



UNIVERSIDAD DE JAÉN  
*Centro de Estudios de Postgrado*

Trabajo Fin de Máster

**EL USO DE TEXTOS LITERARIOS  
EN LA ENSEÑANZA DE E/LE- LOS  
TEXTOS LITERARIOS EN EL  
DESARROLLO DE LA  
COMPETENCIA LÉXICA**

**Alumno/a: Osuna Fernández, Cristina María.**

Tutor/a: Prof. D. Jesús Camacho Niño.  
Dpto: Filología Española. Universidad de Jaén.

**Febrero, 2019**



UNIVERSIDAD DE JAÉN

*Centro de Estudios de Postgrado.*

EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA DE E/LE- LOS TEXTOS  
LITERARIOS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA.

MEMORIA PARA ASPIRAR AL TÍTULO OFICIAL  
MÁSTER EN LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA: INVESTIGACIONES Y  
APLICACIONES PROFESIONALES

AUTORA: CRISTINA MARÍA OSUNA FERNÁNDEZ

TUTOR: JESÚS CAMACHO NIÑO

FEBRERO DE 2019

## AGRADECIMIENTOS

---

Tras la realización del presente trabajo de investigación, solo me queda dar las gracias a todas las personas que lo han hecho posible.

En primer lugar, quiero agradecerle a mi tutor Jesús Camacho Niño, quien ha supervisado el presente trabajo. Gracias por su buen hacer y por su implicación en el trabajo a pesar de todas mis *circunstancias internacionales*. Muchas gracias de corazón.

En segundo lugar, me gustaría agradecerle a la profesora y coordinadora Elena Felú Arquiola, y a todos los profesores y profesoras que han hecho posible este Máster, por toda la ayuda y apoyo que me han permitido crecer a nivel profesional.

Mi especial agradecimiento a Pablo, mi marido, por su paciencia infinita, por escucharme y por apoyarme en esta y en todas las locuras que decido hacer, y todas aquellas que están por llegar. No existe mejor compañero para dar la vuelta al mundo.

Y, sin lugar a dudas, gracias a mi familia, en especial a mi madre, por estar siempre *al pie de cañón*, dispuesta a apoyarme en cada decisión que tomo y por darme absolutamente todo y más. Gracias también a mis abuelos, a mi abuela “Puri” por ser la personificación de todo lo bueno que tengo y he vivido en la vida, y a mi abuelo Antonio por confiar en mí y ponerme desde pequeña esa alfombra en el camino de la vida para llegar tan lejos como yo quisiera llegar.

Gracias,

## RESUMEN

El uso de textos literarios para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha cobrado importancia en las últimas décadas. El uso de textos literarios en la enseñanza de la lengua se encuentra ampliamente reconocido en el ámbito teórico por las posibilidades que ofrece a los docentes para el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas. No obstante, el reconocimiento del valor de los textos literarios no implica que el uso de los mismos en los manuales de ELE se haya llevado a cabo de manera uniforme, integrada y consensuada. Este proyecto se centra en investigar la integración de los textos literarios utilizados para trabajar la competencia léxica en los manuales de ELE. El proyecto analiza varios manuales de ELE de nivel B2 y propone una metodología basada en la guía de Lazar (1993) y el modelo de Mendoza (2008a) que visualiza la integración de textos literarios en cada unidad y en el manual en su totalidad, y el uso de estos para el trabajo de la competencia léxica. El trabajo presenta los resultados sobre la integración de los textos literarios en los manuales analizados y sobre el desarrollo de la competencia léxica a través de los textos literarios. El proyecto concluye con una recomendación sobre futuros estudios a realizar con el texto literario como eje central en el manual de ELE y un nuevo modelo para desarrollar actividades para trabajar los textos literarios en manuales.

**Palabras clave:** textos literarios, ELE, manual de ELE, competencia léxica.

---

## ABSTRACT

The use of literary texts for teaching Spanish as a foreign language (SFL) has gained importance in recent decades. The use of literary texts in the teaching of a language is widely recognized in the theoretical field because of the possibilities it offers to teachers for the development of different linguistic skills. However, the recognition of the value of literary texts does not imply that their use in SFL textbooks has been carried out in a uniform, integrated and consensual manner. This project focuses on investigating the integration of literary texts used to develop lexical skills in SFL textbooks. The project analyses several B2 level SFL textbooks. This work proposes a methodology based on the Lazar's guide (1993) and Mendoza's model (2008a) that visualizes the integration of literary texts in each module and in the textbook as a whole, and the use of them for the

development of the lexical skills. The work presents the results on the integration of literary texts in the textbooks analysed and on the development of lexical skills through literary texts. The project concludes with a recommendation on future studies to be carried out with the literary text as the main axis in SFL textbooks and a new model to develop activities to work with literary texts in textbooks.

