	Taller1/ Sesión 5.
Título:	Actividad <i>Maíto Panduro</i>. Después.
Competencias generales:	<p>Conocimiento del mundo.</p> <p>Conocimiento sociocultural.</p> <p>Capacidad de aprender.</p> <p>Competencia existencial.</p>
Competencias de la lengua:	<p>Control de la comunicación oral.</p> <p>Información general.</p> <p>Nociones específicas y generales.</p> <p>Conferencias.</p> <p>La oración compuesta.</p> <p>Dificultades léxicas.</p> <p>Eufemismos.</p> <p>Tipos de unidad léxica (colocaciones, expresiones idiomáticas, fórmulas fijas, palabra).</p> <p>Propiedades del texto (coherencia, cohesión y adecuación).</p> <p>Los fonemas y sonidos del español.</p> <p>Pronunciación.</p> <p>La entonación.</p> <p>Marcadores lingüísticos de relaciones sociales.</p>

Actividades de la lengua, estrategias y procesos:	Expresión oral. Expresión escrita. Comprensión oral. Comprensión audiovisual.
Contenidos:	Reflexión. Etnia gitana. Asociación Secretariado Gitano de Don Benito.
Objetivos específicos:	Comprender los rasgos culturales de la etnia gitana. Reflexionar sobre la exclusión social. Respetar a los compañeros. Expresar con claridad las ideas.
Temporalización:	Actividad 1: 20 minutos. Actividad 2: 40 minutos.
Recursos:	Proyector, webcam y ordenador. Material fungible: papel y bolígrafos.

Introducción de la actividad:

Como broche final se propone una actividad que consistirá en una videoconferencia de la Asociación Secretariado Gitano de Don Benito.

Pasos de la actividad:

Actividad 1: se realizará una videoconferencia en la que se les mostrará a nuestros alumnos los objetivos de esta fundación a favor de este colectivo. Nos explicarán los servicios, ayudas y labores educativas y sociales que se ofrecen en su sede y en otras distribuidas en el territorio nacional. Seguidamente, se les presentará una explicación sobre los rasgos culturales del pueblo gitano a los alumnos. Se finalizará la actividad con una serie de ruegos y preguntas sobre lo acontecido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actividad 2: los alumnos se agruparán por parejas y realizarán una reflexión escrita de lo aprendido. En ella tendrán que escribir sobre qué les han parecido las sesiones, qué es la exclusión social y la etnia gitana. La extensión de la reflexión será de unas 50 palabras como mínimo y la tendrán que leer en voz alta ante la clase.

Al final de la clase, el profesor recogerá las reflexiones y las evaluará como producto final de las sesiones referidas al libro *Maíto Panduro*.

3.6.1.2. Taller literario para “Nos queremos”, de Marisa Alonso Santamaría

Las actividades pensadas para el poema de “Nos queremos”, de Marisa Alonso Santamaría, se desarrollarán a lo largo del segundo trimestre. La primera actividad consistirá en una charla organizada por la Asociación de Mujeres Zuleima. La charla tiene como objetivo que el alumnado tenga contacto con el feminismo.

La segunda actividad será realizada mientras leemos el poema. Consistirá en una lectura colectiva, en la cual los alumnos tendrán que identificar algunas figuras retóricas.

Finalmente, en la última actividad pretendemos que los alumnos aprendan a expresar sus demandas de forma colectiva y, para ello, realizaremos una manifestación pacífica durante el 8 de marzo, el Día Internacional de la Mujer. Para ello les pediremos a los alumnos que realicen un cartel o una pancarta y leeremos el poema que hemos trabajado durante el segundo trimestre. Esta actividad servirá como producto final.

Taller 2. Sesión 6.

Taller 2. Sesión 6. Actividades para “Nos queremos”, de Marisa Alonso Santamaría.

Antes.

Identificación:	Taller 2/Sesión 6.
Título:	Actividad “Nos queremos”. Antes.
Competencias generales:	Conocimiento del mundo. Conocimiento sociocultural. Competencia existencial.
Competencias de la lengua:	Control de la comunicación oral. Información general. Nociones específicas y generales. Conferencias. Dificultades léxicas. Eufemismos.

