



UNA PROPUESTA DIDÁCTICA ETNOPLURICULTURALISTA DE ENSEÑANZA DE LITERATURA A TRAVÉS DE TRADICIÓN ORAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL COMO LE

Recepción: 07/04/2018 | Revisión: 05/05/2018 | Aceptación: 10/10/2018

Margarita Isabel ASENSIO PASTOR

Universidad de Almería
masensiop@ual.es

Resumen: El objetivo del estudio de una lengua extranjera (LE) es hacer que el alumno adquiera la capacidad de comunicarse y comportarse de manera efectiva y provechosa dentro de la comunidad de habla de la lengua que estudia, es decir, disponer de competencia comunicativa. Una de las manifestaciones culturales que mejor puede ayudar en dicho proceso a alumnos de no inmersión lingüística es la literatura: es material auténtico, nos da acceso a la forma de pensar de una comunidad y nos proporciona *input* lingüístico y cultural. Además, en determinados contextos educativos, la literatura es el propio objetivo de enseñanza en la clase de ELE¹. Ahora bien, consideramos que las circunstancias actuales de globalización nos ofrecen una realidad social y cultural cada vez más dinámica y oscilante que hace necesario apostar por un alejamiento etnocentrista de la información cultural, hasta ahora dominante en la enseñanza de LEs o segundas lenguas, y optar por otra más conciliadora que favorezca el diálogo intercultural y la motivación del alumnado. En este sentido, juega un papel destacable la literatura de tradición oral por su esencia cultural universal y compartida todas las culturas. En definitiva, el estudio de la tradición oral favorece el «etnopluriculturalismo».

Palabras clave: enseñanza de español LE/L2; literatura; motivación; tradición oral; etnopluriculturalismo.

AN ETHNOPLURICULTURALIST TEACHING PROPOSAL OF LITERATURE DIDACTICS THROUGH ORAL TRADITION IN THE SPANISH AS A FL CLASSROOM

Abstract: *The objective of learning a foreign language (FL) is to make students acquire the ability to communicate and behave effectively and profitably within the speech community of the language they are studying, that is, they must be competent communicatively. One of the cultural manifestations that can best help students with a non-linguistic immersion in this process is literature: it is authentic material; it gives us access to the way of thinking of a community, and it provides a linguistic and cultural input. In addition, in certain educational contexts, literature is not just another element of the Spanish FL class, but is the teaching objective itself. Now, we consider that with the current circumstances of globalization, which offers us an increasingly dynamic and oscillating social and cultural reality, it is necessary to bet on an ethnocentric distancing of cultural information, until now dominant in the teaching of FL or SL, taking on another more conciliatory position that favors intercultural dialogue and the students' degree of motivation. In this sense, oral tradition plays a remarkable role because of its universal cultural essence shared by all cultures. In short, the study of oral tradition favors 'ethnopluriculturalism'.*

Keywords: *teaching of Spanish as a Foreign /Second Language; literature; motivation; oral tradition; ethnopluriculturalism.*

UNA PROPOSTA DIDÀCTICA ETNOPLURICULTURALISTA DE L'ENSENYAMENT DE LITERATURA A TRAVÉS DE LA TRADICIÓ ORAL A LA CLASSE D'ESPANYOL LLENGUA ESTRANGERA

Resum: *L'objectiu de l'estudi d'una llengua estrangera (LE) és fer que l'alumne adquireixi la capacitat de comunicar-se i comportar-se de manera efectiva i profitosa dins de la comunitat on es parla la llengua que estudia, és a dir, disposar de competència comunicativa. Una de les manifestacions culturals que més pot ajudar en aquest procés a estudiants de no immersió lingüística és la literatura: és material autèntic, ens dona accés a la forma de pensar d'una comunitat i ens proporciona input lingüístic i cultural. A més, en determinats contextos educatius, la literatura és el propi objectiu d'ensenyament a l'aula d'ELE. Ara bé, considerem que les circumstàncies actuals de globalització ens ofereixen una realitat social i cultural cada vegada més dinàmica i oscil·lant que fa necessari apostar per un allunyament etnocentrista de la informació cultural, fins ara dominant a l'ensenyament de LEs o segones llengües, i optar per una altra de més conciliadora que afavoreixi el diàleg intercultural i la motivació dels estudiants. En aquest sentit, té un paper destacable la literatura de tradició oral per la seva essència cultural universal i compartida per totes les cultures. En definitiva, l'estudi de la tradició oral afavoreix l'«etnopluriculturalisme».*

Paraules clau: *ensenyament de l'espanyol LE/L2; literatura; motivació; tradició oral; etnopluriculturalisme.*

1 Español Lengua Extranjera.

Introducción

La literatura, desde el punto de vista epistemológico, ha sufrido modificaciones conceptuales a lo largo del tiempo en función de criterios tales como el grupo social o el enfoque de abordaje de esta (lingüístico, sociológico o psicoanalítico, entre otros) y es que la literatura forma parte de la cultura que es dialógica, como indica Wahnón (1991:17). Atendiendo, por tanto, a esta observación, este artículo parte de un concepto ecléctico de esta. Así pues, la entendemos como un tipo de discurso con voluntad estética que es producido en una determinada época y bajo los parámetros lingüísticos, psicosociales, políticos, estéticos, etc. de una determinada comunidad de habla; es en palabras de Pascua *et al.* (2007:90) «una de las manifestaciones artísticas y culturales que mejor han definido la identidad de un pueblo».