**Key words:** literary texts, SFL, SFL textbooks, lexical skills.

## ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	7
2	MARCO TEÓRICO.....	9
2.1	Competencia comunicativa y competencia léxica.....	9
2.2	Los textos literarios en la enseñanza de ELE.....	12
3	METODOLOGÍA.....	18
4	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	22
4.1	Análisis general de los manuales siguiendo a Lazar (1993).....	23
4.1.1	<i>Abanico</i> (Lozano <i>et al.</i> , 2010).....	23
4.1.2	<i>Aula 6</i> (Corpas <i>et al.</i> , 2015).....	27
4.1.3	<i>Nuevo Ven 2</i> (Castro <i>et al.</i> , 2015).....	31
4.1.4	<i>Mochila ELE</i> (Mendo y Bermejo, 2010).....	35
4.2	Análisis de los datos recogidos.....	40
4.2.1	Integración de los textos literarios en el manual de ELE.....	40
4.2.2	El desarrollo de la competencia léxica a través del uso de textos literarios.....	42
5	CONCLUSIÓN.....	43
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

## 1 INTRODUCCIÓN

El uso de textos literarios para la enseñanza del español como lengua extranjera ha cobrado importancia en las últimas décadas (Albaladejo, 2007; Garrido y Montesa, 2010; Ibarra-Ruis y Ballester-Roca, 2016; Martínez Salles, 1999, 2004; Mendoza Fillola, 2004, 2008a; Montesa, 2012; Naranjo Pita, 1999; Pastor 2004; Sitman y Lerner, 1994, 1999; Stembert, 1999). Muchos investigadores abogan por el uso de textos literarios en la enseñanza de L2 por su autenticidad, por ser un abastecedor de información cultural explícita y por las posibilidades que ofrece tanto al alumno como al docente para el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas, entre otras cualidades (Acquaroni, 2007; Albaladejo, 2004; Aventín, 2005; Lazar, 1993; Martínez Sallés, 2004; Mendoza Fillola, 2004, 2008a; Montesa y Garrido, 1994; Montesa, 2012).

A pesar del reconocimiento del valor de los textos literarios en LE/ELE sigue suponiendo un reto su traslado al aula de ELE (Acquaroni, 2007; Albaladejo, 2007; García Naranjo y Moreno García, 2001; Jurado y Zayas, 2002; Mendoza Fillola, 1993; Montesa y Garrido, 1994; Pedraza, 1998; Peragón, 2011; Sanz González, 1995). Dada la complejidad del traslado a la praxis del uso de textos literarios resulta crucial explorar cómo el manual de ELE, componente clave de la enseñanza de lenguas extranjeras (Cunningsworth, 1995; Richards 2001, citado en Gozalo Gómez, s.f.), presenta el uso de textos literarios para ayudar al docente en esta labor. Como señala Montesa (2012), el reconocimiento del valor de los textos literarios no implica que el uso de los mismos en el aula y en los manuales de ELE se haya llevado a cabo con el mismo consenso.

Los textos literarios aportan a los aprendices de español referencias de distintos ámbitos discursivos, registros y usos del lenguaje, variedades del lenguaje o estrategias empleadas por los hablantes (Mendoza Fillola, 2008b). Sin embargo, la complejidad del traslado del texto literario a la práctica en ELE se observa más acentuadamente en su uso para el trabajo de la competencia léxica (García Giménez, 2008; Martín Peris, 2000). Por ello, este proyecto de investigación analiza la integración de los textos literarios utilizados para trabajar la competencia léxica en los manuales de ELE.

Para realizar dicho análisis, este trabajo de investigación parte del concepto de competencia comunicativa y competencia léxica siguiendo la descripción del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas [MCER], 2002). Una vez

establecida la descripción de ambos conceptos y su conexión con los textos, se procede a abordar el papel de los textos literarios en ELE. El uso de textos literarios ha recobrado importancia en el aula de ELE (Albaladejo, 2007; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016; Mendoza Fillola, 2008a; Montesa, 2012) por su valor auténtico y abastecedor de la cultura meta. No obstante, a pesar del reconocimiento de su valor por la comunidad investigadora sigue resultando un desafío su traslado a la práctica en el aula de ELE. Tras entender la actualidad del texto literario en la enseñanza de ELE, se procede a revisar algunos de los motivos que dificultan el traslado del uso del texto literario a la praxis en ELE. Una vez analizado el estado actual en el que se encuentra la problemática del traslado del texto literario al aula de ELE se procede a plantear el papel del manual de ELE en este contexto. Para ello, se presenta el modelo sugerido por Lazar (1993) para el análisis del uso de textos literarios en manuales de ELE y el modelo creado por Mendoza (2008a) para desarrollar actividades a trabajar con textos literarios en ELE. Ambos modelos constituyen la base para la metodología desarrollada en este trabajo de investigación y para analizar los manuales de ELE objeto de estudio. La metodología propuesta combina la guía de Lazar (1993) y el modelo de Mendoza Fillola (2008a), lo cual permite analizar la integración del texto literario con las actividades a trabajar con el texto. Mediante el análisis de estos manuales a partir de la metodología propuesta, también se explora la integración de los textos literarios en las distintas unidades del manual, así como en el manual en su totalidad.

Los manuales a analizar son manuales de ELE dirigidos a nivel B2: *Abanico* (Lozano, Martínez, y Chamorro, 2010), *Aula 6* (Corpas, Garmendia, Sánchez, y Soriano, 2015), *Mochila ELE* (Mendo y Bermejo, 2010) y *Nuevo Ven 2* (Castro, Marín, Morales, y Rosa, 2015). Los manuales se analizan primero a nivel general mediante la guía de Lazar (1993) y se procede posteriormente a un análisis detallado mediante el modelo de Mendoza Fillola (2008a) que integra los hallazgos generales de la guía de Lazar con los hallazgos en detalle de este modelo. Este proyecto analiza la integración de los textos literarios en los manuales para el desarrollo de la competencia léxica mediante el texto literario. El trabajo concluye con una reflexión sobre cómo los manuales de ELE trasladan los textos literarios al aula y varias recomendaciones para posibles estudios futuros en este campo.



## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 Competencia comunicativa y competencia léxica

La competencia comunicativa constituye un concepto clave para responder a preguntas como qué conocimientos, capacidades o destrezas se necesitan para hablar una lengua (Cenoz, 2004). La competencia comunicativa es necesaria para comunicarse de manera eficaz en diferentes contextos culturales mediante la interacción social (Gumperz, 1986). El MCER (2002) establece la competencia léxica como una subcompetencia dentro de la competencia lingüística y la define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (MCER, 2002, p.108).

COMPETENCIA COMUNICATIVA
Competencia lingüística
Competencia léxica
Competencia gramatical
Competencia semántica
Competencia fonológica
Competencia ortográfica
Competencia ortoépica
Competencia Sociolingüística

Marcadores lingüísticos
Normas de cortesía
Expresiones de sabiduría popular
Diferencias de registro
Dialecto y acento
Competencia pragmática
Competencia discursiva
Competencia funcional

*Figura 1.* La competencia comunicativa y su desglose en subcompetencias. MCER (2002)

La competencia léxica incluye el conocimiento del significado de las unidades léxicas en toda su complejidad, el de sus facetas o acepciones y el de las condiciones contextuales en que estas se actualizan. También incluye el conocimiento del fenómeno de la polisemia (MCER, 2002).

Cabe mencionar que autores como Canale (1995), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) sugieren otros marcos de competencia comunicativa que difieren en su división con el MCER. Otros estudios también ahondan en esta discusión (Ayora Estebán, 2017; Cenoz, 2004; Gumperz, 1986; Hamparzumian y Barquín, 2005). Este trabajo sigue el marco del MCER (2002) ilustrado en la *Figura 1*, el cual reconoce de manera explícita la competencia léxica.

El desarrollo de la competencia léxica ya no se centra en sugerir que el alumnado memorice un listado de términos o palabras que los alumnos más tarde han de repetir (Higueras, 2007; Núñez y Morales, 2010). La enseñanza-aprendizaje del léxico está enfocada en el desarrollo de la competencia comunicativa,

“mediante un proceso significativo, cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que alumno teje una intrincada red de relaciones –fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, personales etc. - entre unidades léxicas, que asocian, adquieren significativamente y fijan la información nueva a la conocida”. (Higueras, 2007, p.14)

Las unidades léxicas pasan a la competencia comunicativa del alumno a través de actividades orientadas a la comunicación, donde el alumno es capaz de utilizarlas en diferentes contextos socioculturales. La competencia léxica se integra en el lexicón mental. Gómez Molina (1997) señala que el lexicón mental facilita la formación de unidades léxicas nuevas sin necesidad de recurrir a la memorización de cada una de manera separada al incluir los componentes de las unidades léxicas, como las raíces o los afijos. Para Gómez Molina (1997), este es un proceso dinámico de adquisición que engloba todas las fases implicadas en el proceso de aprendizaje de una unidad léxica, desde el significado hasta la morfología, registros o posibilidades de combinaciones sintagmáticas.

El Centro Virtual Cervantes destaca las siguientes características en la definición del lexicón mental:

- Se encuentra organizado, lo que permite reconocer y/o utilizar las unidades muy rápidamente.
- Las asociaciones que establecen las unidades son de todo tipo: fónicas, gráficas, morfológicas, semánticas, discursivas, incluso de carácter no lingüístico.
- La información y relaciones de una unidad léxica son tanto de carácter lingüístico, convencional y objetivo, como de carácter personal, información y relaciones subjetivas.
- La existencia de una unidad léxica en el lexicón mental no supone necesariamente un conocimiento completo ni correcto.
- El conocimiento sobre las unidades es incrementable. El grado de conocimiento que un hablante posee de cada unidad es uno de los factores que diferencia el vocabulario receptivo del vocabulario productivo. (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

López Tapia (2011) denomina al conocimiento del léxico, lexicón mental, y a la capacidad de uso cooperativo de tal conocimiento, competencia léxica. La construcción del lexicón por parte de los alumnos de una lengua extranjera se produce de forma similar a la lengua materna (López Tapia, 2011). El alumno de una lengua extranjera no ordena el léxico en su lexicón mental como una lista de palabras memorizadas o de manera pasiva. El alumno interioriza el léxico en una estructura cognitiva análoga a la de su lexicón materno, usando mecanismos parecidos a aquellos que pondría en funcionamiento en el proceso de adquisición de su lengua materna. En este proceso, López Tapia (2011) resalta la labor del docente como facilitador de la introducción el léxico. En especial, cobra importancia la contextualización y la adecuación del contenido al alumno (Gómez, 2004; López Tapia, 2011).

La competencia lingüística, y por ende la competencia léxica, están relacionadas con el dominio del código lingüístico. Según el MCER (2002):

El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, a su vez, pronunciado o escrito, se convierte en un mensaje transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. El texto funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua. (p. 95)

Los textos literarios constituyen una forma más de texto cuya comprensión está relacionada con la competencia lingüística del usuario de esa lengua (MCER, 2002). La lectura del código escrito supone el ejercicio de esta habilidad y otras habilidades lingüísticas como la comprensión lectora, la función pragmática, la construcción de nuevos conocimientos relacionados con los previos y el dominio lingüístico (MCER, 2002).

