



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale
Classe LM-38

Tesi di Laurea

Los textos literarios: una posible herramienta para la adquisición del vocabulario en ELE

Relatore
Prof.ssa Giulia Nalesso

Laureando
Greta Marodin
n° matr.2045592 / LMLCC

Anno Accademico 2022 / 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1: LA IMPORTANCIA Y LOS RETOS EN LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LAS AULAS DE ELE	6
1.1 El papel del léxico en el aprendizaje de una lengua extranjera	6
1.2 Un breve recorrido histórico por los diferentes métodos y enfoques didácticos y el concepto de competencia comunicativa	9
1.3 Complejidades del aprendizaje de las palabras y la formación del lexicón	16
1.4 Como se concreta la enseñanza del léxico hoy en día: opiniones y ejemplos prácticos	23
CAPÍTULO 2: LA LITERATURA COMO VÁLIDO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA	42
2.1 Historia y concepción actual de la literatura	42
2.2 La importancia de la literatura en el desarrollo de la competencia comunicativa y personal del alumno	51
2.3 El rol del profesor: qué textos proporcionar y cómo introducirlos	56
2.4 Ejemplos de géneros textuales y su utilidad léxica	61
2.4.1 Textos teatrales	62
2.4.2 La poesía	66
2.4.3 El cómic y la novela gráfica	68
CAPÍTULO 3: Propuestas prácticas de unidades didácticas a partir de textos literarios	71
3.1 Primer ejemplo de unidad didáctica	74
3.2 Segundo ejemplo de unidad didáctica	82
CAPÍTULO 4: ELABORACIÓN DE ALGUNAS UNIDADES DIDÁCTICAS PARA SU APLICACIÓN PRÁCTICA EN INSTITUTOS DE SECUNDARIA	90
4.1 Primer caso de estudio	91
4.1.1 Unidad didáctica dirigida a una clase del segundo año de un instituto de secundaria (nivel A2-B1)	91
4.1.2 Lista orientativa de vocabulario que se	

suministrará a una clase del segundo año de secundaria (nivel A2-B1)	99
4.1.3 Prueba de evaluación	99
4.2 Segundo caso de estudio	102
4.2.1 Unidad didáctica dirigida a una clase de tercer año de un instituto de secundaria (nivel B1-B2)	102
4.2.2 Lista orientativa de vocabulario que se suministrará a una clase de tercer año de secundaria (nivel B1-B2)	108
4.2.3 Prueba de evaluación	109
4.3 Tercer caso de estudio	111
4.3.1 Unidad didáctica dirigida a una clase de cuarto año de un instituto de secundaria (nivel B2)	111
4.3.2 Lista orientativa de vocabulario que se suministrará a una clase de cuarto año de secundaria (nivel B2)	121
4.3.3 Prueba de evaluación	122
CONCLUSIONES	125
BIBLIOGRAFÍA	129
RIASSUNTO IN ITALIANO	133

INTRODUCCIÓN

La componente léxica en el ámbito del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) no siempre se ha atendido con la debida atención y consideración. En efecto, los currículos escolares son testigos del hecho de que el vocabulario se ha concebido durante mucho tiempo como un elemento de secundaria importancia, frente a la gramática que, en cambio, ha desempeñado siempre un papel fundamental y primario. Sin embargo, gracias a los avances y el desarrollo de diferentes métodos y enfoques didácticos innovadores, se ha empezado a considerar la componente léxica como un elemento esencial del proceso comunicativo y para el completo desarrollo de las diferentes destrezas comunicativas. Este cambio de perspectiva se produjo principalmente en las últimas décadas del siglo XX, en los años 80-90, gracias a la introducción y el perfeccionamiento de los métodos comunicativos y enfoques léxicos en la didáctica de ELE. Dichos métodos, entre los cuales destaca el enfoque léxico de Michael Lewis, difieren en la importancia otorgada a la comunicación, que implica una mayor atención al correcto uso lexical en los diferentes contextos y en las diferentes tipologías de conversación a la que un hablante tiene que enfrentarse. Las palabras, de hecho, son los elementos portadores de significado y precisamente por ello son fundamentales y necesarias para entablar cualquier tipo de conversación y lograr nuestro objetivo comunicativo. Por esta razón, en los últimos años se ha intentado poner de manifiesto la imprescindible presencia que debería tener una correcta y profunda enseñanza del léxico en las aulas y en el proceso de aprendizaje de ELE.

No obstante estas consideraciones, hoy en día se sigue adoptando un modelo de práctica didáctica que se acerca a modelos del pasado, ya superados, que dejan en segundo lugar el desarrollo del lexicón mental de los estudiantes, lo que provoca pobreza léxica y una dificultad durante la comunicación y en el dominio correcto del vocabulario en las diferentes situaciones comunicativas que pueden surgir. Como se verá en concreto, los manuales que se adoptan en la actualidad, con particular atención a los que se emplean en las aulas de los institutos de secundaria, son testigos del erróneo y simplista tratamiento didáctico que se concede al aprendizaje del vocabulario.

Hay que subrayar que el aprendizaje de un ítem léxico implica un proceso complejo en el que se aprende, por un lado, la forma y el significado y, por otro lado, las relaciones

semánticas que se establecen entre otras palabras en determinados y específicos contextos lingüísticos. El aprendizaje y la retención de nuevas entradas léxicas es más fácil y permanente si las palabras y las expresiones que se aprenden se encuentran en un contexto específico, que ayuda a recordar el significado de un elemento léxico en relación con los otros en una determinada situación lingüística que comprende diferentes factores como por ejemplo variaciones diafásicas, diastráticas, diatópicas, diacrónicas o también implicaciones de tipo cultural. Empezando por esta observación, ya que el contexto es un elemento que consideramos imprescindible, creemos que los textos literarios son una herramienta eficaz para que los estudiantes aprendan y amplíen su lexicón mental. Los textos literarios son fuentes auténticas y vivas de cualquier idioma y se pueden fácilmente introducir en las aulas de ELE con diferentes objetivos. Estos textos, de hecho, no ofrecen solamente la oportunidad de aprender el idioma español y mejorar las destrezas comunicativas, sino que resultan muy útiles como un instrumento para acercar los jóvenes a la lectura y para desarrollar su espíritu crítico. Esto se puede conseguir gracias al debate sobre los temas que se afrontan, que resultan importantes, actuales y pueden abrir nuevos horizontes y perspectivas gracias también a la aportación de los otros compañeros de clase. En efecto, como se afirma en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001:60), “los estudios literarios cumplen fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales”. En el presente trabajo se verá cómo, a partir de los textos literarios, se pueden realizar no solo ejercicios para desarrollar la competencia léxica y comunicativa, sino también como se utilizan como fuentes válidas para idear diferentes unidades didácticas y trabajar las destrezas lingüísticas, culturales y críticas de los estudiantes en los institutos de secundaria. En particular, a través de la presentación de algunos casos de estudios, se intentará averiguar si los textos literarios son efectivamente un válido instrumento de enseñanza del idioma español, en comparación con el método más “tradicional” que se emplea hoy en día en las aulas de ELE, que se basa en el desarrollo de la competencia léxica a través del uso de las listas de vocabulario. El objetivo es comprobar cómo los alumnos consiguen aprender y recordar a largo plazo las palabras que han aprendido mediante el uso de textos que deben ser seleccionados previamente por los profesores siguiendo determinados criterios y gracias a los ejercicios que se realizan a partir de esos textos.

CAPÍTULO 1. LA IMPORTANCIA Y LOS RETOS EN LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN LAS AULAS DE ELE

1.1 El papel del léxico en el aprendizaje de una lengua extranjera

Este trabajo tiene como eje central la componente léxica y su enseñanza en las aulas de español como lengua extranjera (ELE) y creemos que, antes de entrar en el meollo de la cuestión, es necesario recordar la razón por la cual el léxico, y por ende el desarrollo de la competencia léxica, tiene tanta relevancia y por qué es tan importante en el aprendizaje de una lengua extranjera en general.

Tanto los profesores como los alumnos pueden perfectamente coincidir en que el vocabulario es fundamental y constituye uno de los conocimientos básicos que se necesitan para poder comunicar de forma correcta y eficaz en una lengua extranjera. Podemos afirmar también que, en algunas ocasiones, no es esencial enfocarnos en cuanto un alumno sepa manejar bien la gramática de un idioma y tampoco tiene mucha relevancia la perfecta pronunciación que un estudiante puede llegar a adquirir con el tiempo y la práctica. Lo que verdaderamente marca la diferencia es que sin el conocimiento de las palabras que nos ayudan a expresar unas multitudes de significados específicos, la comunicación en una lengua extranjera puede verse obstaculizada o en el peor de los casos puede incluso interrumpirse. Para dar muestra de este concepto se propone un ejemplo muy simple.

(1) *Ayer he escrito a una amiga

(2) Mañana nos encontramos en el *fuenta* de la plaza

En el primer caso (1) aunque la oración es incorrecta, se puede entender lo que el hablante quiere expresar. La comunicación no se ve interrumpida. Así que podemos deducir que (por lo general) la gramática, por incorrecta que pueda ser, no impide ni interrumpe la conversación y el oyente puede inferir el significado. En el segundo caso (2), por el contrario, el hablante ha cometido un error que tiene que ver con el uso de un específico sustantivo. El oyente no puede entender que el hablante está haciendo referencia al puente y que se ha equivocado, puesto que las dos palabras son muy similares. Pero en este caso el error debido al uso de un término implica que los dos

participantes en la conversación se encontrarán en dos lugares diferentes. Las repercusiones de esta equivocación tendrán efectos directos en la vida real. Este ejemplo puede darnos a conocer la importancia de saber utilizar bien el vocabulario en determinados contextos, porque no siempre tendremos la posibilidad de indicar directamente un objeto cuando no sabemos su nombre y no siempre tenemos la posibilidad o los recursos para parafrasear o utilizar otras técnicas similares. Así que la conversación y por consiguiente las acciones que se cumplirán posteriormente se verán afectadas por la falta de conocimiento léxico.

Tenemos que subrayar que el vocabulario no solo es importante para construir un discurso y saber comunicar correctamente. Se puede recordar, en este sentido, lo que afirman Michael Canale y Merrill Swain (1980) cuando sostienen que el dominio del vocabulario de un idioma extranjero se puede notar en todas las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa. Estas son:

- la competencia gramatical, que comprende el dominio de una lengua tanto en el ámbito verbal como no verbal. Se centra, en especial, en todas las reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de las palabras y de las oraciones, las reglas de pronunciación, la ortografía y la semántica.
- la competencia sociolingüística, que se basa en las expresiones y como estas se producen y se entienden correctamente en los diferentes contextos de uso real de la lengua. Se toma en consideración la situación concreta del hablante, sus propósitos comunicativos y las reglas y convenciones de la interacción. Son de fundamental importancia, en este sentido, las actitudes, que tienen que ser adecuadas a una determinada situación comunicativa (lugar y registro).
- la competencia discursiva, que tiene que ver con la manera en la que los significados que queremos expresar están relacionados entre sí para alcanzar un texto trabado, hablado o escrito, perteneciente a diferentes géneros. La coherencia y la cohesión son dos características fundamentales en esta competencia y que ayudan a facilitar la producción y la comprensión del texto mismo que se quiere construir.
- la competencia estratégica, que quiere dar muestra de cómo la comunicación verbal y no verbal sean dos formas para resolver problemas u obstáculos que pueden surgir durante la comunicación. La competencia estratégica, además,

tiene en consideración la componente afectiva de la comunicación, como por ejemplo intentar hablar más lentamente cuando nuestro interlocutor no entiende bien lo que estamos diciendo.

Podemos darnos cuenta de la fundamental importancia que tiene el conocimiento del léxico para poder hablar en español y en cualquier otro idioma extranjero, puesto que, como se ha visto, el vocabulario contribuye a la formación completa de la dimensión comunicativa. Por lo tanto, afirmamos que conocer el léxico no significa meramente reconocer una palabra y saber su significado, significa también saber en que contexto concreto, en que lugar, con que actitud y con que registro poder expresar determinados conceptos.

También es necesario subrayar la importancia de otra componente que a menudo no se tiene en consideración: la componente cultural. Entender el léxico como un elemento que es capaz de transmitir cultura sería enriquecedor para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero. El vocabulario de una lengua es una forma de acceder directamente al contexto cultural, puesto que las unidades léxicas transmiten y reflejan la visión que tienen los nativos de la realidad que los rodea y también puede reflejar las actitudes, los valores compartidos y las convenciones sociales de una determinada nación. Es, sin duda, muy complejo reconocer la relación existente entre vocabulario y cultura y, de hecho, los mismos hablantes nativos pueden desconocer la referencia cultural detrás una unidad léxica específica, ya que se da por algo sentado sin pensar en ello. Podemos hacer un ejemplo muy simple de este concepto tomando en consideración algunas expresiones idiomáticas españolas: coger al toro por los cuernos, hacer algo a toro pasado, torear a alguien, fuera de cacho, entrar al trapo... Estas expresiones son típicas del mundo de la tauromaquia y es indudable que no tienen coincidencias o equivalencias perfectas en otras lenguas, porque son el resultado de una tradición propia de la cultura española que está delimitada por un contexto sociocultural específico.

El lingüista francés Robert Galisson, a este propósito, acuñó en 1991¹, el término “lexicultura” para hacer hincapié en la imposibilidad de división entre estos dos conceptos, debido al hecho de que la cultura se crea justamente a través del léxico y como expresión de la misma. Esto nos lleva a afirmar que el vocabulario es también

¹ En 1991 se publicó la obra de Robert Galisson titulada *De La Langue a La Culture Par Les Mots (Didactique des langues étrangères)* donde aparece por primera vez el término “lexicultura”.

prueba de los cambios culturales y se adapta y desarrolla con ellos. Los grandes sucesos, eventos, inventos, las novedades y acontecimientos generales dan una contribución muy importante al vocabulario mismo. A este respecto, podemos pensar en el hecho de que en los últimos años, debido a la pandemia, se han introducido nuevas entradas en el diccionario oficial de la Real Academia Española y de las Academias de la lengua como por ejemplo el mismo síndrome Covid-19 y también nuevas acepciones a términos ya existentes, como en los casos de cuarentena o confinamiento.

Después de todas estas consideraciones sobre la importancia del léxico, es evidente el intento que tenemos en poner en primer plano el léxico y darle la debida importancia en la enseñanza de la lengua española.

1.2 Un breve recorrido histórico por los diferentes métodos y enfoques didácticos y el concepto de competencia comunicativa

Solo en los últimos años los métodos y enfoques didácticos han atribuido mayor importancia al léxico en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no siempre fue así. Son muchos y muy variados los métodos didácticos que se han empleado a lo largo de la historia en el ámbito de la enseñanza de un idioma extranjero. La continua evolución es debida al hecho de que la educación de los jóvenes ha adquirido un papel siempre más importante y por consiguiente se ha intentado encontrar las maneras más apropiadas para facilitar, mejorar e incluso resolver los problemas y las necesidades educativas.

El primer método de enseñanza profesional de una lengua extranjera nació en el siglo XVIII y podríamos afirmar que seguía una metodología muy similar a la que se utilizaba previamente en la enseñanza de las lenguas clásicas. Este método se conoce como método tradicional o método gramatical-traducción, que suponía un aprendizaje basado en aprender de memoria las reglas gramaticales, que se presentaban con un método deductivo, para luego hacer ejercicios de traducción. Las habilidades lingüísticas que se tomaban en consideración eran la capacidad de leer y escribir dignamente. El vocabulario tenía un papel marginal y se utilizaban listas de lexemas descontextualizados que se memorizaban de forma automática y que servían en el proceso de traducción.

Durante la época entre finales de XIX y la Segunda Guerra Mundial, se impusieron métodos más directos de la lengua, es decir, métodos de enseñanza y aprendizaje que tomaban en consideración sobre todo la lengua hablada y no solo la lengua escrita. Estos métodos estaban caracterizados por el hecho de que se enfocaban más bien en la inmersión del aprendiente en la lengua y en la práctica de las habilidades orales. El léxico, demasiado abstracto, se aprendía de forma pasiva y descuidada a través de listas. A mediados del siglo XX se impuso, en cambio, un método audio-oral o llamado también método estructural, que suponía una enseñanza de la gramática de forma inductiva en la que el estudiante aprendía de forma automática a través de la repetición de modelos prescritos. La gramática seguía teniendo, también en este caso, un papel más importante que el vocabulario.

En las últimas tres décadas del siglo XX, gracias a la denominada revolución cognitiva, empezaron a prevalecer diferentes métodos, entre los cuales aparecieron el método comunicativo y el enfoque léxico. El alumno tiene ahora el papel de protagonista, es el eje central de la enseñanza y todas las elecciones del profesor están dirigidas directamente a sus necesidades comunicativas. La gramática presentada es la gramática realmente útil para que el alumno sepa comunicarse de forma correcta y sobre todo eficiente. También el léxico empieza a tener un papel muy relevante, porque se entiende que es un elemento primordial para comunicar eficazmente.

Michael Lewis, gracias a su obra publicada en 1993 bajo el título *The lexical approach* (que se amplió en las obras posteriores en 1997 y en 2000) cambió y desarrolló la visión que muchos estudiosos y profesores tenían sobre el léxico y su importancia en el ámbito de la didáctica de una lengua extranjera. Lewis es el primero que empieza a otorgar mucha más importancia al elemento lexical que al elemento gramatical en la enseñanza. Subraya, asimismo, que el vocabulario no está caracterizado por unidades sueltas y discretas, sino que es un conjunto constituido por unidades o bloques superiores que él denomina *lexical chunks*, que resultan ser un obstáculo para los aprendientes de una lengua extranjera. La idea que subyace a la base de su obra es como desarrollar la capacidad comunicativa gracias al uso de estos bloques de palabras o *chunks*. A través del aprendizaje de estas piezas lingüísticas, Lewis afirma que se puede también aprender la gramática, esto porque el aprendiente, a medida que sea capaz de reconocer todas las unidades compuestas, tendrá una mayor conciencia de como funciona la

gramática del idioma que está aprendiendo. Considerado esto, Lewis asevera que un idioma está caracterizado por un léxico gramaticalizado y no por una gramática lexicalizada y esto se traduce en una lengua que se concibe como una agrupación de piezas léxicas relacionadas entre sí a través de las estructuras gramaticales. Lewis, asimismo, sugiere que sería muy útil proporcionar a los alumnos una variada y exhaustiva cantidad de *input* para que se acostumbren a distinguir y asimilar las palabras y los bloques de palabras para reutilizarlos de forma adecuada en la producción tanto escrita como oral.

Siguiendo la visión de Lewis, las palabras que se tienen que proporcionar a través de los varios *inputs* son las palabras simples o compuestas (malhumor, abrelatas...), las colocaciones (luna llena, testigo ocular, correr un riesgo, tener en cuenta...), las expresiones fijas (a quien madruga Dios le ayuda, andar como el perro y el gato, enhorabuena...) y semifijas (son oraciones que se pueden completar de forma diferente y aceptan variaciones mínimas en la forma). Las palabras simples caracterizan la gran mayoría del léxico de un idioma.

Además, Lewis subraya la necesidad de proporcionar oportunidades de aprendizaje tanto directo como indirecto o incidental. El aprendizaje directo o también llamado aprendizaje explícito se basa en la presentación de nuevas palabras, mientras que el aprendizaje indirecto o incidental se establece cuando el alumno utiliza el idioma con fines comunicativos o cuando está expuesto a *input* que se caracterizan por ser menos cuidados con respecto al aprendizaje guiado por parte del profesor.

No obstante el enfoque léxico de Lewis haya sido criticado, algunas de sus ideas se han ampliamente aceptado y muchas de sus teorías y sugerencias prácticas se han introducido en las aulas.

Hay que mencionar, en relación con las ideas de Lewis, las propuestas del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y en concreto la presentación del enfoque nocio-funcional, que se basa en algunos de los principios contemplados por el enfoque léxico. La enseñanza, en este caso, se basaría en los dos conceptos de “noción” y “función”. La noción abarca el contexto dentro del cual los hablantes se comunican entre ellos, mientras que la función hace referencia a la intención concreta de un acto de habla que se lleva a cabo dentro de un contexto específico y bien determinado. La conexión entre estos dos elementos da lugar a los llamados “exponentes lingüísticos” y

que se podrían definir como todas las expresiones, los bloques de palabras y las palabras en general que un estudiante debe utilizar para lograr sus específicas intenciones comunicativas. El enfoque nocio-funcional, en línea con la teoría de Lewis, confiere mucha importancia a la presentación de las piezas lingüísticas en su contexto de uso real y toma en consideración el concepto de “utilidad” para el estudiante: todo lo que se enseña tiene que ser útil para él y sus necesidades comunicativas. Proporcionamos aquí un ejemplo que puede resultar útil para comprender las ideas de noción y función: una noción general podría ser “ir de viaje”, la cual necesita varias funciones del lenguaje que resultan imprescindibles para la comunicación del estudiante. Estas podrían comprender, entre otras, comprar el billete del medio de transporte con el que se entiende viajar, reservar una habitación en un hotel o alquilar un piso, organizar unas excursiones, reservar una mesa en un restaurante, etc.

Esto implica que para cada noción el estudiante tendría que conocer bien todas las funciones específicas que pueden servirle en un determinado momento y, por consiguiente, una cantidad satisfactoria de palabras y expresiones que puedan ayudarle a llevar a cabo una conversación de forma fluida y conseguir sus intenciones específicas. La enseñanza, según esta lógica, tendría que cumplir con estas necesidades y proporcionar ejemplos concretos donde estas funciones se emplean en su contexto de uso real por parte de los nativos.

En línea con estas consideraciones relativas al léxico y las nuevas aportaciones sobre su introducción como elemento primario en la enseñanza de ELE, varios estudiosos y lingüistas han tratado de definir qué es, en términos prácticos, la competencia léxica. Antes de todo cabe reflexionar sobre el propio concepto de “competencia”, que implica la integración de diferentes conocimientos, destrezas, actitudes y estrategias por parte de un hablante. En su texto titulado *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*², la catedrática María Isabel Santamaría Pérez presenta algunas consideraciones sobre este concepto, afirmando que un hablante puede definirse competente en el momento en que “activa y aplica eficazmente los conocimientos adquiridos para resolver un problema o llevar a cabo una actividad en un contexto dado”. Esto nos lleva a afirmar que las competencias son dinámicas y son en continuo desarrollo, puesto que el hablante, a medida que mejora y profundiza el conocimiento

² Santamaría Pérez, M.I. *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Universidad de Alicante, 2006

de un idioma puede, de igual manera, mejorar su competencia, sus destrezas, puede resolver problemas con más facilidad y tener mayor conciencia en los varios contextos que se le pueden presentar. Además, en la citada obra se subraya el hecho de que la competencia es un conjunto de varios elementos que incluyen

- el saber, entendido como “conocimientos” para realizar oportunamente actividades de diferente naturaleza
- las habilidades, que se refieren al “cómo se hace” algo
- las aptitudes, que tienen que ver con el “cómo estar” para que el hablante sea capaz de adaptarse y participar adecuadamente en su entorno
- los valores, que se refieren, en cambio, al “cómo ser” y que implican la capacidad de integrarse en un contexto social y ambiental específicos

Estos elementos forman parte de la competencia comunicativa, que es una noción que se ha introducido precedentemente y que ahora queremos profundizar y vincular a la competencia léxica. Esta última, en efecto, es una subcompetencia de la competencia comunicativa y que se amplía en la definición de competencia léxico-semántica. Lahuerta Galán J. y Pujol Vila M. (1996:121) entienden como competencia léxico-semántica “la capacidad de relacionar formas con significados y utilizarlos adecuadamente, esto es, comprender una palabra es un proceso mental que consiste en conocer su significado, su estructura y saber usarla”.

Esta definición se basa, en cierto modo, en una visión que parecería limitada, porque, como se podrá observar en los apartados posteriores de este trabajo, el conocimiento de una palabra implica otros factores y conocimientos que superan el mero significado de una palabra y su uso. De hecho, esta definición ha sido ampliada gracias a las aportaciones de algunos estudios más recientes, entre los cuales destaca la idea de José Ramón Gómez Molina (2016:492) que asevera que

la actividad que realiza el alumno en la clase de ELE no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino a señalar las variantes significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en combinaciones frecuentes, etc., es decir, a comprender y generar mensajes en diferentes situaciones comunicativas en las que, como usuarios, se ven envueltos.

Esta definición da un paso más con respecto a la precedente, porque aquí se hace hincapié también en la capacidad que tiene un estudiante en diferenciar las unidades

léxicas según su significado, su registro, la relación con otras palabras, su frecuencia de uso y a emplearla en situaciones comunicativas variadas. La competencia léxico-semántica, además, se relaciona con algunos fundamentos y en particular con los lingüísticos, cognitivos y didácticos. Según los fundamentos lingüísticos, el léxico se percibe como una unidad de lengua que los hablantes reconocen y que se caracteriza por su significante y su significado. En cuanto a los fundamentos cognitivos, la palabra se percibe como el resultado de un proceso constructivo que se estabiliza y se fija con el tiempo y con el apoyo de un contexto. Por fin, con respecto a los fundamentos didácticos, la adquisición de vocabulario es un proceso que debe ser gradual, progresivo y controlado. Este último concepto es importante porque la adquisición de una palabra se debe entender como un proceso complejo, como se explicará más adelante, y que implica algunos factores que, como hemos recordado, superan la visión limitada según la cual conocer una palabra significa aprender únicamente su significado.

En última instancia, creemos necesario considerar las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002)³, desarrollado por el Consejo de Europa y que es una referencia a nivel no solo europeo sino también mundial. El MCER afirma que la competencia léxica es “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”. Además, recoge algunas de las ideas propuestas en el enfoque léxico de Lewis y otros autores, especialmente en la descripción de las características que los alumnos tendrían que poseer en cada uno de los niveles para lograr la competencia léxica, como se puede ver en la siguiente tabla.

³ El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) se puede definir como el estándar internacional que propone una definición común sobre el conocimiento de un idioma y su competencia lingüística. El MCER es una referencia utilizada en todo el mundo para poder definir como se desarrollan las destrezas lingüísticas de los estudiantes según los varios niveles de conocimiento del idioma. Se pasa del nivel más básico, que es el nivel A1, hasta el nivel más avanzado, el C2.

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Riqueza y dominio del vocabulario (Consejo de Europa. 2001: 109)

Según algunos autores, esta tabla es caracterizada por ciertas inconcreciones que se tendrían que considerar a la hora de utilizarla para poder “evaluar” el nivel en que se encuentra el alumno cuando se habla de léxico en concreto. Entre otros, Luis Pablo Núñez, en el número 15 de la revista “Foro de Profesores de ELE” (2019), pone en relieve, en efecto, algunas puntualizaciones sobre las diferentes incoherencias que se pueden notar. En nivel A1, para poner un ejemplo, se afirma que sirve tener «suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas», pero ¿qué quiere decir concretamente “necesidades comunicativas básicas”? Esto depende de las diferentes motivaciones que un hablante puede tener: un estudiante Erasmus, como destaca Núñez, tiene que desenvolverse en un contexto académico, mientras que un inmigrante necesitará el vocabulario que le pueda ayudar a resolver problemas de tipo laborales y de la vida cotidiana en general. Se puede entender que en estos dos diferentes casos se

necesita un conocimiento de un vocabulario que es muy diferente dependiendo del contexto y el entorno en que se encuentra el hablante.

A pesar de estas consideraciones, el trabajo del Consejo de Europa es un punto de partida que refleja la importancia que tiene el léxico como componente fundamental de la competencia comunicativa en todos sus ámbitos.

1.3 Las complejidades del aprendizaje de las palabras y la formación del léxico

Ahora que hemos entendido la importancia que tiene el léxico en nuestra comunicación y como se ha llegado a estimarlo como una componente tan fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, es útil reflexionar sobre otros temas que tienen que ver con este ámbito. Hay algunas importantes consideraciones, en efecto, que se tendrían que subrayar a la hora de enseñar el léxico.

Antes de todo el hecho de que estamos haciendo referencia a un sistema abierto de la lengua y esto implica, por consiguiente, que el aprendizaje lexical nunca tiene un fin y nunca se termina. Quizás es también por esta razón que a veces, como se comprobará más adelante, los profesores de español, prefieren dejarlo en segundo plano. Esto, por el contrario, no pasa con la componente gramatical, que hace referencia a una categoría finita y bien definida por reglas específicas. Sin tener en cuenta el hecho de que tanto enseñar como aprender vocabulario conlleva mucho más trabajo que una simple explicación del significado de una palabra o una mera traducción a la lengua materna. Se trata, por supuesto, de un proceso muy complejo que tiene sus dificultades y obstáculos que implican tiempo, mucho empeño y también mucho estudio, no solo por parte del alumno sino también por parte del mismo profesor de lengua extranjera que debe tener las justas competencias y conocimientos para poderlo enseñar de forma adecuada. Cuando nos estamos refiriendo al léxico debemos tener en cuenta muchos aspectos que dificultan su aprendizaje, bien por su forma, bien por su significado o uso. Haciendo referencia al campo semántico, por ejemplo, podemos recordar el problema de la falsa sinonimia, que añade varios matices capaces de distinguir entre una voz y otras. Podemos también considerar el caso de la polisemia, o las diferentes relaciones de dependencia que un nombre puede tener con otras palabras, como en los casos de hiperonimia e hiponimia. El significado de una palabra puede incluso cambiar según se trate del sentido denotativo o del sentido figurativo o connotativo en una combinación

con otras palabras y en un determinado contexto. Un ejemplo de polisemia en español podría ser el sustantivo “banco”, que adquiere un significado diferente según lo encontremos en un contexto u otro, porque puede significar tanto una entidad financiera como un asiento para las personas. Un ejemplo de aparente sinonimia, en cambio, podrían ser los diferentes matices que sugieren los verbos ver y mirar.

Si hacemos, por lo contrario, referencia al campo sintáctico, hay que considerar todas las restricciones que tienen que ver con la combinación de las palabras. Para poner un ejemplo, un hablante puede perfectamente elegir entre: he cogido el autobús o he tomado el autobús, sin dar lugar a equívocos. Pero no ocurre lo mismo con las siguientes oraciones: he tomado un batido de chocolate o *he cogido un batido de chocolate. Un profesor tiene que estar atento a enseñar a sus alumnos las varias posibilidades de combinaciones (como sugieren las ideas de Lewis) que se pueden o no se pueden crear en español.

Otra cuestión importante que determina la dificultad del léxico es la variación diafásica (según la situación específica en que se encuentra el hablante), diastrática (según el nivel de instrucción del hablante), diatópica (según la zona geográfica en que se emplea el idioma) y diacrónica (según los cambios de una lengua a lo largo del tiempo). Estas son variaciones que se tienen que tener en consideración a la hora de elegir las palabras en diferentes contextos y el profesor tendría no solo que ser consciente de eso, sino que también debería enseñarlo a sus alumnos. La capacidad y el nivel de aprendizaje se determina también gracias a la capacidad que tiene en discernir cuándo es adecuado utilizar una palabra y cuándo no, cuál es el registro adecuado al contexto y además, si es una palabra que tiene connotaciones regionales. Seguramente todas estas informaciones que un estudiante puede llegar a obtener, ayudan a subir el nivel lingüístico y acercarse al conocimiento de la lengua similar al de un nativo.

Consideradas todas estas dificultades podemos una vez más recordar que la enseñanza de este componente es realmente complejo y que el profesor, cuando proporciona el material a sus alumnos, tiene que dar importancia a todas ellas a la hora de elegir el material y los *input*. Nunca tenemos que olvidar que todo el vocabulario que se presenta tiene que ser adecuado al nivel, a la edad y sobre todo a las necesidades de los alumnos. Una exposición a un número demasiado elevado de piezas lingüísticas conlleva una confusión y falta de motivación por parte del estudiante. Los estudiantes de esta forma

no aprenden y no almacenan de manera correcta el léxico en su lexicón mental y lo único que se consigue es el desbordamiento cognitivo. Además, según la hipótesis del *input* avanzada por el lingüista Stephen Krashen (1977, 1981, 1982)⁴, el aprendiente de una lengua extranjera tiene que recibir material que sea comprensible, esto quiere decir que no tiene que ser demasiado complejo, pero sí que tiene que ir por encima del nivel actual adquirido. Este concepto se explica según la fórmula $i+1$, es decir, un *input* de nivel superior con respecto al que está acostumbrado el estudiante, para que se produzca el aprendizaje.