Por otro lado, desde los parámetros de la enseñanza de lenguas extranjeras, el discente de una lengua extranjera/segunda lengua² entra en contacto con el pueblo (los pueblos) que habla(n) dicha lengua. Por tanto, se produce un acercamiento desde el punto de vista lingüístico y sociocultural de esa comunidad de habla, así como de la propia identidad de un individuo (Lomas, 1999). Además, en muchas ocasiones, el/la discente que estudia una lengua extranjera no necesariamente se limita a una formación general de esta. Se da el caso de alumnos inmersos en algún programa educativo específico que impone el estudio de materias tales como literatura, historia, etc. de esa lengua extranjera en dicha lengua, pero en contexto de no inmersión lingüística. Precisamente, desde estos presupuestos educativos es de donde parte la actuación didáctica que aquí ofrecemos.

Así pues, los datos que proporciona el Instituto Cervantes (Fernández, 2016) relativos al número de estudiantes que tienen la literatura dentro de la formación de ELE, nos hace replantearnos su presencia en el aula. Un total de 21.252.789 de estudiantes, de los cuales el 61,66% en contexto escolar tienen el español como lengua extranjera y, al mismo tiempo, la literatura española como asignatura obligatoria.

De hecho, en el caso de España, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y del Ministerio de Asuntos Exteriores, existe una serie de programas que abarcar diferentes niveles educativos que contribuyen:

A facilitar a los españoles el acceso a la educación en el extranjero, a apoyar la labor de los docentes de español en el exterior y los intercambios de conocimientos en el ámbito educativo, y a potenciar la proyección de la educación y la cultura españolas en el exterior (Ministerio de Educación, en línea).

Asimismo, todos estos programas educativos intentan adaptarse a las necesidades específicas de cada país desde una perspectiva plurilingüe y multicultural. Los principales centros en el exterior son³ los que enumeramos a continuación, con un total de 78.586 alumnos:

- Centros de titularidad del Estado español
- Centros de titularidad mixta
- Centro de convenio

² Aquí emplearemos los dos conceptos para referirnos a una lengua distinta de la materna del estudiante.

³ Los datos que ofrecemos pertenecen a la página web del Ministerio de Educación; puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/ba/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes.html>

- Agrupaciones de Lengua y Cultura españolas
- Secciones españolas en centros de otros estados
- Secciones bilingües en Europa central y oriental, China y Turquía
- Escuelas Europeas
- International Spanish Academies
- Centros privados españoles en el extranjero

Además, existen otros programas de acción educativa como son los auxiliares de conversación o, del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo), profesores-lectores en universidades extranjeras.

TOTAL	Centros Secciones	Ubicaciones	Profesorado Asesores Técnicos Aux. Conversación	
			Países	Lectores
Programas de Educación en el Exterior	153	532	8.847	
Programa de Lectorado			57	122

Tabla 1. Cifras de los programas educativos en el exterior del Estado español.
Fuente: Ministerio de Educación y AECID. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la didáctica de las lenguas extranjeras ha mostrado un creciente interés por aquellos aspectos relacionados con la motivación. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002) la eficacia en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera estriba en tres cuestiones fundamentales: la motivación, las características particulares del discente y los materiales (los recursos humanos y materiales que se empleen).

Desde estos presupuestos, este artículo se suma a otras reflexiones y propuestas de intervención en el aula de literatura española LE (Acquaroni, 2007; Albaladejo, 2007; Aventín, 2005; Martinell, 1993; Naranjo, 1999; Núñez, 2005; Quintana, 1993; Sanz, 2006), algunas de estas propuestas relacionadas directamente con la tradición oral (Asensio, 2015a, 2015b; Berná, 2013; Gómez, 2007; Gómez y Pedrosa, 2003; Kuek, 2015; Morote, 2001; Morote y Torrecilla, 1999, entre otros trabajos y estudios) o manuales específicos para la enseñanza de la literatura ELE (Benetti *et al.*, 2004; Cabrales y Hernández, 2009). Sin embargo, gran parte de estos estudios y manuales se acercan a la literatura y a la cultura desde una perspectiva etnocentrista, frente a la línea que proponemos «etnopluriculturalista» de la enseñanza de la literatura (Asensio, 2015a, 2015b).

Por tanto, nuestro objetivo en este artículo es el de afrontar la literatura desde parámetros etnopluriculturalistas, para lo cual ofrecemos una propuesta didáctica de intervención en el aula de literatura ELE, extensible y aplicable a otro tipo de enseñanzas como puede ser la de un curso general de ELE o, incluso, dentro de la materia de historia, que emplea el elemento cultural propio del estudiante como la forma posibilitadora de establecer un diálogo intercultural y etnocultural con la lengua-cultura objeto de estudio. Consideramos que esto, según nuestra experiencia profesional, favorece una enseñanza de corte afectivo. Así pues, los objetivos de este artículo y de dicha propuesta son:

1. Proponer una actuación didáctica de enseñanza-aprendizaje de ELE fuera de un contexto hispanoparlante.
2. Contemplar el elemento cultural desde el diálogo intercultural, es decir, alejado de las propuestas de enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 eminentemente etnocentristas a favor del etnopluriculturalismo.
3. Atender a los factores afectivos del alumnado, en concreto de la motivación, para incidir en el aprendizaje de los discentes de manera efectiva y significativa.