## 2.2 Los textos literarios en la enseñanza de ELE

La obra literaria, que primariamente es una creación artística, cuando es utilizada en el aula de LE, despliega las posibilidades didácticas de formación lingüística, porque en su discurso se conectan las convenciones del uso cotidiano con los particulares usos creativos y estéticos. (Mendoza Fillola, 2008a)

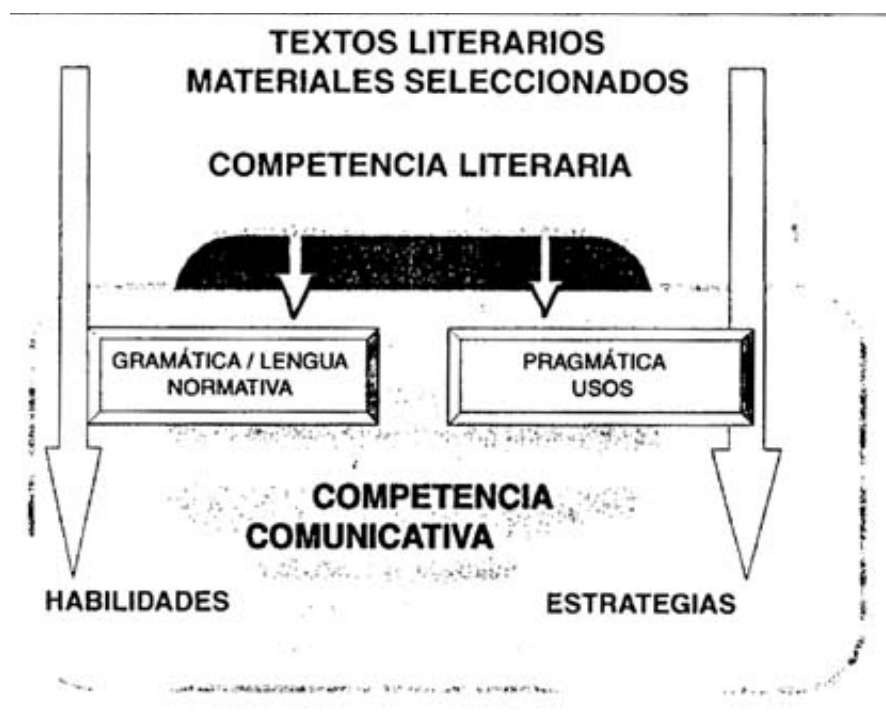
El MCER (2002), al igual que otros investigadores como Acquaroni (2007) o Mendoza Fillola (2008b), han señalado el valor de los textos literarios en el desarrollo de la competencia lingüística en cuanto que:

el texto literario, en el ámbito de la enseñanza de LE, y en relación con la cultura meta, puede servir como: 1. Abastecedor de información cultural explícita (historia, autor, obra...), 2. Soporte desde donde poder inferir información cultural implícita, 3. Reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta y 4. Producto o manifiesto cultural en sí mismo (que implica la CI). (Acquaroni, 2007, p.63-64)

En la misma línea, autores como Margallo (2012) o Pastor (2004) señalan los beneficios que aporta la literatura a una clase de L2, como material indispensable y auténtico cargado de valor educativo. La literatura sirve también como ayuda para entender la cultura meta, desarrollar la capacidad interpretativa y comunicativa o como estímulo para la adquisición de L2 (Margallo, 2012). Lazar (1993) también hace referencia los beneficios de la literatura al describir la inevitable conexión existente entre lengua y literatura. Los textos literarios no se deben de considerar un tipo de producción peculiar y particular, sino un material para la formación lingüístico-comunicativa que facilita el proceso de enseñanza aprendizaje (Montesa y Garrido, 1994). De manera similar, el análisis del discurso literario acerca al alumno al contexto cultural (Aventín, 2005; Mendoza Fillola, 2008a).

No obstante, este no ha sido siempre el trato que los textos literarios han recibido en la enseñanza de LE. Montesa y Garrido (1994) criticaban el trato que se le da al texto literario en la enseñanza de la lengua, “frecuentemente considerándolo de escasa rentabilidad o solamente utilizable con niveles superiores y, por supuesto, como un adorno, como un lujo, como la guinda de un pastel que no pierde nada sin ella” (1994, p. 452). Un amplio número de investigadores abarcan los distintos motivos que tradicionalmente han justificado la ausencia de textos literarios en los manuales de LE/ELE (Acquaroni, 2007; Albaladejo, 2007; García Naranjo y Moreno García, 2001; Jurado y Zayas, 2002; Mendoza Fillola, 1993; Montesa y Garrido, 1994; Pedraza, 1998; Peragón López, 2011; Sanz González, 1995). Entre ellos, cabe destacar el grado de dificultad tradicionalmente asociado a los textos literarios. La dificultad a la selección de los textos y de las tareas vinculadas por parte del docente más que a la complejidad intrínseca lingüística del texto literario (Albaladejo, 2007; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016; Mendoza Fillola, 1999, –2004; Montesa y Garrido, 1994; Montesa, 2012; Pedraza, 1998; Stembert, 1999) o la disociación entre lengua y literatura heredados de modelos de enseñanza vinculados a la lengua materna y previos al enfoque comunicativo (Mendoza Fillola, 2004; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016).