Ahora bien, nos centraremos en otras cuestiones que se consideran esenciales y que es útil presentar para reflexionar de manera más profunda sobre el tema central de este trabajo. Tenemos que hacernos unas preguntas que parecen banales y que sin embargo son de vital importancia cuando se habla de vocabulario. ¿Qué significa, en concreto, conocer una palabra? ¿Qué procesos tienen lugar durante el conocimiento de una palabra?

Se muestra a continuación una tabla ideada por Paul Nation en 2001, en la que se pueden ver los varios estadios que están implicados en la creación del lexicón y que da cuenta una vez más de que aprender vocabulario no es un proceso simple e inmediato.

⁴ Stephen Krashen expone la hipótesis del *input* en varios estudios. El primero de estos remonta al año 1977, con la obra *Some issues relating to the Monitor Model*. El segundo es del año 1981 y se titula *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Por último, el tercer estudio donde se habla del *input* es *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, del año 1982.

FORMA	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
SIGNIFICADO	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
USO	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P	¿Con qué palabras debemos usarla?
	Restricciones (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Paul Nation (2001: 27)

De esta tabla se puede deducir que conocer una palabra implica antes de todo reconocerla a través del sistema auditivo y significa también ser capaces de pronunciarla lo más correctamente posible (teniendo en cuenta de que la pronunciación es una componente muy compleja y que se puede adquirir después de varios años de aprendizaje y de estudio del idioma). Conocer una palabra también implica reconocerla cuando la vemos escrita o de forma aislada o dentro de un texto con otras palabras. Esto implica también saber deletrearla y escribirla correctamente. Además, es imprescindible también entender su funcionamiento gramatical, esto quiere decir por ejemplo si sabemos con qué otras palabras es posible que aparezca (como hemos visto en el caso de los *chunks* o bloques de palabras introducidos por Lewis) o también las preposiciones con las que esa palabra va acompañada obligatoriamente en el idioma español. Claramente se tiene que saber su significado o incluso sus significados dependiendo del contexto en que se encuentra, sabiendo que las palabras, como se ha visto, pueden tener más de una explicación semántica si consideramos las polisémicas. Asimismo, podemos afirmar que conocemos una palabra de forma profunda cuando sabemos sus connotaciones socio-culturales o sus connotaciones geográficas, incluida

todas las variaciones que ya se han expuesto precedentemente (variaciones diatópicas, diastráticas, diafásicas y diacrónicas). Aún más, conocemos bien cierta palabra si podemos utilizar un sinónimo o un antónimo y si encontramos otra forma para expresar su significado. Después de todas estas consideraciones avanzadas por Nation, se puede una vez más subrayar el hecho de que conocer una palabra es un proceso muy lejano al simple conocimiento del mero significado o de la mera traducción a nuestro idioma materno.

Otra consideración que se tiene que tener en cuenta es que el léxico que se conoce puede caer dentro de dos clases fundamentales: el léxico receptivo (pasivo) y el léxico productivo (activo). En el primer caso nos estamos refiriendo al léxico que el estudiante puede reconocer cuando escucha o cuando lee una determinada palabra o bloques de palabras. Se trata del mero reconocimiento de estímulos externos, que hacen parte del vocabulario mental o lexicón del estudiante. Mientras que en el segundo caso se tiene en consideración el vocabulario que los aprendientes son efectivamente capaces de utilizar de forma adecuada en diferentes contextos de uso de forma autónoma y automática. Seguramente, cuanto mejor las palabras están almacenadas en nuestra mente, menos dificultades tendremos a la hora de evocarlas. El léxico receptivo es, sin duda, más amplio que el productivo, porque todos podemos concretar con el hecho de que sabemos reconocer muchas más palabras de forma pasiva con respecto a las que realmente sabemos utilizar de forma eficiente en nuestra lengua hablada o escrita. Los dos sistemas lexicales están estrechamente relacionados entre ellos, y el léxico productivo no es más que una evolución, una etapa de conocimiento más profunda con respecto a la del léxico receptivo.

Una diferenciación que podemos destacar para conocer otro matiz importante del léxico es la diferencia entre amplitud y profundidad lexical. El concepto de amplitud hace básicamente referencia a la cantidad, es decir el número concreto de palabras que un hablante tiene en su propio lexicón. Hablando del ámbito didáctico, la amplitud implica antes de todo una selección previamente meditada del léxico para poder facilitar su adquisición. Esta selección de léxico *input* tiene que considerar no solo la frecuencia de las palabras usadas en una determinada lengua, sino también su relevancia a nivel pragmático con respecto a los contextos de uso real a los que un aprendiente puede enfrentarse. La amplitud no tiene que ser el objetivo principal de la enseñanza del

vocabulario en clase. Efectivamente, junto al concepto de amplitud, tiene que estar bien presente lo de profundidad que, como hemos podido averiguar gracias a la tabla de Nation, va más allá del simple significado semántico e implica un nivel de conocimiento más profundo.

Todas las palabras que un estudiante aprende van a formar el denominado lexicón mental, que se ha previamente mencionado y que aquí explicaremos más detalladamente. Para dar una definición del tema, tomamos en consideración las palabras de Marta Baralo Ottonello (2001:12), especializada en la enseñanza del español como lengua extranjera:

Llamamos “lexicón” la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin formación explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua.

De esta definición se puede destacar antes de todo un concepto fundamental: no tenemos que considerar el lexicón como si fuera un lugar de almacenamiento de palabras sueltas. Se trata de hecho de una construcción como una red que tiene múltiples conexiones de diferente naturaleza, como por ejemplo conexiones semánticas, sintácticas, ortográficas, morfológicas, culturales, entre otras más. Cada unidad de esta amplia red de conexiones establece asociaciones con otras palabras de forma diferente a todas las otras palabras presentes. Así que podemos intuir que no aprendemos todas las palabras o bloques de palabras de la misma manera. Como subraya Gómez Molina (2016:495), esta red está caracterizada por un sistema fluido y dinámico a la vez, puesto que se puede modificar en cualquier momento con la entrada de nuevas informaciones que refieren a las palabras y que pueden incluso cambiar la información ya existente previamente. La cantidad de asociaciones no es la misma para todas las unidades: hay palabras que ofrecen más posibilidades de conexiones y otras palabras, que se utilizan menos frecuentemente que pueden establecer pocas conexiones.

Además, hay que tener en cuenta otro aspecto muy importante que tiene que ver con el estudiante mismo: cada uno tiene su forma de crear las conexiones entre las palabras, por lo que consigue que cada alumno almacena palabras en esta red de forma muy diferente con respecto a todos los demás, y cada uno tiene su método.

De esta visión presentada por Baralo, podemos deducir que los estudiantes de español deberían aprender el léxico en su contexto específico, porque esto ayuda a establecer unas conexiones mucho más sólidas entre las palabras almacenadas en el lexicón.

Es también cierto que el conocimiento de una palabra y su almacenamiento dentro del lexicón atraviesa tres estadios fundamentales. Estos son la comprensión, el almacenamiento y retención y finalmente la recuperación de una palabra. Durante el procesamiento podemos reconocer una palabra escrita o escuchada que ya está almacenada en nuestra mente. Cuando encontramos una palabra aislada es más difícil reconocerla con respecto a encontrarla en su contexto, sobre todo si este es el mismo que encontramos la primera vez que vimos esa palabra. La fase de almacenamiento implica que las palabras se almacenen de forma ordenada en nuestro lexicón mental que está caracterizado por redes asociativas de diferentes tipos, por ejemplo a través de redes formales, visuales, fonológicas, etc.

También en esta fase podemos afirmar que es mucho más fácil almacenar segmentos con respecto a palabras aisladas. Aunque los segmentos son bastante largos y contienen más información, logramos almacenarlos de forma más simple. Además, el profesor tiene que tener en cuenta que cuanto más se trabaja con la entonación, con la pronunciación, con la ortografía de una palabra, la probabilidad que el alumno la almacene fácilmente y claramente es más alta. Así que cuanto más es la atención dedicada al aprendizaje, más la retenemos en nuestro almacén y es muy difícil olvidarla.

Se han propuesto diferentes técnicas para fomentar la retención a largo plazo durante el aprendizaje. Una de estas es el aprendizaje por repetición, aunque esta técnica se considera válida y eficaz solo en un primer estadio de aprendizaje. Las técnicas mnemotécnicas pueden ser también muy útiles y comprenden por ejemplo los mapas cognitivos, la creación de imágenes visuales, los diagramas que sirven para facilitar la memorización y la evocación de las palabras. Podemos además utilizar las técnicas de agrupamientos de palabras que pueden seguir varios criterios. Se pueden por ejemplo agrupar las palabras según la familia léxica a la que pertenecen. Se pueden finalmente

utilizar ideogramas creados por los mismos estudiantes, diccionarios personales creativos, esquemas, etc.

Finalmente, el último estadio del conocimiento pasa por la recuperación de la palabra, que implica saber utilizarla, como hemos visto con el léxico productivo, en su contexto específico y con todas sus implicaciones.

Para terminar, queremos añadir aquí los criterios de selección léxica que propone el Consejo de Europa (1996:48; 2001:168), puesto que hemos visto que un profesor tiene que hacer constantes elecciones sobre el léxico que proporciona de acuerdo con las dificultades, las complejidades y el tiempo que tiene a disposición durante las horas de clase. Estos criterios deben:

- seleccionar las unidades léxicas según áreas temáticas para realizar y perfeccionar las tareas comunicativas que se prestan a las necesidades del estudiante
- tener en cuenta los principios léxicos-estadísticos, es decir mostrar las palabras más frecuentes o las que refieren a ciertas áreas temáticas específicas que el estudiante va a necesitar
- elegir textos auténticos y en línea con las habilidades y el dominio textual del estudiante
- no planificar con anterioridad el vocabulario, sino posibilitar el conocimiento de todas las palabras que el alumno quiere aprender y que va a necesitar en la comunicación

Esta propuesta del Consejo de Europa es solo una de las muchas posibilidades de selección léxica que, en cualquier caso, tendrían que estar siempre a disposición de las necesidades concretas de los estudiantes. Estos criterios, por ende, tendrían que verse como un posible punto de partida que el profesor tendrá que adecuar a sus clases, a los temas afrontados y a la demanda de sus alumnos.

1.4 Cómo se concreta la enseñanza del léxico hoy en día: opiniones y ejemplos prácticos

Hasta ahora hemos abordado diferentes temas desde un punto de vista más bien teórico sobre el aprendizaje del léxico, sus características y complejidades. Queremos

ahora hablar en concreto de cómo se concibe actualmente el léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE).

En este párrafo empezaremos, antes de todo, por acercarnos a las ideas y las opiniones que tienen tanto los profesores como los alumnos sobre el léxico y lo haremos gracias al uso de una encuesta con varias preguntas. En un segundo momento reflexionaremos sobre su presencia en los manuales de ELE, observando la importancia que se le otorga al día de hoy y que tipología de ejercicios se proporcionan.

Lo cierto es que, de acuerdo con la visión actual de la enseñanza del español, se puede afirmar que el léxico sigue teniendo un papel secundario con respecto a la enseñanza de la gramática, no obstante los avances en el campo que hemos podido observar precedentemente. La concepción del aprendizaje sigue dejando más espacio a aspectos formales y gramaticales de un idioma. Parece que los profesores confieren importancia primaria a las reglas y las normas de la gramática española para que sus alumnos puedan hablar el español de una forma correcta, sin cometer errores de tipo formal. Esta forma de plantear la enseñanza del idioma puede perjudicar el desarrollo de las competencias comunicativas escritas y orales, porque como ya hemos afirmado en varias ocasiones, el léxico es fundamental para poder expresarse en cualquier contexto. La falta de conocimiento léxico puede conducir a barreras y obstáculos comunicativos que pueden ralentizar o incluso interrumpir la comunicación del alumno.

A este propósito, en este preciso apartado del trabajo, queremos dar espacio a las voces de los directos protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje del español, es decir los profesores y los alumnos. Creemos que es importante acercarse a la forma en la que ellos mismos conciben el léxico y su presencia en los manuales para poder tener una visión real y práctica sobre este tema. Hemos creado dos encuestas diferentes gracias a la herramienta *Google formularios* que han sido realizadas de forma totalmente anónima, tanto por parte de los profesores como por los alumnos. La encuesta dirigida a los profesores se ha redactado en lengua española, mientras que para los alumnos la redactamos en italiano, para no dar lugar a equivocaciones, puesto que pertenecen a edades y niveles de dominio lingüístico diferentes. A continuación incluimos los dos enlaces a los cuestionarios, el primero dirigido a los profesores y el segundo a los alumnos:

- https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf4Rk-N8pNgBfQ3kwOw_VLx7kpY1LX-58nESjA5A9qIfs-Ayg/viewform?usp=share_link
- https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdoIB8xKfwJbcuUyEe_t65QB47qfL5fWhOI-mgYY7nrQpIb3A/viewform?usp=share_link

La siguiente tabla ilustra las preguntas de las encuestas

Preguntas que se han formulado a los profesores

1. ¿Cree que el vocabulario es importante en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)?
¿Podría motivar brevemente su respuesta?
2. ¿Cuál es el elemento o elementos más importantes para el aprendizaje de ELE?
3. ¿Le da más importancia a la gramática o al léxico en sus clases? ¿Podría motivar brevemente su respuesta?
4. ¿Cómo presenta usted el léxico en los manuales que utilizan en el aula?
 - a. Se presenta dentro de contextos específicos
 - b. Se presenta bajo la forma de listas divididas según campos semánticos
 - c. Otro...
5. ¿Cómo presenta usted el léxico a sus alumnos? ¿Sigue el manual o utiliza otros recursos?
6. ¿Tiene una manera específica para la evaluación del conocimiento del vocabulario? ¿Lo tiene en cuenta a la hora de evaluar a sus alumnos?

Preguntas que se han formulado a los alumnos

1. Credi che conoscere il vocabolario sia importante per imparare lo spagnolo?
 - a. Sì
 - b. No
2. Durante la lezione si dà più importanza al lessico o alla grammatica?
 - a. Lessico
 - b. Grammatica
 - c. Si dà importanza ad entrambe le componenti
3. Come presenta il lessico il tuo professore o la tua professoressa?

4. Secondo la tua opinione, senti di avere una buona conoscenza di tutti gli elementi della lingua spagnola? Nella risposta “altro” puoi indicare quale ambito linguistico conosci maggiormente
 - a. Sì
 - b. No
 - c. Altro...
5. Approfondisci il lessico in maniera autonoma o impari solo quello che il professore ti presenta in classe?
6. Quale credi che sia la forma migliore per imparare più vocabolario?
 - a. Esercizi di lessico
 - b. Lettura in lingua spagnola
 - c. Film, canzoni o video in spagnolo
 - d. Altro...

En total contamos con la participación de 14 profesores ⁵y 190 alumnos de institutos de enseñanza secundaria italianos. Las encuestas fueron suministradas a través del envío por correo electrónico y en forma anónima.

De la encuesta dirigida a los profesores, en lo que se refiere a la primera pregunta (¿Cree que el vocabulario es importante en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)?), como se podía prever, todos contestaron que el léxico es fundamental para desarrollar todas las destrezas lingüísticas. Algunas de las respuestas afirman que el léxico es fundamental “tanto para las habilidades receptivas como para las productivas” y para “desarrollar todas las destrezas lingüísticas”. Además, algunos de los encuestados subrayaron como “sin palabras no se puede hablar” y “este forma parte de la lengua y es necesario para poder dominarla y manejarse en las distintas situaciones”. De hecho, en este trabajo se ha ampliamente subrayado cuánto el conocimiento del vocabulario es fundamental para poder comunicar y para poder llevar a cabo actividades de lectura y de comprensión utilizando léxico receptivo y también en todas las actividades de producción por parte del estudiante gracias al léxico productivo.

⁵ En relación con el exiguo número de docentes-informantes, queremos subrayar que este quiere ser un estudio piloto, que nos sirve como análisis y como punto de partida para reflexionar y entender mejor las visiones de los directos interesados en la dinámica enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la segunda pregunta (¿Cuál es el elemento o elementos más importantes para el aprendizaje de ELE?) surgieron diferentes visiones de la concepción que tienen los profesores sobre la enseñanza. Algunos, por ejemplo, hicieron hincapié en un factor más “humano”, considerando como basilar el bienestar de los alumnos, su motivación e incluso la pasión de los estudiantes con respecto al idioma y la necesidad de crear un clima donde no tengan miedo de expresarse y de esta forma mejorar sus habilidades. Otros docentes subrayaron el elemento comunicativo del idioma y el hecho de que una lengua tiene sentido cuando las personas pueden comunicarse entre ellas, lo que significa que cualquier elemento de una lengua (sea esto gramatical o léxico) es importante siempre y cuando pueda ayudar al alumno a comprender y saber expresarse. Otros, en cambio, aportan motivaciones ligadas a factores más lingüísticos como por ejemplo la importancia de las conjugaciones verbales en el idioma español.

La pregunta tres (¿Le da más importancia a la gramática o al léxico en sus clases? ¿Podría motivar brevemente su respuesta?) dio lugar a una diferenciación importante entre los profesores: los que han contestado que le dan más importancia a la gramática y los que dan importancia a ambas componentes. Esto es importante porque nos sugiere que lo que se pensaba sobre el léxico y su papel secundario con respecto a la gramática es, en parte, cierto. No se puede decir que es la idea predominante, sin embargo podemos afirmar que aun hoy en día hay quienes dan importancia a la gramática y dejan el léxico en segundo plano. Uno de los encuestados, por ejemplo, ha contestado que le da más importancia a la gramática porque es “el esqueleto de cualquier comunicación”.

Por lo que tiene que ver la cuarta pregunta (¿Cómo presenta usted el léxico en los manuales que utilizan en el aula?), hay profesores que subrayan el hecho de que el léxico se sigue enseñando a través de listas divididas en áreas semánticas mientras que un buen porcentaje de profesores afirma que el léxico se proporciona en su contexto de uso. Los restantes afirman que se utilizan ambos métodos de forma indistinta. Esto nos puede dar una idea del hecho de que las listas siguen siendo una herramienta importante y vigente con respecto a la enseñanza del léxico, como efectivamente se había subrayado antes en este trabajo.

Aquí se presentan los porcentajes específicos de esta respuesta.

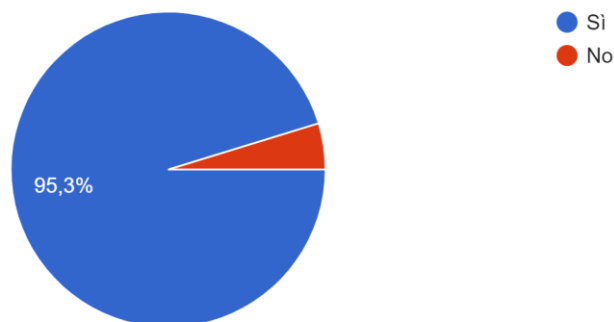


Los profesores, cuando tuvieron que contestar a la quinta pregunta sobre cómo presentan el léxico concretamente, respondieron que muestran el vocabulario siguiendo antes de todo el manual y después apoyándose en material de internet o recursos multimediales. Algunos docentes subrayaron que prefieren no recurrir a la simple traducción directa y prefieren enseñar imágenes o dar una explicación en español para ver si los estudiantes entienden. Una de las respuestas nos parece muy interesante porque se acerca mucho a la visión del enfoque léxico visto en los primeros párrafos de este capítulo: se proporciona al estudiante un texto escrito, que puede ser por ejemplo un relato y los estudiantes aprenden por área semántica y añaden otras palabras que les interesa a ese campo específico. Esta podría ser una buena forma para que los alumnos se acostumbren a ver el léxico directamente en su contexto y a extraer palabras y crear mapas semánticos.

Al final, en cuanto a la última pregunta (¿Tiene una manera específica para la evaluación del conocimiento del vocabulario? ¿Lo tiene en cuenta a la hora de evaluar a sus alumnos?) se puede entender que todos los profesores lo tienen en cuenta a la hora de evaluar el conocimiento de sus estudiantes. Muchos prefieren utilizar el método de la traducción del español al italiano, otros lo hacen a través de ejercicios donde tienen que rellenar huecos en textos. Otros docentes, cuando el nivel lo permite, lo hacen de forma lúdica gracias a la organización de “campeonatos de vocabulario” entre los alumnos.

Por otra parte, la encuesta que fue dirigida a los alumnos dio de igual manera motivos para reflexionar y entender también el punto de vista de los estudiantes, que son los directos interesados en el proceso de aprendizaje. Casi la totalidad de los alumnos que contestaron a la primera pregunta afirmaron que el léxico es importante para aprender el

español, y esto nos lleva a afirmar como la gran mayoría de los alumnos es consciente de la importancia de este elemento en el desarrollo de su aprendizaje.



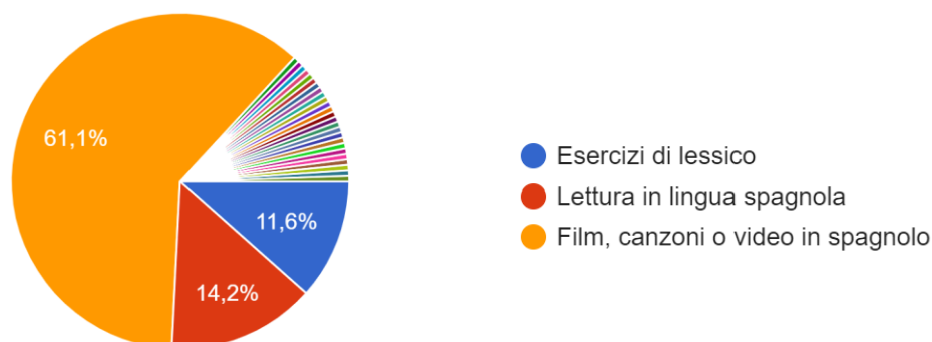
En segundo lugar, se preguntaba a los alumnos si se le da más importancia al léxico o a la gramática en las aulas ELE y un porcentaje considerable (30,5%) de ellos contestó que se le da más importancia a la gramática. Esto tampoco nos sorprende, porque como habíamos previsto, hoy en día la enseñanza del español considera como elemento primordial y más eficaz a la gramática. La mayoría de los encuestados (52,6%) afirman que se le da la misma importancia a ambas componentes. Solo una pequeña minoría (16,8%), en cambio, sostiene que se le da importancia primordial al léxico. Así que podemos ver que no obstante los avances en los nuevos métodos, la gramática todavía se resiste en perder su primacía en la enseñanza.

La tercera pregunta nos da unas evidencias sobre la forma con la que los profesores proporcionan el léxico. Muchos de los estudiantes destacaron el hecho de que este se presenta a través de la lectura de textos tanto en prosa como en versos y que la profesora les da el significado de las palabras que no conocen. Otros alumnos afirmaron que se presentan las palabras a través de las listas que se proporcionan en el manual empleado en el aula y que en un segundo momento este se amplía a través de videos o de textos sobre el tema del que se está tratando. Otros también sostienen que se presenta también gracias al uso de las canciones y de videos interactivos de los que se extrae el léxico más útil para la comunicación sobre un determinado tema. Algunos de ellos subraya que no se presenta, porque el léxico solo se afronta durante las horas con la profesora nativa española.

La cuarta pregunta pide a los alumnos que indiquen si se sienten bien preparados y si tienen un buen conocimiento de la lengua española y es muy curioso averiguar como la mayoría de ellos ha contestado que no cree que tienen buenos conocimientos de todos los elementos del idioma. Podemos considerar dos posibles aspectos en la lectura de esta respuesta: antes de todo la motivación y la autoestima de los alumnos. Esto quiere decir que a veces, aunque los alumnos tengan un buen nivel del idioma, ellos no se dan cuenta de ello y se subestiman. Así que tenemos que tener en consideración también este factor, que no es de subvalorar. En segundo lugar podemos también hacer referencia a todo lo que se ha observado hasta ahora y subrayar el hecho de que la enseñanza actual del idioma español (como también cualquier otro idioma extranjero) es todavía demasiado rígida con respecto a todos los avances en las últimas teorías, sobre todo en el enfoque comunicativo. En este sentido se puede afirmar que los alumnos no están seguros de sus conocimientos porque no se sienten capaces de utilizar el idioma y de comunicarse como efectivamente deberían y querrían.

En cuanto a la quinta pregunta sobre como ellos profundizan el léxico, muchos de los estudiantes sostienen que aprenden el léxico también autónomamente y algunos lo hacen gracias a las series televisivas, a las películas, a través de lectura de novelas o cuentos breves en lengua original y también gracias a las canciones españolas. Algunos de ellos, en cambio, dicen que estudian solo el léxico proporcionado en clase y que llegan a los últimos años del instituto que no se sienten bien preparados y que les falta mucho léxico que aprender sobre diferentes temas.

Por fin, la última pregunta nos hace reflexionar sobre cuál es la forma mejor, según los alumnos, para aprender el léxico. Esto se debería tener en cuenta a la hora de enseñar, puesto que cuando los estudiantes están más motivados e interesados es posible que aprendan mejor e incluso más fácilmente.



La gran mayoría de ellos propone como medio de enseñanza las películas, las canciones o los videos en español, mientras que algunos dan importancia también a la lectura de textos y a los ejercicios de léxico. Las restantes respuestas fueron bastante variadas, entre estas figuran: dedicar más tiempo a la conversación con respecto a los ejercicios, la necesidad de integrar los textos escritos con herramientas audiovisuales (las canciones, los videos y las películas, los videojuegos en español), vivir en un lugar donde se habla el idioma, emplear métodos donde los alumnos tengan un rol activo y no simplemente leer términos y aprenderlos de memoria.

Después de que hemos reflexionado sobre los resultados de la encuesta y que nos hemos acercado concretamente a las visiones de los profesores y de los alumnos, pasamos a analizar algunos manuales que se están utilizando en las aulas de ELE en varios institutos de enseñanza secundaria italianos.

Para empezar, podemos afirmar que generalmente el léxico se proporciona de una forma que consideramos ineficaz para el aprendizaje efectivo y para el consiguiente uso real en los varios contextos que se pueden presentar al alumnado. Se utilizan muy a menudo (como se verá a continuación gracias a las imágenes) listas de términos que los estudiantes tienen que aprender de memoria o traducir al idioma materno. El léxico no se encuentra en su contexto de uso real y, sin embargo, como hemos ampliamente comprobado, este es un elemento fundamental para la enseñanza del léxico y para que el aprendiente pueda almacenar y reutilizar de forma correcta las palabras de su lexicón en su contextos adecuado. Sin un contexto específico las palabras caen en el olvido con mucha más facilidad.

Para poder dar prueba, entonces, de estas ideas se enseñarán a continuación unas imágenes procedentes de diferentes manuales de ELE utilizados en los institutos en los que trabajan nuestros encuestados.

El primer manual⁶ fue realizado por las autoras Tarricone Laura e Giol Nicoletta, que proponen una obra especialmente diseñada para la gramática y el léxico.

1. EDUCACIÓN

	español	italiano	
<i>ospizio</i>	← ASILO	ASILO	→ guardería
<i>banca / panchina</i>	← BANCO	BANCO	→ pupitre
<i>lettera</i>	← CARTA	CARTA	→ papel
<i>colpevole</i>	← CONVICTO	CONVITTO	→ internado
<i>successo</i>	← ÉXITO	ESITO	→ resultado
<i>laurearsi</i>	← LICENCIARSE	LICENZIARSI	→ despedirse
<i>formaggino</i>	← QUESITO	QUESITO	→ pregunta




13. CLIMA, NATURALEZA Y MEDIOAMBIENTE

	español	italiano	
<i>sabbia</i>	← ARENA	ARENA	→ plaza de toros
<i>asino</i>	← BURRO	BURRO	→ mantequilla
<i>canna (planta) / boccale (birra)</i>	← CAÑA	CAGNA	→ perra
<i>goccia</i>	← GOTA	GOTA	→ mejilla
<i>lente</i>	← LUPA	LUPA	→ loba
<i>mucchio</i>	← MONTÓN	MONTONE	→ carnero
<i>mungere</i>	← ORDEÑAR	ORDINARE	→ ordenar / pedir
<i>orso</i>	← OSO	OSSO	→ hueso
<i>pascolo</i>	← PASTO	PASTO	→ comida
<i>mazzo (di fiori)</i>	← RAMO	RAMO	→ rama
<i>sciabola</i>	← SABLE	SABBIA	→ arena
<i>seminare</i>	← SEMBRAR	SEMBRARE	→ parecer
<i>monte</i>	← SIERRA	SERRA	→ invernadero
<i>talpa</i>	← TOPO	TOPO	→ ratón






⁶ Giol Nicoletta, Tarricone Laura (2017). ¡APRUEBA! Loescher Editore

16. NUEVAS TECNOLOGÍAS

	español	italiano	
<i>cartello</i>	← CARTEL	CARTELLA	→ carpeta
<i>comporre (musica)</i>	← COMPONER	COMPORRE (numero)	→ marcar
<i>segreteria (telefonica)</i>	← CONTESTADOR (automático)	CONTESTATORE	→ contestatario
<i>password</i>	← CONTRASEÑA	CONTRASSEGNO	→ contra reembolso
<i>salvare (file)</i>	← GUARDAR	GUARDARE	→ mirar
<i>cellulare</i>	← MÓVIL	MOBILE	→ mueble
<i>premere</i>	← PULSAR	PULSARE	→ latir



A través de estas tres imágenes que hacen referencia a las unidades 1, 13 y 16 del manual ya podemos darnos cuenta de que lo que se pensaba con respecto al léxico y los métodos empleados al día de hoy en la enseñanza del español, era acertado. El léxico aquí se presenta sin contexto, no encontramos oraciones y tampoco textos donde están incluidas estas palabras. Solo se presenta el campo semántico de las varias unidades (en este caso educación, clima, naturaleza y medio ambiente y nuevas tecnologías) y algunos términos más típicos de estas áreas con su respectiva traducción española en color rojo. Además, en algunos casos se enseñan unas imágenes que proporcionan ejemplos de falsos amigos entre las dos lenguas. Podemos afirmar que esta es una forma muy estéril de presentar nuevas palabras a los alumnos porque estamos frente a una presentación de un número insignificante de términos con respecto a los que se podrían aprender sobre estos diferentes temas. Es verdad que no se tiene que presentar un número demasiado elevado de léxico, pero tampoco *input* muy escasos y poco variados como en estos casos. Otro manual que queremos reseñar aquí se titula *Todo el mundo habla español*⁷, de las autoras Catalina Ramos, María José Santos y Mercedes Santos.

⁷ Ramos C., Santos M.J. y Santos, M. *Todo el mundo habla español*. De Agostini Scuola SpA. Novara. 2017



El instituto es tu mundo

1 ¿Quieres saber cómo se dicen en español estos lugares y estas personas que son tan familiares para ti?



- | | | |
|-------------------------|----------------|----------------------|
| 1 aula de Informática | 6 laboratorio | 11 bedel |
| 2 salón de actos | 7 biblioteca | 12 secretaria |
| 3 despacho del director | 8 patio | 13 profesora |
| 4 comedor | 9 aula / clase | 14 alumno/estudiante |
| 5 gimnasio | 10 director | |

2 Estas expresiones las vas a oír muy frecuentemente en clase de español.

¿Sabes su significado?

- ¿Cómo se dice *penna* en español?
- No me acuerdo.
- ¿Cómo se escribe bolígrafo? ¿Con uve?
- No. Se escribe con be.
- ¿Qué significa "subrayar"?
- Significa *sottolineare*.

- Por favor, ¿puede repetir?
- Sí.
- Gracias.
- De nada.

Aprende

En español se utilizan los signos de interrogación (¿?) y de exclamación (!!) también al principio de la frase.

En esta primera imagen podemos otra vez ver concretamente como el léxico no está introducido en ningún contexto específico. Se utiliza una imagen de una escuela y a cada número corresponde el nombre del lugar o de las personas que trabajan dentro de la escuela. En este caso se hace una simple asociación número-palabra que no es completamente eficiente para el alumno y para su adquisición y retención de las palabras en su mente. Se necesitaría un contexto mucho más amplio donde el alumno pueda ver esas palabras en su contexto de uso real y no simplemente acompañadas por una imagen. Lo mismo ocurre en el ejercicio 2, donde se pretende que el alumno sepa el significado de una palabra, pero sin encontrarla en un contexto lógico. Se le pregunta al alumno si sabe el significado de una determinada palabra, pero en realidad lo que se

exige del alumno es la mera traducción, como a continuación se puede ver: “¿Qué significa subrayar? Significa *sottolineare*.”