Para la consecución de estos objetivos hemos establecido el siguiente orden expositivo: en primer lugar, un acercamiento de tipo teórico sobre el lugar que ha ocupado la literatura en la enseñanza-aprendizaje de ELE y variables tales como la motivación y la afectividad; en segundo lugar, la propia propuesta didáctica atendiendo al grupo meta, la hipótesis de partida, la justificación del empleo de la tradición oral y la descripción de dicha propuesta didáctica; por último, cerramos este artículo con las conclusiones a las que hemos llegado y que son fruto de la propia experiencia en relación con la intervención didáctica aquí explicada.

1. Trasfondo teórico

1.1 La literatura en la enseñanza de LE

La literatura, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, ha pasado por diferentes estadios a lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El enfoque tradicional o gramatical y de traducción se caracterizó por su fuerte carácter normativo y prescriptivo de la lengua. Este le otorgó una posición privilegiada a la literatura como el referente lingüístico por antonomasia. Sin embargo, con el paso del tiempo y, en concreto, con los presupuestos del enfoque comunicativo, la literatura pasó a estar excluida al focalizar el proceso en la lengua oral y no en la escrita, consolidando las aportaciones de otros enfoques y métodos como el directo, entre otros. Por tanto, como señala Albaladejo (2007), la literatura pasó a ser considerada como un producto únicamente escrito y estático, alejado de la utilidad comunicativa diaria.

Tras un tiempo de cierto radicalismo en lo oral, en la década de los 80, en el mundo anglosajón, se comenzó el proceso de recuperación de los textos literarios para las aulas de LE desde los presupuestos comunicativos al ser considerada como recurso apto (Widdowson, 1979) y rico, es decir, un significativo *input* para el aprendizaje (Maley y Duff, 1989). La literatura pasa a ser considerada como un producto social real de un grupo lingüístico determinado y, por tanto, «material auténtico» apropiado para la enseñanza de una lengua.

En España, la defensa e inclusión de la literatura se produjo en los años 90. Autores como Montesa y Garrido (1994) abogaron por la necesidad de presentar nuevos horizontes para el concepto de competencia comunicativa y donde la literatura pasaría a tener un lugar destacado. De hecho, Montesa y Garrido entienden que el estudiante de LE dispone de una capacidad de sentir y pensar muy desarrollada en su primera lengua por lo que «el concepto del mundo real se extien-

de a algo más que a comprar pasta de dientes en una droguería» (Montesa y Garrido, 1994:449). Asimismo, la literatura vuelve a ser entendida como modelo de tipología textual y a convertirse en un pretexto creativo:

Esta nueva perspectiva no se basa en textos ya escritos, sino en la creación por parte del alumno, es decir, en su participación activa en la producción de textos literarios hasta donde este término pueda ser aplicado a las narraciones producidas. (Ortega y Melguizo, 1993:253).

1.2 La motivación y la afectividad

Desde hace ya muchos años llevamos escuchando que un alumno motivado es un alumno que aprende. En este sentido, Arnold y Brown (2000:23) nos recuerdan que el interés por la motivación esta no es nueva en el contexto educativo, puesto que estaba implícita en los trabajos de Dewey, Montessori o Vygotski (Jiménez, 2005) y, por extensión, terminaría calando hondo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras/segundas lenguas.

Una fuerte motivación predispone a una actitud positiva y a una atención duradera; la conjunción de ambas favorece el aprendizaje; los éxitos en el aprendizaje refuerzan la autoconfianza y la motivación, etc. (Instituto Cervantes, en línea).

Ahora bien, por motivación podemos entender un «conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona» (DRAE, en línea). Esta influye y estimula el interés de alguien para hacer algo, para aprender, etc.

La motivación forma parte de la llamada variable afectiva (Arnold, 2000). Esta se integra dentro de los llamados factores individuales del estudiante y que contiene los internos, es decir, la edad, el género, la aptitud, las características cognitivas, el estilo de aprendizaje, etc.; los situacionales o contextuales y los relacionales entre el discente, el aprendizaje y el uso de la lengua de manera transaccional.

Desde el punto de vista epistemológico, la motivación ha sido estudiada desde diferentes perspectivas científicas y cada una de ellas ha generado su propia teoría: Freud y el psicoanálisis, la teoría de los impulsos de Hull, del logro de Atkinson, el aprendizaje social de Rotter, la atribución de Weiner, el punto de vista humanista de Rogers o las construcciones personales de Kelly (Madrid, 1999:26-27). Todas estas aportaciones han contribuido a la conceptualización de la motivación dentro de la enseñanza de LE/L2, generando propuestas específicas en este terreno como es la teoría del filtro afectivo (Krashen, 1984) en donde la motivación forma parte de la dimensión afectiva; Krashen considera que la motivación es un filtro, pudiendo ser posibilitador o, por el contrario, obstaculizador del *input* que el discente recibe. Para Arnold (2000), la afectividad es un filtro emocional que en el aula debe implicar totalmente al alumno puesto que condiciona la efectividad del aprendizaje; esto conlleva a que el docente trabaje en la neutralización o, cuanto menos, la disminución de las emociones negativas dentro del aula. En efecto, Piaget (2005) considera que existe una relación estrecha entre lo afectivo y lo cognitivo. Además, como señala Cordero (2013:89-90), la motivación se relaciona tanto con la confianza en uno mismo, como con el nivel de ansiedad. De ahí que consideremos necesario la creación de ambientes relajados y positivos, en el aula, que favorezcan la autoestima o la inhibición del discente, entre otras cuestiones

La motivación puede presentarse desde dos puntos de vista relacionados con la acción. Así pues, podemos hablar de motivación intrínseca, que es la que parte del propio estudiante o, por el contrario, motivación extrínseca, que depende de elementos externos a este (Ryan y Deci, 2000). Bajo esta clasificación podemos encontrar que, cuando la literatura forma parte de un programa educativo determinado, esta se verá condicionada:

- si el alumno se encuentra escolarizado en educación obligatoria o universitaria, observará la literatura como un requisito formativo a superar,
- si por el contrario la observe como una herramienta más dentro del aula ELE.