Cada vez más autores reivindican la incorporación del texto literario en el aula de LE/ELE (Albaladejo, 2007; Garrido y Montesa, 2010; Ibarra-Ruis y Ballester-Roca, 2016; Martínez Salles, 1999, 2004; Mendoza Fillola, 2004, 2008a; Montesa, 2012; Naranjo Pita, 1999; Pastor 2004; Sitman y Lerner, 1994, 1999; Stembert, 1999). Los textos literarios brindan posibilidades de explotación de la expresividad literaria para el uso y conocimiento de la lengua. Asimismo, permite la ampliación a través de inferencias de aprendizaje de la expresividad lingüística y ofrecen oportunidades a los alumnos para realizar sus propias lecturas e interpretaciones (Mendoza Fillola, 2008b). Mendoza Fillola (2008b) señala el interés didáctico del texto literario por los usos que presenta. Los textos literarios favorecen el aprendizaje gracias a la interrelación de saberes, de conocimientos y de vivencias culturales. La interacción de los distintos bloques de saberes estimulan los conocimientos del alumno para reconocer los usos y convenciones comunicativas de la lengua. Asimismo, los textos literarios poseen una funcionalidad como enriquecedores *input* lingüístico y cultural en la formación lingüístico-comunicativa del alumno (Albaladejo, 2004; Martínez Sallés, 2004; Mendoza Fillola, 2004; Montesa y Garrido, 1994; Montesa, 2012). Como se aprecia en la *Figura 2* los textos literarios a través de la competencia literaria ayudan al alumno a desarrollar la competencia comunicativa.



*Figura 2.* La competencia literaria y la competencia comunicativa (Mendoza Fillola,

2008a).

En el desarrollo de la competencia léxica, los textos literarios ayudan a la adquisición de nuevas palabras, facilitan el conocimiento de las unidades léxicas, muestran al alumno cómo las palabras se usan en combinaciones o estructuras aptas para producir enunciados (Higueras, 2007). Todos estos aspectos constituyen instrumentos de la comunicación verbal y apoyan el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Lazar (1993) también puntualiza el papel de los textos literarios en el aula al favorecer el aprendizaje lingüístico comunicativo. El alumno aprovecha su conocimiento de las categorías gramaticales léxicas y discursivas con los que están familiarizados al sentir y emitir juicios estéticos sobre los textos. Gómez Molina (1997) también señala el valor de los textos literarios para el desarrollo de la competencia léxica al presentar las nuevas unidades léxicas contextualizadas.

Los textos literarios reintegran la literatura de manera positiva en la metodología y la actividad del aula de LE y refuerzan el proceso de adquisición y de aprendizaje de los dominios lingüístico-comunicativos (Gilroy y Parkinson, 1996, p. 221, citado en Mendoza Fillola, 2008a). Si bien la ausencia de un consenso en torno a los criterios específicos para la inclusión de la literatura en la programación en ELE dificulta la consecución de este objetivo (Ibarra-Ruis y Ballester-Roca, 2016). Montesa también lo expresa de manera similar al referirse al uso de los textos literarios como algo “inacabado ya que, aunque en el principio todos estamos de acuerdo, en la práctica hay muchas dudas y desorientación” (Montesa, 2012, p. 31). En este contexto la inclusión del texto literario queda vinculada al docente de ELE, el cual aparece como garante de la correcta alineación y uso de los textos literarios para el desarrollo las distintas competencias lingüísticas (Aventín, 2005; Ibarra-Ruis y Ballester-Roca, 2016; Mendoza Fillola, 2008a; Montesa, 2012; Singh y Villasol, 2014). Este punto se observa claramente en Mendoza Fillola (2008a), el cual atribuye al profesor un número de responsabilidades para incluir de manera exitosa los textos literarios en el aula de ELE:

- Determina el enfoque metodológico, aprovechando la estrecha conexión formativa que existe entre los aspectos lingüísticos y literarios.
- Presenta, explica y justifica las muestras de los usos de la lengua que se muestran en el texto.

- Prevé las actividades de recepción y de observación/reconocimiento de los componentes del discurso literario que realice el aprendiz/lector para conectarlas con el reconocimiento de los referentes lingüísticos y de las convenciones de uso pragmáticas y culturales que serán objeto de aprendizaje.
- Cuida la adecuación del *input* aportado por el texto respecto a las capacidades y necesidades de formación.
- Ordena los fines específicos de carácter formativo, lúdico y de valoración estética, para que no se confunda o desvirtúe la presencia y el empleo del texto literario en el aula y en su proyección hacia el aprendizaje de dominios de lengua. (Mendoza Fillola, 2008a)

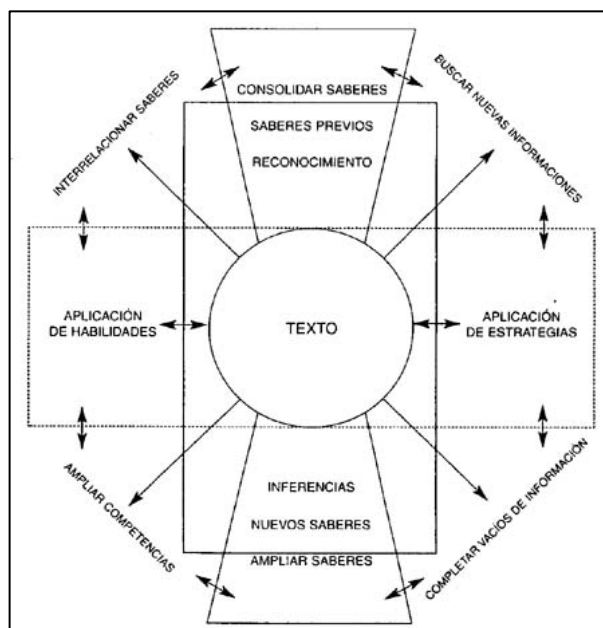
Igualmente, numerosos autores centran parte del debate en la selección de textos a trabajar en el aula (Albaladejo, 2007; Calderón Jiménez, 2013; Garrido y Montesa, 2010; Ibarra-Ruis y Ballester-Roca, 2016). Garrido y Montesa (2010) defienden que la preparación del material y la elección de los textos literarios a usar en el aula dependen del profesor y del perfil del alumnado. Albaladejo (2007) establece que los textos deben ser accesibles, significativos, motivadores, integradores de varias destrezas y ofrecer múltiples formas de ser explotados que incluyan connotaciones socioculturales.