	<p>Marcadores lingüísticos de relaciones sociales.</p> <p>Los fonemas y sonidos del español.</p> <p>Pronunciación.</p> <p>Entonación.</p>
Actividades de la lengua, estrategias y procesos:	<p>Expresión oral.</p> <p>Comprensión oral.</p> <p>Interacción oral.</p>
Contenidos:	<p>Feminismo.</p> <p>Igualdad.</p> <p>Asociación Mujeres Zuleima.</p> <p>Conferencia.</p>
Objetivos específicos:	<p>Comprender cuales son los fines del feminismo.</p> <p>Adquirir conocimientos sobre la exclusión social.</p> <p>Responder sobre los conocimientos adquiridos en la charla.</p> <p>Expresar con claridad las ideas.</p> <p>Respetar al resto de compañeros.</p>
Temporalización:	<p>Actividad 1: 25 minutos.</p> <p>Actividad 2: 10 minutos.</p> <p>Actividad 3: 15 minutos.</p>
Recursos:	<p>Pizarra.</p>

Introducción de la actividad:

Con el fin de enseñar español como lengua extranjera y en particular, el feminismo, se propondrá como primera actividad una conferencia de la Asociación de Mujeres Zuleima, cuya sede está en Gran Canaria.

Pasos de la actividad:

Actividad 1: previamente les explicaremos a nuestros alumnos los conceptos de feminismo y machismo en el aula. Tras esto, comenzaremos con una charla a cargo de la

Asociación de Mujeres Zuleima, ubicada en Gran Canaria. La charla se realizará para que los alumnos conozcan lo que es el feminismo y la finalidad que tiene.

Actividad 2: se les expondrán situaciones en las que se muestre la desigualdad en la sociedad. Algún ejemplo de esto puede ser la estigmatización de roles, la segregación laboral o la falta de protección legal.

Actividad 3: finalmente, los alumnos harán una puesta en común, de manera oral, sobre lo que han aprendido. El profesor tendrá que apuntar en la pizarra los conocimientos adquiridos por los discentes.

Taller 2. Sesión 7.

Taller 2. Sesión 7. Actividades para “Nos queremos”, de Marisa Alonso Santamaría.

Durante.

Identificación:	Taller 2/Sesión 7.
Título:	Actividad “Nos queremos”. Durante.
Competencias generales:	Conocimiento del mundo. Conocimiento sociocultural. Competencia existencial. Capacidad de aprender.
Competencias de la lengua:	Control de la comunicación oral. Información general. Nociones específicas y generales. Poemas, poesía. La oración compuesta y simple. Dificultades léxicas. Eufemismos. Propiedades del texto. La entonación. Los fonemas y sonidos del español. Pronunciación.
Actividades de la lengua, estrategias y procesos:	Expresión oral. Expresión escrita. Comprensión oral. Comprensión de lectura.

Contenidos:	Poesía. Poema. Estrofa. Verso. Feminismo. Anáforas, metáforas, juegos de palabras, rima consonante y asonante. Respetar al resto de compañeros.
Objetivos específicos:	Fomentar el gusto por la lectura. Localizar las figuras retóricas. Comprender el sentido del texto. Respetar al resto de compañeros. Expresar las ideas con claridad. Comprender los objetivos del feminismo.
Temporalización:	Actividad 1: 5 minutos. Actividad 2: 40 minutos. Actividad 3: 15 minutos.
Recursos:	Anexo 2. Material fungible: bolígrafos.

Introducción de la actividad:

Realizaremos una lectura colectiva durante el último día lectivo de la semana. Durante esta hora los alumnos localizarán diferentes figuras retóricas. Para esta actividad se hará uso del poema que aparece en el Anexo 2.

Pasos de la actividad:

Actividad 1: los alumnos leerán de forma individual y en silencio el texto literario.

Actividad 2: más tarde se hará una lectura colectiva por estrofas. Se repetirá la lectura tantas veces como sea necesario, hasta que todos los alumnos lo lean en voz alta. Deberán identificar las figuras retóricas y escribirlas. Localizarán las siguientes: anáforas, comparaciones, metáforas y juegos de palabras. Además de esto también señalarán las rimas asonantes y consonantes. Deberán anotarlo en el mismo folio que se le entregue.

Actividad 3: les preguntaremos de manera oral cuál puede ser la intención o tema de esta autora con dicha estrofa y poema. Si nuestros alumnos no son capaces de encontrar las respuestas, el docente guiará al alumnado hasta que lo logren.