Otra vez podemos afirmar el hecho de que, no obstante el mismo volumen, en su cubierta pretende seguir un enfoque comunicativo, el vocabulario se presenta en forma muy básica y descuidada.

Me presento

Funciones Saludar y despedirse

Saludos: saludas cuando entras en un lugar

Formal

Hola + { buenos días.
buenas tardes.
buenas noches.

Informal

¡Hola! + { ¿Qué tal?
¿Qué hay?

Despedidas: te despides cuando te vas de un lugar

Formales e informales

Adiós + { buenos días.
buenas tardes.
buenas noches.

Hasta + { pronto / luego / mañana.
el + (día de la semana).
el + (día del mes).
la próxima semana.
el mes que viene.

Adiós. Hasta el lunes. Buen fin de semana.
Gracias, igualmente.

Aprende
Generalmente los días de la semana van precedidos del artículo definido.
El lunes día 6 no hay clase.
(Lunedì 6 non si va a scuola)

10 TÚ EN EL MUNDO Crea diálogos con tu compañero siguiendo las indicaciones.

1 Entrás en clase por la mañana y saludas a tus compañeros.
Un compañero te responde.

2 Te despides de un profesor del instituto al salir de clase.
El profesor contesta.

3 Es el último día de la semana, las clases han terminado, te despides de tu compañero.
Tu compañero se despide de ti.

4 Son las once de la noche y te vas a dormir, ¿qué le dices a tu familia?
Tu madre te responde.

Vocabulario Hispanohablantes

- argentino
- boliviano
- chileno
- colombiano
- costarricense
- cubano
- dominicano
- ecuatoriano
- español
- guatemalteco
- hondureño
- mexicano
- nicaragüense
- panameño
- paraguayo
- peruano
- portorriqueño
- salvadoreño
- uruguayo
- venezolano

20 veinte

En esta segunda imagen que queremos presentar podemos nuevamente ver como las funciones de saludar y despedirse están descontextualizadas. Se presentan los saludos formales e informales y lo mismo ocurre con las formas de despedidas. Pero el alumno no tiene la posibilidad de ver estas expresiones en un contexto real. Se podría más bien presentar un texto con un diálogo donde aparecen los saludos o las despedidas para que los alumnos puedan ver su uso. O se podría incluso hacer ver unos videos interactivos

con escenas reales de hispanohablantes en las que se saludan y se despiden en los dos registros. De esta forma resultaría más probable que el aprendiente se acuerde de las informaciones más fácilmente.

Solo en el segundo ejercicio se da la posibilidad al alumno de poner en práctica lo que ha visto anteriormente y usar las diferentes formas, practicando los diálogos con los compañeros. Esta podría ser, de hecho, una buena solución para poder practicar y utilizar concretamente las formas vistas, después de su presentación.

Sin embargo, una vez más, al final de la página se presentan los gentilicios del mundo hispanohablante como una mera lista de términos y ni siquiera encontramos el correspondiente femenino del adjetivo. De esta misma manera se presenta el vocabulario también en otras unidades del manual, como podemos ver a continuación a través de unos ejemplos más.

>> Cuaderno 52

Vocabulario La familia

- padres
- nieto/a
- suegro/a
- marido
- tío/a
- yerno
- mujer
- primo/a
- nuera
- hermano/a
- sobrino/a
- cuñado/a

Estados civiles

- casado/a
- divorciado/a
- soltero/a
- viudo/a

Relaciones sentimentales

- enamorarse de
- estar quedado con
- ligar con
- salir con
- tener novio

Vocabulario Muebles y demás

- alfombra
- cama
- fregadero
- librería
- secadora
- almohada
- chimenea
- grifo
- mesa
- silla
- armario
- cojín
- horno
- mesilla de noche
- sillón
- aspiradora
- cortina
- lámpara
- sofá
- bañera
- ducha
- lavabo
- mueble
- taburete
- bidé
- espejo
- lavadora
- nevera
- váter
- cajonera
- estantería
- lavavajillas
- radiador
- zapatero

Vocabulario Tejidos y materiales

- acero
- algodón
- cobre
- cuero
- forro polar
- franela
- lana
- lino
- madera
- metal
- nylon
- oro
- pana
- piel
- plástico
- plata
- platino
- seda

Estampados

- con dibujos
- cuadros
- escocés
- flores
- liso
- lunares
- rayas
- rombos

Vocabulario En la ciudad

Monumentos



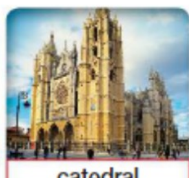
alcázar



ayuntamiento



castillo



catedral



iglesia



mezquita



monasterio



palacio



plaza de toros



sinagoga

Otras cosas

- acera
- aparcamiento
- banco
- barrio
- buzón
- casco antiguo
- centro de salud
- comisaría de Policía
- cruce
- estadio
- estatua
- farola
- fuente
- hospital
- museo
- murallas
- oficina de información
- papelería
- parada de autobús
- parque
- parque de bomberos
- paseo marítimo
- paso de cebra
- puente
- semáforo
- Urgencias

En este manual, al comienzo de cada unidad, encontramos ejercicios para aprender los bloques de palabras y las expresiones típicas españolas que podrían resultar muy útiles para los estudiantes. Se hace uso de un texto en forma de diálogo entre varios personajes, donde aparecen marcados de amarillo estas expresiones idiomáticas en su contexto. Esta puede ser una buena forma para presentar las diferentes expresiones, porque el alumno puede antes de todo ver el contexto real de uso y sobre todo puede también deducir lo que podrían significar solo gracias a una primera lectura. Además el

manual ofrece también la posibilidad de ver un video con actores que reproducen el diálogo.

A continuación veremos un ejemplo de un texto perteneciente a la unidad 12.

unidad
12 ¡Enhorabuena!

Después de la fiesta



Andrea Hola, ¿estáis por ahí chicos?
Estoy en la cocina preparándome un café, ¿alguien quiere? ☹️

Paula Yo sí, gracias. Me acabo de levantar, estoy cansada de la fiesta de ayer, que por cierto no me gustó mucho que digamos, ¿y a ti?

Andrea Fue un tostón. ☹️ ¿Viste a Clara? ¡Está en los huesos! Ha perdido por lo menos 20 kilos.

Paula No te pases, no tanto. ¿Qué me dices de lo de Elvira?

Andrea No sé nada, ¿qué ha pasado?

Paula Se ha peleado con María.

Andrea ¿Síii? Pero... ¡si eran uña y carne! ☹️

Paula Sí, yo también me quedé de piedra cuando me enteré. Oye, ¿quién era el de la barba, el chico que estuvo toda la fiesta pegado a Laura? ¡Era de lo más guapo!

Andrea Ni idea. Yo no conocía a muchos de los que estaban allí. Pero a mí no me pareció tan guapo, me pareció un poco soso, ¿no? ☹️ Luis me dio recuerdos para ti, estuvo muy poco rato.

Ricardo Hola chicas, estáis dando un buen repaso a todos. ¡Menos mal que no fui! Yo en cambio estuve en las bodas de plata de mis tíos y me lo pasé bastante bien con mis primos, fue una reunión familiar muy agradable. Además la cena estaba riquísima, me inflé a comer. 😊

Andrea Pues qué suerte, nosotros no. ¿Vais a ir el martes que viene a la entrega de premios?

Ricardo Me imagino que sí, pero todavía no he decidido nada.

Paula Yo no lo sé, estoy tan liada últimamente... Además mi amiga Guadalupe me ha invitado a su fiesta de quinceañera. Ahora os paso la invitación que me ha mandado, ya veréis qué bonita es.

258 doscientos cincuenta y ocho

El único aspecto negativo de este recurso es que estas expresiones no se utilizan para ejercicios y para que los alumnos puedan ponerlas en práctica. Como en algunos casos vistos, solo se da una posible traducción y se proporciona el significado de estas expresiones, pero sin trabajarlas concretamente. Esto sería algo muy importante, porque su uso va a facilitar el almacenamiento de estas piezas lingüísticas en el caudal léxico del estudiante, puesto que si no se retoman, van a ser olvidadas muy temprano.

4 **Léxico** Una empresa especializada alquila estos tipos de salas. Completa indicando a qué tipo de sala se refieren estas descripciones.

salas con equipamiento informático • salas de reuniones • salas de conferencias o de actos • salas de videoconferencia • salas de formación

1. :
diseñadas para ser cómodas y funcionales, con el objetivo de hacer útiles y confortables las horas de trabajo en grupo o con clientes.
2. :
equipadas con la última tecnología, permiten transmitir imagen y audio de forma rápida y eficaz.
3. :
disponen de ordenadores, conexión a Internet, pizarra y proyector audiovisual.
4. :
específicas para impartir cursos o realizar jornadas de formación, pues están equipadas con proyector audiovisual, pizarra, conexión a Internet y sillas normales o de brazo.
5. :
las hay de diferentes dimensiones, todas ellas con una acústica excelente. Son ideales para encuentros o presentaciones de productos o servicios.

5 Ahora escribe debajo de cada foto el nombre de la sala correspondiente entre las descritas en el ejercicio anterior.



1. 2. 3.



4. 5.

En conclusión, en este primer capítulo hemos comprendido la importancia que, en la teoría, tiene el léxico en el aprendizaje de ELE, a pesar de su complejidad y variedad. Sin embargo, parece que esta importancia no se conlleva a la práctica didáctica puesto que hoy en día la enseñanza todavía tiene que dar pasos adelante para desterrar la idea según la cual la gramática tiene un papel primario en el aprendizaje de un alumno. En segundo lugar, nuestro intento principal, es tener en consideración las opiniones de los profesores y de los estudiantes para saber cómo se relacionan a esta componente y cómo se caracterizan los materiales que se utilizan en las aulas. Todo esto resulta muy útil para comprobar el papel que tiene el vocabulario y el hecho de que conocer una palabra va más allá de la simple traducción o de su significado. Estas reflexiones nos sirven como punto de partida para poder seguir con este trabajo y afrontar otro tema fundamental, es decir el papel de la literatura como herramienta de aprendizaje.

CAPÍTULO 2: LA LITERATURA COMO VÁLIDO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA

En esta segunda parte queremos presentar un tema que consideramos de especial importancia, es decir el rol y la eficacia que tiene la literatura concebida como válido instrumento para la enseñanza de la lengua y la cultura española.

2.1 Historia y concepción actual de la literatura

Antes de adentrarnos en el conocimiento del rol actual de la literatura y su importancia, queremos exponer algunos conceptos básicos que nos ayudarán a comprender mejor la visión en torno a la cual se desarrolla el interés hacia la literatura dentro de las aulas de ELE. Hay dos conceptos clave sobre los cuales tenemos que reflexionar y estos son los de “educación literaria” y “didáctica de la literatura”, que a menudo se usan de forma equívoca. El concepto de educación literaria se ha desarrollado recientemente, en particular en los años setenta del siglo pasado. La educación literaria se puede concebir como el marco teórico en que se introduce la enseñanza de la literatura, mientras que la idea de didáctica de la literatura puede ser vista como la aplicación práctica de las teorías que se proponen según la educación literaria. La enseñanza de la literatura, al igual que otras disciplinas como la glotodidáctica, comprende una parte teórica (enfoque) que correspondería a la educación literaria y por otro lado una parte más práctica (método) que correspondería a la didáctica de la literatura. La educación literaria sería, dicho en otras palabras, la “*filosofía di fondo*” (Balboni 2012:6) que se compone de las diferentes visiones que tenemos de la literatura, de la enseñanza, de los docentes y de los estudiantes. La educación literaria tiene como objetivo guiar a los estudiantes para que se acerquen en la forma correcta a esta disciplina, descubriendo sus características, analizando los textos para dialogar con ellos y desarrollar un espíritu crítico. Otro objetivo importante que se plantea la educación literaria es la sensibilización de los estudiantes frente a los diferentes idiomas y las otras culturas que se ven representadas por el autor y los personajes de un texto literario. Durante la lectura los alumnos tienen la posibilidad de identificarse con los personajes y pueden incluso adoptar sus puntos de vistas a través de la empatía o pueden, en cambio, descubrir que difieren de ellos. Todorov (2007:69)

sostiene que el conocimiento de nuevos personajes y nuevas historias equivale a conocer nuevas personas, pero de una forma más profunda, porque podemos descubrirlas directamente desde su “interior”, observando durante la lectura como actúan y lo que piensan y sienten. Cuanto más estos personajes son diferentes de nosotros y de nuestra forma de vivir, más se expanden nuestras visiones y horizontes y de esta forma podemos sentirnos enriquecidos.

Por lo general, la educación literaria puede repartirse en cuatro momentos diferentes:

1. el encuentro con “el otro”, durante el cual los estudiantes pueden entrar en el mundo de ficción y se relacionan con los personajes de la historia y los acontecimientos
2. el encuentro con sí mismo, donde el alumno entra en contacto con las visiones y los valores tanto del autor como de los personajes y puede compartir o alejarse de ellos según su propia concepción de la vida
3. el momento de intercambio con los demás compañeros durante el cual pueden empezar a compartir sus ideas y sus visiones y escuchar las de los otros
4. la formación y desarrollo del “yo” que se lleva al cabo después del momento de debate y conversación con los compañeros, cuando los estudiantes asimilan lo que han aprendido enriqueciendo su propia identidad y su visión del mundo

La didáctica de la literatura, por otro lado, tiene, como cualquier otra disciplina, sus propios métodos, objetivos, modelos operativos y es la disciplina que también se encarga de elegir los textos, de identificar el método docente, planificar actividades para poder trabajar el texto en el aula o en casa y se encarga de evaluar y verificar el alcance de los objetivos por parte tanto del profesor como de los alumnos. Un apropiado programa literario tiene que basarse en la adecuada elección de los textos y de las actividades de explotación del mismo, tiene que seguir el criterio de adaptación según la edad de los estudiantes y su nivel y, finalmente, se basa también en la organización de los contenidos de forma flexible, adaptándose a los cambios y a las necesidades que pueden surgir durante las clases. Todas las actividades deberían facilitar y desarrollar no solo la competencia de análisis y el aprovechamiento lingüístico del texto, sino también fomentar la afectividad, la diversión y la afición a la lectura.

Después de haber introducido estos dos conceptos que nos acercan a la visión sobre la disciplina de la literatura, reseñaremos a continuación los diferentes enfoques que se han desarrollado a lo largo de la historia, hasta llegar a entender cómo se concibe la literatura en nuestros días.

A finales del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX se desarrollaron, junto con los avances en el ámbito de la enseñanza de los idiomas extranjeros, varios métodos y enfoques que dan importancia mayor a la educación literaria del estudiante.

En particular, desde la segunda mitad del siglo pasado surgieron nuevas visiones con respecto a la literatura y el rol que esta debería tener dentro de la enseñanza y aprendizaje de un idioma. Se intenta superar las visiones consideradas en cierto modo limitadas que hasta aquel entonces pretendían acercarse y estudiar una obra literaria sólo a través de la memorización de movimientos artísticos-literarios, sus características formales, las informaciones sobre el autor y su poética.

Se presenta aquí una tabla traducida al español que se inspira a la que se presenta en la obra de Spaliviero (2009:38) para poder comprender mejor los principales enfoques que se han desarrollado a partir del Romanticismo hasta la actualidad. Esta tabla hace referencia en particular a una diferenciación tripartita dependiendo de las varias fases en las que se dio más importancia al autor, a la obra o al lector.

Fases	Enfoques y métodos
Centralidad del autor	Historicismo
	Psicológico-lírico
	Sociológico-marxista
Centralidad de la obra	Formalismo
	Estructuralismo
	Semiótico
Centralidad del lector	De la estética de la recepción
	Hermenéutica
	De la crítica temática

Durante la época del Romanticismo prevaleció una literatura enfocada en la figura del autor y que daba importancia a sus obras, vistas como el resultado del desarrollo y de los matices de su personalidad. En particular, según esta visión, destacan tres enfoques fundamentales, como podemos ver en la tabla. Según el método historicista, los textos se estudiaban en relación con el periodo histórico de referencia y las obras eran el resultado y la expresión de la civilización y de los elementos políticos y sociales de un determinado periodo y nación; según el enfoque psicológico y lírico los textos se analizaron tomando en consideración la dimensión interior, más íntima y psicológica del autor. Este enfoque se desarrolló gracias a las aportaciones de Freud y las teorías psicoanalíticas, junto con el pensamiento de Benedetto Croce sobre la concepción de la estética; finalmente el enfoque sociológico-marxista se basaba en el acercamiento a los textos considerando las realidades y las finalidades sociológicas y políticas de una determinada sociedad dentro la que el texto se concebía. El autor se consideraba como un ser humano que tenía su pensamiento político y que se insertaba dentro de las dinámicas políticas y sociales de un determinado periodo histórico. Por esta razón volvió a tener fundamental importancia el estudio de la historia que se consideraba en clave social y económica según las visiones de Marx y Engels.

Estos enfoques se consideraron demasiado “miopes”, del momento en que tenían más en consideración cuestiones históricas y sociales más que dar atención a la obra misma y sus características internas. Por estas razones estos métodos didácticos se superaron para cambiar de una visión orientada al autor a una visión que se basaba en el análisis de sus obras. Estos enfoques se adoptaron a lo largo de casi todo el siglo XX, desde la década de 1920 hasta los años 80. Los enfoques que se desarrollaron durante este periodo son el formalismo, el estructuralismo y el enfoque semiótico que ponían en primer plano los aspectos formales de una obra literaria, su estructura, el género al que pertenecía la obra, sus características lingüísticas y textuales específicas y también las características extra lingüísticas. Sin embargo, también esta visión empezó a superarse poco a poco porque se limitaba a describir una obra según sus características estéticas y formales sin tomar en consideración los significados profundos y el mensaje que esta transmite a los lectores y cómo estos se perciben y se interpretan.

Por eso, la visión que empieza a tomarse en consideración desde los años 80 del siglo pasado, se basa en la centralidad del lector, que en nuestro específico caso sería el

estudiante. La literatura se estudia en la relación con los lectores que están inmersos en entornos históricos y culturales definidos y muy variados. Los precedentes enfoques no se ven totalmente desterrados, sino que se han “ampliado” y se han introducido en una forma diferente dentro este nuevo enfoque. El contexto histórico y social del autor, su poética, las características textuales y lingüísticas se consideran igualmente importantes para entender la obra en su conjunto, pero se introducen en menor medida y se prefiere conceder más espacio al rol del lector y como este se acerca e interpreta la obra según su entorno y sensibilidad. En este sentido, el estudiante que lee el texto literario está involucrado activamente y deja de tener un rol pasivo.

Los tres enfoques que siguen esta nueva visión son el enfoque receptivo que se basa en como una obra se percibe de forma diferente dependiendo del lector y de su entorno cultural y social; en segundo lugar se recuerda el enfoque hermenéutico, que se basa en la interpretación individual y original de cada lector, además de su participación activa en todas las actividades creadas alrededor del texto y finalmente se subraya el enfoque de la crítica temática que se basa en las relaciones antropológicas y simbólicas entre obra y lector.

Como afirma Luperini (2013:73), normalmente pasan algunos decenios entre la creación y el desarrollo de un enfoque y su puesta en práctica y esto quiere decir que en Italia la evolución de la didáctica de la literatura se manifiesta con un “retraso constante⁹” con respecto a los principios teóricos. Estas palabras nos llevan a aseverar que no obstante los diferentes avances que hemos visto se siguen adoptando hoy en día unos enfoques considerados “antiguos” y ya superados en la teoría. Podemos ver, por consiguiente, que los métodos orientados hacia el autor y la obra están muy presentes en los enfoques que se adoptan en las actuales aulas de ELE, dejando en segundo plano la opinión de los estudiantes, su espíritu crítico y el desarrollo de su competencia literaria. Es también verdad que gracias al reciente desarrollo del enfoque por tareas, el texto literario se empieza a considerar como un válido instrumento para la adquisición del idioma, pero aún queda mucho por hacer para que la literatura entre de forma ingente y evidente en los currículos escolares. Sería interesante entender la importancia del enfoque por tareas, porque este concibe el aprendizaje de un idioma gracias a su uso real en el aula que implica por consiguiente la comunicación. El enfoque por tareas se

⁹ Traducción propia

desarrolla del enfoque comunicativo que ya hemos introducido previamente y se basa, como el mismo nombre sugiere, en la presentación de tareas. Estas, siguiendo la visión del Instituto Cervantes, se definen como

una iniciativa para el aprendizaje, que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las propiedades: tiene una estructura pedagógicamente adecuada; está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos. Requiere que ellos, en su ejecución, den una atención prioritaria al contenido de los mensajes. Les facilita [a los alumnos] al propio tiempo, ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.¹⁰

El enfoque por tareas considera, por ende, el texto literario como un punto de partida útil porque gracias a su uso se pueden diseñar muchas y variadas actividades para que los estudiantes tengan la posibilidad de usar el idioma de forma activa, participando en las actividades teniendo un papel principal y desarrollando su habilidad comunicativa.

Una fundamental consideración que queremos señalar en el momento de hablar de la relación entre el estudiante y la literatura es que actualmente podemos ser testigos del hecho de que la gran mayoría de los jóvenes están muy poco interesados en la literatura y en la lectura en general, cualquiera sea su género y tipología. Tienen una visión negativa porque la perciben como algo inútil, como una pérdida de tiempo y como algo aburrido y por estas razones tienen una actitud de indiferencia y de apatía hacia la lectura de los textos literarios. Esto parece ser debido al hecho de que hoy en día la literatura tiene un papel que se podría definir como complementario dentro de la enseñanza del español, más que como un elemento esencial para la educación del estudiante y, en efecto, lo podemos ver concretamente en los currículos escolares donde hay una clara separación de las dos disciplinas: algunas horas se dedican en concreto a la enseñanza de la lengua y otras horas donde, en cambio, se afronta la literatura. En los manuales de ELE que se utilizan ordinariamente en las aulas, si se encuentran textos, estos se hallan al final de la unidad didáctica más bien como un complemento estético, pero no se explotan como se debería y simplemente están ahí, sin la presencia de ejercicios o actividades que pueden ser útiles para el desarrollo de la competencia y de la conciencia literaria del alumno. Muchas veces estos textos ni siquiera se toman en consideración y la mayoría de ellos son textos más especializados que tienen que ver

¹⁰ Diccionario de términos claves de ELE. Madrid. Editorial SGEL; Instituto Cervantes, 2008.

con el ámbito periodístico, técnico, publicitario o vehiculado con otras asignaturas propias de un determinado curso escolar.

Durante las horas dedicadas a la literatura (en determinados institutos de secundaria) se siguen presentando los textos que forman parte del canon literario español de una forma mecánica y a través de la memorización de conceptos teóricos sobre la época histórica y la vida del autor. En la mayoría de los casos, el texto se utiliza y sirve para ver en concreto lo que previamente se ha visto en la teoría. Así que se podría aseverar que el texto en sí se utiliza como “confirma”, como “prueba” de lo que se ha expuesto en la teoría. No queremos afrontar aquí el tema considerado tan polémico del canon literario español, si este se debiera o no presentar en las aulas ELE y si los textos definidos como pertenecientes a un “canon” son efectivamente tales, pero lo que es importante sería tener en cuenta que la literatura más leída y más apreciada entre los jóvenes es la que no se enseña en el aula y la que no entra dentro de los currículos escolares tradicionales. De hecho, en el imaginario de los estudiantes existiría una distinción bastante neta entre la literatura que se enseña en la escuela (inclusos los clásicos pertenecientes al canon), que se percibe como aburrida e inútil y la literatura del placer.

El texto literario, como se utiliza en la actual enseñanza, pierde sus propósitos y su potencialidad humanística y tiene un rol secundario porque muchas veces se considera demasiado complejo para ser tomado en consideración como instrumento útil para enseñar el idioma. Por esta razón en los institutos de secundaria italianos se introduce al final del curso, durante los últimos tres años y se concibe como un punto de llegada, cuando los estudiantes se consideran suficientemente competentes para poder acercarse a un texto y poderlo leer sin particulares dificultades. A veces, como subraya Maggini (2009:110), el texto literario es también visto como un instrumento “elitario”, como si solo los más motivados y solo solo alumnos que estudian carreras específicas pudieran acceder a su contenido. Este concepto se ve puesto en práctica porque efectivamente la literatura se introduce casi solamente dentro de los planos escolares a orientación lingüística.

Otra característica negativa que podemos destacar del enfoque literario actual es que el texto se presenta a través de la interpretación del autor del manual que se emplea en el aula o también la interpretación del mismo profesor, proponiendo de esta forma solo una visión, un solo mensaje y un solo posible significado. El alumno, en este sentido,

tiene un rol pasivo y es como si fuera un “recipiente” donde caben todas las informaciones teóricas y de interpretación del significado del texto que se le proporcionan sin tener un rol activo para explotar de forma creativa un texto y desarrollar su espíritu crítico y su visión personal con respecto a los temas presentados.

El texto literario se ha convertido, así, en algo estático y mnemónico mientras que se debería concebir de forma totalmente opuesta, puesto que se caracteriza por ser dinámico, por provocar la imaginación, el pensamiento y la reelaboración personal llevando el estudiante a utilizar el idioma para expresar sus pensamientos.

Queremos presentar aquí la visión que sugiere el enfoque hermenéutico, mencionado anteriormente, que en realidad no se percibe tanto como un enfoque sino más bien como una actitud frente al uso del texto literario. Queremos profundizarlo brevemente porque nos resulta una válida e interesante opción a la hora de introducir la literatura en el aula.

El método hermenéutico consiste en la interpretación de obras o fragmentos gracias a las habilidades relacionales, el encuentro con “el otro” y la promoción de una relación abierta y positiva entre los estudiantes. En la hermenéutica literaria la literatura se ve como una disciplina que es capaz de crear un saber nuevo, más que una concepción tradicional y mecánica que pretende aprender de memoria y reflexionar sobre lo que ya otras personas han opinado sobre un texto. Se valoran las varias aportaciones de los estudiantes, que son únicos, que tienen su propio punto de vista, sus propios métodos de aprendizaje, sus propias formas de inteligencia y su entorno lingüístico y cultural.

El método hermenéutico se desarrolla en diferentes fases que tienen que ver con los varios momentos relacionados con la lectura. Aquí se presentan de forma resumida las actividades para acercar los alumnos a un texto.

- Actividades precedentes a la lectura de un texto en que se concentran la realidad cotidiana de los alumnos a los contenidos de la clase
- Actividades propias de lectura del texto
- Actividades sobre la comprensión del texto y sobre elementos semánticos y formales fundamentales para poder comprenderlo adecuadamente
- Actividades para profundizar los mensajes y los temas de la obra propuesta
- Actividades interdisciplinarias que conectan el texto con otros textos que se han visto en otras literaturas (si la situación lo permite)

- Actividades de debates y de actualización de la obra a la realidad cercana a los estudiantes

En estas etapas se confiere un rol importante al alumno y a su entorno, para que los mensajes presentados en una obra se acerquen a su realidad y para que se cree una conexión profunda entre el estudiante, los temas tratados y la obra que se ha tomado en consideración.

A continuación veremos las motivaciones principales por las que la gran mayoría de los profesores prefieren dejar en segundo plano el texto literario, fomentando así el alejamiento entre la literatura y el estudiante.

Antes de todo se destacan los criterios lingüísticos y discursivos: los profesores tienden a considerar el lenguaje literario demasiado complejo y sobre todo un lenguaje que a veces se aleja con respecto a la gramática normativa. En este sentido Ocasar (2003:17) sostiene que “la literatura es un lenguaje especial, que no es transferible para el conocimiento y uso de una lengua en condiciones normales”.

En segundo lugar, se perciben los textos literarios como textos “forzados” y “simulados” de la realidad, que no se corresponde a la verdadera realidad que los profesores quieren presentar a sus alumnos. De estas consideraciones se desarrolla un pensamiento según el cual el uso de la lengua literaria no sería real y auténtico y que no aportaría ejemplos eficaces para el desarrollo de la competencia comunicativa de un estudiante. Añadimos también, en relación con lo que se decía previamente, que los estudiantes están poco interesados en la literatura y la lectura y por esta razón los profesores prefieren no “perder el tiempo” en una actividad que no suscita interés en ellos. En el próximo párrafo se verá cómo estas consideraciones y preocupaciones en torno a la introducción de la literatura en las aulas ELE se pueden solucionar y son solo aparentes, en cuanto esta componente puede ser un válido punto de partida y de desarrollo de numerosas actividades útiles para el progreso de los estudiantes en su aprendizaje y en su competencia comunicativa.

2.2 La importancia de la literatura en el desarrollo de la competencia comunicativa y personal del alumno

Si la literatura ocupa un papel marginal en las visiones escolares actuales y si es un elemento considerado secundario, difícil e inútil, nuestro reto será erradicar estas ideas y demostrar a continuación la importancia que tiene en varios aspectos y ámbitos tanto lingüísticos como en relación con la esfera personal del alumno.

Antes de todo queremos centrarnos en el hecho de que la literatura tiene un valor educativo evidente, puesto que se puede considerar un camino privilegiado que da la posibilidad de acceso a todo tipo de conocimiento y pensamiento tanto lingüístico como cultural. El texto literario no es solo una muestra auténtica y viva del idioma español, sino que se podría considerar como un verdadero “documento” a través del cual podemos descubrir culturas e idiomas diferentes al nuestro. Nos acercamos a una visión y a una interpretación de las diferentes costumbres y formas de vivir del ser humano, que caracterizan su identidad como individuo en sí mismo y como individuo en relación con los demás dentro de una colectividad. A través de su uso podemos conocer cómo nuestra sociedad, a lo largo de las diferentes épocas, ha interpretado el mundo a su alrededor y cómo esta interpretación se ha trasladado en los poemas, novelas, teatro y relatos y podemos, por consiguiente, conocer lo que se pensaba, lo que se sentía así como las emociones, los gustos, las costumbres que se ven reflejadas también en nuestra sociedad actual. Para un alumno, el acceso a la literatura significa poder entrar y explorar otros mundos, otras vidas, otras perspectivas desde el propio “yo interior”, que se verá enriquecido. Puede acercarse a ideas y puntos de vista que antes no contemplaba y sobre todo puede darse cuenta de que “observar la vida de otros, sentir y dar razones y explicaciones sobre vidas ajenas es también una manera de comprender la vida propia¹¹”. El texto se podría ver como una de las vías de directo acceso a la cultura y, en este sentido, el reto de la literatura es destruir las barreras culturales para acercar los estudiantes a una visión de comprensión y curiosidad frente a las culturas que aparentemente podrían parecer ajenas y lejanas, pero que en realidad podrían revelarse muy similares a su manera de vivir, de pensar y de concebir el mundo que les rodea. Aunque el texto literario es una obra de ficción, esto no quiere decir que no tenga nada que ver con la realidad porque, por el contrario, el texto representa esta realidad, la

¹¹ Alonso Blázquez, F., (2005). Sobre la literatura en la adolescencia. Zona Próxima, (6), p. 133.

condiciona y tiene la posibilidad de hacerla conocer a cualquier persona, de una forma amena.

El texto literario, además, puede generar placer, que es fundamental para los estudiantes, porque el placer es el motor de la motivación y gracias a la motivación podemos enfrentarnos a cualquier tarea, por lo difícil que pueda parecer. Esta es la razón por la cual se debería abandonar la idea de la literatura como algo aburrido, difícil e inaccesible. El profesor juega un rol determinante en este sentido: si es capaz de seleccionar correctamente los textos y diseñar actividades atractivas y divertidas, será más fácil despertar el interés de sus alumnos para que tengan motivación para no solo leer lo que se propone en las clases, sino para que este interés pueda expandirse fuera del aula de ELE. Se tiene también que destacar el hecho de que el discurso literario, como sostiene Salvador Montesa (2011:36), “produce más placer porque encierra valores que afectan a la persona en toda su complejidad: cognitiva (conocimientos), creativa (fantasía), emocional (sentimientos), social (relaciones interpersonales) e incluso ética (comportamientos y actitudes)”. Podemos darnos cuenta, considerando estas palabras, la rica aportación de la literatura para un estudiante y para que él pueda desarrollar varias componentes de su ser, utilizables en su vida cotidiana sin ni siquiera darse cuenta, porque el texto y las historias que se cuentan a través de ello son una fuente de inspiración y un modelo del cual tomar ejemplo.