En el primer caso, el docente ejerce una influencia decisiva desde el punto de vista motivacional, en el segundo sigue ejerciendo dicha influencia, pero con la salvedad de que la literatura se presenta como un elemento más que puede ser obviado por el alumno sin perjuicio de este en el caso de que no le interese ni motive o, por el contrario, un elemento positivo y motivacional que le lleve a requerir más de esta en el aula o fuera de esta por cuenta propia.

1.3 El empleo de la tradición oral

La tradición oral, que forma parte del folclore entendido como «la comunicación artística en el seno de pequeños grupos» (Ben-Amos 2000:50), es una manifestación cultural que tiene como riqueza el concentrar elementos particulares e idiosincráticos de una determinada comunidad que, al mismo tiempo, son universales. En palabras de Pascuala Morote (2010):

El hombre de todos los pueblos y culturas ha sentido desde siempre la necesidad de expresar sus sentimientos y explicarse todo aquello que le rodea a través de sus cantos y cuentos originarios; estos han ido conformando con el paso del tiempo un patrimonio cultural, que conviene conservar para que no se pierdan los testimonios orales de un pasado, en ocasiones desconocido e infravalorado, por lo que es conveniente, a nuestro juicio, llamar la atención sobre su valor en la educación lingüística y literaria de los estudiantes de cualquier nivel educativo, desde la educación infantil hasta la formación universitaria Morote (2010:139).

Por lo general, la materia de literatura suele atender aquellas manifestaciones con voluntad estética y ficcional que la humanidad ha conservado por escrito obviando a aquellas otras manifestaciones que viven en la voz del pueblo, se transmiten de generación en generación, se leen a través del oído (Pelegrín, 1982) y que son el germen del hecho literario escrito. Nos referimos a la literatura de tradición oral. Esta acoge en su seno la memoria histórica de los pueblos con sus valores, su cultura tradicional, sus elementos discursivos y su herencia tanto cultural como estética que proceden de la experiencia vital (Gómez, 2003; Morote, 2010).

Por otro lado, la tradición oral, como ya expusimos, nos ayuda a alejarnos del etnocentrismo cultural que domina el proceso de aprendizaje de una lengua y, al mismo tiempo, “se aleja del concepto elitista de la cultura que se basa generalmente en lo escrito relegando la oralidad o lo popular a un grado de marginación” (Asensio, 2015b: 47).

Un contexto educativo como el que planteamos fuera de España, con sus peculiaridades multiculturales y multilingüísticas, precisa de una enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera que sea incluyente y favorezca el diálogo intercultural. Asimismo, consideramos

que este proceso debe garantizar el crecimiento de la identidad del alumnado de manera poliédrica y transversal, es decir, que construya una identidad en la que se acepte su etnicidad cultural de origen (o de la familia), la de la comunidad de habla –que en algunos casos puede ser la de acogida–, la cultura que transmite la nueva lengua sin sentir ninguna con un estatus de superioridad. Esto lo podemos conseguir con propuestas didácticas etnopluriculturalistas.

El concepto acuñado por la autora de «etnopluriculturalismo» aúna tres cuestiones: etnicidad, pluralidad y cultura. Con respecto al primero, podemos entender etnicidad como «las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas» (Giddens, 2000:278), es decir, aquellos aspectos culturales (incluyendo lengua, historia, forma de vestir, religión, etc.) que nos hacen ser reconocidos como pertenecientes a un grupo social y, de la misma manera, nos hacen diferentes a otros.

En este sentido, el alumnado construye su identidad étnica en función de tres categorías principalmente: la familia –como primer núcleo social–; la comunidad en la que su familia se integre y considere; y la atribución étnica que le confiera la comunidad de acogida. En este marco, debe incluirse la nueva lengua. Es en este punto en el que interviene los otros conceptos de pluralidad y cultura, desde hace ya un tiempo viene entendido de manera conjunta –«pluriculturalismo»– y contrapuesto al concepto de «multiculturalismo». Con esta categoría nos referimos a la diversidad cultural que exista en un lugar y en la que se producen interrelaciones y transacciones culturales, es decir, existe un diálogo intercultural (Bernabé, 2012).

En síntesis, la introducción de la tradición oral en el aula de literatura ELE supone, por un lado, un instrumento de autoconocimiento de la propia literatura, mediante un acto reflexivo, puede ayudar a estimular la motivación intrínseca de los alumnos (Ryan y Deci, 2000) y de su propio entorno, a conectar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la familia –por la forma de obtención del etnomaterial– y, por otro lado, colabora en el diálogo intercultural y etnocultural. Asimismo, proporciona una dimensión plurilingüista y pluricultural de la enseñanza de la lengua que el MCER (Consejo de Europa, 2002:131-133) que capacite al alumno a participar en encuentros interculturales y a interrelacionar los conocimientos y experiencias que una persona posea de su literatura con la de estudio en un proceso integrador. Esto ayudará a que el discente desarrolle una postura comprensiva, abierta y tolerante a la literatura, en concreto, y a la cultura, en general, de la lengua extranjera de estudio.