Taller 2. Sesión 8.

Taller 2. Sesión 8. Actividades para “Nos queremos”, de Marisa Alonso Santamaría.

Después.

Identificación:	Taller 2/Sesión 8.
Título:	Actividad “Nos queremos”. Después.
Competencias generales:	<p>Conocimiento del mundo.</p> <p>Conocimiento sociocultural.</p> <p>Destrezas, habilidades interculturales y conciencia intercultural.</p> <p>Capacidad de aprender.</p>
Competencias de la lengua:	<p>Control de la comunicación oral.</p> <p>Identificación general.</p> <p>Nociones específicas y generales.</p> <p>Poemas, poesía.</p> <p>La oración simple y compuesta.</p> <p>Relaciones semánticas.</p> <p>Tipos de unidad léxica.</p> <p>Propiedades del texto (coherencia, cohesión y adecuación).</p> <p>La entonación.</p> <p>Los fonemas y los sonidos del español.</p> <p>Pronunciación.</p>
Actividades de la lengua, estrategias y procesos:	<p>Expresión oral.</p> <p>Expresión escrita.</p> <p>Comprensión oral.</p>
Contenidos:	<p>Rima.</p> <p>Poema.</p> <p>Día de la Mujer.</p> <p>Cartel y pancarta.</p>

Objetivos específicos:	<p>Crear una pancarta con eslogan.</p> <p>Reivindicar los derechos de las mujeres.</p> <p>Respetar al resto de compañeros.</p>
Temporalización:	<p>Actividad 1: 1 hora.</p> <p>Actividad 2: 1 hora.</p>
Recursos:	<p>Material fungible: rotuladores, lápices, cartón, cinta, tijeras y cartulinas.</p>

Introducción a la actividad:

Para la actividad de después hemos organizado, con la colaboración del Excmo. Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, un acto para el día 8 de marzo en la Plaza de España de Gran Canaria. En este día tanto la institución municipal como la Asociación de Mujeres Zuleima realizan un acto de reivindicación de los derechos de la mujer. Nuestro papel como docentes será instruir a nuestros alumnos para desarrollar una actitud crítica sobre este problema y participar en este acto por la igualdad entre hombres y mujeres.

Pasos de la actividad:

Actividad 1: una semana antes del 8 de marzo realizaremos con nuestros alumnos carteles o pancartas a favor de la igualdad entre hombres y mujeres. Estos contendrán un eslogan con una rima creada por ellos mismos. Para ello, les daremos a nuestros alumnos todos los materiales disponibles en el aula para la creación de sus pancartas y carteles. Se pretende abrir el camino a su creatividad e imaginación. Cada alumno podrá hacer un cartel de forma individual o una pancarta en parejas, según su elección.

Actividad 2: el 8 de marzo acudiremos con los alumnos a la citada plaza⁵. Llevaremos los carteles o pancartas realizadas para este acto y, cuando lleguemos al lugar, procederemos a la lectura en grupo del poema que hemos trabajado en clase para el resto de asistentes al evento.

⁵ El desplazamiento hasta el lugar será no contará en la temporalización.

3.6.1.3. Taller literario para el libro *Dora, la hija del Sol*, de Carmen Fernández Villalba

La primera actividad consiste en enseñarles distintas imágenes de infantes de diferentes etnias. Queremos saber qué piensan los alumnos sobre ellos, con el fin de conocer los posibles estereotipos que están afectando a los discentes. Para ello utilizaremos la página web “Mentimeter”, que es una aplicación anónima que permitirá conocer su opinión real.

La segunda actividad consiste en una lectura dramatizada. Para ello dividiremos la clase en grupos y cada uno tendrá asignada una escena diferente. Cada grupo interpretará el texto que toque ese mismo día.

Finalmente, la tercera actividad tiene como fin que conozcan varias culturas. Para ello dividiremos la clase en grupos. A cada uno se le asignará un país o cultura latinoamericana. La actividad o producto final consistirá en una exposición oral sobre el Día Mundial para el Desarrollo y el Diálogo, que es el 21 de mayo.

Taller 3. Sesión 9.

Taller 3. Sesión 9. Actividades para *Dora, la hija del Sol*, de Carmen Fernández Villalba. Antes.