La literatura puede ser vista también como una herramienta eficaz para aprender el idioma español y desarrollar diferentes competencias, entre las que destacan la competencia comunicativa, intercultural, sociolingüística, literaria y discursiva. De hecho, el texto literario, como sostiene Romero Blázquez (1998:385), “es una creación usual afín a la forma hablada, exponente de aspectos gramaticales, funcionales y culturales que le van a servir para el aprendizaje de la lengua meta, así como para llevar a cabo una interacción comunicativa”. En la enseñanza del idioma español, como en cualquier otro idioma, la lengua y la cultura son dos elementos que tienen un mismo objetivo y la literatura por su naturaleza puede transmitir ambos elementos.

Gracias al uso de un texto literario se pueden desarrollar las cuatro macro destrezas basales que un alumno tendría que consolidar a lo largo de su aprendizaje. Estas serían la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión escrita y, finalmente, la expresión oral.

En cuanto a la comprensión auditiva, esta se puede desarrollar, antes de todo, con la lectura en voz alta por parte del mismo profesor, para que el alumno se acostumbre a una escucha activa y a comprender lo que se dice. Además, gracias a los avances tecnológicos y a la ingente introducción de las tecnologías de información y comunicación (TIC) se pueden encontrar en línea varias grabaciones, videos, fragmentos de películas, series televisivas, entre una multitud de otras opciones a través de las que se puede directamente escuchar la voz del narrador o del hablante. En la comprensión auditiva el estudiante tiene que escuchar activamente para poder, primeramente, entender a nivel global el discurso y en un segundo momento (con más escuchas seguidas si es necesario) discriminar los aspectos principales del tema presentado, comprender cuáles son las palabras principales o secundarias, detectar los dobles sentidos, las implicaturas, el tono del hablante, el registro que emplea y diferenciar su estado de ánimo y sus actitudes.

Con respecto a la comprensión lectora, es indudable que un texto corresponde a una fuente imprescindible para desarrollar esta destreza. Una lectura atenta implica una comprensión a nivel no solo global del texto, sino que significa una detección de la información implícita, del tono, del registro que se emplea, de captar el estado de ánimo, las actitudes y las intenciones profundas del autor.

A través de un texto literario podemos también trabajar la expresión escrita gracias a las varias actividades que el profesor propone, donde el estudiante utiliza activamente el lenguaje para la elaboración de textos de diferente extensión.

En conclusión, se pueden diseñar actividades para que el alumno pueda emplear la lengua hablada y desarrollar su competencia discursiva y utilizar todas las estructuras, el léxico y las informaciones aprendidas para que estas puedan retenerse de forma definitiva en la mente del estudiante.

Cabe señalar que varios autores opinan que el lenguaje literario no es equivalente al lenguaje común utilizado por los nativos y que por esta razón no tendría mucho sentido emplearlo como posible instrumento de enseñanza de la lengua y del desarrollo de las destrezas mencionadas. En realidad, tendríamos que comprender que el lenguaje literario es más rico, más elaborado y preciso que el idioma que se emplea comúnmente, pero esto no significa que sea inaccesible o demasiado difícil para los estudiantes. Por lo contrario, justamente por estas características se podría decir que el lenguaje literario

sería incluso más enriquecedor, porque tendrían la posibilidad de involucrarse en una lengua que es más creativa, variada, que puede tener varios significados y significantes y por esta razón habría la posibilidad de expresarse de una forma alternativa y creativa. Además podemos subrayar que el texto literario puede contener todo tipo de registro del idioma, tanto el coloquial como el formal y de esta manera el alumno se acercaría a muestras reales y aprendería a expresarse utilizando el registro adecuado gracias a los ejemplos proporcionados en el texto. Asimismo, gracias a un texto literario podemos tener acceso a una rica y variada multitud de vocabulario y de estructuras gramaticales que pertenecen al idioma auténtico y real en que el estudiante puede inspirarse y del que puede aprender de forma directa.

Como ya se ha visto, el vocabulario tiene más posibilidad de ser almacenado en el lexicón mental si se encuentra en su contexto de uso real y la literatura puede, en este sentido, ser un medio eficaz y determinante a la hora de aprenderlo y asimilarlo. El texto literario, por ende, puede ser explotado como un medio para que el alumno en primer lugar aprenda el léxico y en un segundo momento pueda utilizarlo y expresarse a través del uso concreto del idioma que ha aprendido en las varias actividades posteriores a la lectura.

En el acercamiento a una obra literaria, lengua y literatura están estrechamente implicadas y relacionadas, porque sin un adecuado conocimiento del idioma no se puede acceder a la complejidad de algunos textos literarios y, al mismo tiempo, la literatura sirve como instrumento para mejorar y progresar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto subraya una fuerte interdependencia entre las dos componentes que se puede aprovechar para introducir los textos durante las clases de ELE como herramienta primaria de enseñanza.

A estas alturas, es fundamental introducir un importante aspecto relativo a la cuestión del aprovechamiento del léxico a través del uso de los textos literarios; esto porque se podría explotar de forma inadecuada y limitada como un pretexto para buscar léxico nuevo o estructuras gramaticales que se quieren trabajar y aprender. De hecho, como sostienen Montesa y Garrido (1994:453), “el texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos”. El texto literario, ya hemos subrayado, tendría que ser considerado gracias a su triple potencialidad y

funcionalidad: la enseñanza de la lengua española, de la literatura y de la cultura hispánicas. El mero conocimiento de reglas gramaticales o de léxico aislado no ayuda a formar hablantes competentes porque hay otros elementos fundamentales para desarrollar la competencia comunicativa, en la que se incluyen cuestiones culturales, sociolingüísticas y pragmáticas entre otras más. Puesto que el texto literario tiene la posibilidad de desarrollar todas estas características, sería importante no limitarse solo a cuestiones lingüísticas como normalmente se tiende a hacer en la actual enseñanza del idioma español.

Considerado esto, podríamos seguir diciendo que el texto literario, que es muestra de lengua y cultura la vez, puede llevar a un conocimiento y al alcance más profundo de un nivel lingüístico porque puede proporcionar algunos aspectos que normalmente se dejan en segundo plano, como por ejemplo la forma en que los nativos empiezan una conversación, como se acercan y se aproximan físicamente, así como la manera en la cual expresan sus sentimientos a través de los gestos, de las palabras, del tono, etc.

Se retoman en este apartado algunas ideas relativas a la enseñanza y al aprendizaje del léxico para entender mejor la importancia que podría tener el texto literario para que los alumnos aprendan vocabulario nuevo y que lo empleen correctamente. Hemos aprendido como la competencia léxico-semántica es fundamental en el proceso de adquisición del idioma español y de cualquier otro idioma extranjero y que el conocimiento de una palabra implica varios estadios complejos que se ven favorecidos con la presentación de dicha palabra en un contexto específico de uso. El aprendizaje descontextualizado se critica, de hecho, porque dificulta la retención de léxico a largo plazo y no facilita el desarrollo y la expansión del lexicón mental del alumno.

El texto literario puede ser una fuente válida para que el alumno pueda aprender las unidades léxicas de forma correcta y que estas pasen a hacer parte de la competencia comunicativa del estudiante, que las puede emplear durante sus conversaciones tomando ejemplo de lo que ha leído en el texto. La lectura puede proporcionar un contexto específico gracias al cual el estudiante puede deducir el significado de una palabra o de una expresión. El estudiante de esta forma fijará mejor la estructura léxico-semántica de dicha palabra o expresión sin el riesgo de atribuir significados o estructuras incorrectas que se pueden fosilizar en su mente.

Estas consideraciones nos llevan a afirmar que, como vimos antes, los textos seleccionados tienen que estar conformes al nivel del alumnado y como profesores, tenemos que proporcionar una cantidad idónea de léxico nuevo y estructuras adecuadas sin que resulten demasiado complejas según los conocimientos y habilidades lingüísticas adquiridas hasta ese momento para que el alumno pueda manejarlas y usarlas correctamente en la expresión escrita u oral. Por lo tanto, a continuación, se verá cómo seleccionar los textos adecuados para nuestros alumnos y cuánto esta elección puede resultar determinante en el éxito de enseñanza del idioma español.

2.3 El rol del profesor: qué textos proporcionar y cómo introducirlos

El rol del profesor es indudablemente determinante porque es la figura que puede llevar o al suceso o al fracaso de la introducción de los textos literarios y la consiguiente visión sobre la importancia de la literatura en las aulas de ELE. El profesor desempeña un papel que se puede definir de mediador entre el autor de una obra y los estudiantes. Como sostiene Spaliviero (2009: 36), los profesores de literatura desempeñan una triple función:

- Son “revisores” y presentan las obras y los autores de forma crítica
- Son “historiadores de la cultura” y saben relacionar cada autor y cada texto con su propio movimiento y época artística y cultural de referencia
- Son “críticos textuales” y tienen el deber de acompañar a sus alumnos en la lectura del texto literario, a desarrollar y dar voz a sus opiniones y críticas personales

Vemos aquí que el profesor es esa figura que conoce de forma profunda la literatura en todas sus facetas, y es el primero que ha desarrollado un espíritu crítico para poderse acercar de la forma correcta a la obra literaria y dar su propia opinión crítica gracias a sus conocimientos y estudios. Su objetivo no es tanto el de repetir a sus alumnos de forma mecánica las nociones que conoce y que ha aprendido en su carrera como profesor. Al contrario, el objetivo primario sería utilizar sus conocimientos para transmitir la pasión a sus alumnos para que ellos puedan enriquecer su bagaje literario, cultural y lingüístico. Tomamos en consideración lo que afirma Spaliviero (2020:30) en

su escrito donde explica que el docente de literatura tiene que desarrollar y plantear su enseñanza según algunas perspectivas. Antes de todo tendría que considerar al estudiante como un individuo, como un sujeto que tiene su propio estilo de aprendizaje, sus necesidades lingüísticas y también sus intereses personales. Esto quiere decir que cada elección por parte del profesor (de la elección del texto que se tiene que leer a las varias actividades posteriores a lectura) tiene que tener en consideración que cada alumno es único y es diferente de los demás y que por consiguiente tendrá su forma de asimilar determinados temas, así como tendrá un acercamiento diferente a las varias actividades o ejercicios que se proponen en clase.

En segundo lugar, el profesor debería considerar al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje. Puede en este sentido ser autónomo en el estudio, reflexionar sobre los temas que se han tratado, ser crítico consigo mismo para darse cuenta de sus puntos de fuerza y sus puntos débiles. En esto el profesor debería ser capaz de guiar correctamente al estudiante para que encuentre su propia forma de aprender y acercarse a los temas y las actividades que se presentan en clase o que se proporcionan en casa.

Otra consideración que hace Spaliviero es que el profesor debería también valorar la componente de la emotividad y del filtro afectivo, que es fundamental en el desarrollo y en el progreso del alumno. Teniendo esto en consideración, se deberían proporcionar textos que puedan suscitar interés en los alumnos y sobre todo que puedan fomentar la socialización y la discusión con los demás estudiantes.

En el capítulo 6 del Marco Común europeo de referencia para las lenguas se afirma que

Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores.

Se puede observar que, a través de estas palabras, se hace referencia sobre todo al aspecto lingüístico, pero se podría expandir este concepto también a la enseñanza de la literatura: un profesor debería ser el primero en tener la pasión por la lectura y en comprender su importancia no solo a nivel lingüístico sino también a nivel humano y cultural. Debería compartir con sus alumnos la curiosidad por descubrir otras culturas y otras visiones del mundo, así como debería tener la capacidad de abrir sus horizontes gracias al encuentro con otras historias en las que pueden identificarse. La máxima aspiración sería compartir y “contagiar” la pasión a los estudiantes para que también

ellos empiecen a ver la literatura como una herramienta eficaz en varios ámbitos, como previamente hemos visto.

Una clase donde la literatura tiene un papel de primera importancia y donde se utiliza como medio para la enseñanza lingüística, es una clase donde el protagonista es el alumno y el profesor le deja pleno espacio para poder compartir su propio pensamiento que puede verse enriquecido gracias a las aportaciones de los compañeros. El objetivo principal debería ser la plena participación del estudiante para que pueda hablar y emplear el idioma español cuanto más sea posible. De hecho, el profesor, gracias a la literatura, tiene que crear la posibilidad para que sus alumnos utilicen el idioma y para que puedan mejorar su competencia comunicativa, sus conocimientos culturales y literarios.

En la enseñanza se pueden emplear una gran variedad de tipos de textos, aunque algunos resultan ser más fáciles a la hora de introducirlos en las aulas de ELE. El cuento, el microrrelato o la poesía, por ejemplo, se prestan a una explotación íntegra, porque se pueden leer en su totalidad gracias a su extensión relativamente breve. Por el contrario, las obras como las novelas o las obras teatrales son más complejas de introducir y por consiguiente se tendría que presentar fragmentos, contextualizados adecuadamente. Los textos no deberían ser demasiado fáciles ni inaccesibles para los estudiantes y gracias a la gran variedad y al número ingente de obras literarias a las que tenemos acceso, el profesor no tendría dificultad a la hora de elegir un texto adecuado al nivel de sus estudiantes. Si es demasiado complicado, esto podría llevar a la desmotivación del estudiante y al consiguiente abandono de la participación activa en clase, creando así un clima donde es difícil poder progresar y aprender correctamente.

A la hora de elegir un texto, nos enfrentamos antes de todo a una disputa que está relacionada por una parte con la elección de los textos clásicos que forman parte del canon literario y por otra parte con textos más actuales. Hoy en día se siguen proponiendo textos que hacen parte del canon clásico de la literatura española (dentro del cual podemos recordar el *Don Quijote* de Cervantes, el *Lazarillo de Tormes*, *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca), pero como ya se ha visto antes, estos textos se explotan de forma estéril y se toman como muestra práctica de lo que se ha expuesto en la teoría.

Algunos manuales de literatura española ¹² empleados en las escuelas secundarias de la provincia de Vicenza son testigos de lo que apenas se ha afirmado: en ellos se ve la presencia de los textos más conocidos y que se consideran pertenecientes al canon literario de la literatura española. Los textos preceden algunos ejercicios que pretenden enfocarse en la estructura y en el contenido del texto literario que se ha afrontado sin tener en cuenta la opinión personal del alumno con respecto a los temas afrontados. Por esta razón creemos que es interesante tener en consideración la introducción de textos más actuales que pueden suscitar mayor interés y pueden ser percibidos como más cercanos al entorno de los estudiantes.

La lectura de textos actuales suscita en los estudiantes más interés y más curiosidad con respecto a los clásicos porque se perciben como más cercanos tanto del punto de vista lingüístico como del punto de vista de los temas. Sin embargo, se tiene que considerar el hecho de que, si se explota de forma adecuada, también un texto clásico puede resultar actual gracias a sus temas universales que trascienden el paso del tiempo. Además, los textos clásicos de la literatura española hacen parte de la cultura y por lo tanto se deberían presentar a los estudiantes para que tengan una formación lingüística, cultural y literaria completa y satisfactoria. Con respecto al uso de estos textos, muchos profesores se alejan de la idea de utilizar adaptaciones porque según su visión se traicionaría y manipularía el texto con fines didácticos. Lo mismo ocurre con los textos graduados, es decir esos textos que han sido creados expresamente para adaptarse a un cierto nivel de conocimiento lingüístico. Según nuestra visión y como ya se ha podido demostrar previamente, sería fundamental presentar al alumno un texto que para él sea accesible, que no sea demasiado complejo a nivel lingüístico y por estas razones las adaptaciones podrían ser un perfecto punto de partida para iniciar los estudiantes al acercamiento de los clásicos y para que cuando tengan un nivel más avanzado sean ellos mismos a tener la curiosidad de leer la obra original completa.

Teniendo en consideración estas premisas, se podría afirmar que ambos textos se pueden introducir en el currículo escolar y que tanto los clásicos como los actuales pueden despertar el interés si son adecuadamente explotados por parte del profesor que tendría que diseñar actividades interesantes y atractivas para que los estudiantes se involucren y puedan desarrollar sus habilidades.

¹² Ponzi, M.C., Martínez Fernández, M. *La literatura en tu tiempo*. Zanichelli Editore. 2021

Ciccotti, R., Garzillo L. *ConTextos literarios*. Segunda edición actualizada. Zanichelli Editore. 2019

Esto nos lleva a aseverar que el profesor tendría que interesarse por los gustos y las preferencias de sus alumnos para elegir textos que puedan ser fuente de motivación y de participación activa en el aula. Si los estudiantes se sienten más implicados y están interesados en los temas que se enfrentan es mucho más fácil que aprendan y que participen en todas las actividades que se proponen. El profesor en este sentido podría hacer preguntas directas o proporcionar una encuesta para entender los temas que interesan a los alumnos y que querrían afrontar. Basándose en las respuestas se puede diseñar un currículo personalizado para cada clase y variar de esta forma la enseñanza. El texto literario se convierte así en un punto de partida para la elaboración de unas multitudes de actividades que ayuden al estudiante a progresar en su conocimiento del idioma y no, por el contrario, como un punto de llegada como se considera hoy en día.

Entre las numerosas actividades que se pueden elaborar después de la lectura de un texto es importante tener en consideración que estas tienen que perseguir unos objetivos bien definidos que fija el profesor. Si uno de sus objetivos es, por ejemplo, proporcionar vocabulario relacionado con un específico campo semántico, las actividades serán diseñadas para remarcar algunas palabras o expresiones presentes en el texto para que el alumno pueda observarlas, comprender sus significados, entender en qué contextos se usan, cuáles podrían ser sus sinónimos y también otros aspectos del léxico que puedan resultar interesantes para fomentar el aprendizaje de nuevas entradas en el léxico de los estudiantes.

Sería interesante reflexionar sobre el componente lúdico que actualmente empieza a tener un rol siempre más evidente en las aulas de ELE y que puede ser un válido componente para elaborar actividades posteriores a las lecturas de los textos literarios. El juego puede ser considerado una fuente útil para el aprendizaje porque permite la interacción y la socialización y permite afrontar las actividades de una forma más “ligera” y divertida, lo que lleva a los estudiantes a sentirse más cómodos y dispuestos a participar. Puede ser también una eficaz fuente para desarrollar las capacidades del alumno y su confianza en sí mismo y a colaborar y ayudar a los demás compañeros. Sin embargo, se tiene que tener a mente que, como sostiene Fernández (2000:11) las actividades deben plantearse “no como una actividad para un momento de cansancio o para pasar un buen rato, sino con objetivos claros en el proceso de aprendizaje y , sobre todo, para posibilitar el ensayo de la interacción comunicativa en la nueva lengua”. Las

actividades lúdicas sirven como complemento alternativo y más atractivo que deben respetar y seguir unos objetivos previamente diseñados por parte del profesor. El objetivo no es solo relajarse y divertirse, sino hacerlo para desarrollar la competencia comunicativa en su conjunto.

Hay varios ejemplos de actividades entre las cuales se puede elegir: juegos de roles, puzzles, juegos de vacíos de información, de averiguación, de intercambios, de asociación, de simulación, entre un abanico amplio de actividades lúdicas entre las cuales el profesor puede elegir que son conforme al objetivo didáctico que tiene pensado. Se puede presentar el juego al comienzo de la clase, para introducir un nuevo argumento de forma diferente, se puede introducir durante la clase o también al final para practicar lo aprendido.

2.4 Ejemplos de géneros textuales y su utilidad léxica

Hemos podido averiguar, hasta ahora, la importancia que tiene la literatura tanto a nivel cultural, como a nivel lingüístico y personal del alumno. En este apartado queremos presentar algunos géneros textuales y ver cómo estos se pueden explotar en la práctica a nivel lexical, puesto que el léxico es el pilar de nuestro trabajo, junto con la literatura.

Tenemos antes de todo que recordar que la explotación literaria no debe ser vista sólo como un mero aprovechamiento para presentar ejercicios de léxico o de gramática a los alumnos, porque como subrayamos antes, esta sería una visión muy limitada y reducida del utilizzo que se puede hacer de la literatura dentro de un aula de ELE.

Nuestro intento es de ver en la práctica algunos ejercicios de léxico porque este trabajo tiene la intención dar una contribución a la importancia del léxico en el aprendizaje del español como lengua extranjera y como este se podría enseñar en las aulas a través de la literatura. Más adelante tendremos la oportunidad de ver una muestra de unidades didácticas en su entereza y caracterizadas por varias actividades, mientras que ahora queremos centrarnos más bien en cómo se puede presentar el léxico gracias a un texto literario.

Ya hemos recordado que el aprendizaje del léxico y su retención en el lexicón mental de un estudiante se ve facilitado por la presencia de las palabras o de los bloques de palabras cuando estos se encuentran en un contexto específico que permite al estudiante

encontrarse delante de ejemplos reales en que el idioma está correctamente utilizado y ver de cerca la combinación y el orden de las palabras. En este sentido presentamos algunos ejemplos de textos que podrían ser útiles y dar la posibilidad de acercarse tanto a la literatura, como a muestras adecuadas y reales de lengua. En particular, veremos una explotación léxica de tres géneros que son los que se utilizan en menor medida en las clases de ELE y que, sin embargo, podrían resultar muy útiles. Se trata de: el género teatral, la poesía y el cómic.

2.4.1 Textos teatrales

En primer lugar queremos empezar con el género teatral, que normalmente no es el que solemos encontrar en los manuales de literatura y su empleo en las aulas se podría definir escaso. Esto podría ocurrir por diferentes motivos, entre los cuales cabe destacar que las obras teatrales han proliferado durante los siglos en menor medida con respecto, por ejemplo, a las novelas. Cabe también señalar que una representación teatral en clase no siempre se puede llevar a cabo, porque requiere tiempo, que suele ser bastante reducido, sobre todo en la escuela secundaria. Otra característica que se podría destacar es que es posible que no todos los alumnos se sientan cómodos en participar en actividades teatrales porque algunos de ellos pueden tener un carácter tímido y no sentirse a su gusto en actuar delante de los otros compañeros.

No obstante estas consideraciones, cabe subrayar el hecho de que el teatro podría ser una herramienta eficaz y divertida si se introduce de forma adecuada en las aulas. Existen, en efecto, unas multitudes de actividades para que todos puedan participar sin que ningún alumno se sienta obligado a hacer algo que pueda incomodarle.

A modo de ejemplo, una actividad que se podría proponer a los alumnos para trabajar con el vocabulario es la creación de un guion teatral por parte de pequeños grupos de alumnos. Si el profesor tiene miedo de que un texto teatral antiguo pueda resultar inaccesible para ellos, esta podría ser una buena solución para que ellos puedan emplear el idioma tanto en forma escrita durante la redacción del guion teatral así como en la forma oral gracias a su consiguiente representación que lleva los alumnos a ponerse en juego y desarrollar habilidades de forma lúdica y divertida empleando directamente el idioma. La creación de una pieza teatral da la posibilidad a los alumnos de poner en práctica sus conocimientos sobre el idioma y emplear el léxico perteneciente al tema del

que ellos quieren hablar. A continuación, presentamos un fragmento de un breve guion teatral titulado “Gracias a mamá” de la autora Clara Pérez y se verán unos posibles ejercicios de explotación léxica. Este acto se ha tomado de un sitio web llamado Obras cortas (<https://www.obrascortas.com/>), donde se pueden encontrar multitudes de obras teatrales de diferente longitud que tratan sobre variados temas sobre los que reflexionar en clase. Todos los textos se pueden perfectamente adaptar al nivel de los alumnos

ACTO II

Ambientación: Oficina con un escritorio y dos sillas. Sala de espera con una silla

Introducción: Ya siendo mayor, Susana se encuentra en la sala de espera con documentos en sus manos. Fernando llega y se sorprende al verla.

Fernando (*Mira su reloj*): Buenos días ¿Vienes por la entrevista para el empleo?

Susana (*Se levanta y estrecha la mano de Fernando*): ¡Así es! Mucho gusto, soy Susana.

Fernando (*Señala su oficina y la deja pasar*): Soy Fernando. Aun es un poco temprano, había programado las entrevistas para las 8:30.

Susana (*Respondiendo con orgullo*): Es mejor esperar a que te esperen.

Fernando: Excelente forma de pensar, en nuestra empresa premiamos la puntualidad. Permíteme por favor tu hoja de vida para leerla.

Susana (*Entregando los documentos que llevaba en sus manos*): Aquí mi hoja de vida, y estos son certificados de los cursos que he realizado.

Fernando (*Asombrado mientras lee*): Eres una chica muy preparada, parece estar muy capacitada para el empleo.

Susana: Los estudios son importantes para tener éxito.

Fernando (*Con una sonrisa*): Estoy de acuerdo. Estamos buscando a alguien que organice nuestros archivos, pero según tus estudios mereces un puesto mejor. ¿Te interesaría trabajar con nosotros en el área de economía? Tendrías muchos beneficios, todos los derechos que por ley se dan a nuestros trabajadores.

Susana (*Entusiasmada*): ¡Por supuesto! ¿Cuáles serían mis deberes?

Suena el teléfono de Susana, ella lo coloca en silencio y vuelve a mirar a Fernando.

Fernando: ¿No vas a contestar?

Susana: Ahora no, estoy hablando con usted.

Fernando (*Toma una planilla y se la entrega a Susana*): Aquí verás los deberes y derechos del empleo. Léelo, fírmalo y comienzas el lunes. Mis felicitaciones y admiración para la universidad que formó a una chica tan preparada y educada.

Susana (*Con una enorme sonrisa*): La universidad solo me enseñó teorías. Toda mi educación viene de casa. Las felicitaciones y mi total admiración son para mi madre.

En este breve diálogo se introduce el tema de la entrevista de trabajo que permite aprender y organizar vocabulario relativo a este campo semántico y que podría resultar útil para el futuro de los estudiantes.

Como posible primer ejercicio de léxico se podría pedir a los alumnos que busquen y que subrayen en el texto todas las expresiones que para ellos están relacionadas al mundo del trabajo y de la entrevista. Estas expresiones y palabras que se deberían marcar son, por ejemplo: “entrevista para el empleo”, “programado la entrevista”, “premiamos la puntualidad”, “hoja de vida”, “certificados”, “cursos realizados”, “estar muy capacitada”, “tener éxito”, “organizar los archivos”, “merecer un puesto mejor”, “derechos del empleo”, “deberes”, “comenzar el lunes”, “preparada y educada”.

Empezando del reconocimiento de estas palabras y expresiones se sigue ampliando el vocabulario del alumno pidiéndole, por ejemplo, cuáles podrían ser para él las características fundamentales para ser un buen trabajador, aprendiendo de esta forma nuevas palabras que conciernen la personalidad y las habilidades empezando de las que ofrece el mismo texto. Se podría crear una tabla donde por un lado se escriben todas las características positivas y por otra parte las características negativas, para que el alumno aprenda a usar sinónimos, antónimos y colocaciones.

Un ejemplo podría ser el siguiente:

Características positivas	Características negativas
Un buen trabajador sabe resolver problemas	Un buen trabajador nunca llega tarde al trabajo
Un buen trabajador está dispuesto a trabajar en equipo y colaborar con los demás	Un buen trabajador nunca falta de respeto a los compañeros
Un buen trabajador es organizado y gestiona bien su tiempo	Un buen trabajador nunca procrastina sus deberes
Un buen trabajador es capaz de gestionar el estrés	Un buen trabajador nunca se asume sus responsabilidades

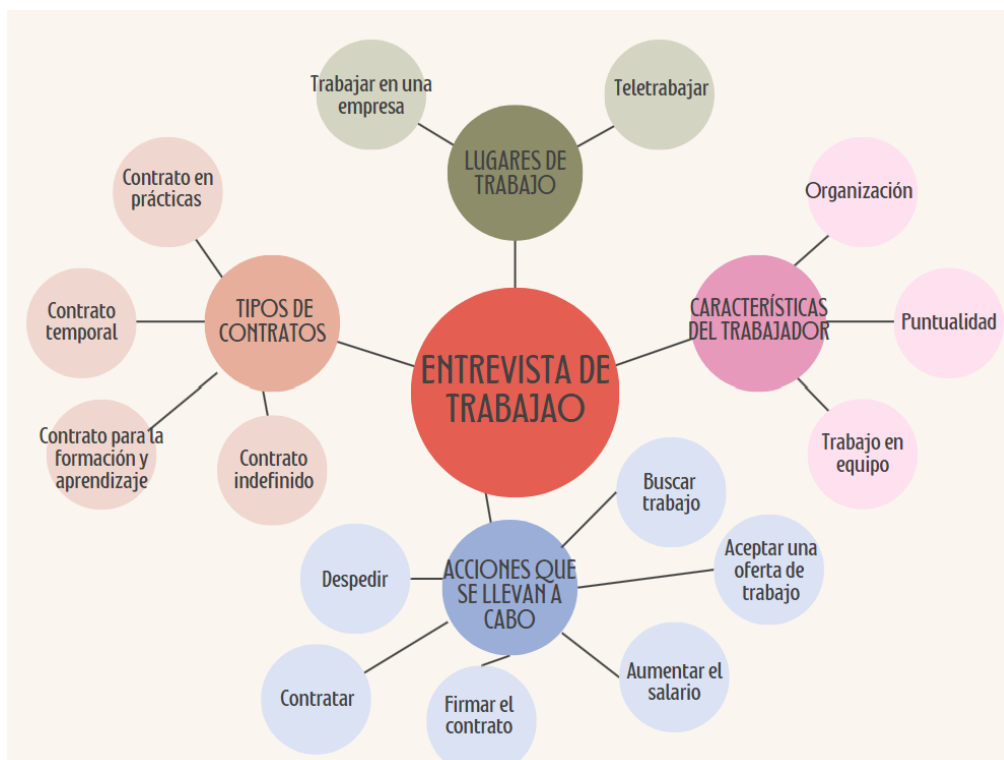
Después de haber rellenado la tabla individualmente, en pareja o en pequeños grupos, se comparten las ideas con los demás compañeros y se apuntan todas las nuevas características que no se habían tomado en consideración, para ampliar ulteriormente nuestro léxico a través de oraciones que el profesor corregirá en el caso de que halle

errores para que los alumnos aprendan a usar correctamente las expresiones y los términos.

El mismo ejercicio se podría llevar a cabo también enumerando otras áreas sobre las que se quiere trabajar: en lugar de las características, se puede reflexionar sobre los contratos laborales, sobre las características de los jefes de trabajo, sobre los lugares donde se trabaja, sobre todas las acciones que se llevan a cabo durante y después de una entrevista, etc. Todas estas expresiones y nuevas palabras pueden ser útiles para el estudiante si en su futuro tendrá que afrontar una entrevista en el idioma español.

Para organizar de forma adecuada el léxico visto durante las actividades, se podría crear un mapa semántico que resulta muy útil para ordenar el léxico, para su retención y también para su uso posterior.

Aquí se presenta un posible ejemplo de mapa semántico sobre el trabajo, que se podrá ampliar todas las veces que aparecen nuevas entradas que están relacionadas con este tema.



Elaboración propia

Los alumnos, después de entrar en contacto con nuevo léxico, podrían emplearlo para redactar una hoja de vida en español donde se les pide que utilicen las palabras aprendidas, basándose en su mapa léxico. Esta podría ser posteriormente utilizada para simular en el aula una verdadera entrevista de trabajo, como una forma de actuación, para que los alumnos puedan usar el léxico aprendido simulando una situación comunicativa real. El mismo método podría ser empleado por parte del profesor para evaluar a sus estudiantes de forma alternativa y más relajada.

2.4.2 La poesía

En segundo lugar, presentamos el género poesía que, contrariamente a lo que se podría pensar, es más sencilla de introducir en el aula con respecto a otros textos como los cuentos o las novelas. Esto porque la poesía es más corta, está contextualizada en sí misma y se podría afrontar en una sola clase de ELE dependiendo del nivel de dificultad y de las actividades se quieren llevar a cabo.

La poesía presenta un vocabulario que puede ser en algunos casos muy culto y que puede presentar varias referencias retóricas que dan lugar a varias interpretaciones posibles dependiendo de cada sujeto. No se tienen que ver estas características como negativas, porque en realidad darían la posibilidad a los alumnos de enfrentarse a un registro más formal que puede emplear cuando la situación lo requiere. Además, a través del uso de las figuras retóricas y del lenguaje simbólico presente en los poemas, el alumno tiene la posibilidad de poder “jugar” con el idioma y con el vocabulario que ya conoce o que debe aprender. De esta forma tanto las actividades que se pueden proponer, como el aprendizaje en sí resultarán más creativos y entretenidos porque el alumno está implicado activamente en lo que hace.