2. Experiencia didáctica

Este apartado se centra en el desarrollo de la propuesta didáctica en la que la literatura, más allá de una materia a superar dentro del currículo del alumnado seleccionado, se convierta en un instrumento que aporte *input* lingüístico, cultural y, al mismo tiempo, intercultural y transcultural.

2.1 Grupo meta

Esta propuesta tiene como grupo meta a estudiantes no nativos en contexto de no inmersión lingüística. En concreto, nace dentro del marco de una Sección Española⁴ en Italia con alumnos de tercer año, momento en el que los estudiantes comenzaban a tener como materia obligatoria Literatura Española. En total, el grupo estaba compuesto por 15 alumnos y cuyas edades oscilan entre los quince y los diecisiete. En concreto, 10 alumnos italianos, 1 alumna de familia no italiana -de origen tunecino- nacida en Italia y 4 alumnos que llegaron a Italia entre los ocho y los once años, por lo que ya habían estudiado algunos años en la escuela media de su país de origen, en concreto, un alumno de origen chino, una alumna de origen ruso, una alumna de origen rumano y una alumna de origen peruano.



Figura 1. Grupo meta. Fuente: Elaboración propia.

Esta materia se regula según la normativa de ordenación curricular propio del sistema educativo español, por un lado, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa Educación (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre de 2013 publicada en el BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013 para las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria o bachillerato y que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y, por el otro, los contenidos curriculares mínimos establecidos en el documento «El currículo de lengua castellana y literatura en las secciones internacionales, opción española de los liceos italianos»⁵.

2.2 Hipótesis de partida

La hipótesis de partida en la que se sustenta esta propuesta didáctica es la de generar un gusto por la literatura ELE y, por tanto, una motivación entre los discentes que les haga ir más allá del condicionante escolar de superación de una materia.

Consideramos que el docente ha de colaborar a que los discentes se acerquen a la nueva lengua

4 El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España lo define como centros docentes no universitarios que se desarrollan en otros países «con el fin de ofrecer enseñanzas en español integradas en el sistema educativo del país. Desarrollan currículos mixtos que incluyen asignaturas impartidas en la lengua del país y en español; entre estas últimas figuran enseñanzas de lengua y literatura española y de geografía e historia» (Ministerio de Educación, en línea) <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/ba/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes.html#secciones.espanolas>.

5 Para ampliar información, ver el documento *El Mundo estudia español, Italia 2016* disponible en <https://www.mecd.gob.es/italia/dms/consejerias-exteriores/italia/publicaciones/Italia.pdf>.

y su literatura con una actitud afectiva y positiva y, además, superando una visión etnocentrista del hecho literario. En este sentido, la tradición oral pasa a ser una herramienta didáctica de primer orden.

El alumno configura un nuevo yo en la nueva lengua que se entrelaza con su identidad individual, familiar y social. Con lo que respecta a una materia como la literatura, este alumno/ esta alumna de literatura ELE ya dispone de unos conocimientos previos sobre el hecho literario e, incluso, un gusto formado hacia esta en su propia lengua lo que debe ser aprovechado por el docente para favorecer la variable afectiva de la motivación, al mismo tiempo, la literatura de tradición oral sirve para establecer un diálogo intercultural y etnopluricultural del hecho literario, como ya fue expuesto en el epígrafe anterior.

2.3 Descripción de la propuesta

La propuesta de intervención didáctica en el aula de literatura ELE que aquí se presenta, se basa en una metodología con un enfoque holístico y mediante la resolución de una tarea o la realización de un proyecto y, por tanto, está orientada a la acción.

Dentro del enfoque comunicativo, consideramos que el enfoque mediante tareas (EMT) o el aprendizaje basado en proyectos (ABP) servirá para implicar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje⁶. Para Nunan (1997), la tarea es, en sí misma, una unidad de trabajo en el aula que implica didácticamente a los aprendientes en la comprensión, la manipulación, la producción o la interacción en la lengua que aprenden y los hace centrarse más en el contenido que en la forma; el MCER (Consejo de Europa, 2002:155-166) la considera una acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto para resolver un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo, además, forma parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. Asimismo, esta funciona como la unidad de organización del aprendizaje y nos lleva a los contenidos a trabajar; esta, en definitiva, es la que dictaminará los procesos a seguir en el aula.

En la tabla que sigue, ofrecemos una descripción esquematizada de la propuesta didáctica:

Nivel: B1 (mínimo)
Duración: 4 horas repartidas en cuatro sesiones + horas en casa (aprox. 5).
Actividad de la lengua implicada: expresión oral y escrita, comprensión lectora, oral y audiovisual, interacción.
Destinatarios: alumnos escolarizados no nativos.
Tipo de agrupamiento: individual, en parejas, en pequeños grupos, toda la clase.
Material y recursos: familia y amigos, fotografías, viñetas, ordenador con conexión a Internet y fotocopias.

Tabla 2. Clasificación de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.