Identificación:	Taller 3/Sesión 9.
Título:	Actividad <i>Dora, la hija del Sol</i>. Antes.
Competencias generales:	Conocimiento del mundo. Conocimiento sociocultural. Destrezas, habilidades interculturales y conciencia intercultural. Capacidad de aprender.
Competencias de la lengua:	Control de la comunicación oral. Información general. Nociones generales. Oraciones simples y compuestas. Los fonemas y los sonidos del español. Pronunciación.

Actividades de la lengua, estrategias y procesos:	Comprensión oral. Expresión oral. Expresión escrita.
Contenidos:	Cultura. Opinión.
Objetivos específicos:	Expresar sus ideas. Mostrar respeto a las diferentes culturas. Respetar al resto de compañeros.
Temporalización:	Actividad 1: 20 minutos. Actividad 2: 25 minutos.
Recursos:	Una tableta, ordenador o móvil por alumno. Aula de informática.

Introducción a la actividad:

A lo largo de esta actividad trataremos los prejuicios que tienen los alumnos hacia otras etnias y culturas.

Pasos de la actividad:

Actividad 1: nos desplazaremos hasta el aula de informática, ya que se precisará la utilización de los ordenadores para los alumnos.

Para esta actividad les mostraremos en la pizarra digital imágenes de niños que sean de diferentes culturas y les pediremos la opinión real de los alumnos sobre ellos. Tendrán que definir a los infantes con una palabra. Escribirán ese término en una página web llamada Mentimeter. En esta web se mostrará un hueco en blanco el cual tendrán que rellenar con la palabra que ellos creen que mejor define a ese niño o niña.

Actividad 2: el profesor preguntará por qué han escrito esa palabra. Lo hará en orden y así comprobará si los discentes han comprendido y aplicado las normas.

Taller 3. Sesión 10

Sesión 10, 11 y 12. Actividades para *Dora, la hija del Sol*, de Carmen Fernández Villalba. Durante.

Identificación:	Taller3/Sesión 10, 11 y 12.
Título:	Actividad <i>Dora, la hija del Sol</i>. Durante.

Competencias generales:	Competencia existencial. Capacidad de aprender.
Competencias de la lengua:	Control de la comunicación oral. Información general. Nociones específicas y generales. Textos teatrales. La oración compuesta y simple. Dificultades léxicas. Elementos no verbales y paraverbales del discurso. Pronunciación. Entonación.
Actividades de la lengua, estrategias y procesos:	Expresión oral. Comprensión oral. Interacción oral.
Contenidos:	Teatro. Dramatización. Lectura.
Objetivos específicos:	Mostrar seguridad en la dramatización. Comprender el rol de los personajes. Actuar. Respetar al resto de compañeros. Fomentar el gusto por la lectura.
Temporalización:	Actividad 1: 15 minutos. Actividad 2: 35 minutos. Actividad 3: 20 minutos.
Recursos:	Libro <i>Dora, la hija del Sol</i> . Carteles con los nombres de los personajes del texto.

Introducción a la actividad:

A lo largo de las sesiones, trabajaremos de la misma forma, pero con escenarios diferentes. En esta actividad realizaremos una lectura en voz alta y una lectura dramatizada de las escenas leídas en el salón de actos, con el fin de que los alumnos tengan una mayor confianza en ellos mismos. Se trabajarán diferentes escenarios para las tres sesiones de la siguiente forma:

- Sesión 10: Escena 1. Escenario 1.
- Sesión 11: Escena 1. Escenario 2.
- Sesión 12: Escena 1. Escenario 3.

Pasos de la actividad:

Actividad 1: nos desplazaremos al salón de actos, porque realizaremos interpretaciones y consideramos que los alumnos deben creerse actores. Para la realización dividiremos la clase en grupos de cinco personas. Los grupos serán diferentes a los utilizados anteriormente, para favorecer las relaciones interpersonales en la clase. La actividad consistirá en la lectura en voz alta de la escena adjudicada. Deberán estar pendiente de la lectura todos los alumnos, ya que, en cualquier momento, el docente les puede dar la indicación de que prosigan con la lectura en voz alta.

Actividad 2: la segunda parte consistirá en la interpretación y dramatización de la escena en cuestión. Tras haber realizado los grupos, se le asignará a cada uno una parte del texto y los alumnos procederán a practicar para la posterior interpretación. El profesor dará un número relacionado con el reparto de las partes del texto.