La poesía se concibe como un acto de comunicación que resulta ser esencial por las aportaciones léxicas que puede ofrecer. Antes de todo podemos afirmar que muchos poemas que se pueden elegir para la clase de ELE tratan de temas que se consideran universales, que siempre se pueden percibir como actuales y muy cercanos en cualquier época y en cualquier entorno social. Esto nos lleva a afirmar que con mucha probabilidad el alumno ya previamente se ha podido relacionar con estos temas y sabe por consiguiente de qué se está hablando y por esta razón puede tener más facilidad en afrontarlos y entenderlos. Estos temas universales, como por ejemplo el amor, la

amistad, la fugacidad de la vida, el paso del tiempo, la muerte, la naturaleza, etc. pueden ser fuente de motivación para los alumnos, porque se sienten implicados a nivel emocional y personal y aunque el valor del texto poético pueda cambiar de significado a través de los siglos, el estudiante puede actualizarlo y darle una interpretación personal y subjetiva, lo que hace que el texto nunca pierda valor a los ojos de las personas que lo leen.

Presentamos aquí, como hicimos precedentemente, un poema escrito por el poeta colombiano Carlo Castro Saavedra (1924-1989) que trata un tema cercano e importante para los estudiantes: la amistad.

AMISTAD

Amistad es lo mismo que una mano
que en otra mano apoya su fatiga
y siente que el cansancio se mitiga
y el camino se vuelve más humano.

El amigo sincero es el hermano
claro y elemental como la espiga,
como el pan, como el sol, como la hormiga
que confunde la miel con el verano.

Grande riqueza, dulce compañía
es la del ser que llega con el día
y aclara nuestras noches interiores.

Fuente de convivencia, de ternura,
es la amistad que crece y se madura
en medio de alegrías y dolores.

Con este poema se pueden diseñar varias actividades para trabajar el léxico y las expresiones poéticas que el poeta nos ofrece.

Antes de todo se podría, por ejemplo, pedir a los alumnos que identifiquen las palabras cuyo significado resulta poco claro e intentar deducir del contexto lo que podrían significar. Lo mismo se puede hacer con las expresiones poéticas como por ejemplo “claro y elemental como una espiga”, “confundir la miel con el verano”, “aclarar las noches interiores” y se podría pedirles qué sensaciones y pensamientos les suscitan estas palabras con respeto al tema de la amistad.

Sería también interesante que los alumnos, para cada estrofa del poema, resuman en una frase la idea que se sugiere a través de las imágenes empleadas. Por ejemplo, los

alumnos deberían detectar que en la tercera estrofa el autor se está refiriendo al hecho de que los amigos llegan en los momentos buenos y felices de la vida y se quedan incluso en las “noches interiores”, es decir en los momentos más tristes. En este sentido, la frase que podría resumir esta estrofa podría ser: la amistad significa estar presentes tanto en los momentos buenos de la vida como en los malos. De esta forma los alumnos dan muestra de que han entendido y comprendido bien el texto y que son capaces de resumir su contenido a través del uso de las palabras que han encontrado en el mismo texto.

Desde estas reflexiones, después de haber entendido las características que describe el poeta de la amistad y el significado de algunas imágenes metafóricas, los alumnos podrían proponer otras imágenes poéticas a través de las cuales expresan lo que significa para ellos la amistad. Se podría en segundo momento compartir estas imágenes con los otros compañeros y premiar quién ha creado la imagen poética más atractiva y más adecuada al tema.

Como ejercicio creativo y de uso del léxico, se podría pedir a los alumnos que redacten ellos mismos un pequeño poema que dedicarán a sus mejores amigos donde tendrán que destacar sus características y por qué su relación de amistad es tan especial.

2.4.3 El cómic y la novela gráfica

El cómic, así como la novela gráfica, son dos géneros que normalmente no se emplean en la didáctica de ELE. A veces en los manuales hay algunas tiras o viñetas que se usan como recurso para reflexionar sobre la gramática o las construcciones de algunas oraciones directas.

La principal característica del cómic es la coexistencia de lo visual y de lo textual a la vez. Esto puede llevar a una mejor comprensión del texto por parte del estudiante, sobre todo en los niveles iniciales, porque lo que no se entiende a través de las palabras se puede deducir gracias a la imagen visual, a los gestos de los personajes o a sus expresiones. En este sentido cada imagen presentada ayuda al estudiante a compensar la falta de comprensión léxica y gramatical. Desde el punto de vista de la didáctica del español, el cómic puede ser un texto eficaz porque posee un componente lúdico que fomenta la lectura del estudiante y su estudio. Además, cabe tener en consideración que la lectura de un cómic es en la mayoría de los casos breve y rápida gracias a la presencia

de los diálogos acompañados por las imágenes visuales y podría ser una forma de acercar los estudiantes a la literatura más fácilmente y con más motivación. Gracias al desarrollo y al éxito que ha tenido la industria del sector del cómic en los últimos decenios, disponemos de varios textos que se pueden emplear en las clases de ELE, además de las famosas tiras de Mafalda, muy conocidas y ya presentes en algunos manuales como muestra de lengua. Exactamente como los otros géneros literarios, también el cómic es una fuente para aprender aspectos pertenecientes a la cultura española. Se podría también decir que el cómic es una fuente cultural privilegiada porque representa determinadas realidades culturales y visuales gracias a la presencia de imágenes, a través de las cuales se pueden detectar los gestos, las expresiones, la distancia entre los personajes y elementos pertenecientes a la comunicación no verbal. A través del uso de los cómics es posible realizar varias actividades donde se aprende y se emplea léxico. Estas podrían ser, por ejemplo: desarrollar la expresión escrita escribiendo el contenido de los bocadillos en forma indirecta, como si fuera un cuento; se podría ocultar el texto de los bocadillos y pedir a los alumnos que lo escriban inventándose una posible conversación y utilizando de esta forma el idioma en forma escrita; se podrían también ocultar algunas viñetas y hacer que sean ellos a adivinar lo que está ocurriendo y suplir la falta de información con su propia imaginación.

CAPÍTULO 3: PROPUESTAS PRÁCTICAS DE UNIDADES DIDÁCTICAS A PARTIR DE TEXTOS LITERARIOS

Este apartado se enfoca en la presentación de dos unidades didácticas que se han realizado a partir de textos literarios. En el capítulo anterior introdujimos algunos ejercicios que se centraban fundamentalmente en la componente léxica con el fin de ver como se aprenden y amplian las entradas léxicas gracias a la realización de actividades basadas en el uso de algunos géneros literarios. Ahora, en cambio, se presentan dos unidades didácticas completas a través de las que se verá cómo se introduce un texto literario en el aula de ELE y cómo se diseñan en el concreto las varias actividades que las componen. Antes de empezar, es necesario introducir algunos conceptos fundamentales para entender qué es una unidad didáctica y cuáles son las partes que la caracterizan. Las unidades didácticas (en adelante UD) forman parte de la más general programación de la enseñanza, que puede abarcar un periodo de tiempo diferente según se trate, para dar un ejemplo, de un curso académico completo o de un curso intensivo de español como lengua extranjera de unas semanas. Las UDs serían, por ende, las unidades básicas de trabajo, el medio concreto de la programación didáctica. Como en el caso de la programación general, también las unidades didácticas tienen una duración muy variada dependiendo del tema y de la organización del profesor y se articulan en sesiones.

El profesor es el encargado en planear su programación y asimismo las diferentes unidades didácticas teniendo en cuenta algunos elementos basilares que le sirven para el desarrollo eficaz de las clases sin tener que recurrir a la improvisación. También es cierto que a veces no es posible planificar la entera programación ya que hay que ceñirse a la programación didáctica de un determinado instituto que sigue algunas pautas nacionales de las que no se puede alejarse demasiado. Lo que es posible hacer es modificar las actividades relativas a las unidades didácticas que se proponen en los manuales y adaptarlas al grupo clase en que enseña para que sean más atractivas y más eficaces. Durante el proceso de desarrollo de las UDs se deben tomar decisiones de una forma razonada según los objetivos que se fijan previamente y que deben ser claros y alcanzables. Si estamos trabajando por primera vez con un nuevo grupo de alumnos, es aconsejable considerar su conocimiento previo del idioma o de algunos temas con el fin

de diseñar actividades en línea con su nivel. Esto es posible hacerlo gracias a pruebas de nivelación (para determinar el nivel de un estudiante) o de diagnóstico (para evaluar cuánto un alumno conoce sobre un determinado tema o una materia específica). Al mismo tiempo, el docente debe precisar la forma y los instrumentos mediante los cuales pretende evaluar al alumnado a fin de darse cuenta si se ha alcanzado el objetivo y si los alumnos han progresado en su conocimiento del idioma.

A la hora de planificar una programación didáctica se suelen tomar como puntos de referencias las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas redactado por el Consejo de Europa (2001). El Plan Curricular tiene como objetivo proporcionar a los docentes de español diferentes instrumentos, materiales, herramientas y medios que son útiles durante el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A través de los recursos que se ponen a disposición se garantiza una enseñanza eficaz y que se adapta fácilmente a cada centro en el que se enseña el español como lengua materna o como lengua extranjera (como en nuestro caso).

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas ofrece, igualmente, válidas directrices para tener un conocimiento sólido del idioma, para conocer los niveles y los certificados de lengua. Proporciona, además, una orientación general a los profesores y también a los examinadores y administradores, que son los encargados en enseñar y evaluar el conocimiento del idioma de un aprendiente.

Además, en la programación de una UD siempre hay que considerar algunos pilares imprescindibles: la descripción de la unidad, la definición de los objetivos generales y específicos, los contenidos, las actividades, la descripción de los recursos y materiales que se emplean, la organización del espacio y del tiempo y finalmente la indicación de los criterios de evaluación final.

A continuación, se verá brevemente a qué hacen referencia estos elementos.

- La descripción de la UD comprende el título o el tema eje que se va a desarrollar. En este apartado se introducen también el número de sesiones que la caracterizan y el nivel de lengua a la que hace referencia. Se suelen introducir también, si la situación lo requiere, los conocimientos previos que se supone que el alumno haya adquirido para avanzar en esta UD.

- El objetivo se define como lo que se espera que consiga el alumno después del proceso de enseñanza y es la sección donde se da muestra de las intenciones del docente. Como ya se ha subrayado, debe ser claro y también alcanzable y adaptable a las diferentes circunstancias que surgen durante las clases. Puede diferenciarse en objetivo general y objetivos específicos.
- Los contenidos hacen referencia a los temas o argumentos sobre los que se pretende trabajar durante el desarrollo de la unidad.
- Las actividades (o secuencia de actividades) que se proponen a los alumnos tienen que estar relacionadas entre sí y para cada una de ellas sería aconsejable especificar un periodo de tiempo dentro del cual se debe llevar a cabo. Las actividades tienen que desarrollar las diferentes destrezas y habilidades que requieren para el conocimiento profundo del idioma.
- Los recursos y los materiales hacen referencia a esa sección donde se especifica qué materiales y qué objetos concretos va a utilizar el profesor en cada actividad de la UD.
- La organización del espacio y del tiempo comprende la descripción de la estima con respecto a la duración total de la UD, así como la especificación de los espacios específicos donde se llevará a cabo.
- La evaluación incluye esas acciones que tienen como objetivo valorar el aprendizaje del alumno, la cualidad y la eficacia de la práctica docente y también averiguar si las actividades y los materiales que se han utilizado han sido eficientes para el progreso de los alumnos. El docente debe ser claro sobre la metodología a través de la cual sus alumnos serán evaluados e igualmente deben ser claros los instrumentos, los contenidos específicos y los criterios de evaluación, de manera que el alumno pueda prepararse de forma adecuada.

A continuación, se presentan las dos Uds, dirigidas a alumnos de secundaria, que hemos realizado siguiendo las características básicas que previamente hemos presentado.

3.1. Primer ejemplo de unidad didáctica

<p>Descripción de la UD</p>	<p>Título de la unidad: <i>El arte como forma de expresión personal y lucha social. Escuchamos la voz de las Sinsombreros</i></p> <p>Nivel: B2</p> <p>Conocimientos previos: los alumnos deben estar familiarizados con los miembros y las características de la Generación del '27</p> <p>Tiempo de realización: esta UD se desarrolla en dos sesiones de una hora cada una</p>
<p>Objetivos generales y específicos</p>	<p>La primera sesión tiene como objetivo, a través del poema de Josefina de la Torre titulado <i>Me busco y no me encuentro</i>, reflexionar sobre los temas de la búsqueda de nuestra identidad y la felicidad en momentos que pueden resultar difíciles en la vida de cada uno de nosotros.</p> <p>Los objetivos específicos de esta sesión son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desarrollar la comprensión lectora a través del entendimiento del poema. - familiarizar con el léxico metafórico típico del género poético y entender los significados profundos que se esconden detrás de las imágenes y metáforas. - trabajar en la expresión escrita a través de la explicación de algunas metáforas presentes en el poema. - desarrollar la expresión gracias a la puesta en común de ideas, argumentaciones y soluciones a los temas sobre los que se pretende reflexionar. <p>La segunda sesión está pensada para que los alumnos conozcan el grupo de las Sinsombreros y se acerquen al tema de la lucha social de los derechos de la mujer.</p>

	<p>Los objetivos específicos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conocer el movimiento de las Sinsombreros y algunas de las artistas que hacían parte de este grupo. - desarrollar la comprensión escrita, a través de la actividad de búsqueda de informaciones sobre las vidas de las mujeres Sinsombreros. - desarrollar la comprensión oral gracias a la escucha del video de Maruja Mallo y las presentaciones de los compañeros en la actividad 2. - desarrollar la expresión escrita a través de la elaboración de las preguntas en la actividad 2. - desarrollar la expresión oral que se pone en práctica en la actividad 1 durante la puesta en común de las informaciones sobre el video escuchado; en la actividad 2 durante la exposición oral de las breves presentaciones delante de los compañeros; y también en las últimas dos actividades donde se requiere la participación activa para que los alumnos expresen de forma oral sus ideas y opiniones en relación con la lucha por la igualdad de género.
<p>Contenidos</p>	<p>La primera sesión se enfoca en la exposición del poema <i>Me busco y no me encuentro</i> de Josefina de la Torre que tiene como tema principal la soledad y la dificultad a encontrarse a uno mismo en un momento difícil de la vida. Los alumnos reflexionan sobre este tema que resulta actual y que puede hacer referencia a sus propias vidas y a los momentos difíciles a los que se enfrentan. El poema presenta palabras y expresiones útiles a ampliar el léxico de los estudiantes y para que se</p>

	<p>acostumbren a trabajar con un lenguaje que va más allá del significado literal.</p> <p>La segunda sesión tiene como enfoque, en cambio, los contenidos que hacen referencia al grupo de las Sinsombreros. Las actividades tendrán como eje central el de entender la importancia de estas mujeres en la historia española con respecto a la lucha por la igualdad de género, que será tema de debate entre los estudiantes.</p>
Actividades	<p>La primera sesión consta de 5 actividades. La primera (10 minutos) tiene como objetivo leer y comprender el poema, las sensaciones y sentimientos que transmite a los alumnos. La segunda actividad (5 minutos) sirve para entender el léxico y las expresiones empleadas por parte de la poetisa y familiarizar con las palabras desconocidas a través de la ayuda del contexto y del profesor. En tercer lugar (3 minutos), los alumnos tendrán que conectar algunos verbos seguidos por específicas preposiciones a su explicación correcta en el idioma español. En la cuarta actividad (10 minutos) aprenden el significado de algunas expresiones del poema, que se tendrán que explicar con palabras simples y comunes en el ejercicio siguiente. La quinta actividad (de duración de 25 minutos) sirve como momento para reflexionar y profundizar los temas que presenta el poema de Josefina de la Torre y llevarlos a la actualidad de los alumnos</p> <p>La segunda sesión se caracteriza por 4 actividades. La primera (de 10 minutos) pretende conocer, a través de la proyección de un video, el origen del nombre del grupo de las Sinsombreros. La segunda (20-25 minutos) ofrece la oportunidad a los alumnos de conocer de cerca algunas de las figuras importantes de este grupo y</p>

	<p>conocer la vida de las mujeres Sinsombrero a través de una breve presentación dirigida a los otros compañeros. Las últimas dos actividades (respectivamente de 15 y de 10-15 minutos) pretenden ser dos momentos de debates en que los alumnos deben participar para aportar sus ideas sobre los temas de la igualdad de género y de lucha de las mujeres para tener visibilidad y los mismos derechos que los hombres. Se reflexiona sobre estos temas poniéndose en los zapatos de las mujeres de la época de los años '20 del siglo pasado y reflexionando, asimismo, sobre la situación que se vive actualmente.</p>
Recursos y materiales	<p>Para realizar las dos sesiones se debe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a cada uno de los alumnos el poema <i>Me busco y no me encuentro</i> de Josefina de la Torre. - Utilizar la pizarra digital para proyectar el video de Maruja Mallo disponible al siguiente enlace: https://www.rtve.es/play/videos/a-fondo/maruja-mallo/4995675/ - Dar la posibilidad a los alumnos para que busquen informaciones acerca de las artistas sobre las que tienen que elaborar la presentación de la actividad 2 de la segunda sesión. Pueden utilizar los móviles o el ordenador del aula.
Organización del espacio y del tiempo	<p>Cada actividad tiene una duración aproximada indicada al lado de cada una de ellas. En total, cada sesión va a durar más o menos una hora. No se necesita un lugar particular o un espacio específico para desarrollar las diferentes actividades. Durante las divisiones en grupos los alumnos pueden desplazarse en el sitio de los otros compañeros sin mover los pupitres.</p>
Evaluación	<p>Al término de las dos sesiones, el profesor evalúa los</p>

	<p>conocimientos de los alumnos a través de una prueba de evaluación a respuesta múltiple o respuestas breves sobre el léxico y las estructuras que se han visto, los temas afrontados y la presentación llevada a cabo gracias a las aportaciones de los estudiantes.</p>
--	--

PRIMERA SESIÓN (1 hora)

ACTIVIDAD 1 (10 minutos)

Me busco y no me encuentro - Josefina de la Torre

Rondo por las oscuras paredes de mí misma,
interrogo al silencio y a este torpe vacío
y no acierto en el eco de mis incertidumbres.

No me encuentro a mí misma
y ahora voy como dormida a las tinieblas,
tanteando la noche de todas las esquinas,
y no pude ser tierra, ni esencia, ni armonía,
que son fruto, sonido, creación, universo.

No este desalentado y lento desganzarse
que convierte en preguntas todo cuanto es herida.

Y rondo por las sordas paredes de mí misma
esperando el momento de descubrir mi sombra.

Lee el poema de Josefina de la Torre que se propone aquí y después, en pareja o en grupos de tres, intenta reflexionar sobre su significado con la ayuda de estas preguntas: ¿Qué sensaciones te transmite este poema? ¿Son positivas o negativas? ¿Según tú opinión, qué podría haber pasado a la autora para que redactara un poema de este tipo? Se compartirán a continuación las soluciones de las preguntas con los otros compañeros para entender si todos han tenido las mismas sensaciones durante la lectura.

ACTIVIDAD 2 (5 minutos)

Subraya todas las palabras que no entiendes y cuyo significado no es claro e intenta adivinarlo teniendo en consideración el contexto y el campo semántico empleado por la autora. Posteriormente, se reliza una puesta en común donde el profesor proporciona sinónimos de las palabras que aún no se han entendido para poder tener claro todo el vocabulario del poema.

ACTIVIDAD 3 (3 minutos)

Reflexiona sobre las siguientes contrucciones que están presentes en este poema e intenta adivinarlas conectándolas con su correcto significado literal que se encuentra en la derecha.

Rondar por	Encontrar la solución o la respuesta correcta
Interrogar a	Hacer que alguien o algo se transforme en algo distinto de lo que era
Acertar en	Andar o moverse con incertidumbre, dudosamente
Tantear	Hacer una serie de preguntas para aclarar un hecho o sus circunstancias
Convertir en	Andar de forma reiterada, continuada alrededor de alguien para conseguir algo

ACTIVIDAD 4 (10 minutos)

Los verbos del ejercicio precedente, y algunas otras expresiones, se utilizan para crear imágenes metafóricas que Josefina de la Torre emplea para dar voz a sus sensaciones y sentimientos. Intenta dar una explicación, junto a tus compañeros de clase, a su significado profundo y escribe qué es lo que realmente quiere decir la autora.

- Rondo por las oscuras paredes de mí misma:
- Interrogo al silencio:
- No acierto en el eco de mis incertidumbres:
- Tanteo la noche de todas las esquinas:
- Convierte en preguntas todo cuanto es herida:
- Descubrir mi sombra:

ACTIVIDAD 5 (25 minutos)

Introducción: este poema pertenece al poemario titulado *Marzo incompleto*, publicado en 1968. La colección tiene como tema central, como has podido ver, la insatisfacción de la poetisa consigo misma, debida a la esterilidad y la imposibilidad de ser madre. Por

esta razón, Josefina busca un sentido a su vida, que parece ser rodeada solo de soledad y oscuridad, como este poema nos demuestra.

Puesta en práctica: en pequeños grupos tenéis 10 minutos para redactar una lista de posibles razones y circunstancias en las que en algún momento os habéis sentido solos e insatisfechos debido a algo que no habéis podido realizar u obtener.

Cuando se termina la redacción se empieza un debate con los otros compañeros para poner en común las ideas y entender si también otros compañeros comparten contigo tus mismas inseguridades e insatisfacciones y tenéis que intentar dar una posible solución a estos momentos difíciles a los que cada uno de vosotros os habéis enfrentado.

SEGUNDA SESIÓN (1 hora)

ACTIVIDAD 1 (10 minutos)

Hoy vamos a conocer el grupo de las Sinsombreros, pero antes de empezar, te proponemos a continuación algunas preguntas que tendrás que leer antes de la visión del video de Maruja Mallo que nos ayuda a entender el origen de este grupo que se coloca dentro de la Generación del '27.

¿Con quién estaba Maruja Mallo? ¿Sabes reconocer algún nombre?

¿Que significado tenía el sombrero en aquella época?

¿Por qué la gente estaba tan escandalizada cuando vio que se quitaron el sombrero? ¿Cuál era uno de los posibles significados que se daba a esta acción?

¿Qué empezaron a hacerles tras este gesto?

Enlace al vídeo, del que se verá desde el minuto 5 hasta el minuto 6:10:

<https://www.rtve.es/play/videos/a-fondo/maruja-mallo/4995675/>

Después de haber visto el video intenta hacer una puesta en común y contestar a las precedentes preguntas junto a tus compañeros de clase para averiguar si todo el mundo ha captado y entendido las informaciones importantes y si todos han contestado correctamente.

ACTIVIDAD 2 (20-25 minutos)

Introducción: El acto de quitarse el sombrero tiene una connotación simbólica que alude a la “liberación de las ideas” y de las injusticias sociales que presionaban las mujeres de aquella época. Las que hicieron parte de este grupo y que compartían las mismas inquietudes y preocupaciones eran escritoras, artistas, pintoras, poetisas, escultoras, ilustradoras y artistas gráficas entre las cuales encontramos las ya citadas Maruja Mallo y Margarita Manso, pero también Josefina de la Torre, que es la autora del poema que hemos afrontado en la primera sesión, así como otras figuras muy importantes como Concha Mendez, Rosa Chacel y María Zambrano.

Estas fueron las mujeres pioneras de uno de los primeros movimientos feministas y lucharon por los derechos de las mujeres en el ámbito social así como en el ámbito artístico. En efecto, solo en los últimos años, algunos estudiosos y expertos de historia y de arte han logrado rescatar esos nombres femeninos que durante demasiado tiempo se han quedado en la oscuridad y en el olvido.

Práctica: Se divide la clase en pequeños grupos (máximo 3 o 4 personas) y cada uno elige una artista diferente perteneciente a este grupo de mujeres. Cada uno de los miembros debe contribuir a la búsqueda de informaciones relevantes sobre la vida y la carrera artística y literaria de la artista escogida. Se debe elaborar, asimismo, una serie de preguntas breves inherentes a las informaciones encontradas, que se entregarán al profesor y a las que los otros compañeros deberán contestar luego.

Posteriormente, cada grupo, delante de los compañeros, deberá presentar en más o menos 2-3 minutos la artista que se ha escogido dando las informaciones más importantes. Los oyentes deberán tomar apuntes y anotar estas informaciones. Al final de la presentación de cada grupo, el profesor tomará en consideración todas las preguntas que se formularon al comienzo de esta actividad y el grupo que contestará correctamente al mayor número de preguntas ganará.

ACTIVIDAD 3 (15 minutos)

Se divide la clase en dos grupos, que tendrán que proyectarse en la época de los Sinsombreros. El primer grupo encarna las ideas y los comportamientos típicos del patriarcado y del machismo y deberá defender sus propias ideas según las cuales la

mujer es inferior con respecto al hombre. El segundo grupo, en cambio, deberá reflejar las ideas feministas y de lucha para la igualdad de género y de derechos entre ambos sexos, defendiendo sus razones.

El profesor tendrá que dejar libre espacio a los alumnos y solo intervenir como mediador para darles la palabra y hacer preguntas que puedan ayudarlos a desarrollar sus pensamientos.

ACTIVIDAD 4 (10-15 minutos)

Todos los alumnos, como conclusión de esta UD, reflexionan sobre el rol actual de la mujer a través de algunas preguntas que hará el profesor para guiar el debate. A modo de ejemplo, elencamos aquí algunas posibles cuestiones que se pueden formular.

¿Creéis que actualmente la mujer tiene los mismos derecho que el hombre?

¿En cuáles ámbitos no es así?

¿Las mujeres están luchando para proteger sus derechos y para lograr la igualdad de género?

¿Podrías poner algún ejemplo de lucha social que ve como protagonistas las mujeres?

En aquella época hemos visto que algunos personajes influyentes del arte se quitaron el sombrero como símbolo de rebelión y de lucha contra las injusticias sociales, ¿existen ahora gestos, comportamientos o acciones que se perciben como actos de rebelión o lucha social?

3.2 Segundo ejemplo de unidad didáctica

Descripción de la UD	<p>Título de la UD: <i>Repasamos juntos la ropa</i></p> <p>Conocimientos previos: haber presentado el léxico de la ropa, puesto que esta UD pretende ser un repaso del vocabulario ya estudiado</p> <p>Nivel: A1-A2</p> <p>Tiempo de realización: una hora de clase (50 minutos)</p>
Objetivos generales y específicos	<p>El objetivo general de esta UD es repasar el léxico relativo a la ropa.</p> <p>Los objetivos específicos son los de trabajar el léxico de</p>

	<p>la ropa para fomentar su retención en el léxico mental del estudiante a través de actividades de diferente naturaleza.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Las actividades constan de varios ejercicios donde el alumno tendrá que demostrar su conocimiento con respecto al vocabulario de la ropa. Algunas actividades serán de comprensión auditiva donde se tendrá que escuchar la profesora y entender la prendas de vestir que se describen. Otras constan en el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que los alumnos tendrán que leer un fragmento de un texto fácil, apto a su nivel. Además, en algunas actividades tendrán que escribir oraciones donde utilizan estructuras específicas para referirse al vocabulario de la ropa y poder describir correctamente lo que lleva puesto una persona.</p>
<p>Actividades</p>	<p>La UD está caracterizada por 6 actividades.</p> <p>En la primera actividad (5 minutos) se desarrollan la comprensión lectora y la comprensión auditiva a la vez, ya que el alumno tendrá que leer y escuchar la lectura del fragmento propuesto entendiendo su significado. La segunda actividad (3 minutos) consta en la búsqueda del léxico perteneciente a la ropa, junto a sus características y asociar estas palabras con las imágenes correctas que se proponen.</p> <p>La actividad siguiente (10 minutos) desarrolla, asimismo, la comprensión auditiva, puesto que los alumnos deben escuchar la descripción que propone la profesora para dibujar correctamente el maniquí.</p> <p>La cuarta actividad (10 minutos) pretende desarrollar la expresión escrita gracias a la elaboración de oraciones completas donde los alumnos tienen que describir los personajes presentados en las figuras. Esta es una</p>

	<p>actividad que no solo pretende repasar el vocabulario, sino también las estructuras sintácticas correctas para poderlo describir adecuadamente (como por ejemplo el uso del verbo llevar). Las últimas dos actividades (cada una de 10 minutos) ponen a prueba el conocimiento de algunas prendas específicas que se necesitan en varias ocasiones, como es el caso de la preparación de la maleta para un viaje.</p>
Recursos y materiales	<p>Los materiales que los alumnos van a necesitar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un fragmento del texto del cuento <i>Amnesia</i> de José Luis Oscar Ariza. - los dibujos de la ropa, de los maniqués y de las figuras que van a servirle para las actividades 2, 3, 4 y 5
Organización del espacio y del tiempo	<p>No se necesita ningún lugar específico para llevar a cabo esta unidad de repaso.</p> <p>La UD se tendrá que finalizar en una sola clase, de duración de más o menos 50 minutos</p>
Evaluación	<p>La evaluación del profesor sirve para entender si los alumnos han aprendido correctamente las estructuras para describir lo que llevan las personas y utilizar correctamente el léxico de este campo semántico. El profesor llevará a cabo su evaluación en la clase posterior a esta UD de repaso y lo hará proyectando en la pizarra digital una persona vestida con prendas diferentes y cada alumno evaluado tendrá que describir esa persona.</p>

ACTIVIDAD 1 (5 minutos)

Se proporciona a los estudiantes el siguiente fragmento perteneciente al primer capítulo del cuento de José Luis Ocasar Ariza titulado *Amnesia*. La profesora o uno de los alumnos lo lee despacio y en voz alta una o dos veces.

05:40

Unos pasos tranquilos rompen el silencio de la calle Santa Lucía. Es un hombre joven. Lleva unos **vaqueros**, una camisa a rayas y una chaqueta azul de verano al hombro. Camina despacio, con gestos lentos y cansados. En el cruce de Santa Lucía con la calle Lope de Vega se para en el semáforo en rojo. El suelo está lleno de papeles. El hombre siente curiosidad, se agacha y coge uno. El semáforo cambia. El hombre lo ve y cruza. Mira el papel y lee:

Jueves, 17	20.00H
PLAZA DE TOROS DE SANTANDER	
Gran concierto de MECANO	
Precio único: 2.000 pts.	

«¡Vaya!», piensa. «Mi grupo favorito, en Santander...» En ese momento, el fuerte ruido de un motor llama la atención del hombre. Levanta la vista del papel y sólo ve la sombra roja de un coche y siente un terrible golpe.

6

ACTIVIDAD 2 (3 minutos)

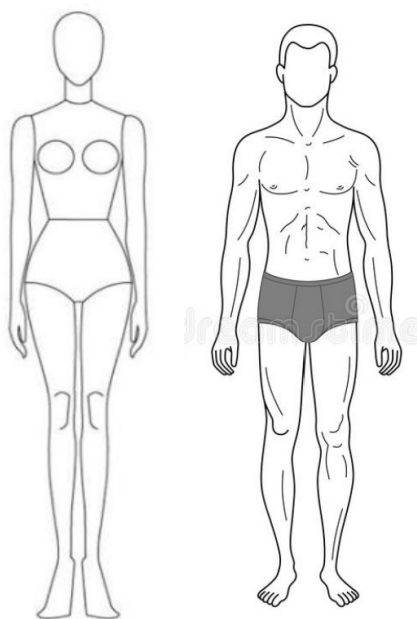
Al comienzo de este fragmento se describe qué está llevando el hombre. Te presentamos aquí algunas imágenes de varios tipos de prendas y tendrás que indicar cuáles son las que se mencionan en el texto sin la ayuda de los apuntes o de otros recursos.



Cuando todos habéis terminado, la profesora indicará las soluciones correctas. ¿Has podido adivinar todas las tres prendas?

ACTIVIDAD 3 (10 minutos)

Ahora la profesora lee las descripciones de estas personas y en pareja tendréis que dibujar la ropa que se menciona.