Otro punto clave en esta discusión es la incorporación del texto al aula y las actividades vinculadas al texto literario. Albaladejo (2007) puntualiza que es fundamental no caer en los errores tradicionales de la enseñanza de la literatura, como, por ejemplo, la lectura con el fin de obtener información sobre un tema determinado o trabajar exclusivamente textos aislados sin contextualizar y carentes de significado para el alumno. Mendoza Fillola señala “el aprendizaje de una lengua no puede basarse sólo en una serie de actividades sobre contenidos de carácter normativo o de aplicación de análisis estático” (2008a). Es importante que los alumnos aprecien que el sentido del texto es fruto de una construcción conjunta, y no del acceso a un significado único previamente codificado en las palabras y las frases (Margallo, 2012). Plaza (2012) señala la importancia de añadir el contexto histórico y el movimiento literario al que pertenece el texto con el objetivo de favorecer la contextualización del texto por parte del alumno.

Entendiendo la complejidad que supone el traslado del texto literario a la práctica en el aula de ELE resulta relevante explorar cómo los manuales de ELE, componentes clave de la enseñanza de lenguas extranjeras (Cunningsworth, 1995; Richards 2001, citado en Gozalo Gómez, s.f.), integran el uso de los textos literarios. Lazar (1993) propone una guía



para evaluar los materiales de enseñanza enfocados a trabajar con textos literarios. Lazar busca apoyar a los docentes a la hora de evaluar materiales que incluyen textos literarios que no han podido seleccionar por sí mismos. Mediante esta guía, Lazar (1993) alienta a establecer las conexiones que los manuales realizan entre las distintas unidades, ayudar al docente a analizar como se presentan los textos de ELE, descubrir las adaptaciones que requieren las actividades planeadas y entender los ejercicios previos que pueden requerir los alumnos para el correcto uso del texto literario. Aunque no hace referencia a los manuales de ELE, Mendoza Fillola (2008a) establece un modelo para la preparación de actividades con textos literarios que conecta el texto literario con las habilidades y competencias a trabajar.



*Figura 3.* Modelo para la preparación de una actividad con textos literarios. Mendoza Fillola (2008a)

El modelo de Mendoza Fillola (2008a) sitúa al texto en el centro de la actividad y visualiza las distintas áreas a trabajar con el texto y su objetivo al igual que señala las posibles actividades en las áreas transversales. Como señala el investigador, “la adecuada elección de cada texto para el fin concreto hará viable el desarrollo de las actividades” (Mendoza Fillola, 2008a).

La complejidad del traslado del texto literario a la práctica en ELE se observa más acentuadamente en su uso para el trabajo de la competencia léxica (García Giménez, 2008; Martín Perris, 2000). En el estudio llevado a cabo por García Giménez (2008) en escuelas

de Alicante, los textos aparecen como uno de los recursos considerados menos eficaces en el aula. De manera parecida, Martín Peris (2000) establece que rara vez se observa en los manuales de ELE el desarrollo de la competencia léxica mediante textos literarios.

En conclusión, los textos literarios y cómo se llevan al aula constituyen un elemento esencial en el campo de ELE. Aunque estudios como el realizado por Gómez (2016) en el que se reemplaza completamente el manual por textos literarios para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, el manual en la enseñanza de lenguas sigue siendo un componente clave (Gozalo Gómez, s.f.). Para ello, es necesario entender cómo se presentan los textos literarios en los manuales de ELE y cómo sugieren trabajar la competencia léxica mediante los textos literarios incluidos.

### 3 METODOLOGÍA

Como se ha expuesto en la sección anterior, el traslado del uso de textos literarios al aula de ELE supone un reto en la práctica. Para analizar cómo los manuales de ELE trabajan la competencia léxica mediante los textos literarios, este trabajo de investigación se basa en la guía sugerida por Lazar (1993) para la evaluación de materiales de enseñanza enfocados a trabajar con textos literarios y el modelo de Mendoza Fillola (2008a) para la preparación de una actividad con textos literarios.

Como se ha mencionado previamente, Lazar (1993) establece una guía para el análisis de manuales que utilizan textos literarios para la enseñanza de idiomas. La guía de Lazar analiza los objetivos y organización, materiales y actividades, instrucciones y tareas, y recursos de apoyo del manual mediante una serie de preguntas que el docente o investigador ha de responder.

Objetivos y organización
1. ¿Cuáles son los objetivos generales que dominan sobre todo el libro?
2. ¿Qué aspectos literarios tienen que ser adaptados a nuestros aprendices?
3. ¿Cómo está organizado el libro? (temáticamente, dificultad lingüística, cronológicamente)
4. ¿Son las unidades contenidos cerrados en sí mismas? ¿necesitan material de apoyo?
Materiales y actividades
1. ¿Qué tipo de textos se muestran en el libro? (¿poemas, relatos breves, extractos de novelas, fragmentos de teatro?)