Actividad 3: los estudiantes interpretarán el texto en el orden establecido en el salón de actos delante de sus compañeros. Para distinguir entre los personajes, se le dará a cada alumno un cartel con el personaje que interpretan.

Taller 3. Sesión 13.

Sesión 13. Actividades para *Dora, la hija del Sol*, de Carmen Fernández Villalba.

Después.

Identificación:	Taller 3/Sesión 13
Título:	Actividad <i>Dora, la hija del Sol</i>. Después.
Competencias generales:	Conocimiento del mundo. Conocimiento sociocultural.

	<p>Destrezas, habilidades interculturales y conciencia intercultural.</p> <p>Capacidad existencial.</p> <p>Capacidad de aprender.</p>
Competencias de la lengua:	<p>Control de la comunicación oral.</p> <p>Información general.</p> <p>Organización del discurso.</p> <p>Nociones específicas y generales.</p> <p>Páginas web.</p> <p>La oración compuesta y simple.</p> <p>Dificultades léxicas.</p> <p>Eufemismos.</p> <p>Entonación.</p> <p>Los fonemas y los sonidos del español.</p> <p>Pronunciación.</p>
Actividades de la lengua, estrategias y procesos:	<p>Expresión oral.</p> <p>Expresión escrita.</p> <p>Comprensión oral.</p> <p>Comprensión de lectura.</p>
Contenidos:	<p>Cultura latinoamericana.</p> <p>Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo.</p>
Objetivos específicos:	<p>Expresar con claridad los conocimientos e ideas.</p> <p>Conocer culturas latinoamericanas.</p> <p>Exponer correctamente el trabajo realizado.</p> <p>Respetar al resto de compañeros.</p>
Temporalización:	<p>Actividad 1: 25 minutos.</p> <p>Actividad 2: 30 minutos.</p>
Recursos:	<p>Ordenador y proyector.</p>

Introducción a la actividad:

Como hemos mencionado anteriormente, cada taller se realizará en un trimestre por lo que esta actividad será la final del tercer trimestre. La realización de esta será con el motivo del Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo, que se celebra el 21 de mayo.

Pasos de la actividad:

Actividad 1: el proyecto final será un trabajo colaborativo, es decir, lo realizaremos en grupos de cuatro personas. El profesor formará cinco grupos. Esta actividad consistirá en conocer la cultura latinoamericana, por lo que incentivamos la competencia social y cívica, que es uno de los ejes que gira en torno a los talleres. La actividad en cuestión consiste en la presentación de un país latinoamericano asignado al azar con una presentación en Power Point de diez diapositivas. Para ello los alumnos tendrán que incluir en sus presentaciones diferentes costumbres y breves notas sobre el país y un autor y una autora relevante en la literatura de su país, junto con el título de una de sus obras. La elaboración y el estudio de las diapositivas serán deberes y se les dará una semana para que los realicen. Cada alumno debe intervenir un total de uno o dos minutos para exponer su país ante el resto de la clase

Actividad 2: los alumnos expondrán en orden ante el resto de compañeros y profesor.

3.7. EVALUACIÓN

Se evaluará a los alumnos mediante una evaluación continua. El docente evaluará el rendimiento de cada discente durante cada una de las sesiones, teniendo en cuenta su participación, comprensión y expresión en las sesiones de “antes”, “durante” –a excepción de las sesiones de *Maíto Panduro*, que se evaluarán mediante el Anexo 1– y un producto final para las sesiones de “después”.

La evaluación y la puntuación serán de carácter sumativo (hasta 10 puntos). Teniendo en cuenta que hay trece sesiones en las que se trabajan los textos literarios, les daremos el mismo valor numérico a cada sesión, ya sea de narrativa, poesía o teatro. Por lo tanto, contaremos con diez sesiones con un valor de cuatro puntos, donde se contará con las sesiones de “antes” y “durante”, por lo que cada destreza de cada sesión contará como 0,4 puntos.

La evaluación de las sesiones de “antes” y “durante”, a excepción de las sesiones de “durante” de *Maíto Panduro*, se realizará mediante la ficha incluida en el anexo 5.

Por otro lado, contamos con 3 sesiones de “después” que tendrán un valor total de seis puntos por lo que cada producto final de cada sesión será evaluado con el valor de dos puntos.