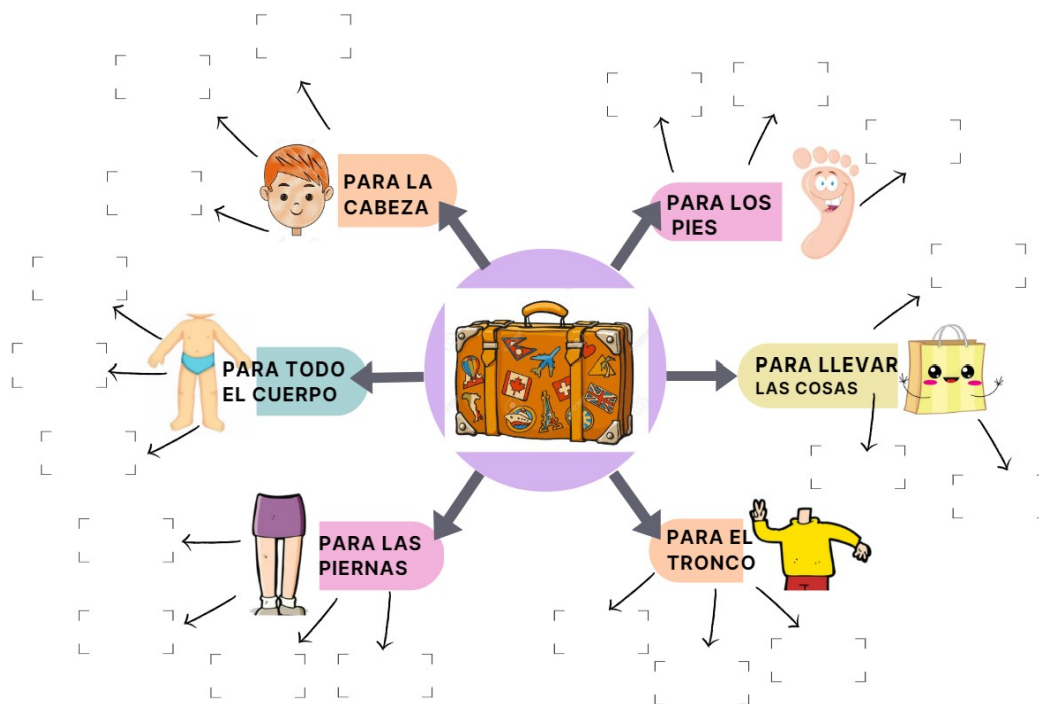
ACTIVIDAD 4 (10 minutos)

Ahora sois vosotros que tendréis que hacer la descripción completa de estos cuatro personajes, escribiendo el nombre de la ropa y sus respectivos colores.



ACTIVIDAD 5 (10 minutos)

El personaje de la historia es víctima de un accidente y pierde la memoria (sufre de amnesia). Tiene que hacer un viaje para ir a ver a su hermana que vive cerca de la playa y tú deber es ayudarle a recordar qué tiene que poner en su maleta completando este mapa conceptual.



Cuando termines de llenar la maleta, compártela con tus compañeros para ver si a ellos les ha ocurrido alguna palabra que tú no has puesto.

ACTIVIDAD 6 (10 minutos)

Ahora crea otro mapa conceptual y haz lo mismo que la actividad precedente, pero en este ejercicio tienes que llenar la maleta para un viaje a la montaña.

CAPÍTULO 4: ELABORACIÓN DE ALGUNAS UNIDADES DIDÁCTICAS PARA SU APLICACIÓN PRÁCTICA EN INSTITUTOS DE SECUNDARIA

Esta última sección se enfoca en la presentación de algunas UD's dirigidas a estudiantes de institutos italianos de secundaria. Se trata, en concreto, de una muestra práctica de tres casos de estudio que tienen como objetivo evaluar si la literatura es un método eficaz y útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la componente léxica. El uso de los textos literarios se comparará con el método más "tradicional" (actualmente todavía muy presente en la enseñanza), es decir el suministro de listas de vocabulario que se aprenden de memoria. Como se ha observado, el contexto es un elemento fundamental para el aprendizaje del léxico y su retención a largo plazo en el lexicón mental de un aprendiente, a diferencia de las listas de palabras que se aprenden de memoria y que, en ausencia de su uso contextualizado y constante, tienden a caer en el olvido más fácilmente.

Los tres casos de estudio que hemos ideado, se dirigen a alumnos de institutos de secundaria y se adaptan a niveles diferentes de conocimiento del idioma español. El primer caso se dirige a una clase de primero, de nivel A2-B1; el segundo está destinado a alumnos del segundo año, de nivel B1-B2; el tercero a estudiantes pertenecientes a una clase de cuarto, de nivel B2.

Para cada caso de estudio se ha creado una UD a partir de un texto literario, que se presentará a algunas clases y una lista orientativa de vocabulario que se inspira en el léxico afrontado en la UD, que se suministrará a las otras clases del mismo año y nivel. El objetivo principal es comprobar cuál de estos dos métodos de enseñanza y de presentación del vocabulario es el más válido, basándonos en el análisis de los resultados de la prueba de evaluación que se suministrará a todas las clases, preferiblemente el mismo día. La prueba, que en todos los casos de estudio será en forma escrita, será el método objetivo que nos ayudará a determinar si los resultados más satisfactorios lo obtuvieron los que estudiaron a través de las listas de vocabulario o los que participaron en el desarrollo de las UD's. El tiempo que transcurrirá desde la entrega de los materiales didácticos hasta el día de la prueba escrita será de una semana, con el fin de permitir a los estudiantes una adecuada preparación.

4.1 Primer caso de estudio

En este apartado presentamos el primer caso de estudio que se llevará a cabo en las clases pertenecientes al segundo año de institutos de secundaria, de nivel A2-B1.

Como se ha indicado antes, a algunas clases (una o dos, dependiendo del número de clases presentes en el instituto) se suministrará una lista de vocabulario donde aparecen elementos léxicos muy similares a los que se han afrontados en la UD, que se presentará, en cambio, en otras clases. Antes de realizar la prueba escrita, los estudiantes tendrán una semana de tiempo para estudiar o repasar los contenidos. La prueba será la misma para todos los estudiantes y es aconsejable que se suministre el mismo día.

4.1.1 Unidad didáctica dirigida a una clase del segundo año de un instituto de secundaria (nivel A2-B1)

Descripción de la UD	Título de la UD: <i>Mi concepto de familia</i> Nivel: A2-B1 Tiempo de realización: una sesión de clase de aproximadamente una hora y media.
Objetivos generales	Los objetivos generales de esta UD son: <ul style="list-style-type: none">- Trabajar y aprender el vocabulario y las expresiones presentes en el poema de Juan Ortiz titulado <i>Éramos cuatro grietas</i>.- Repasar el léxico relacionado con el campo semántico de la familia.- Repasar y conjugar correctamente la forma verbal del pretérito imperfecto.- Reflexionar y dar una opinión personal sobre el tema de la familia.
Objetivos específicos	Los objetivos específicos de la primera sesión son el desarrollo de algunas de las destrezas lingüísticas, en concreto la expresión oral y escrita y la comprensión

	<p>escrita. Otro objetivo específico es proporcionar nuevas entradas léxicas a los alumnos, relacionadas con el lenguaje simbólico típico del género de la poesía. Además, se pretende que los alumnos repasen y refuercen el uso del pretérito imperfecto y el léxico relacionado con el campo semántico de la familia.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Los contenidos de esta UD están en línea con los objetivos prefijados. Se propone un poema del autor Juan Ortiz, que los alumnos deberán leer y en un segundo momento deberán reflexionar sobre el léxico y las expresiones metafóricas que se utilizan. Se proporcionan también algunos ejercicios lúdicos, como el crucigrama y la sopa de letras, para repasar el pretérito imperfecto y los nombres de los diferentes componentes de la familia. Finalmente, se propone una reflexión sobre el concepto tradicional y actual que tenemos de familia y se invita a cada alumno a participar en el debate y compartir sus ideas.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Las actividades de esta UD son 7. En la primera (5 minutos) se lee el poema <i>Éramos cuatro grietas</i> de Juan Ortiz a través del cual se desarrolla la comprensión escrita.</p> <p>La segunda actividad (15 minutos) pide que los estudiantes lean otra vez el poema y reflexionen sobre el léxico desconocido, para encontrar su correcto significado relacionado con este preciso contexto.</p> <p>La tercera (15 minutos) es una actividad que acerca los alumnos al lenguaje simbólico del poema, intentando adivinar el significado que quiere conferir el autor con las expresiones que utiliza.</p> <p>En la cuarta actividad (10 minutos) se emplea un crucigrama para que los alumnos repasen y fortalezcan</p>

	<p>el conocimiento del tiempo verbal del pretérito imperfecto.</p> <p>La quinta actividad (10 minutos) es una oportunidad para desarrollar la expresión escrita a través de la construcción de oraciones donde se tiene que emplear el léxico y el tiempo verbal de las actividades precedentes.</p> <p>La penúltima actividad (12 minutos) consiste en otra actividad lúdica en forma de sopa de letras, a través de la cual los alumnos deberán, antes de todo, adivinar el nombre correcto para completar la frase y posteriormente buscar esa palabra en la sopa de letras.</p> <p>La última actividad (30 minutos) se caracteriza por ser un momento de debate en que se invitan los alumnos a reflexionar sobre algunos temas relacionados con el concepto de familia. Esta actividad pretende ser una oportunidad para el desarrollo de la expresión oral y del espíritu crítico.</p>
Recursos y materiales	<p>Para la realización de las sesiones se debe proporcionar a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El poema <i>Éramos cuatro grietas</i> de Juan Ortiz que se utilizará en las actividades 1 y 2. - El crucigrama para llevar a cabo la actividad 4. - La sopa de letras que se necesita en la sexta actividad.
Organización del espacio y del tiempo	<p>Cada actividad propuesta tiene una duración indicada al lado de cada una de ellas. En su totalidad, la sesión dura una hora y media. No se necesita un lugar particular o un espacio específico para desarrollar las diferentes actividades, que se pueden realizar en el aula o también desde casa, en el caso de una clase virtual.</p>
Evaluación	<p>La evaluación será en forma escrita, durará cuarenta</p>

	minutos y consistió en evaluar el aprendizaje de algunas de las palabras sobre las que se ha trabajado durante la sesión y averiguar si los alumnos saben utilizarlas dentro de un contexto específico. En concreto la prueba se caracteriza por tres ejercicios. En el primero los alumnos deberán conectar las palabras propuestas con el significado correcto. En el segundo ejercicio deberán rellenar los huecos con las palabras que se sugieren. Finalmente, se pedirá la creación de tres frases utilizando palabras específicas.
--	---

ACTIVIDAD 1 (5 minutos)

Leemos juntos el poema de Juan Ortiz titulado *Éramos cuatro grietas*.

En esa casa,
éramos cuatro grietas;
había roturas en los nombres,
en los abrazos,
cada cuarto era un país en dictadura,
debían cuidarse muy bien los pasos para no entrar en guerra.
Así nos había hecho la vida:
duros,
como el pan de los días;
secos,
como el agua del grifo;
resistentes al cariño,
maestros del silencio.
Sin embargo,
pese a lo estricto de los espacios,
a los recios límites territoriales,
cada borde resquebrajado calzaba perfecto con el siguiente,
y al estar todos reunidos,
en la mesa,
frente al plato del día,
se cerraban las fisuras
y éramos,
realmente,
una familia.

ACTIVIDAD 2 (15 minutos)

Lee otra vez el poema individualmente y subraya el léxico y todas las expresiones que no entiendes. Intentamos todos juntos, con la ayuda del contexto, a adivinar un posible significado de las palabras utilizadas con sentido metafórico que se presentan a continuación.

*Grieta – Roturas – Dictadura – Cuidarse muy bien los pasos – Entrar en guerra
Duros – Secos – Cariño – Estrictos – Recios – Borde – Resquebrajado – Calzaba –
Fisuras*

Si algunos términos antes subrayados aún no están claros, se proporciona su explicación a través de una definición en español.

ACTIVIDAD 3 (15 minutos)

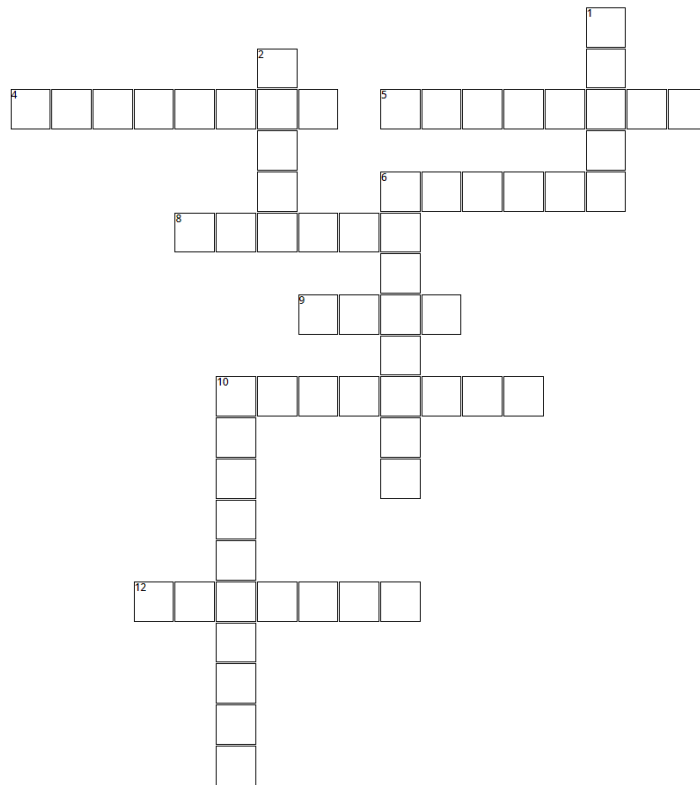
Reflexionamos sobre algunas imágenes que presenta el autor y que tienen un valor simbólico y metafórico.

¿Qué quiere decir el autor a través de las siguientes expresiones, en este específico contexto? Intentamos explicar juntos su verdadero significado y lo ponemos por escrito.

- Éramos cuatro grietas:
- Había rotura en los nombres:
- Cada cuarto era un país en dictadura:
- Debían cuidarse muy bien los pasos:
- Entrar en guerra:
- Duros como el pan de los días:
- Secos como el agua del grifo:
- Maestros del silencio:
- Cada borde resquebrajado calzaba perfectamente con el siguiente:

ACTIVIDAD 4 (10 minutos)

¿Qué forma verbal emplea el autor para escribir su poema? Señalalas y luego deberás resolver, en pareja, este crucigrama para repasar el tiempo utilizado en el texto.



Horizontales

- 4. 2° persona singular del verbo cerrar
- 5. 2° persona singular del verbo calzar
- 6. 3° persona singular del verbo estar
- 8. 1° persona plural del verbo ser
- 9. 3° persona plural del verbo ser
- 10. 3° persona plural del verbo calzar
- 12. 2° persona plural del verbo deber

Verticales

- 1. 1° persona singular del verbo deber
- 2. 3° persona singular del verbo haber
- 6. 2° persona plural del verbo estar
- 10. 1° persona plural del verbo cerrar

ACTIVIDAD 5 (10 minutos)

Cada uno deberá elegir dos palabras y dos expresiones que hemos visto e intentar construir una frase usando la forma verbal del pretérito imperfecto para cada una de ellas. ¡Sé creativo! Luego se pedirá a algunos de los alumnos que compartan algunas de sus frases.

ACTIVIDAD 6 (12 minutos)

En esta actividad repasamos el léxico relacionado con el campo semántico de la familia. Deberás adivinar cada miembro siguiendo estas pistas y posteriormente deberás buscar el nombre correspondiente en la sopa de letras. Si no recuerdas algún término, lo repasaremos todos juntos al final de esta actividad.

- | | |
|---|-----------|
| 1. Es la mamá de tu mamá | (Abuela) |
| 2. Las esposas o esposos de tus hermanos son tus... | (Cuñados) |
| 3. Dos hermanos que son iguales son... | (Gemelos) |
| 4. La hija de tu mamá es tu... | (Hermana) |
| 5. Es la esposa de tu padre | (Madre) |
| 6. Es el hijo de tu hijo | (Nieto) |
| 7. La esposa de tu hijo es tu... | (Nuera) |
| 8. La hija de tu tía es tu... | (Prima) |
| 9. El hijo de tu hermano es tu... | (Sobrino) |
| 10. Los padres de tu esposo son tus... | (Suegros) |
| 11. El hermano de tu padre es tu... | (Tío) |
| 12. El esposo de tu hija es tu... | (Yerno) |

T	V	F	Y	N	I	E	T	O	J	Q	V	R	W
C	S	J	T	W	C	A	B	U	E	L	A	Q	W
O	B	O	R	W	K	R	H	E	R	M	A	N	A
F	N	U	E	R	A	G	L	T	H	N	B	M	T
B	O	X	Q	V	G	E	M	E	L	O	S	E	U
J	P	X	D	X	D	K	D	F	P	R	I	M	A
A	M	T	S	O	B	R	I	N	O	H	O	N	B
B	J	C	U	Ñ	A	D	O	S	J	A	Y	Y	V
S	U	E	G	R	O	S	K	Q	W	U	G	L	G
L	K	Q	M	F	O	F	N	C	F	H	J	C	H
Y	W	J	W	V	A	B	R	P	T	E	R	N	L
X	D	G	Y	E	R	N	O	R	R	J	Y	R	H
L	H	K	M	A	D	R	E	S	C	T	U	H	R
L	V	T	Í	O	L	L	T	Y	D	A	E	P	R

ACTIVIDAD 7 (30 minutos)

Ahora que hemos trabajado con el léxico de la familia y que hemos entendido bien el poema de Juan Ortiz, reflexionaremos todos juntos sobre algunos aspectos relacionados con el concepto de familia, utilizando el vocabulario visto en las actividades precedentes. Cada uno interviene con su aportación y con su propio pensamiento.

Aquí se proponen algunas preguntas para comenzar el debate:

¿Cuál es la imagen “tradicional” que tenemos sobre la familia?

¿Has escuchado alguna vez la expresión italiana “*famiglia della Mulino Bianco*”?

¿La familia de Juan Ortiz se acerca a este modelo?

¿En la actualidad, ha cambiado el concepto de familia con respecto al pasado?

¿Cómo es tu familia? ¿Se parece más a la de Ortiz o es diferente?

4.1.2 Lista orientativa de vocabulario que se suministrará a una clase del segundo año de secundaria (nivel A2-B1)

Grieta (s): crepa/fessura	Fisura (s): fessure/crepe
Rotura (s): rottura/ frattura	Cerrar: chiudere
Dictadura (s): dittatura	Ser: essere
Cuidar:controllare/badare/fare atención a qualcosa	Abuela: nonna
Entrar en guerra: entrare in guerra	Cuñado: cognato
Duro (s): duro/solido	Gemelos/mellizos: gemelli
Seco (s): secco	Hermana/o: sorella, fratello
Grifo (s): rubinetto	Madre: mamma
Cariño: affetto/dolcezza	Padre: papà
Estricto (s): ristretto	Nieto: nipote dei nonni
Recio (s): rigido	Sobrino: nipote degli zii
Borde (s): bordi/estremità	Nuera: nuora
Resquebrajado (s): incrinato	Yerno: genero
Calzar: calzare	Prima/o: cugina/o
Plato del día: piatto del giorno	Suegros: suoceri
	Tío/a:zio/zia

4.1.3 Prueba de evaluación

1. Conecta estas 3 palabras con su correcto significado entre los que se te proponen (1,5 puntos).

	Poner atención, diligencia en algo
Cuidar	Abertura, hendidura o un corte de un cuerpo sólido
Rotura	Dicho de una superficie (especialmente de madera) que es ligeramente inclinada

Resquebrajado

Dicho de una superficie que es muy estrecha

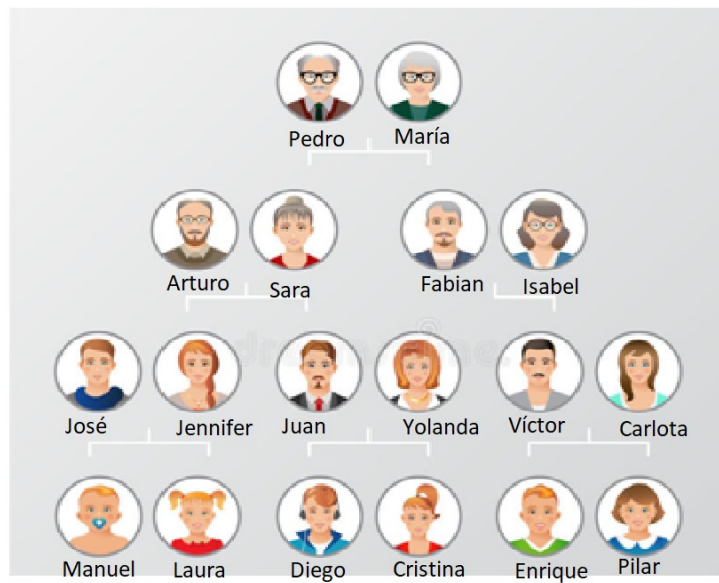
Rellenar un espacio entre dos huecos

2. Completa las frases insertando la palabra correcta entre las que se te proponen (4,5 puntos):

grifo — hermana — plato del día — abuelos — entrar en guerra — cuidar — seco — recio — estricto — calza — grieta — borde

- a) En la sala oscura había una ____ de donde se podía ver la luz del sol.
 - b) En mi familia somos nueve: mis padres, cinco hermanos, una ____, y yo.
 - c) El ____ se ha roto. Tenemos que llamar a alguien, si no la casa se llena de agua.
 - d) Mi madre quiere comer una hamburguesa, pero yo quiero probar el _____.
 - e) Para _____ los Estados necesitan mucho dinero.
 - f) Mis ____ siempre me preparan mi plato favorito cuando voy a su casa.
 - g) Tenemos que ____ el volumen de la voz para no despertar a papá.
 - h) Su forma de ser ____ perfectamente con la mía.
 - i) Me he dado un golpe con el borde de la mesa.
3. Escribe 3 frases breves en las que tienes que utilizar estas palabras (1,5 puntos):
estricto, cariño, fisuras

4. Completa con los nombres correctos relativos a la familia (2,5 puntos).



- a) Manuel es el ___ de José
- b) Enrique es el ___ de Isabel y Fabian
- c) Arturo es el ___ de Pedro y María
- d) Yolanda es la ___ de Jennifer
- e) Laura es la ___ de Cristina

4.2 Segundo caso de estudio

Presentaremos ahora el segundo caso de estudio práctico que se llevará a cabo en diferentes clases pertenecientes, en este caso, al tercer año de un instituto de secundaria, de nivel B1-B2. Como en el caso precedente, se suministrará a algunas clases una lista orientativa de vocabulario mientras que a las otras se presentará una UD a partir de un texto literario, en concreto un cuento de Jorgue Luis Borges. La prueba de evaluación será en forma escrita y tendrá lugar después de una semana de la presentación de los materiales didácticos.

4.2.1 Unidad didáctica dirigida a una clase de tercer año de un instituto de secundaria (nivel B1-B2)

Descripción de la UD	Título de la UD: <i>El poder de los sueños</i> Nivel: B1-B2 Tiempo de realización: la UD se realizará en aproximadamente una hora y media.
Objetivos generales	El objetivo general de la UD es reflexionar sobre el cuento <i>Historia de los dos que soñaron</i> del autor Jorgue Luis Borges. En concreto, se analizará el léxico para que los estudiantes aprendan nuevas palabras y para que las utilicen dentro de un contexto específico. Otro objetivo general de esta UD es reflexionar sobre el significado profundo que se quiere transmitir a través del texto y desarrollar el espíritu crítico y la participación de los estudiantes.
Objetivos específicos	Los objetivos específicos son: <ul style="list-style-type: none">- Desarrollar la comprensión lectora a través de la escucha atenta y activa del texto por parte del docente.- Desarrollar la comprensión escrita a través de algunas preguntas específicas sobre el cuento.- Desarrollar la expresión escrita a través de la

	<p>actividad de escritura creativa en la que los estudiantes deben inventarse un final alternativo del cuento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la expresión oral a través del debate final de la UD. - Analizar y hacer ejercicios para aprender nuevos elementos lexicales.
<p>Contenidos</p>	<p>Los contenidos son afines a los objetivos que el docente quiere cumplir. Las diferentes actividades, en efecto, ofrecen la oportunidad de analizar el léxico que se emplea en el texto, especialmente el que el estudiante desconoce. Además, se proponen actividades donde se utilizan las palabras y expresiones aprendidas para así reforzar su retención y utilizarlas en un contexto específico. Finalmente, a través del debate oral de la última actividad se afrontan los temas relacionados directa o indirectamente con el cuento de Borges, por ejemplo la fortuna, la fe, el destino, la perseverancia y la fuerza de voluntad.</p>
<p>Actividades</p>	<p>La UD se divide en 7 actividades. La primera de estas (10 minutos) pide que los alumnos escuchen la lectura del cuento y que rellenen los huecos con las palabras correctas. La segunda actividad (10 minutos) invita a los alumnos a leer el texto y contestar a algunas preguntas de comprensión. En la tercera (15 minutos) se analiza el léxico desconocido intentando adivinar su significado a través del contexto o a través de la ayuda del docente que proporcionará la explicación o posibles sinónimos. La cuarta actividad (10 minutos) es un ejercicio de derivación, en el que los estudiantes deben crear palabras pertenecientes a las demás categorías</p>

	<p>gramaticales, empezando por la que se sugiere.</p> <p>En la siguiente actividad (10 minutos) los alumnos deberán reformular las oraciones propuestas utilizando explicaciones, sinónimos o sus propias palabras para sustituir la que está en negrita. La sexta actividad (15 minutos) es un ejercicio de escritura creativa donde se deberá inventar otro final para el cuento.</p> <p>La última actividad (20 minutos) es una oportunidad para debatir sobre algunos temas que se transmiten a través de la lectura del cuento.</p>
Recursos y materiales	<p>Para llevar a cabo la UD, los estudiantes necesitarán el cuento de Jorgue Luis Borgues para rellenar los huecos con las palabras correctas.</p>
Organización del espacio y del tiempo	<p>Para la realización de las actividades no se necesita un espacio específico y se pueden llevar a cabo en el aula o también en línea, en el caso de una clase virtual.</p> <p>Cada una de las actividades tiene su duración especificada al lado de cada una de ellas, por un total de una hora y media de clase.</p>
Evaluación	<p>La evaluación se realizará en forma escrita en una hora de tiempo y estará caracterizada por cuatro ejercicios. En el primero los estudiantes deberán reescribir las oraciones que se proponen, sustituyendo la palabra en negrita con su sinónimo, con su explicación o utilizando sus propias palabras. En el segundo ejercicio se pide la conexión de las palabras propuestas con su correcto significado en español entre los que se proponen. En el cuarto ejercicio se les pide que inventen cuatro frases en las que deberán utilizar cuatro verbos específicos. En el último, se deberá escribir un breve texto donde se tendrá que explicar cuáles son las virtudes más importantes de la vida según la opinión del estudiante.</p>

ACTIVIDAD 1 (10 minutos)

Al texto que aquí se presenta faltan algunas palabras. Tu docente leerá el texto en voz alta una vez o dos, si es necesario, y deberás rellenar los huecos con las palabras correctas que escuchas. Al final de la lectura, se comprobará si todos los alumnos han escrito correctamente todas las palabras.

Historia de los dos que soñaron_ Jorgue Luis Borges

El historiador árabe El Ixaquí refiere este suceso:

Cuentan los hombres dignos de ____ (fe), que hubo en El Cairo un hombre poseedor de _____ (riquezas), pero tan magnánimo y liberal que todas las perdió menos la casa de su padre, y que se vio forzado a _____ (trabajar) para ganarse el pan. Trabajó tanto que el sueño lo rindió una noche debajo de una higuera de su jardín y vio en el sueño un hombre empapado que se sacó de la boca una ____ (moneda) de oro y le dijo: “Tu fortuna está en Persia, en Isfaján; vete a _____ (buscarla)”. A la madrugada siguiente se despertó y emprendió el largo viaje y afrontó los peligros de los desiertos, de las naves, de los piratas, de los idólatras, de los ríos, de las fieras y de los hombres. Llegó al fin a Isfaján, pero en el recinto de esa ciudad lo sorprendió la noche y se tendió a dormir en el patio de una _____ (mezquita). Había, junto a la mezquita, una casa y por el decreto de Dios Todopoderoso, una _____ (pandilla) de ladrones atravesó la mezquita y se metió en la casa, y las personas que dormían se despertaron con el estruendo de los ladrones y pidieron _____ (socorro). Los vecinos también gritaron, hasta que el capitán de los serenos de aquel distrito acudió con sus hombres y los bandoleros huyeron por la _____ (azotea). El capitán hizo registrar la mezquita y en ella dieron con el hombre de El Cairo, y le menudearon tales azotes con varas de bambú que estuvo cerca de la muerte. A los dos días recobró el ____ (sentido) en la cárcel. El capitán lo mandó buscar y le dijo: “¿Quién eres y cuál es tu patria?” El otro declaró: “Soy de la ciudad famosa de El Cairo y mi nombre es Mohamed El Magrebí”. El capitán le preguntó: “¿Qué te trajo a Persia?” El otro optó por la verdad y le dijo: “Un hombre me ordenó en un sueño que viniera a Isfaján, porque ahí estaba mi _____ (fortuna). Ya estoy en Isfaján y veo que esa fortuna que prometió deben ser los azotes que tan generosamente me diste”. Ante semejantes palabras, el capitán se rió hasta descubrir las muelas del juicio y acabó por decirle: “Hombre _____ (desatinado) y crédulo, tres veces he soñado

con una casa en la ciudad de El Cairo en cuyo fondo hay un jardín, y en el jardín un reloj de sol y después del reloj de sol una higuera y luego de la higuera una fuente, y bajo la fuente un tesoro. No he dado el menor _____(crédito) a esa mentira. Tú, sin embargo, engendro de una mula con un demonio, has ido _____(errando) de ciudad en ciudad, bajo la sola fe de tu sueño. Que no te vuelva a ver en Isfaján. Toma estas monedas y vete”. El hombre las tomó y regresó a la _____(patria). Debajo de la fuente de su jardín (que era la del sueño del capitán) desenterró el _____(tesoro). Así Dios le dio bendición y lo recompensó y exaltó. Dios es el Generoso, el Oculto.

ACTIVIDAD 2 (10 minutos)

Lee otra vez el texto por tu cuenta e intenta contestar a las siguientes preguntas por escrito. Al final de la actividad se pedirá a algunos de los alumnos que compartan sus respuestas con los demás compañeros para comprobar si todos han entendido el significado global texto.

- 1) ¿Por qué Mohamed decidió emprender un viaje hacia Persia?
- 2) ¿Que ocurre al protagonista de la historia mientras se encuentra en Isfaján?
- 3) ¿Por qué, al final del cuento, se afirma que Mohamed fue recompensado y bendecido por Dios?

ACTIVIDAD 3 (15 minuti)

Subraya en el texto todas las palabras y las expresiones que no conoces. Posteriormente intenta adivinar su significado teniendo en consideración el contexto y la docente dirá si las propuestas de los estudiantes son correctas o no. Si nadie adivina el significado, se proporcionará una explicación en español o se utilizarán sinónimos que los estudiantes conocen. Para cada elemento lexical desconocido, los alumnos deberán escribir su explicación o sus sinónimos en los cuadernos.

ACTIVIDAD 4 (10 minutos)

En pareja, intentad completar la tabla siguiente con las derivaciones morfológicas para crear adjetivos, verbos, adverbios y sustantivos, empezando por la palabra que se te sugiere. Sigue el ejemplo. Al final, se compartirán y se comprobarán las respuestas.

Sustantivo	Adjetivo	Adverbio	Verbo
Historiador	Histórico	Históricamente	Historiar
		Fielmente	
Sueño			
	Magnánimo		
			Exaltar
Fortuna			
			Buscar

ACTIVIDAD 5 (10 minutos)

Se presentan a continuación algunas frases donde aparecen en negrita algunas de las palabras que hemos encontrado en el texto de Borges. Intenta reescribir la oración sustituyendo dicha palabra por su explicación, por su sinónimo o reformulando con tus palabras, manteniendo el mismo sentido. Sigue el ejemplo de la primera frase.

Cuando todos hayan acabado, la profesora llamará a algunos estudiantes para compartir y corregir las frases.

- 1) El caballero, durante su hazaña, **afrontó** muchos peligros
El caballero, durante su hazaña, superó muchos peligros
- 2) Deberíamos **emprender** acciones urgentes para solucionar el problema

- 3) Las **pandillas** que controlan este territorio son muy agresivas

- 4) El **historiador** ha investigado muy profundamente sobre ese asunto

- 5) Mis niños se despertaron tras oír el impresionante **estrucendo** que hizo el vecino

- 6) La señora se desmayó de la nada, pero afortunadamente **recobró los sentidos** después de unos minutos

- 7) En esa ocasión fuiste tan **generoso** conmigo y he pensado hacerte un regalo para darte las gracias
-

ACTIVIDAD 6 (15 minutos)

En pequeños grupos de 3 o 4 personas debéis inventar un final diferente y creativo de la historia, empezando desde el momento en que Mohamed llega a la ciudad persa. ¿Qué le ocurre en Isfaján? ¿Logra realizar su sueño o no? Los grupos que quieran compartir sus versiones de la historias lo podrán hacer al final de la actividad.