⁶ Entendemos que ambos son metodologías diferentes, con características propias, pero ambas están orientadas a la acción, a hacer algo específico con la lengua desde un punto de vista comunicativo, por tanto, resultan significativas para los discentes [Ver para EMT Zanón y Esteire (1990); Zanón (1999) y ABP Trujillo (2016), entre otros]

2.3.1 Secuenciación de la propuesta

Primera fase: presentación de la tarea final.

En busca de la literatura perdida... Sois unos famosos profesores de literatura. A vuestras manos ha llegado un pergamino que contiene una vieja leyenda de vuestra ciudad. Esto ha llamado vuestra atención y habéis decidido hacer una antología de textos de literatura de tradición oral.

Tabla 3. Tarea final. Fuente: Elaboración propia.

Se recomienda emplear una leyenda o cuento de la zona que pueda ser conocida por los familiares. Asimismo, es conveniente crear un clima de misterio: recibir a los alumnos el primer día de clase con la luz del aula apagada y con una decoración, preparar el pergamino para los diferentes grupos, etc.

Una vez presentada la tarea, se les pedirá a los alumnos que investiguen ¿qué es tradición oral? para lo cual puede ser interesante el empleo de internet.

Segunda fase: Para la consecución de la tarea final, se ha realizado una secuenciación de actividades que aporten diversos elementos teóricos y prácticos para la resolución de dicha tarea final. Estas actividades son tipo comunicativo, de apoyo lingüístico y teórico que forman un entramado coherente y lógico.

Fase	Primera fase			Segunda fase	Tercera fase	
Descripción de la fase	¿Qué es la literatura de tradición oral?	¿Qué géneros la integran?	¿Tiene relación con la literatura –escrita?	Recopilación de los textos de tradición oral en la lengua materna del estudiante	Presentación y trabajo de un texto de tradición oral español	Traducción al español de los textos recopilados
Contenidos que se desarrollan	Concreción teórica en una receta de cocina del perfecto cuento.			Trabajo etnográfico	Análisis de las características del español oral y de las características del etnomaterial presentado. Compararlo con los obtenidos a través del trabajo etnográfico	Trabajo lingüístico y pragmático (al adaptarlo a la lengua de estudio)
Objetivos que alcanzar en cada fase	Desarrollar los elementos teóricos necesarios sobre la literatura de tradición oral			Favorecer el diálogo del alumno y la familia	Trabajar los elementos lingüísticos en español	

Tabla 4. Secuenciación de las actividades posibilitadoras. Fuente: Elaboración propia.

Tercera fase: Reflexión y puesta en común final en la que los alumnos serán conscientes de las siguientes cuestiones:

1. La tradición oral es el germen de la literatura (escrita)
2. El carácter universal de esta, con las singularidades de cada zona
3. La diferencia entre oralidad y escritura
4. La reflexión lingüística y pragmática que conlleva la traducción de un texto de una lengua a otra

En última instancia, se juntarán todos los textos de tradición oral recopilados –tanto en lengua original como en la lengua objeto de estudio- y se confeccionará en una «Antología». Estos serán editados por el/la docente o los propios alumnos en formato digital⁷.

2.3.2 Evaluación

La evaluación la entendemos como un proceso, pues no se trata de evaluar únicamente los resultados finales. Con ella nos proponemos observar la evolución del discente a lo largo del proceso de aprendizaje. De ahí que optásemos por una continua y que atendiese tanto a lo externo, como lo interno de dicho proceso. Esto es, tanto de los resultados obtenidos como de objetivos alcanzados, sean estos materiales o referentes al proceso y las estrategias aplicadas por el alumno a la hora de solucionar el problema planteado por la actividad.

Se tendrá en cuenta la heteroevaluación (evaluación externa) entendida como evaluación por parte del profesor, la coevaluación (de igual a igual, alumno-alumno) como la autoevaluación llevada a cabo por el alumno como instrumento de valoración de la secuenciación y utilidad de las actividades propuestas. Para llevar a cabo esta propuesta de evaluación hemos decidido tomar en consideración los siguientes instrumentos de evaluación:

- Observación de la actuación y del aprendizaje de los alumnos.
- Grado y calidad de la participación del alumno.
- Entrevistas profesor-alumno.
- Calidad de la tarea final.
- Adecuación al objetivo pretendido, al registro pedido y a las expectativas creadas.

Por tanto, la evaluación de la propuesta tendrá en cuenta tanto el resultado como el proceso de la elaboración de la tarea final.

⁷ Existen varias aplicaciones en internet para tal fin como puede ser la plataforma «issuu» ver: <https://issuu.com/>

Fichas de evaluación

Nombre y Apellidos:					
Fecha:					
Curso:					
Valores 1= Completamente de acuerdo y 5= Completamente en desacuerdo					
Tras finalizar la tarea soy capaz de...	1	2	3	4	5
Seleccionar la información importante de un texto					
Utilizar el léxico nuevo que he aprendido					
Reconocer los elementos narrativos de un cuento, de una leyenda, etc.					
Seleccionar palabras rentables y significativas					
Adecuarme al registro en cada momento					
Distinguir el uso de los tiempos verbales del pasado					
Con respecto a la tarea creo que...	1	2	3	4	5
Ha sido interesante					
Ha sido motivadora					
Ha sido personalmente productiva					
Ha sido grupalmente productiva					
Me va a ayudar para futuras tareas					
Le daría una puntuación en total de					
Describe lo que te ha parecido, personalmente, la tarea, lo que cambiarías y lo que más te ha gustado.					