Con respecto a la sesión de “Después” de *Maíto Panduro*, el profesor evaluará el producto final y la reflexión final del alumno con el instrumento incluido en el anexo 3.

En relación con la sesión de “Después” de “Nos queremos”, se evaluará con el producto final y de este modo: si los alumnos finalizan la realización del cartel o pancarta con rimal, se les evaluará como realizado y obtendrán el 100% de la parte correspondiente. Si no lo finalizan o no presenta rima, se les evaluará con el 0% de la parte correspondiente.

Finalmente, el producto final de la sesión de “Después” de *Dora, la hija del Sol* se evaluará con el instrumento incluido en el anexo 4.

3.8. TEMPORALIZACIÓN

Para el siguiente esquema de la temporalización de la propuesta didáctica vamos a utilizar la abreviatura C.O. para la comprensión oral, C.E., para la comprensión escrita, E.O., para la expresión oral y E.E., para la expresión escrita.

Temporalización y puntuación “Taller literario *Maíto Panduro*”

Número de sesión.	Duración.	Capítulos.	Destrezas empleadas en las actividades.	Puntuación (valor de la calificación sobre diez puntos)
Sesión 1.	1 hora.		C.O, C.E, E.O.	Participación: 0,13 Comprensión: 0,13 Expresión: 0,13

Sesión 2.	1 hora.	1 y 2.	C.O, C.E, E.O.	Ficha: 0,4
Sesión 3.	1 hora.	5 y 6.	C.O, C.E, E.O.	Ficha: 0,4
Sesión 4.	1 hora.	9 y 10.	C.O, C.E, E.O.	Ficha: 0,4
Sesión 5.	1 hora y media.		C.O, C.E, E.O.	Producto final: 2.

Temporalización y puntuación “Taller literario ‘Nos queremos’”

Número de sesión.	Duración.	Capítulos.	Destrezas empleadas en las actividades.	Puntuación.
Sesión 6.	1 hora.		C.O, C.E, E.O.	Participación: 0,13 Comprensión: 0,13 Expresión 0,13
Sesión 7.	1 hora.	Poema “Nos queremos”	C.O, C.E, E.O.	Participación: 0,13 Comprensión: 0,13 Expresión 0,13
Sesión 8.	1 hora y media.		C.O, C.E, E.O.	Producto final: 2.

Temporalización y puntuación “Taller literario *Dora, la hija del Sol*”.

Número de sesión.	Duración.	Capítulos.	Destrezas empleadas en las actividades.	Puntuación.
Sesión 9.	1 hora.		C.O, C.E, E.O y E.E.	Participación: 0,13 Comprensión: 0,13

				Expresión: 0,13
Sesión 10.	1 hora.	Escena 1. Escenario 1	C.O, C.E y E.O	Participación: 0,13 Compresión: 0,13 Expresión: 0,13
Sesión 11.	1 hora.	Escena 1. Escenario 2.	C.O, C.E y E.O	Participación: 0,13 Compresión: 0,13 Expresión: 0,13
Sesión 12.	1 hora.	Escena 1. Escenario 3.	C.O, C.E y E.O	Participación: 0,13 Compresión: 0,13 Expresión: 0,13
Sesión 13.	1 hora.			Producto final: 2.

4. CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

Finalizado el trabajo, se puede ver cómo se ha presentado a lo largo de todo el marco teórico los beneficios que presenta el uso de la literatura infantil como método de enseñanza de español como lengua extranjera. Es indiscutible la riqueza que muestra esta fuente para la didáctica del español.

La literatura infantil es conocimiento y, por ello, ningún docente debe dar la espalda a la instrucción de diferentes estímulos de aprendizaje. Esta sirve para el aprendizaje de los educandos en edades tempranas y de aquellos que están en edades más avanzadas. Por eso, la propuesta didáctica planteada puede ser atractiva para el aprendizaje del grupo meta, en este caso, discentes de sexto de Primaria, y para alumnos en edad adulta.

En relación con la propuesta didáctica, podemos observar cómo con solo una herramienta de trabajo, la literatura infantil, se puede lograr un amplio desarrollo del aprendizaje, haciendo uso de todas las destrezas y mejorando las habilidades comunicativas, lingüísticas y de cognición. Además, las dinámicas propuestas fomentan el trabajo en equipo y la participación activa, mediante las lecturas compartidas. En ellas los educandos tienen la oportunidad de debatir y compartir sus propias ideas, de manera que se creen ambientes de diálogo en los que se promueve el respeto mutuo y la escucha activa.