ACTIVIDAD 7 (20 minutos)

Reflexionamos juntos sobre algunos aspectos que el texto puede transmitir a través de las siguientes preguntas.

¿Crees que lo que ocurre al protagonista es el resultado del destino o de sus esfuerzos y de su voluntad? ¿Crees en el destino o en el poder de los sueños? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Crees que lo que nos pasa en la vida es solo cuestión de fortuna o hay otros factores que intervienen en el éxito de una persona? ¿Según tu opinión, la fe y la perseverancia son actitudes importantes que las personas deberían tener en la vida o hay otras virtudes que influyen y nos ayudan más?

4.2.2 Lista orientativa de vocabulario que se suministrará a una clase de tercer año de un instituto de secundaria (nivel B1-B2)

Historiador: storico

Poseedor: possessore/detentore

Magnánimo: magnanimo/generoso

Liberal: liberale

Ganarse el pan: cavarsela/ guadagnarsi da vivere

Higuera: albero fico

Recompensar: ricompensare

Fuente: fontana

Desenterrar: dissotterrare

Tesoro: fortuna/tesoro

Errar: girovagare/errare

Optar por: optare per

Empapado: bagnato fradicio

Fe: fede

Sacar (de): tirare fuori

Madrugada: mattino presto

Dar crédito (a): dare credito/badare

Digno (de): degno di	Acabar (por): finire per
Emprender: iniziare/cominciare	Desatinado: sciocco
Muelas: denti	Crédulo: illuso/ingenuo
Afrontar: affrontare/imbattersi/superare	Exaltar: esaltare/magnificare
Azotes: frustrate	El sueño lo rindió: il sonno lo vinse/lo colse
Recinto: recinzione	Pandilla: banda
Varas: bastoni/verghe	Estruendo: frastuono/rumore
Tenderse: sdraiarsi/coricarsi	Bandoleros: banditi
Menudear: intensificar/fare qualcosa in manera repetitiva	Serenos: guardie notturne
Recobrar: recuperare	Azotea:terrazzo

4.2.3 Prueba de evaluación

- 1) Reformula estas oraciones sustituyendo la palabra o la expresión en **negrita** con una explicación, con un sinónimo o parafraseando con tus propias palabras.

(3 puntos)

- a. En la isla, el pirata logró encontrar un enorme **tesoro**.

- b. Mi hermano no estudia absolutamente nada y **terminó por** suspender el curso.

- c. El señor, por el mucho cansancio, se **tendió** en el suelo y se quedó dormido.

- d. Los **serenos** buscaron los ladrones por el pueblo toda la noche.

- e. El **poseedor** de esa casa es el más rico de la ciudad.

- f. Es muy **crédulo** si piensa que solo hace falta pedir una excusa para que lo perdone.

- 2) Conecta cada palabra con su significado correcto entre los que se te proponen.
(3 puntos)

Madrugar	Algo o alguien que está tan húmedo de modo que quede lleno de líquido
	Sustentarse, buscarse la vida a través del propio esfuerzo
Exaltar	Alguien que roba a los despoblados
	Exhumar o sacar lo que está debajo de la tierra
Desatinado	Fuertes golpes que se dan repetidamente
	Escoger algo entre varias cosas
Empapado	Someter algo al dominio de alguien
	Levantarse muy temprano por la mañana
Desenterrar	Alguien que obra con nobleza de ánimo
	Elevar a alguien a gran auge o dignidad
Ganarse la vida	Que habla sin juicio, sin razón

- 3) Inventa 4 frases utilizando las siguientes expresiones: (2 puntos)
dar crédito a – digno de – errar – optar por

- 4) Escribe un breve texto (al menos 5-6 líneas) en el que explicas cuáles son para ti las virtudes más importantes que se deberían proteger en la vida y por qué.
(2 puntos)

4.3 Tercer caso de estudio

Esta sección se enfocará en la presentación del último caso de estudio, que se dirige a alumnos de cuarto de los institutos de secundaria, de nivel B2. Como en los casos precedentes, habrá dos modalidades de enseñanza y de presentación del material didáctico: por un lado la propuesta de una UD a algunas clases y el suministro de una lista de vocabulario a otras clases del mismo año y nivel de conocimiento del idioma. La prueba se realizará en forma escrita y se tendrá que finalizar en unos cuarenta y cinco minutos. Los estudiantes serán examinados una semana después de la presentación de los contenidos.

4.3.1 Unidad didáctica dirigida a una clase de cuarto de un instituto de secundaria (nivel B2)

Descripción de la UD	<p>Título de la UD: <i>No hay rosas sin espinas.</i></p> <p>Nivel: B2.</p> <p>Tiempo de realización: la UD se caracteriza por dos sesiones de aproximadamente una hora y media cada una.</p>
Objetivos generales	<p>El objetivo general de la primera sesión es analizar el cuento breve titulado <i>La noche de los feos</i> de Mario Benedetti para comprender su significado a nivel literal y metafórico.</p> <p>El objetivo general de la segunda sesión es desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes, que deberán reflexionar sobre algunos temas actuales, como los estereotipos de belleza, el fenómeno del <i>body shaming</i> y sus consecuencias.</p>
Objetivos específicos	<p>Los objetivos específicos de la primera sesión son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el significado general del texto.

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el significado profundo que quiere transmitir. - Analizar el léxico que se utiliza y saberlo explicar en lengua española. - Reflexionar sobre los conceptos y las ideas de belleza e imperfección. - Desarrollar la expresión y comprensión escrita y la expresión oral gracias a las diferentes actividades que se proponen. - Reflexionar sobre experiencias personales del pasado. - Desarrollar un espíritu crítico con respecto al tema de la belleza. <p>La segunda sesión tiene como objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la expresión oral gracias a las diferentes oportunidades de debates entre los estudiantes. - Desarrollar la expresión escrita a través de las actividades creativas de creación de anuncios y carteles publicitarios.
Contenidos	<p>Los contenidos son conformes a los objetivos prefijados en las dos sesiones. Las actividades de la primera sesión invitan a los alumnos a analizar el vocabulario que se propone a través del texto de Mario Benedetti, intentando dar una explicación con el uso de sinónimos en español. Además, a través de la expresión escrita, los alumnos deberán contestar a algunas preguntas de comprensión y compartirlas con los compañeros. Finalmente, se ofrece la oportunidad para reflexionar juntos, gracias a algunos aforismos, sobre el tema de la belleza.</p> <p>En la segunda sesión, las actividades proporcionan a los estudiantes varios momentos para reflexionar sobre los temas antes expuestos. Esto se logrará, en concreto,</p>

	<p>gracias a la expresión oral y escrita que se pretende desarrollar.</p>
<p>Actividades</p>	<p>La primera sesión está caracterizada por 5 actividades diferentes.</p> <p>La primera (10 minutos) requiere la lectura atenta del texto de Mario Benedetti. En la segunda actividad (25 minutos) los alumnos deberán escribir la definición española de las expresiones o palabras que desconocen a través del uso de sinónimos. En la tercera actividad (20 minutos) los alumnos deberán contestar a las preguntas sobre el texto, desarrollando la comprensión y la expresión escrita a la vez. La cuarta actividad (10 minutos) es una oportunidad para reflexionar sobre algunos momentos de la vida en los que los estudiantes han experimentado determinadas emociones. La última actividad (20 minutos) está dedicada a la expresión oral gracias a la intervención de los alumnos, que deberán reflexionar sobre algunos aforismos que conciernen el tema de la belleza, de los defectos y la aceptación de sí mismo.</p> <p>La segunda sesión consta de 5 actividades.</p> <p>En la primera (20 minutos) los estudiantes deberán crear un anuncio publicitario en pequeños grupos donde describen el hombre o la mujer perfecta, que se compartirá, posteriormente, con los otros compañeros. La segunda actividad (15 minutos) se desarrolla en forma de lluvia de ideas, en la que se deberá reflexionar sobre el concepto de estereotipo de belleza que perdura en nuestra sociedad. En la tercera (20 minutos) se proyecta un video de la cantante Camila Cabello que cuenta su experiencia personal con respecto a la relación con su cuerpo. Como en la precedente actividad, en forma de lluvia de ideas, se</p>

	<p>reflexiona sobre el concepto de <i>body shaming</i>, sus formas y sus consecuencias. En la siguiente actividad (20 minutos) los alumnos deberán crear un cartel que pretende ser una forma de lucha contra el tema abordado precedentemente.</p> <p>En la última actividad (15 minutos) se deberá escribir un texto que se dedicará en forma anónima a un compañero de clase, donde se describen sus virtudes y características positivas.</p>
Recursos y materiales	<p>En la primera sesión los alumnos deberán hacer uso de diccionarios para encontrar otras palabras en español que les servirán para la definición de las palabras en la actividad 2. En la última actividad se deberán proyectar o proporcionar en forma escrita los aforismos.</p> <p>En la segunda sesión se deberá proyectar el video de Camila Cabello. El video es disponible a este enlace: https://www.tiktok.com/@nakixjsjwjasn/video/7010091017034599685</p> <p>En la primera y cuarta actividad los alumnos deberán crear los anuncios y los carteles utilizando el material que tienen a disposición, como por ejemplo hojas de papel, rotuladores o, en el caso de una clase virtual, pueden usar las herramientas tecnológicas como Power Point, Canva, Prezi o Word.</p>
Organización del espacio y del tiempo	<p>Cada actividad propuesta tiene una duración indicada al lado de cada una de ellas. En el conjunto, las dos sesiones de la UD tienen una duración de aproximadamente una hora y media cada una. No se necesita un lugar particular o un espacio específico para desarrollar las diferentes actividades. Se pueden llevar a cabo en el aula o también en casa, en el caso de una clase virtual.</p>
Evaluación	<p>La evaluación será en forma escrita y se realizará en 45</p>

	<p>minutos. La prueba está caracterizada por 4 ejercicios donde los estudiantes darán prueba de conocer y saber emplear correctamente algunos términos que se han visto y utilizado durante las sesiones. En el primer ejercicio se deberá adivinar el significado correcto de algunas palabras seleccionadas, entre los que se proponen. En el segundo ejercicio se deberán crear seis frases utilizando las palabras que se sugieren en las instrucciones. En el tercero, los estudiantes deberán completar las frases con la palabra correcta entre las que se proponen. En el último ejercicio, se pide al estudiante que explique con sus palabras una frase, que es el título de la propia UD.</p>
--	--

PRIMERA SESIÓN (aproximadamente una hora y media)

ACTIVIDAD 1 (10 minutos)

Lee atentamente el texto *La noche de los feos* de Mario Benedetti

Ambos somos feos. Ni siquiera vulgarmente feos. Ella tiene un pómulo hundido. Desde los ocho años, cuando le hicieron la operación. Mi asquerosa marca junto a la boca viene de una quemadura feroz, ocurrida a comienzos de mi adolescencia. Tampoco puede decirse que tengamos ojos tiernos, esa suerte de faros de justificación por los que a veces los horribles consiguen arrimarse a la belleza. No, de ningún modo. Tanto los de ella como los míos son ojos de resentimiento, que sólo reflejan la poca o ninguna resignación con que enfrentamos nuestro infortunio. Quizá eso nos haya unido. Tal vez unido no sea la palabra más apropiada. Me refiero al odio implacable que cada uno de nosotros siente por su propio rostro. Nos conocimos a la entrada del cine, haciendo cola para ver en la pantalla a dos hermosos cualesquiera. Allí fue donde por primera vez nos examinamos sin simpatía pero con oscura solidaridad; allí fue donde registramos, ya desde la primera ojeada, nuestras respectivas soledades. En la cola todos estaban de a dos, pero además eran auténticas parejas: esposos, novios, amantes, abuelitos, vaya uno a saber. Todos - de la mano o del brazo - tenían a alguien. Sólo ella y yo teníamos las manos sueltas y crispadas. Nos miramos las respectivas fealdades con detenimiento, con

insolencia, sin curiosidad. Recorrí la hendidura de su pómulo con la garantía de desparpajo que me otorgaba mi mejilla encogida. Ella no se sonrojó. Me gustó que fuera dura, que devolviera mi inspección con una ojeada minuciosa a la zona lisa, brillante, sin barba, de mi vieja quemadura. Por fin entramos. Nos sentamos en filas distintas, pero contiguas. Ella no podía mirarme, pero yo, aun en la penumbra, podía distinguir su nuca de pelos rubios, su oreja fresca bien formada. Era la oreja de su lado normal. Durante una hora y cuarenta minutos admiramos las respectivas bellezas del rudo héroe y la suave heroína. Por lo menos yo he sido siempre capaz de admirar lo lindo. Mi animadversión la reservo para mi rostro y a veces para Dios. También para el rostro de otros feos, de otros espantajos. Quizá debería sentir piedad, pero no puedo. La verdad es que son algo así como espejos. A veces me pregunto qué suerte habría corrido el mito si Narciso hubiera tenido un pómulo hundido, o el ácido le hubiera quemado la mejilla, o le faltara media nariz, o tuviera una costura en la frente. La esperé a la salida. Caminé unos metros junto a ella, y luego le hablé. Cuando se detuvo y me miró, tuve la impresión de que vacilaba. La invité a que charláramos un rato en un café o una confitería. De pronto aceptó. La confitería estaba llena, pero en ese momento se desocupó una mesa. A medida que pasábamos entre la gente, quedaban a nuestras espaldas las señas, los gestos de asombro. Mis antenas están particularmente adiestradas para captar esa curiosidad enfermiza, ese inconsciente sadismo de los que tienen un rostro corriente, milagrosamente simétrico. Pero esta vez ni siquiera era necesaria mi adiestrada intuición, ya que mis oídos alcanzaban para registrar murmullos, tosecitas, falsas carrasperas. Un rostro horrible y aislado tiene evidentemente su interés; pero dos fealdades juntas constituyen en sí mismas un espectáculo mayor, poco menos que coordinado; algo que se debe mirar en compañía, junto a uno (o una) de esos bien parecidos con quienes merece compartirse el mundo. Nos sentamos, pedimos dos helados, y ella tuvo coraje (eso también me gustó) para sacar del bolso su espejito y arreglarse el pelo. Su lindo pelo. "¿Qué está pasando?", le pregunté. Ella guardó el espejo y sonrió. El pozo de la mejilla cambió de forma. "Un lugar común", dijo. "Tal para cual". Hablamos largamente. A la hora y media hubo que pedir dos cafés para justificar la prolongada permanencia. De pronto me di cuenta de que tanto ella como yo estábamos hablando con una franqueza tan hiriente que amenazaba traspasar la sinceridad y convertirse en un casi equivalente de la hipocresía. Decidí tirarme a fondo.

"Usted se siente excluida del mundo, ¿verdad?" "Sí", dijo, todavía mirándome. "Usted admira a los hermosos, a los normales. Usted quisiera tener un rostro tan equilibrado como esa muchachita que está a su derecha, a pesar de que usted es inteligente, y ella, a juzgar por su risa, irremisiblemente estúpida." "Sí." Por primera vez no pudo sostener mi mirada. "Yo también quisiera eso. Pero hay una posibilidad, ¿sabe?, de que usted y yo lleguemos a algo." "¿Algo cómo qué?" "Como querernos, caramba. O simplemente congeniar. Llámeme como quiera, pero hay una posibilidad." Ella frunció el ceño. No quería concebir esperanzas. "Prométame no tomarme como un chiflado." "Prometo." "La posibilidad es meternos en la noche. En la noche íntegra. En lo oscuro total. ¿Me entiende?" "No." "¿Tiene que entenderme! Lo oscuro total. Donde usted no me vea, donde yo no la vea. Su cuerpo es lindo, ¿no lo sabía?" Se sonrojó, y la hendidura de la mejilla se volvió súbitamente escarlata. "Vivo solo, en un apartamento, y queda cerca." Levantó la cabeza y ahora sí me miró preguntándome, averiguando sobre mí, tratando desesperadamente de llegar a un diagnóstico. "Vamos", dijo. No sólo apagó la luz sino que además corrió la doble cortina. A mi lado ella respiraba. Y no era una respiración afanosa. No quiso que la ayudara a desvestirse. Yo no veía nada, nada. Pero igual pude darme cuenta que ahora estaba inmóvil, a la espera. Estiré cautelosamente una mano, hasta hallar su pecho. Mi tacto me transmitió una versión estimulante, poderosa. Así vi su vientre, su sexo. Sus manos también me vieron. En ese instante comprendí que debía arrancarme (y arrancarla) de aquella mentira que yo mismo había fabricado. O intentado fabricar. Fue como un relámpago. No éramos eso. No éramos eso. Tuve que recurrir a todas mis reservas de coraje, pero lo hice. Mi mano ascendió lentamente hasta su rostro, encontró el surco de horror, y empezó una lenta, convincente y convencida caricia. En realidad mis dedos (al principio un poco temblorosos, luego progresivamente serenos) pasaron muchas veces sobre sus lágrimas. Entonces, cuando yo menos lo esperaba, su mano también llegó a mi cara, y pasó y repasó el costurón y el pellejo liso, esa isla sin barba de mi marca siniestra. Lloramos hasta el alba. Desgraciados, felices. Luego me levanté y descorrí la cortina doble.

ACTIVIDAD 2 (25 minutos)

Lee el texto una vez más y subraya todas las expresiones y palabras que no conoces. A continuación, se compartirán junto con los otros compañeros y se intentará, a través de la búsqueda de sinónimos, escribir una posible explicación en español.

Ejemplo:

Pómulo hundido: se dice cuando la piel de esta zona del rostro, después de una operación o de un accidente, se queda deformada.

Ojos de resentimiento: se dice cuando alguien tiene una mirada de rencor, de aversión o también de odio hacia los demás

Mejilla encogida: se dice cuando la mejilla es más pequeña, más restringida de lo normal.

ACTIVIDAD 3 (20 minutos)

Cada uno, individualmente, tiene que contestar por escrito a las siguientes preguntas. Posteriormente, se comparten las respuestas con los otros compañeros para comprobar si todos han entendido el texto.

- ¿Cuál es la causa de los defectos físicos en los rostros de los dos personajes?
- ¿Cómo se miran y qué opinan el uno del otro cuando se ven por primera vez en el cine?
- ¿Hacia cuáles personas el protagonista siente animadversión?
- ¿Por qué siente atracción por la mujer que él mismo considera y define “fea”?
- ¿Cuáles son las intenciones en el momento de invitar a la mujer a su casa? ¿Qué ocurre en realidad?
- ¿Por qué el protagonista decide correr la cortina, dejando la habitación completamente a oscuras?
- ¿Cuál podría ser, según tu opinión, la moraleja de este breve cuento?

ACTIVIDAD 4 (10 minutos)

En el texto están presentes muchas palabras que tienen que ver con las sensaciones, los sentimientos y las actitudes que podemos experimentar en diferentes ocasiones durante nuestra vida. Escribe en qué momento de tu vida has podido experimentarlas. Quien quiera, al final de la actividad, puede compartir sus experiencias.

Resignación:

Odio:

Resentimiento:

Solidaridad:

Soledad:

Animadversión:

Piedad:

Exclusión:

ACTIVIDAD 5 (20 minutos)

Reflexionamos sobre las siguientes frases y aforismos, ¿qué significan? ¿cuál es la “moral” detrás de estas palabras?

“Puedes ser una persona feliz, plena, libre y disfrutar la vida, aun sin ser perfecto.”

“La perfección es obsesiva. Y eso es un defecto.”

“Quien verdaderamente te ama no te juzga, simplemente entiende tus defectos y te ayuda a convertirlos en virtudes.”

“Entretenerse en buscar defectos al prójimo es prueba suficiente de no ocuparse apenas de los suyos propios.”

“O aprendes a querer la espina o no aceptes rosas.”

“Querer ser alguien más es malgastar la persona que eres”

“No hay rosas sin espinas”

Para terminar esta sesión, reflexionaremos sobre las palabras y las actitudes del protagonista de esta historia con respecto a su defecto físico y a las personas que lo rodean e intentamos crear un aforismo a él dedicado.

SEGUNDA SESIÓN (aproximadamente una hora y media)

ACTIVIDAD 1 (20 minutos)

En grupos de 3 o 4 debéis crear un anuncio publicitario. Vosotros sois los directores de una agencia que tiene el objetivo de encontrar la pareja perfecta a todas las personas que desean encontrar su media naranja. En vuestro anuncio debéis introducir informaciones y detalles estéticos y caracteriales de la mujer o del hombre perfectos para ponerlo en vuestra web y atraer clientes.

Cuando habéis terminado, cada grupo enuncia las características a los demás. ¿Compartís todos los mismos cánones de belleza perfecta, o vuestros anuncios son muy diferentes de los de los otros compañeros?

ACTIVIDAD 2 (15 minutos)

Reflexionamos juntos sobre las características que hemos elegido en el precedente ejercicio.

¿Crees que los rasgos físicos y de la personalidad seleccionados siguen un modelo estereotipado o crees que esas características son atribuibles a cualquier persona?

¿Podrías definir qué es un estereotipo?

¿Cuál es el estereotipo de belleza en nuestra sociedad?

Comparte tu opinión con los otros compañeros y a modo de lluvia de ideas se escriben las reflexiones principales de cada alumno que interviene en el debate.

ACTIVIDAD 3 (20 minutos)

Mira este breve video en el que escuchamos las palabras de la famosa cantante Camila Cabello.

Enlace al vídeo: <https://www.tiktok.com/@nakixsjwjasn/video/7010091017034599685>

Contestamos a continuación a las siguientes preguntas escribiendo, como en el ejercicio precedente las ideas claves que surgen del debate entre los estudiantes:

¿Qué opina la cantante sobre los estándares de belleza que tenemos en la sociedad?

¿Cuáles son los dos adjetivos que emplea para referirse a ellos?

¿Has sido víctima en algún momento de comentarios desagradables sobre tu aspecto? ¿Has conocido a alguien que se haya encontrado en esa situación?

¿Cuáles podrían ser las consecuencias de estos comentarios y de estos comportamientos en las personas que los reciben?

ACTIVIDAD 4 (15 minutos)

Se divide la clase en pequeños grupos de tres personas. Cada uno de ellos deberá crear un cartel que tiene como objetivo la lucha contra el *body shaming*. Se deja total libertad a los estudiantes sobre su creación.

Al final, se comparten las ideas con los otros compañeros.

ACTIVIDAD 5 (15 minutos)

A cada alumno se le asigna en secreto el nombre de uno de sus compañeros. El objetivo es redactar un texto en la forma que se prefiere (carta, poema, anuncio publicitario, cartel...) en el que se deben exaltar la personalidad y las características positivas del compañero. Al final de la actividad, el profesor entregará los textos a los respectivos destinatarios sin revelar la identidad del remitente.

4.2.2 Lista orientativa de vocabulario que se suministrará a una clase de cuarto año de secundaria (nivel B2)

Feo (s): brutto	Hendidura: cavità/ rientranza
Asqueroso: disgustoso	Desparpajo: sicurezza
Hundido: affossato	Encogida: affossata
Arrimarse a: avvicinarsi a	Quemadura: bruciatura
Resignación: rassegnazione	Contiguas: adiacenti
Resentimiento: risentimento, rancore	Animadversión: avversione/ astio
Rostro: viso	Espantajos: spaventapasseri
Solidaridad: solidarietà	Piedad: pietà
Soledad: solitudine	Costura: cucitura/punti
Ojeada: occhiata	Vacilar: esitare
Cola: coda	Charlar: chiacchierare
Suelto: libero	Desocupar: liberare
Crispado: contorto	Asombro: meraviglia
Insolencia: insolenza	Adiestrado: addestrato

Enfermiza: malata/ perversa	Siniestro: inquietante
Corriente: comune/nella norma	Chiflado: pazzo
Carraspear: schiarirsi la gola	Estereotipo: stereotipo
Hiriente: offensivo/doloroso	Espinas: spine
Irremisiblemente: irrimediabilmente	No hay rosas sin espinas: non c'è rosa senza spine
Congeniar: andare d'accordo/trovarsi bene	
Correr/descorrer la cortina: aprire/chiudere le tende	

4.2.3 Prueba de evaluación

1. Conecta estas 4 palabras con el significado correcto, entre los que se te proponen (2 puntos).

	Dicho de algo que ha reducido su tamaño y se ha convertido más pequeño o estrecho
Encogido	Mirar y examinar atentamente
Animadversión	Algo repugnante, que causa asco o repulsión
Chiflado	Mirada rápida y ligera que se da a algo o hacia alguien
Ojeada	Algo que se coloca para espantar, para conferir miedo
	Sentimiento de enemistad, antipatía

Dicho de alguien que tiene perturbada la razón

Tolerancia, paciencia en las adversidades

2. Crea seis frases donde deberán aparecer estas palabras (3 puntos):

asombro – siniestro – insolencia – desparpajo – animadversión – quemadura

3. Completa las frases con la palabra correcta, entre las que se te proponen (3 puntos).

arrimarse – asqueroso(s) – espantajo(s) – contigua(s) – enfermizo(s) – irremisiblemente – carraspear – corriente(s) – hiriente(s) – charlar(s) – asombro – desocupar – congeniar

- a) Sus palabras fueron tan _____ que se puso inmediatamente a llorar.
 - b) Tras la revelación de esa noticia, todos se han quedado _____ sospechosos.
 - c) Vestido así, se parecía a un _____.
 - d) Es una zona residencial _____: siempre los mismos pisos de siempre.
 - e) No se dio cuenta de que yo estaba allí y tuve que _____ un poco para atraer su atención.
 - f) Con gran _____ se dieron cuenta de que funcionaba perfectamente.
4. Intenta explicar, utilizando tus palabras, el significado de la siguiente frase (2 puntos)
- a) No hay rosas sin espinas:

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido, en primer lugar, subrayar cuánto es fundamental un correcto conocimiento del vocabulario durante el proceso de aprendizaje de ELE. Como se ha comentado, las palabras son la base de cualquier acto comunicativo, puesto que son esos elementos que conllevan unas multitudes de significados dependiendo del contexto lingüístico y de la específica situación comunicativa en la que un hablante puede encontrarse. Sin las palabras la comunicación puede verse obstaculizada o puede incluso interrumpirse. Es por esta razón que hemos destacado la importancia que tiene un conocimiento amplio y profundo del vocabulario, para que los aprendientes sean capaces de entablar cualquier tipo de conversación sin obstáculos. Además, el léxico es imprescindible para que los estudiantes desarrollen todas las dimensiones de la competencia comunicativa, entre las cuales recordamos la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y ayuda, asimismo, a entrar en contacto directo con la cultura española. En efecto, las palabras que se utilizan a diario en un idioma son la expresión directa de una cultura, ya que reflejan la visión que los nativos tienen de su propia realidad, así como las actitudes, la historia, los valores y las convenciones sociales de una determinada población.

Lo que se intenta hacer gracias a los avances en las prácticas didácticas y, en concreto, en los recientes enfoques léxicos y comunicativos que ponen en primer lugar un correcto aprendizaje del vocabulario, es ofrecer a los aprendientes la oportunidad para desarrollar su competencia léxica y comunicativa, que se consideran de primaria importancia. Como se ha subrayado, el aprendizaje del vocabulario implica un proceso que es complejo y que supone un uso persistente de los ítems lingüísticos aprendidos para su almacenamiento en el lexicón mental y para evitar el olvido a corto plazo. El objetivo que se quiere alcanzar es que los alumnos aprendan no solo el significado de las palabras, sino que sepan diferenciar sus correctas variantes (diafásicas, diastráticas, diatópica y diacrónica) y su uso adecuado dependiendo del registro, de la situación comunicativa y de las relaciones que se establecen con las otras palabras. Por consiguiente, la complejidad que supone el aprendizaje del vocabulario nos hace afirmar que hay que dedicarle mucho tiempo durante las clases para ser tratado con la debida atención en las aulas de ELE. A pesar de los avances y las recientes aportaciones de los

enfoques léxicos y comunicativos, aún queda mucho por hacer para mejorar ulteriormente en las prácticas didácticas. Efectivamente, hemos observado gracias a varios ejemplos procedentes de distintos manuales de escuelas secundarias que hoy en día se siguen utilizando métodos considerados superados y poco fructíferos, como por ejemplo las listas de vocabulario descontextualizado que los alumnos deben aprender de memoria. Este es un método que consideramos poco eficaz porque los ítems lingüísticos se olvidan con más rapidez y facilidad por el hecho de que no se encuentran en un contexto específico y los estudiantes no aprenden a utilizar las palabras correctamente, en conexión con las otras y en contextos bien determinados. En este trabajo, de hecho, hemos subrayado la importancia que tiene la presencia del contexto durante el proceso de almacenamiento del vocabulario en el lexicón mental y para la creación de una amplia red semántica entre las diferentes palabras que se aprenden o que se han aprendido. Para poder ofrecer la posibilidad de aprender nuevas palabras gracias a un contexto específico, hemos propuesto el uso de textos literarios en las aulas. Estos tipos de textos todavía son considerados difíciles y a veces como una pérdida de tiempo, tanto por los docentes como por los alumnos, y por esto muchos profesores prefieren no dedicarles la suficiente atención en clase. En realidad, en este trabajo hemos intentado exponer de forma exhaustiva varias razones por las que los textos literarios son una fuente muy útil de aprendizaje del idioma español. Estos materiales están caracterizados por un gran potencial didáctico porque ofrecen al docente la oportunidad de trabajar diferentes áreas que tiene que ver no solo con el elemento lingüístico y cultural de un idioma, sino también con la esfera personal del alumno.

Hemos visto, en efecto, que los textos literarios son una muestra auténtica y viva del idioma y, por consiguiente, ofrecen elementos y estructuras lingüísticas correctas y en uso que pueden resultar útiles para los aprendientes. A partir de un texto literario se pueden idear varias tipologías de ejercicios lingüísticos que ayudan al estudiante a aprender más fácilmente gracias a la presencia de un contexto específico. En el tercer apartado de la presente tesis hemos destacado, en efecto, que a partir de poemas o cuentos breves se puede trabajar el vocabulario de una forma alternativa para aprender y para repasar los elementos léxicos y las expresiones.

Sin embargo, estas fuentes textuales no son útiles solo para trabajar con el idioma, sino que ofrecen la oportunidad para entrar en contacto directo, de una forma más

entretenida, con la cultura española y las convenciones sociales que se adoptan en las diferentes zonas donde el español es lengua oficial. Por ello es útil acercar los estudiantes a la lectura, ya que es también gracias a esta que tienen la oportunidad de descubrir características y peculiaridades de una cultura diferentes.

Por último, es muy importante el acercamiento a la lectura de estos textos porque resultan ser un eficaz instrumento didáctico para desarrollar el espíritu crítico y para trabajar con el propio “yo interior”. Los alumnos se identifican o se alejan de los personajes y pueden entender sus fuerzas, sus debilidades y las formas de actuar para así potenciar las visiones que tienen sobre el mundo, ampliarlas, profundizarlas y proyectarlas en la propia vida cotidiana. Por ende, la literatura desempeña la triple función de ser una fuente privilegiada para fomentar el aprendizaje del idioma, de la cultura y el conocimiento interior y personal del lector. En este proceso, el docente juega un rol fundamental porque es él que debe seleccionar correctamente los textos y proporcionarlos en el aula de una forma entretenida e interesante para sus alumnos. Hoy en día, cada vez menos estudiantes leen estos tipos de textos porque son considerados aburridos y lejanos de sus vidas e intereses. En este sentido, gracias a una adecuada selección y a una correcta realización de las actividades, el docente debe ser capaz de captar la atención y transmitir el mensaje de que los temas que se afrontan en los textos resultan, en cambio, muy actuales y muy cercanos a la realidad de los adolescentes.