Tabla 5. Autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.

Número del grupo al que vas a evaluar:					
Creo que el trabajo de mis compañeros ha sido...	1	2	3	4	5
Adecuado a lo que se pedía					
Interesante					
Motivador					
Muy bien redactado					
Mejor que el de mi grupo					
Les daría una calificación de					

Tabla 6. Coevaluación. Fuente: elaboración propia.

El grupo	1	2	3	4	5	El proceso	1	2	3	4	5
Usa un léxico adecuado						Uso del español adecuado					
Se reparte correctamente las actividades						Revisión de la tarea					
Sabe utilizar los aspectos gramaticales						Contextualización correcta					
Presenta un contenido adecuado y coherente						Trabajo de investigación					
El contenido es original						Resultado final					
Usa un formato adecuado						Presentación de la tarea					

Tabla 7. Heteroevaluación. Fuente: elaboración propia.

3. Datos

La puesta en práctica de esta intervención didáctica muestra un incremento del interés de los alumnos por la literatura.

Los alumnos alcanzaron satisfactoriamente los objetivos que se indicaron al principio de la propuesta, aunque al principio les pareció llamativa la propuesta por tratarse de la recolección de cuentos tradicionales.

Asimismo, esta propuesta colaboró en la mejora de la competencia comunicativa, entendida como lingüística, sociolingüística y discursiva e, igualmente, se fomentó la competencia intercultural y literaria necesarias en el contexto en el que nace dicha propuesta. Por otro lado, se trabajó y fomentó la variable afectiva en el discente, sobre todo, los aspectos empáticos, de autoestima y motivacionales.

De igual modo, de los cuestionarios se desprende que todos los estudiantes consideran que se trata de propuesta didáctica grupalmente productiva. Por otro lado, un 66,67% la considera una propuesta con un rendimiento en futuras tarea a realizar con la lengua española. Asimismo, existe un alto porcentaje de estudiantes que valoran la propuesta como muy interesante (80%) o interesante (13,33%); solo un 6,67 % se muestra indiferente. De la misma manera, se valora positivamente el grado de motivación siendo para el 60% muy motivadora y motivadora para el 33%.

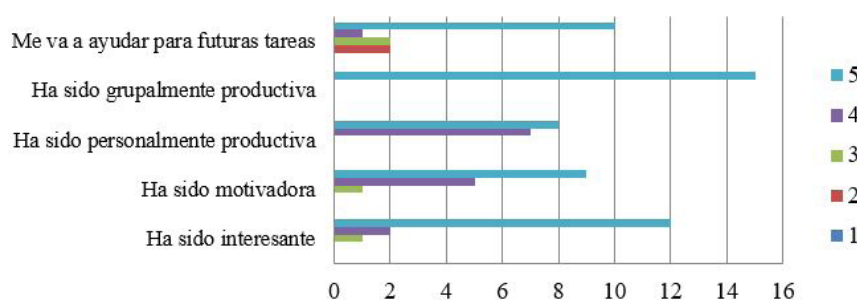


Figura 2. Valoración de la propuesta por parte de los alumnos

Desde el punto de vista de los alumnos, estos manifestaron un gran interés en la elaboración de este trabajo y mostraron un alto grado de motivación y, al mismo tiempo, de reconocimiento cultural. Les pareció novedoso el trabajo de recopilación de cuentos tradicionales y el trabajo posterior de traducción, comparación y creación.

Para la resolución de las actividades, los estudiantes emplearon el español como lengua vehicular de la clase tanto para resolver las actividades como para interactuar con los compañeros y el profesor. Aspecto, este último de gran interés pues obligaba a activar sus estrategias y habilidades en las actividades comunicativas (MCER, 2002).

Otro de los aspectos positivos que destacaron los propios alumnos fue el hecho de poner en relación ambas culturas y, además, el poder pasar tiempo con sus familiares.

En última instancia, esta propuesta aportó el *input* necesario al alumno para posibilitar que alcanzara las dimensiones de agente social, hablante intercultural y alumno autónomo.

4. Conclusiones

La experiencia de intervención didáctica en el aula de literatura ELE que aquí exponemos ofrece una forma holística de afrontar la literatura para la consecución de la competencia comunicativa por parte de los discentes:

- Se trabajan y reflexionan elementos literarios y culturales
- El alumno emplea la lengua meta en la negociación para la resolución de la tarea final
- La realización de la tarea final, además, les sirve para comparar paradigmas lingüísticos diferentes durante el proceso de traducción activando, por consiguiente, la conciencia metalingüística
- El trabajar con tradición oral aleja al discente de un concepto elitista de la literatura basada, generalmente, en lo escrito y relegando la oralidad o lo popular a un segundo plano. Al mismo tiempo, revaloriza la propia tradición oral del alumno, independientemente de su etnicidad.
- Al recurrir a elementos culturales propios del alumno y conectarlos con los de la nueva lengua-cultura, esta propuesta colabora a establecer un diálogo intercultural y etnocultural, lo que repercute en variables afectivas y motivacionales que incidan en el proceso educativo de manera eficaz y significativa.

Por otro lado, esta propuesta es flexible puesto que es capaz de adaptarse a cualquier contexto en el que se enseñe el español como LE o, incluso, como segunda lengua (L2).