2. ¿Son textos suficientemente variados, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?
3. ¿Son las tareas y actividades suficientemente variadas, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?
4. ¿Se trabaja con los alumnos la lengua lo suficiente para llegar al texto (ejercicios, trabajo con el léxico y con las estructuras de L2...)?
5. ¿Tienen suficiente información o se les proporciona suficiente información a los alumnos sobre el entorno cultural, histórico y literario del texto?
6. ¿Se les permite a los alumnos relacionar los materiales con sus propias vidas y experiencias?
7. ¿Es el material suficientemente desafiante para los aprendices?
8. ¿Podría adaptarse el material si fuera necesario?
Instrucciones y presentación de las tareas
1. ¿Son las instrucciones del libro suficientemente claras y fáciles de seguir?
2. ¿Es la presentación clara y atractiva?
3. ¿Hay ilustraciones visuales como complemento a los textos (fotos, diagramas, colores, dibujos...)?
Recursos de apoyo
1. ¿Se le proporciona al docente suficiente guía para saber cómo explotar el libro?
2. ¿Hay material audiovisual complementario al libro?
3. ¿Pueden trabajar sólo los alumnos con el libro sin necesidad del profesor?

Tabla 1. Guía de análisis de Lazar. Lazar (1993)

Lazar (1993) constituye un punto de partida para el análisis del uso de textos literarios en el manual objeto de estudio. La guía propuesta por Lazar (1993), dedicada a analizar los materiales y recursos que el manual utiliza, invita al docente a reflexionar sobre las actividades necesarias para que el alumno pueda acceder al texto, las necesidades de adaptación y la adecuación del texto para los estudiantes. La guía de Lazar aporta una visión general de la integración de los textos literarios en el manual de ELE, las actividades y tareas para trabajar con los textos y cómo se acerca el texto al alumno. No obstante, la guía de Lazar no abarca la relación del uso del texto literario con las competencias que se desean desarrollar.

Al contrario que Lazar (1993), el modelo de Mendoza Fillola (2008a) representa como el texto puede contribuir al desarrollo de las distintas competencias. Si bien es cierto que Mendoza Fillola (2008a) presenta su modelo con el objetivo de explicar la preparación de una actividad con textos literarios, este modelo, representado en la *Figura 3*, posee potencial para el análisis de cada texto literario incluido en el manual de ELE. Mendoza Fillola (2008a) sitúa el texto literario como eje central e invita al docente a determinar cómo el texto que va a seleccionar contribuye a la ampliación de competencias y saberes, y a la aplicación de estrategias y habilidades. En el eje vertical del modelo, se analiza cómo el texto ayuda al alumno a consolidar conocimientos previos, a ampliarlos o adquirir saberes nuevos. En el eje horizontal, Mendoza Fillola (2008a) invita al docente a reflexionar las actividades lingüísticas que se activan con las actividades que se realizan con el texto. En este eje, se analizan las actividades orientadas a la aplicación de habilidades y estrategias. A su vez, este modelo plantea, en los ejes transversales, actividades que combinan la funcionalidad y los objetivos de las actividades a realizar con los textos literarios (Mendoza Fillola, 2008a).

Los ejes del modelo de Mendoza Fillola (2008a) visualizan de manera clara cómo el texto trabaja con los saberes y habilidades previos y ayuda a ampliar los saberes y las competencias del alumno. Al contrario que la guía de Lazar (1993), que sirve para realizar una evaluación del nivel de los textos literarios y actividades empleadas sin una pauta específica, el modelo de Mendoza Fillola ayuda a posicionar el valor del uso del texto literario según los saberes, habilidades y estrategias que va a trabajar. Al incluir el modelo de Mendoza Fillola (2008a) como parte de la metodología, este trabajo de investigación presenta un modelo de análisis que permite examinar no solo cómo se integran los textos literarios en el manual de ELE, sino también cómo se trabaja la competencia léxica a través del texto literario. No obstante, el modelo de Mendoza Fillola (2008a) no analiza la relación del texto literario con los contenidos de la unidad trabajada en el manual al no ser un modelo pensado para el análisis de manuales, sino para la selección actividades a trabajar con textos literarios. La guía de Lazar (1993) aporta información sobre cómo los contenidos que se presentan en el manual se relacionan con el texto literario, qué uso se hace del texto literario dentro de la unidad y cómo se enlaza con las otras unidades. Sin embargo, se puede decir que comparado con Mendoza Fillola (2008a), la guía de Lazar (1993) ofrece una

visión general del uso de los textos literarios en el manual de ELE. Al referirse en sus preguntas al uso de textos literarios sin una herramienta clara de comparación entre los mismos, puede resultar difícil evaluar qué habilidades y competencias trabaja cada texto para determinar, por ejemplo, si los textos son suficientemente variados y relevantes para los alumnos. Con el modelo de Mendoza Fillola (2008a), se puede analizar si los textos trabajan las distintas habilidades del alumno o si contribuyen a la ampliación de los saberes del mismo, lo que facilita la evaluación y comparación de los aspectos que cada texto trabaja.

Por ello, este trabajo de investigación se basa en la guía de Lazar (1993) para realizar una evaluación general del uso de textos literarios en los manuales de ELE objeto de estudio, la integración del texto con los contenidos presentados en la unidad y la conexión entre los textos literarios presentados en el resto de unidades. Como se ilustra en la *Figura 4*, la guía de Lazar (1993) establece el marco general para el análisis del manual de ELE. Una vez realizado el análisis general conforme a la guía de Lazar (1993), se procede a investigar cómo las actividades orientadas al desarrollo de la competencia léxica mediante el texto literario trabajan las habilidades, estrategias y saberes del alumno según el modelo propuesto de Mendoza Fillola (2008a). Asimismo, a través de la guía de Lazar (1993), se examinan las conexiones entre los distintos textos literarios con el manual y se utilizan los resultados del modelo de Mendoza Fillola (2008a) para extrapolar como los ejercicios mediante textos literarios contribuyen al desarrollo de la competencia léxica en el manual en su conjunto.