Empezando por estas consideraciones, hemos ideado tres unidades didácticas a partir de diferentes textos literarios que sirven como casos de estudios para entender si los textos literarios son un instrumento válido y eficaz para la enseñanza del español, en comparación con el método más tradicional del uso de las listas de vocabulario. Las unidades didácticas se dirigen a estudiantes de la escuela secundaria y son una muestra de como se pueden realizar propuestas didácticas, que tienen el objetivo de desarrollar todas las competencias y las destrezas que se necesitan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incluidos los conocimientos culturales y personales útiles en la cotidianidad de cada uno.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Blázquez, F. (2005). Sobre la literatura en la adolescencia. *Zona Próxima*, n. 6, pp. 130-145.
- Alonso, F. (2017). Sobre la literatura en la adolescencia. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 34.
- Anjuán Álvarez, M. y del Moral Barrigüete, C. (2019). Principios didácticos para la enseñanza de vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, pp. 99-116.
- Baralo Ottonello, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. *Tendencias y líneas de investigación de adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1. pp. 23-38.
- Baralo Ottonello, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Carabela: Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (II)*. n. 58, pp. 27-49.
- Calzadilla Vega, G y Sánchez Ravelo, L.D. (2018): Enseñanza y aprendizaje del léxico. Pautas para su tratamiento didáctico. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Cardona, M. (2005). L'approccio lessicale. *Babylonia: La Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue*. n. 3.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Flores, M. E. (2016). El teatro en la enseñanza de ELE/EL2: Un estado de la cuestión. En VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/112067/Documento_completo.10022.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Florián Reyes, L. (2017). La enseñanza del léxico, en Cestero Mancero, A. M. y Penadés Martínez, I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 259-302.

- Gómez Molina, J. R. (2016). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Tomo I. pp. 491-508. Madrid, Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Gómez Molina, J. R. (2016). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Tomo II. pp. 181-200. Madrid, Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Hidalgo, Gallardo, M. (2023). La lengua de explicación en la presentación del vocabulario y sus efectos en la adquisición léxica en español LE/L2, *ELUA*, n. 39, pp. 187-204.
- Higuera García, M. (2007). Técnicas para la enseñanza del léxico. *Mosaico*, n. 20, pp. 37-42.
- Higuera García, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. *Carabela: La enseñanza del léxico en español como segunda lengua /lengua extranjera*, n. 56, pp. 5-26.
- La Grassa, M. (2016). Insegnare il lessico: l'opinione dei docenti e le indicazioni dei sillabi, *Italiano a stranieri, rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda*, Edizioni Edilingua, Roma. n. 21, pp. 6-12.
- López García, M.^a P. (2005). Aspectos didácticos del componente cultural de la lengua: las unidades didácticas interculturales, en Montoya Ramírez, M.^a I. (Ed.), *Enseñanza de la lengua y cultura españolas a extranjeros*. Granada, Editorial Universidad de Granada (EUG), pp. 31-46.
- López Pérez, M. V. (2021). El reto de la didáctica de la lengua académica: un análisis de las creencias y prácticas del profesorado de Secundaria sobre la enseñanza del vocabulario. *Tejuelo*, n. 34, pp. 221-260.
- Maggini, M. (2021). La competenza lessicale nei metodi d'insegnamento linguistico. *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*, pp. 23-32.
- Magnani, M. (2009). Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere. *Studi di Glottodidattica*, n. 1, pp. 107-113.
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, n. 5, pp. 54-70.
- Montoro Fernández, D. (2014). Implicaciones culturales del léxico. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, n. 27.

- Romera Castillo, J. (1996). *Enseñanza de la lengua y la literatura*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/jose-romera-castillo-ensenanza-de-la-lengua-y-la-literatura-propuestas-metodologicas-y-bibliograficas-madrid-uned-1996-332-pags/>
- Santamaría Pérez, M. I. (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Santiago Guervós, J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J. J., Seseña Gómez, M. (eds.) (2011). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE: Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, celebrado en la Universidad de Salamanca, del 29 de septiembre al 2 de octubre de 2010*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/del-texto-a-la-lengua--la-aplicacion-de-los-textos-a-la-ensenanza-aprendizaje-del-espanol-l2-le/>
- Sequero Ventura Jorgue, M. (2014). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, n. 21 pp. 30-53.
- Spaliviero, C. (2020). Educazione letteraria e didattica della letteratura, *SAIL*, 15, pp. 33-77. <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-464-6/2-educazione-letteraria-e-didattica-della-letterat/>
- Tarricone, L. y Giol, N. (2017). *¡Aprueba! Gramática y léxico con ejercicios*, Loescher Editore.
- Vidiella Andreu, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 14.
- Villalba Ibáñez, C. (2020). La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE: una propuesta a partir de *La casa de Paco Roca*. *Foro de profesores de E/LE*, n. 16.

RIASSUNTO IN ITALIANO

Nel percorso di insegnamento e di apprendimento dello spagnolo come lingua straniera, così come qualsiasi altra lingua, il vocabolario ricopre un ruolo essenziale. L'obiettivo di questa tesi è, infatti, sottolineare quanto sia importante un corretto insegnamento della componente lessicale per un adeguato e soddisfacente sviluppo delle competenze comunicative degli studenti. Le parole sono necessarie per intraprendere qualsiasi tipo di conversazione in diversi contesti e sono determinanti per raggiungere senza ostacoli il nostro obiettivo comunicativo. Se non siamo in grado di utilizzare specifiche parole in un determinato contesto, la comunicazione può perfino interrompersi. Proprio per questo motivo il vocabolario deve iniziare ad essere considerato e affrontato come uno degli elementi principali nell'insegnamento delle lingue. L'apprendimento del lessico, tuttavia, implica un processo che presenta diverse complessità: conoscere una parola, infatti, non corrisponde semplicemente a conoscerne il suo significato, ma implica un'acquisizione e una padronanza molto più ampia e profonda che comprende vari fattori. Uno di questi consiste, per esempio, nell'essere in grado di riconoscere un termine a livello auditivo e grafico, così come saperlo pronunciare e scrivere correttamente, sia che esso sia isolato, sia in un contesto con altre parole. Inoltre, è essenziale capirne il suo funzionamento grammaticale, che implica riconoscere con che altre voci è probabile che compaia in un discorso o, per esempio, con quali preposizioni è accompagnato nel caso specifico della lingua spagnola. Indubbiamente, conoscere una parola vuol dire inoltre avere ben chiaro il suo significato o i diversi significati a seconda del contesto in cui essa si trova, tenendo in considerazione che alcuni termini, come per esempio le parole polisemiche, possono rimandare a più di un significato. In aggiunta, possiamo affermare di conoscere una parola quando siamo in grado di distinguere le sue connotazioni socioculturali e geografiche, comprese le varianti diatopiche, diastratiche, diafasiche e diacroniche. Infine, possiamo sostenere di conoscere profondamente una determinata parola, se possiamo utilizzare un suo sinonimo o un antonimo e se individuiamo un modo alternativo di esprimere il suo significato.

Da tutte queste considerazioni, di conseguenza, si può rimarcare il fatto che conoscere una parola è un processo lontano dalla conoscenza del mero significato o della mera traduzione alla nostra lingua madre, come spesso si potrebbe pensare. Si può quindi

dedurre che in aula bisogna dedicare la giusta attenzione alla componente lessicale per far sì che gli studenti siano in grado di padroneggiare i diversi aspetti sopra elencati e che siano capaci di intraprendere una conversazione correttamente e senza ostacoli e raggiungere il loro obiettivo comunicativo. Inoltre, è necessario aggiungere che il lessico sta alla base di tutte le dimensioni della competenza comunicativa, comprese la competenza grammaticale, sociolinguistica, discorsiva e strategica. Un'altra dimensione importante che spesso non viene tenuta in considerazione è la componente culturale: concepire il lessico come un elemento capace di trasmettere cultura sarebbe una ricchezza durante il processo di insegnamento di una lingua straniera. Le parole e le espressioni riflettono la visione che i nativi hanno della realtà che li circonda e può altresì riflettere le attitudini e i valori che vengono condivisi, così come le convenzioni sociali tipiche di una nazione. Gli eventi, le invenzioni, le novità e gli avvenimenti in generale danno un contributo molto importante al vocabolario. A questo proposito possiamo per esempio pensare al fatto che negli ultimi anni, a causa della pandemia, sono state introdotte nel dizionario nuove entrate lessicali come, ad esempio, la stessa sindrome COVID-19.

Solo negli ultimi decenni i metodi e approcci didattici hanno attribuito maggiore importanza alla componente lessicale nel processo di apprendimento di una lingua straniera, ma non sempre è stato così. Nel campo dell'insegnamento sono stati adottati vari metodi che sono ancora tutt'ora in continua evoluzione. Questo è dovuto al fatto che l'educazione dei giovani ha assunto un ruolo sempre più importante e si è cercato, di conseguenza, di trovare i metodi più appropriati per facilitare, migliorare e adattarsi alle esigenze educative degli studenti. In passato, i metodi didattici davano importanza primaria alla componente grammaticale, mentre il lessico rivestiva un ruolo marginale. Il cambiamento radicale è avvenuto all'incirca negli anni 70 del secolo passato e in particolare grazie all'introduzione del metodo comunicativo e l'approccio lessicale sostenuto dal linguista Michael Lewis nella sua opera *The lexical approach*. Lewis è uno dei primi che inizia ad attribuire maggiore importanza all'elemento lessicale piuttosto che a quello grammaticale nel processo di apprendimento di una lingua, dal momento che, appunto, le parole sono le portatrici di significato e sono fondamentali per poter comunicare adeguatamente. Nella sua opera suggerisce che è utile fornire agli studenti una quantità varia e completa di input lessicali, in modo che gli studenti si

abituino a distinguere e assimilare parole ed espressioni per poi riutilizzarle nel modo appropriato nella produzione scritta e orale. Sebbene l'approccio lessicale di Lewis sia stato criticato, alcune delle sue idee sono state ampiamente accettate e molte delle sue indagini e suggerimenti pratici sono stati introdotti nei curriculum scolastici. Le idee proposte nell'approccio lessicale di Lewis e gli sviluppi didattici di altri autori e linguisti sono stati ripresi nel 2001 dal Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) del Consiglio d'Europa, che viene definito come lo standard internazionale che propone una definizione comune di conoscenza e competenza linguistica. Le tabelle di riferimento per l'apprendimento del lessico sono il riflesso dell'indiscutibile importanza che viene data alla componente lessicale nell'apprendimento di una lingua e nel miglioramento delle competenze comunicative.

Nonostante queste osservazioni, possiamo essere testimoni del fatto che tutt'ora alla componente lessicale non viene conferita la dovuta importanza e la giusta attenzione. Questo può essere dovuto innanzitutto al fatto che il vocabolario è un sistema linguistico aperto, ciò significa che l'apprendimento lessicale non ha mai fine, a differenza della grammatica, e per questo motivo i professori preferiscono relegarlo a un ruolo secondario. Inoltre, come già si è sottolineato, l'insegnamento del vocabolario comporta un lavoro molto più impegnativo di una semplice spiegazione del significato di una parola o una mera traduzione alla lingua madre. Si tratta chiaramente di un processo molto complesso che presenta ostacoli che richiedono tempo, impegno e anche molto studio, non solo da parte dello studente, ma anche da parte dell'insegnante, che deve avere le giuste competenze e conoscenze per poter insegnare correttamente e facilitare il compito ai propri studenti. È necessario ricordare che il vocabolario che viene presentato in aula deve essere adeguato al livello, all'età e soprattutto alle esigenze degli studenti. L'esposizione a un numero eccessivo di elementi linguistici genera confusione che porta gli studenti ad immagazzinare scorrettamente il lessico nel loro lessico mentale, ottenendo in questo modo un sovraccarico cognitivo.

In aggiunta, seguendo le ipotesi avanzate dal linguista Stephen Krashen, l'apprendente di una lingua straniera deve ricevere un input linguistico comprensibile e che, di conseguenza, non deve essere troppo complesso, ma allo stesso tempo deve essere sempre al di sopra del livello acquisito in quel momento. In caso contrario si

rischierebbe di rimanere sempre nello stesso livello e di non progredire e migliorare nel processo di apprendimento.

L'insieme di tutte le parole che un allievo apprende andranno a formare, com'è stato già menzionato, il cosiddetto lessico mentale. Non dobbiamo considerare il lessico come un grande deposito di singole parole che vengono accumulate nel tempo. Si presenta, al contrario, come una costruzione a rete che presenta molteplici connessioni di diversa natura, come per esempio connessioni semantiche, sintattiche, ortografiche, culturali e di altro tipo. Ogni unità di questa ampia rete di connessioni stabilisce associazioni con le altre parole all'interno della rete e in modo del tutto diverso e singolare da tutto il resto delle unità. Possiamo quindi intuire da questa affermazione che non impariamo tutte le parole o i blocchi di parole nello stesso modo. Come osserva Gómez Molina (2016: 495), questa rete è caratterizzata da un meccanismo fluido e dinamico, in quanto può essere costantemente modificata grazie all'inserimento di nuove informazioni che si riferiscono alle parole presenti o a nuove parole e che possono incluso variare le associazioni già esistenti. Per di più, il numero di connessioni non è uguale per tutte le unità presenti: ci sono parole che offrono maggiori possibilità di collegamento e altre, quelle usate meno frequentemente e più rare, che possono stabilire invece poche connessioni. È inoltre necessario tenere in considerazione un altro aspetto molto importante che riguarda l'apprendente stesso: ogni studente ha il proprio modo di creare connessioni tra le parole che apprende. Ciò ne consegue che ognuno memorizza i termini in modo singolare ed unico rispetto agli altri. Dobbiamo poi ricordare che la conoscenza di una parola e la sua memorizzazione all'interno del lessico mentale passano attraverso tre fasi fondamentali: queste sono la comprensione, la memorizzazione e la ritenzione e infine il recupero di una parola. In tutte e tre le fasi la presenza del contesto riveste un ruolo fondamentale. Quando entriamo in contatto con una parola isolata che abbiamo già visto in precedenza, è più difficile riconoscerla piuttosto che trovarla nel suo contesto più ampio, soprattutto se questo coincide con quello che abbiamo trovato la prima volta che abbiamo visto la parola. Il contesto è fondamentale anche nella fase della memorizzazione, infatti, anche se i segmenti sono piuttosto lunghi e contengono molte informazioni, riusciamo a memorizzarli in modo più semplice rispetto alle singole parole in isolamento. Quando dobbiamo, al contrario, recuperare una parola durante la produzione scritta o orale, anche in questo caso è molto

più semplice ricordarsene se questa è stata appresa in relazione ad un contesto specifico e se è stata quindi introdotta correttamente nella rete lessicale mentale creando connessioni forti e stabili con altri termini. Lo studente, nel momento in cui deve recuperare l'unità lessicale nella rete sarà più rapido e incorrerà con meno frequenza nella selezione di lessico scorretto, poiché le sue connessioni tra le unità lessicali sono forti e soprattutto durature nel tempo.

Il Consiglio d'Europa propone una selezione lessicale che risulta utile per gli insegnanti che devono prendere continue decisioni riguardanti la scelta del lessico da proporre in base alla difficoltà, alle complessità precedentemente viste e in base anche al tempo a disposizione. Secondo questi criteri proposti bisognerebbe innanzitutto selezionare le unità lessicali in base alle diverse aree disciplinari per poter così svolgere e perfezionare i compiti comunicativi che si adattano alle esigenze dell'apprendente. In secondo luogo, il QCER suggerisce di tenere conto dei principi lessico-statistici, ovvero insegnare le parole più frequenti o quelle che si riferiscono a determinate aree tematiche di cui l'allievo avrà bisogno in futuro in base ai propri bisogni educativi e comunicativi. In terzo luogo, è utile scegliere dei testi autentici e in linea con le capacità e le competenze testuali degli allievi. Infine, si raccomanda agli insegnanti di non pianificare rigidamente il vocabolario in anticipo, ma di rendere possibile la conoscenza di tutte le parole che gli studenti vogliono imparare e di cui avranno bisogno per i propri obiettivi comunicativi. La proposta del Consiglio d'Europa così come ha anche le altre possibilità di selezione lessicale proposte da studiosi e linguisti, devono sempre essere considerate come degli utili punti di partenza che devono sempre essere, tuttavia, adattate alle esigenze specifiche degli studenti. Questi criteri devono essere quindi adattati e personalizzati in base alle proprie classi e alle tematiche che vengono affrontate.

Nonostante questo, se volgiamo lo sguardo alla visione attuale dell'insegnamento della lingua spagnola, si può affermare che il lessico continua a svolgere un ruolo secondario rispetto all'insegnamento della grammatica, malgrado i progressi nel campo che abbiamo potuto osservare in precedenza. L'attenzione viene, infatti, focalizzata maggiormente su aspetti formali e grammaticali della lingua. Sembra che gli insegnanti attribuiscono un'importanza primaria alle regole e alle norme della grammatica spagnola affinché i loro studenti possano parlare correttamente, senza commettere errori

di tipo formale. Questo tipo di approccio didattico può avere delle ripercussioni negative sullo sviluppo delle competenze comunicative scritte e orali poiché, come è già stato sottolineato in diverse occasioni, il lessico è fondamentale per potersi esprimere in qualsiasi contesto. La carenza di conoscenze lessicali può determinare la comparsa di barriere comunicative e ostacoli che possono rallentare o in addirittura interrompere la comunicazione dello studente. Questo, al contrario, è difficile che succeda in presenza di carenza di conoscenze a livello grammaticale. Spesso, anche se si commettono errori di tipo formale, i partecipanti nella conversazione riescono ad ogni modo comprendere il messaggio che il parlante vuole trasmettere, senza particolari difficoltà.

Per comprendere il ruolo e l'importanza conferita al vocabolario nell'apprendimento dello spagnolo, sono stati somministrati due diversi questionari a docenti e alunni di alcune scuole secondarie di secondo grado della provincia di Vicenza. Dalla totalità delle risposte ottenute si può dedurre che il vocabolario viene sicuramente considerato come un componente essenziale per l'apprendimento della lingua spagnola e per lo sviluppo delle competenze comunicative degli studenti, ma che ancora oggi molti professori ritengono l'insegnamento della grammatica più importante ed utile rispetto all'insegnamento del vocabolario, che viene spesso trascurato durante le ore di lezione. Un'altra considerazione importante che è stata dedotta attraverso le risposte del questionario è il fatto che il lessico viene ancora insegnato e presentato tramite metodi che ormai dovrebbero essere ritenuti superati, come per esempio la presentazione di liste di termini ed espressioni decontestualizzate che gli studenti devono apprendere a memoria. Questa tipologia di metodi mnemonici non è utile per la ritenzione del lessico e soprattutto per il suo recupero, poiché gli elementi lessicale verranno dimenticati con molta più facilità senza la presenza di uno specifico contesto dove l'alunno può osservare l'uso concreto e reale di una determinata parola. Concretamente, se si guarda ai manuali che vengono attualmente utilizzati come materiali didattici nelle aule, si nota che il lessico viene proposto tramite liste di parole. Queste vengono molto spesso presentate in relazione al loro campo semantico e in molte occasioni vengono aggiunte delle immagini corrispondenti ad alcune delle parole presenti nelle liste. Agli alunni si richiede, quindi, di apprenderle a memoria e molte volte di tradurle alla propria lingua madre. Possiamo notare come, nonostante i miglioramenti nel campo della didattica dell'apprendimento delle lingue straniere, ci sia ancora molta strada da fare per poter

migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento del vocabolario, che ormai abbiamo appreso essere necessario e fondamentale per intraprendere qualsiasi tipo di conversazione e per far sì che gli studenti siano in grado di progredire nella conoscenza dello spagnolo fino ad arrivare ad un livello che si avvicina a quello dei nativi.

Dal momento che è stata sottolineata in varie occasioni l'importanza del contesto nel processo di apprendimento, memorizzazione e recupero di una parola, nella presente tesi viene proposto un metodo considerato utile ed efficace ai fini del miglioramento delle competenze lessicali. Questo metodo prevede l'uso dei testi letterari come utili ed efficaci strumenti per il miglioramento delle competenze lessicali e comunicative.

A partire dalla seconda metà del ventesimo secolo sono emersi nuovi punti di vista sulla letteratura e sul ruolo che essa può svolgere nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere. L'obiettivo era quello di superare le visioni alquanto limitate che fino a quel momento cercavano di approcciare e studiare un'opera letteraria solo attraverso la memorizzazione di movimenti artistici e letterari, le loro caratteristiche formali, le informazioni sull'autore e la sua poetica. In particolare, nell'approccio didattico alla letteratura, si sono susseguite varie fasi in cui si dava maggiore importanza o all'autore o all'opera o al lettore. Ancora oggi, nelle classi di spagnolo come lingua straniera, vengono utilizzati dei metodi orientati all'autore e all'opera, lasciando in secondo piano le opinioni degli studenti, così come lo sviluppo del loro spirito critico e della loro competenza letteraria.

Una considerazione fondamentale che vorremmo mettere in evidenza in relazione con il rapporto tra lo studente e la letteratura è che attualmente possiamo constatare che la stragrande maggioranza dei giovani ha uno scarso interesse per la letteratura e la lettura in generale, qualunque sia il suo genere e la sua tipologia. I giovani hanno una visione negativa di essa perché la percepiscono come inutile, una perdita di tempo e un'attività noiosa. Per queste ragioni hanno un atteggiamento di indifferenza e apatia nei confronti della lettura dei testi letterari. Questo è anche dovuto al fatto che oggi la letteratura ha un ruolo che si potrebbe definire complementare all'insegnamento dello spagnolo, piuttosto che essere concepita come un elemento essenziale per la formazione completa dello studente. E infatti lo si può vedere nel concreto nei programmi scolastici, dov'è presente una netta separazione tra le due discipline: alcune ore vengono dedicate nello specifico all'insegnamento della lingua spagnola e altre ore in cui, al contrario, si studia

la letteratura. Nei libri di testo che vengono normalmente utilizzati in aula, se si trovano dei testi, questi si vengono introdotti alle fine dell'unità didattica come complemento estetico e vengono presentati senza alcun tipo di esercizi o attività che potrebbero essere utili per lo sviluppo della competenza e della consapevolezza letteraria dell'alunno. Molto spesso questi testi non vengono nemmeno presi in considerazione dal docente.

Durante le ore dedicate alla letteratura, in molte scuole secondarie, i testi che fanno parte del canone letterario spagnolo continuano a essere presentati in modo meccanico attraverso la memorizzazione di concetti teorici sul periodo storico, sulla vita dell'autore e le caratteristiche formali delle sue opere. Nella maggior parte dei casi, il testo viene utilizzato come dimostrazione pratica di ciò che si è visto in precedenza nella teoria.

Il testo letterario, così come viene utilizzato nella pratica didattica corrente, perde il suo scopo e soprattutto il suo potenziale umanistico, perché spesso è considerato troppo complesso per essere preso in considerazione come strumento utile per l'insegnamento di una lingua. Per questo motivo, in particolare nelle scuole secondarie, viene introdotto alla fine del corso di studi ed è concepito come un punto di arrivo, nel momento in cui gli studenti vengono ritenuti sufficientemente competenti per potersi avvicinare a un testo e leggerlo senza particolare difficoltà. C'è da considerare, inoltre, che lo studente ha un ruolo passivo nel processo di lettura e funge da "recipiente" per tutte le informazioni teoriche che gli vengono fornite e che deve imparare in maniera mnemonica. Molto spesso non gli viene data la possibilità di interpretare il significato del testo, di sviluppare la propria creatività, il proprio spirito critico e la propria visione personale rispetto ai temi che vengono presentati. Il testo letterario diventa così statico, mentre invece dovrebbe essere concepito in modo completamente differente, in quanto si caratterizza proprio per essere dinamico, per provocare l'immaginazione, il pensiero e la rielaborazione personale, portando lo studente a usare il linguaggio per esprimere il proprio pensiero personale. Se la letteratura occupa un ruolo marginale nell'attuale visione dei curriculum scolastici e se viene considerata un elemento secondario troppo difficile e inefficace, la sfida dei docenti deve essere proprio quella di sradicare queste idee per dimostrarne l'importanza in vari aspetti e ambiti, sia linguistici sia in relazione alla sfera personale dell'alunno.

Innanzitutto, la letteratura presenta un evidente valore educativo in quanto può essere considerata una via privilegiata che offre la possibilità di accedere a tutti i tipi di

conoscenze e di pensiero, sia linguistico che culturale. Il testo letterario non è solo un modello autentico e vivo della lingua spagnola, ma può essere considerato un vero e proprio documento attraverso il quale possiamo scoprire la cultura e una lingua diversa dalla nostra. Attraverso la lettura possiamo apprendere come una società, nelle diverse epoche, ha interpretato il mondo che la circondava e come questa interpretazione si è poi tradotta in poesie, romanzi, teatro e racconti. Possiamo, di conseguenza, entrare in contatto diretto con le credenze, le emozioni, i gusti, i costumi, le convenzioni che si riflettono anche nella nostra società attuale e che possono essere un positivo spunto di riflessione per i giovani. Questo porta ad affermare che la lettura di certi testi letterari può essere una forma alternativa per accedere alla cultura spagnola e scoprirne sfaccettature che normalmente non vengono prese in considerazione o insegnate nelle aule scolastiche.

Il testo letterario, inoltre, può generare piacere, che è essenziale per gli studenti, poiché il piacere è il motore della motivazione ed è attraverso la motivazione che possiamo affrontare qualsiasi compito, per quanto difficile possa sembrare. Per questo motivo, l'idea della letteratura come qualcosa di noioso, difficile, inaccessibile, dovrebbe essere abbandonata. L'insegnante svolge un ruolo decisivo in questo senso: se è in grado di selezionare correttamente i testi e di progettare attività attraenti e divertenti, sarà più facile risvegliare l'interesse dei suoi studenti in modo che siano motivati non solo a leggere ciò che viene proposto in classe, ma anche a estendere questo interesse al di fuori dell'aula. Per un alunno, entrare in contatto con la letteratura significa anche poter esplorare altri mondi, altre vite, altre prospettive grazie alla conoscenza dei personaggi e del loro modo di vivere ed agire. In questo modo può scoprire il proprio "io" interiore e arricchirlo, avvicinandosi a idee e punti di vista che prima non contemplava. Infine, la letteratura può essere vista anche come uno strumento efficace per l'apprendimento della lingua spagnola e per lo sviluppo di diverse competenze, tra cui spiccano la competenza comunicativa, interculturale, sociolinguistica, letteraria e discorsiva. Infatti, il testo letterario, è una creazione che si avvicina e che a volte coincide completamente con la forma parlata, manifestando aspetti grammaticali, funzionali e culturali che saranno utili per l'apprendimento della lingua d'arrivo. Grazie all'uso di un testo letterario, è possibile sviluppare le quattro macro-competenze di base che uno studente dovrebbe consolidare nel corso del suo processo di apprendimento, che sono la

comprensione orale, la comprensione scritta, l'espressione scritta e, infine, l'espressione orale.

Ricollegandoci all'importanza che riveste il vocabolario nell'apprendimento di una lingua straniera e nello sviluppo delle abilità comunicative, c'è da aggiungere che grazie a un testo letterario possiamo avere accesso a una gamma ricca e variegata di vocaboli e a strutture grammaticali appartenenti alla lingua reale autentica, da cui l'apprendente potrà trarre ispirazione e potrà riutilizzare nella propria comunicazione. Come si è già visto, il vocabolario ha maggiori probabilità di essere immagazzinato nel lessico mentale se si trova nel suo contesto d'uso reale. E la letteratura può, in questo senso, essere un mezzo efficace e decisivo per apprenderlo e assimilarlo. Il testo letterario, di conseguenza, può essere sfruttato come mezzo per far sì che, da un lato, l'apprendente impari nuovi elementi linguistici e, dall'altro sia in grado di utilizzarlo ed esprimersi attraverso l'uso concreto della lingua appresa grazie alle varie attività che seguono la lettura. A tale proposito, è fondamentale introdurre un aspetto importante relativo ai vantaggi che può apportare il lessico presente nei testi letterari, in quanto potrebbe essere affrontato in modo inappropriato e limitato come pretesto per la ricerca di nuovi termini o strutture grammaticali. Il testo letterario deve essere, infatti, considerato grazie al suo triplice potenziale: l'insegnamento della lingua spagnola, della letteratura e della cultura ispanica. La mera conoscenza di regole grammaticali o di vocaboli isolati non aiuta a formare parlanti competenti, poiché ci sono altri elementi fondamentali per sviluppare la competenza comunicativa, che includono, tra gli altri, aspetti culturali, sociolinguistici e pragmatici. Poiché i testi letterari hanno la possibilità di sviluppare tutte queste caratteristiche, sarebbe importante non limitarsi solo alle questioni linguistiche, come di solito si tende a fare nell'attuale insegnamento della lingua spagnola.

Il docente gioca un ruolo determinante perché deve essere in grado di prendere in considerazione questi differenti aspetti e applicarli in aula. Deve potenziare le competenze linguistiche, comunicative, le conoscenze culturali e anche sviluppare lo spirito critico e le caratteristiche personali dei propri studenti. Per poter raggiungere questo obiettivo, il docente deve essere in grado di selezionare correttamente i testi letterari da proporre in classe. La lettura di testi contemporanei suscita negli studenti maggiore interesse e curiosità rispetto ai classici, perché sono percepiti come più vicini

sia dal punto di vista linguistico che tematico. Tuttavia, bisogna considerare il fatto che, se opportunamente sfruttato, anche un testo classico può essere contemporaneo grazie ai suoi temi universali che trascendono lo scorrere del tempo. Sta nell'abilità di un professore creare delle attività che siano interessanti, che si adattino ai propri alunni e ai loro interessi e che facciano partecipare attivamente tutti gli alunni. Sarebbe comunque sempre consigliabile che gli insegnanti si interessassero ai gusti e alle preferenze dei loro studenti per scegliere i testi che possano essere fonte di motivazione e di partecipazione attiva in classe. Se gli studenti si sentono più coinvolti e interessati agli argomenti che devono affrontare è molto più facile che imparino e partecipino a tutte le attività che vengono proposte. Il testo letterario può diventare così un punto di partenza per l'elaborazione di una moltitudine di attività che aiutano l'apprendente a progredire nella conoscenza della lingua e non, al contrario, come un punto di arrivo, come viene considerata oggi.

Proprio per questa ragione, nella presente tesi vengono proposte diverse unità didattiche che hanno l'obiettivo di dimostrare che grazie ai testi letterari è possibile creare delle attività interessanti per gli studenti, in grado di sviluppare le loro competenze comunicative e la loro sfera personale. In particolare, nella parte finale del presente scritto, vengono presentati tre diversi casi di studio dove vengono proposte delle unità didattiche a partire da testi letterari da avanzare alle varie classi di istituti di scuole secondarie di secondo grado. I tre casi di studio mirano a valutare se la letteratura è un metodo efficace e utile nel processo di insegnamento apprendimento della componente lessicale. L'uso dei testi letterari verrà confrontato con il metodo più tradizionale che attualmente ancora è molto presente nell'insegnamento, ovvero la proposta di liste di vocaboli da imparare a memoria. Ogni caso di studio si adatta ai diversi livelli di conoscenza della lingua spagnola: la prima unità didattica si dirige ad alunni delle classi prime con un livello A2-B1; la seconda viene proposta ad alunni di classe seconda con un livello B1-B2; infine, la terza è stata realizzata per studenti di classe quarta con un livello B2.

Per ogni caso di studio è stata creata un'unità didattica sulla base di un testo letterario che sarà presentata ad alcune classi e una lista di vocaboli indicativi ispirati al lessico trattato nell'unità didattica, che verrà proposta ad altre classi dello stesso anno e livello. L'obiettivo principale è verificare quale di questi due metodi di insegnamento e

presentazione del lessico sia il più valido ed efficace, tramite l'analisi dei risultati della prova di valutazione che verrà somministrata a tutte le classi, preferibilmente nello stesso giorno. La prova, che in tutti i casi di studio sarà in forma scritta, sarà il metodo oggettivo che permetterà di stabilire se i risultati più soddisfacenti sono stati ottenuti da coloro che hanno studiato attraverso le liste di vocaboli o da coloro che hanno partecipato alle attività delle unità didattiche. Il tempo che dovrà trascorrere tra la consegna del materiale didattico e il giorno della prova scritta sarà di una settimana, per consentire agli studenti di prepararsi adeguatamente.

In ogni unità didattica verranno proposte delle attività per sviluppare la competenza lessicale e comunicativa tramite degli esercizi mirati all'apprendimento del lessico. In altre attività gli studenti sono chiamati ad intervenire direttamente per riflettere sui temi proposti, che sono basati sugli argomenti affrontati dall'autore nel testo letterario. In questo modo non si andranno solo a sviluppare le competenze lessicali e linguistiche, ma verrà data particolare importanza allo spirito critico e alla competenza comunicativa degli studenti, che dovranno intervenire per poter condividere la propria opinione e le proprie esperienze riguardo a temi attuali e vicini a loro.