Cabe resaltar el potencial didáctico de las lecturas dramatizadas, que fortalecen los lazos de unión entre el alumnado y promueven habilidades de trabajo en equipo. Además, se ha podido exponer cómo a través de la literatura infantil se puede romper con las barreras culturales y fomentar la interculturalidad en los educandos.

Por todo lo explicado en páginas precedentes, se puede llegar a la conclusión de que es sencillo conseguir que los objetivos planteados para los alumnos, el profesor y la propuesta se logren mediante el desarrollo de los talleres literarios.

En cuanto a las limitaciones que podemos detectar al implementar la propuesta didáctica, cabría plantearse algunas como la dificultad en cuanto al nivel de vocabulario exigido como base, así como la incapacidad de entender los dobles sentidos o metáforas que pueden encontrarse en las lecturas.

Por otro lado, algunas de las limitaciones que he presenciado en el desarrollo del trabajo ha sido la imposibilidad de desarrollar la propuesta didáctica en algún centro

escolar. También se debe resaltar la dificultad a la hora de hallar fragmentos literarios del nivel B1 de español que trataran sobre la exclusión social.

Se debe remarcar que este trabajo tiene un aspecto innovador ya que, como hemos visto, en el *PCIC* (2006) apenas se incluyen elementos susceptibles de ser relacionados con la literatura infantil. Por eso, este trabajo posee un carácter novedoso porque se exponen distintos textos literarios, junto con sesiones programadas en las que se desarrollan las habilidades y destrezas lingüísticas. Además, se debe subrayar la coherencia de la propuesta didáctica, que sigue un hilo conductor de carácter transversal, la exclusión social, sin dejar de lado el nivel lingüístico al que pertenecen los aprendientes.

En suma, podemos estar satisfechos con el trabajo realizado y manifestar que se ha logrado mostrar la literatura infantil como recurso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación.
- Albadalejo 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.
- Recuperado de <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Alonso Santamaría, M. (2023). “Nos queremos”. Recuperado de <https://www.guiainfantil.com.nproxy.org/ocio/poesias/nos-queremos-poema-corto-para-conmemorar-el-8-de-marzo-dia-de-la-mujer/amp/#header0>
- ASALE, & RAE. *Literatura | Diccionario de la lengua española*. Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario. Recuperado de <https://dle.rae.es/literatura>
- Bravo-Villasante, C. (1979). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Editorial Académica Española.
- (1991). *Historia de las historias de la literatura infantil y juvenil. Cuadernos Hispanoamericanos* 492, 1551-155.
- Brines, J., & Saneleuterio, E. (2017). Cultura literaria en dos niveles de español (A2 y B1). *Foro de profesores de E/LE* 13, 336-344. Recuperado de <https://doi.org/10.7203/foroele.13.11290>
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Editorial Octaedro. Recuperado de <http://digital.casalini.it/9788499210858>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* 12, 157-168.

- Colomer, T. (1996): La evolución de la enseñanza literaria. En B. Muñoz; E. Briz; A. Mendoza, J.A.; Gabelas, A.; A. Díaz-Plaja (Ed.), *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (pp. 127-171). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/>
- Díaz-Armas, J., & Mauclair, P. (2018). Los inicios de la literatura infantil en España: José de Viera y Clavijo. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 17(2), 82-91. Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1594
- Fernández Villalba, C. (2005) *Dora, la hija del sol* (2005). Madrid: Anaya.
- Fouatih, W. M. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. En C. L. Díez Plaza; F. E. Puertas Moya; N. Tudela Capdevila (Ed.), *Actas del Taller Literaturas Hispánicas y ELE* (pp. 29-31). Orán: Instituto Cervantes de Orán. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2009.htm
- García Santa-Cecilia, A. (2017). *El currículo de español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/44250/>
- Guerrero Ruiz, P., & López Valero, A. (1993). La literatura infantil y su didáctica. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales* 18, 187-199.
- Instituto Cervantes. (2001). Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de: CVC. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado de: CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- (2023). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: Instituto Cervantes: aprender español, cursos de español y cultura en España e Hispanoamérica.
<https://cervantes.org/>
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de E/LE: propuestas y modelos de uso, en *Didáctica. Lengua y Literatura* 20, 149-176.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lewis, C. (2000). Critical Issues: Limits of Identification: The Personal, Pleasurable, and Critical in Reader Response. *Journal of Literacy Research* 32(2), 253-266. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10862960009548076>
- Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* 6, 1-6. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7247.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* 1. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72234/00820083000349.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos* 32, 21-34.
- Moure, G. (2002). *Maíto Panduro*. Zaragoza: Edelvives.
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