En definitiva, con esta propuesta didáctica alcanzamos uno de los principales objetivos de la práctica docente que es la de estimular una actitud positiva por parte del alumno en relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE / L2*. Madrid: Santillana. Universidad de Salamanca.
- Albaladejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*, 5. Recuperado de <http://www.marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- Aventín, A. (2005). El texto literario y la construcción de la competencia literaria E/LE. Un enfoque interdisciplinario. *Especulo, Revista de estudios literarios*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Arnold, J., y Brown, H.D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (p. 19-41). Madrid: Cambridge University Press.
- Asensio, M. I. (2015a). *Cuentos jordanos de tradición oral: estudio etnolingüístico y aplicaciones didácticas*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Almería, Almería.
- Asensio, M. I. (2015b). Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió y F. Romero (Coords.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. (pp. 45-50). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Ben-Amos, D. (2000). Hacia una definición de folklore en contexto. En C. Sánchez y D. Noyes (Eds.), *Performance, arte verbal y comunicación*. (pp. 35-53). Oiartzun: Sendoa Editorial.
- Benetti, G., Castellato, M., y Messori, G. (2004). *Más que palabras*. Barcelona: Difusión.
- Berná, E. (2013). *La cultura narrada: la leyenda tradicional como input cultural en la clase de E/LE. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica*. (Trabajo de Máster, Universidad de Alicante). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/35655>
- Bernabé, M. del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, Año V, Junio, 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>
- Cabrales, J. M., y Hernández, G. (2009). *Literatura española e hispanoamericana 2*. Madrid: SGEL. Consejería de Educación de España en Italia: <http://www.mec.es/sgci/it/es/home/index.shtml>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Cordero, E. (2013). *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*. Madrid: Arco/Libros.
- Fernández, D. (2016). *El español: una lengua viva. Informe 2016*. Instituto Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- Gidden, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, N. (2007). Talleres y aplicaciones didácticas En M. del C. Aguirre, N. Gómez y J. M. Pedrosa (Coords.), *La voz del viento: literatura tradicional recogida en La Cañada de San Urbano (Almería)* (pp. 185-210). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Gómez, N., y Pedrosa, J. M. (2003). *Las voces sin fronteras: didáctica de la literatura oral y la literatura comparada*. Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- González, A. M., y Freire, M. (2007). *Curso de literatura español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Jiménez, E. (2005). Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación. (Trabajo de máster, Universidad Antonio de Nebrija). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5e20feb9-29ac-4241-9d0c-0a151c1f5946/2008-bv-09-10jimenez-luna-pdf.pdf>
- Krashen, S. D. (1984). *Second language acquisition and second language learning*. Nueva York: Prentice Hall.

- Kuek, S. (2015). *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de español como lengua extranjera (ELE)*. (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/53029>
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 4 de mayo. *BOE*, 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- Lorenzo, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 305-329). Madrid: SGEL.
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Universidad de Granada.
- Maley, A., y Duff, A. (1989). *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinell, E., (1993). El comentario de textos literarios españoles: la referencia a los gestos. En S. Montesa y A. Garrido (Eds). *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (pp. 103-108). Málaga: Imagraf. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0101.pdf
- Martínez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España (2009). *Programa de educación en el exterior*. Madrid: GPSL. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms-static/b7fdef57-6892-4d14-8bc5-b0a9884d28e0/programasdeeducacionen-linea-pdf.pdf>
- Ministero della Pubblica Istruzione de Italia. Reforma educativa italiana para la Scuola Secundaria Superiore, 15 de marzo 2010: http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html
- Montesa, S., y Garrido, A. (1994). La literatura en la clase de lengua En S. Montesa y A. Garrido (eds.). *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE Español para extranjeros: Didáctica e investigación* (pp. 449-457). Málaga: Imagraf.
- Morote, P. (2010). Universalidad de la narrativa oral. En P. C. Cerrillo y C. Sánchez Ortiz (Eds.), *Tradición y modernidad de la literatura oral (Homenaje a Ana Pelegrín)* (pp. 139-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morote, P. (2001). Las adivinanzas en la enseñanza del español como lengua extranjera. En A. M. Gimeno Sanz *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la enseñanza de E/LE* (pp. 143-157). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

- Morote, P., y Torrecilla, M. T. (1999). La memoria del cuento: un impulso didáctico. En P. C. Cerrillo y J. García (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 117-138). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Nunan, D. (1997). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez (2005). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española*. (Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bfd948bd-1617-431e-820b-0aa4fb63ff07/2005-bv-03-10nunez2-pdf.pdf>
- Ortega, A. M., y Melguizo, F. (1993). Talleres de relatos. En *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (pp. 253-262). Málaga: Imagraf. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0251.pdf
- Pascua, I., Marcelo, G., Perea, Á., y Ramón, E. (2007). *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Madrid: Cincel.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Quintana, E. (1993). Literatura y enseñanza de E/LE. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (p. 89-92). Málaga: Imagraf. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf
- Real Academia de la Lengua (en línea) s.v. Motivación. *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Pw7w4I0>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67 Recuperado de doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sanz, M., (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela* 59, 5-24.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Wahnón, S. (1991). *Introducción a la historia de las teorías literarias*. Granada: Universidad de Granada.
- Widdowson, H. G. (1979). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanón, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zanón, J., y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: Principio y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación. Cable* 6, 55-90.