- Navarro, A. G. (2017). La literatura en el aula de ELE. En Secciones Bilingües, Consejería de Educación de España. 64-71. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf
- Pastor, B. M. (2015). Masculinidades en la literatura infantil española ante el nuevo milenio: algunas reflexiones. En N. Achiri; A. Baraibar; F. K. E. Schmelzer (Ed.), *Actas del III Congreso Ibero-Africano de Hispanistas* (pp. 299-310). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Perera Santana, A. (2016). *Señas de identidad de la narrativa infantil y juvenil canaria: La caracterización temática*. [Tesis doctoral Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. Recuperado de <https://accedacris.ulpgc.es/jspui/handle/10553/18127>
- Perera Santana, A., & Ramón Molina, E. (1992). La enseñanza de la L1 y la L2: Una propuesta para el trabajo interdisciplinar. *El Guiniguada* 3, 2, 47-55.
- (2009). La literatura infantil multicultural en educación infantil, literatura para la tolerancia. *Primeras noticias. Revista de literatura* 244, 13-22.
- Pérez, Rubio, S. (1999). Reflexiones sobre la literatura infantil. *Educere: Revista Venezolana de Educación* 6, 28-31.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, Pub. L. No. Real Decreto 157/2022, BOE-A-2022-3296 24386 (2022).
- Sáez Martínez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En J. Guervós, H.; Bongaerts; J. J. Sánchez Iglesias; M. Seseña (Eds), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57-68). Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.

- Sanz Pastor, M. (2006). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. En J. M. Martínez (Coord.), *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 349-354). Barcelona: Círculo de Lectores, Plaza & Janés.
- Selfa, M. (2015). Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: Revisión bibliográfica (2000- 2014). *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura* 13, 65-84.
Recuperado de https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.04
- Vázquez, J. S., García, R. C., & Manso, A. G. (2017). La literatura en el aula de ELE. En Instituto Cervantes. Departamento de Comunicación digital (Ed.), *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Bulgaria* (pp. , 64-71). Sofía: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/sofia_2017.htm

6. ANEXOS

Anexo 1

<i>Maíto Panduro.</i> Capítulo:	
Palabras clave:	
Ideas principales:	
Ideas secundarias:	
¿Qué crees que va a ocurrir en el siguiente capítulo?	
¿Has visto alguna ilustración?, ¿cómo es?	

Anexo 2

Poema: “Nos queremos”. Marisa Alonso Santamaría⁶.

Yo lavo, tú lavas.
Tú estudias, yo estudio.
Yo plancho, tú planchas.
Tú eliges, yo elijo.

Yo guiso, tú guisas.
Tú limpias, yo limpio.
Yo juego, tú juegas.
Me cuidas, te cuido.

Iguales y libres.
Tú escuchas, yo escucho.
Te quiero, me quieres.
Tú educas, yo educo.

⁶ Recuperado de <https://www-guiainfantil-com.nproxy.org/ocio/poesias/nos-queremos-poema-corto-para-conmemorar-el-8-de-marzo-dia-de-la-mujer/amp/#header0>

Anexo 3

Ítem:	Extensión de la reflexión con 50 palabras o más.	Expresa las ideas correctamente.	Comete menos de 10 errores gramaticales.	Expresa alguno de los conocimientos adquiridos durante las sesiones.
Se cumple: Si/No				

Anexo 4

Ítem:	Hay 10 diapositivas o más.	Se presentan autores relevantes de la literatura de su país.	Se muestran costumbres del su país.	Se comenta al menos 2 apuntes a destacar del país.
Se cumple: Si/No				

Anexo 5:

Alumno:	Participa	Comprende	Expresa	Total
Sesión 1.				
Sesión 6.				
Sesión 7.				
Sesión 9.				
Sesión 10.				
Sesión 11.				
Sesión 12.				