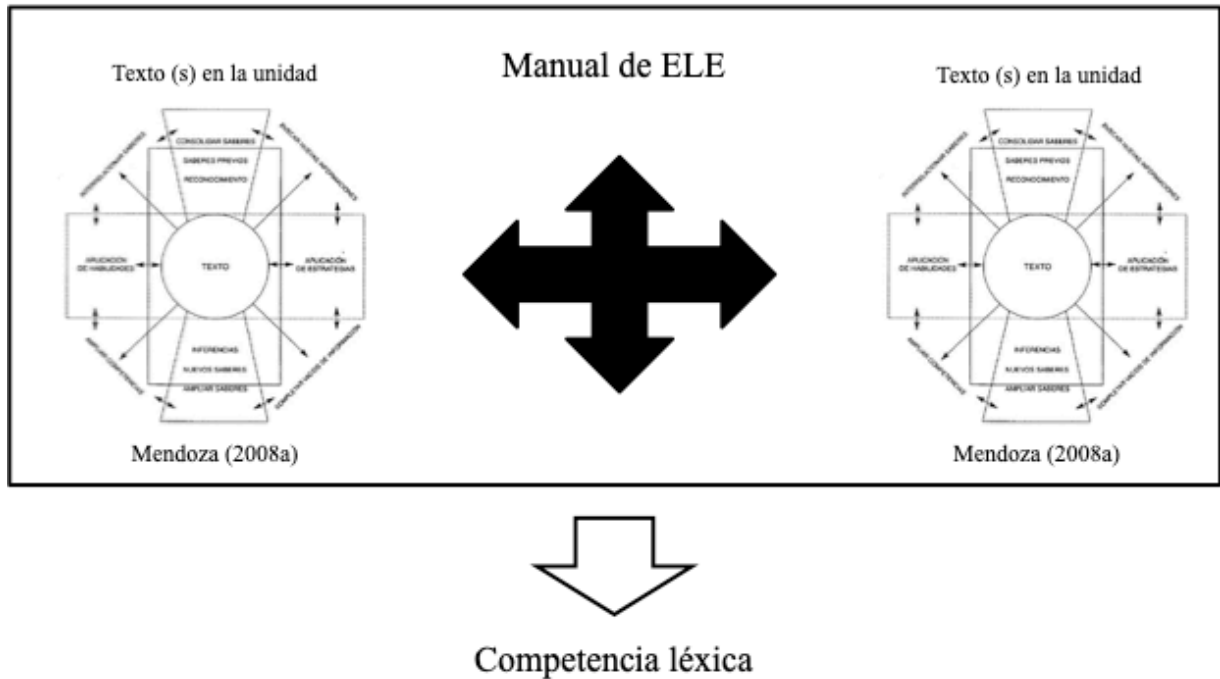


Figura 4. Metodología propuesta para este trabajo.

#### 4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los manuales se han elegido para el nivel B2 según el MCER (2002) con el fin de poder equiparar el uso de los textos literarios a alumnos de ELE con el mismo perfil. Así mismo, se han elegido manuales relativamente recientes, lo cuales deben de reflejar las tendencias más recientes en ELE. Los manuales de objeto de estudio son los siguientes:

- Manual *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) perteneciente a la editorial Difusión y dirigido a alumnos de nivel B2.
- Manual *Aula 6* (Corpas *et al.*, 2015) perteneciente a la editorial Difusión y dirigido a alumnos de nivel B2.
- Manual *Mochila ELE* (Mendo y Bermejo, 2010) perteneciente a la editorial Santillana y dirigido a los alumnos de nivel B1/B2.
- Manual *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.*, 2015) perteneciente a la editorial Edelsa y dirigido a alumnos con nivel B1/B2.

#### 4.1 Análisis general de los manuales siguiendo a Lazar (1993)

##### 4.1.1 *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010)

Objetivos y organización	
1. ¿Cuáles son los objetivos generales que dominan sobre todo el libro?	Servir como guía para el profesor y ofrecer vivencias y situaciones variadas y diferentes para el alumno, tratando diferentes contextos y textos. Adoptar la perspectiva orientada a la acción propuesta por el MCERL y PCIC. Lograr integrar con éxito la práctica de habilidades comunicativas, la reflexión gramatical, adquisición del vocabulario y comprensión de las diferentes culturas hispanoamericanas. Conocer las necesidades y nivel de los estudiantes sobre los contenidos a tratar. Facilitar el acceso de objeto de estudio para involucrar al estudiante. Crear estrategias de aprendizaje haciendo más significativo y accesible el <i>input</i> para responsabilizar su aprendizaje.
2. ¿Qué aspectos literarios tienen que ser adaptados a nuestros aprendices?	Se deben adaptar palabras de español antiguo, figuras literarias, referencias a datos de la época como por ejemplo contextos sociales específicos.
3. ¿Cómo está organizado el libro?	El libro está organizado siguiendo una temática, dificultad lingüística y aspectos lingüísticos a trabajar en cada unidad. Cada una de ellas tiene como título expresiones españolas y aparecen estructuradas según distintos textos

	<p>literarios. El mismo texto literario aparece con el fin de ayudar a desarrollar diferentes competencias a lo largo de la unidad y es el eje temático fundamental. Como excepción para el desarrollo de la competencia sociocultural aparece un texto literario diferente. Este apartado aparece en todas las unidades y se contextualiza de forma separada al margen del resto de la unidad.</p>
<p>4. ¿Son las unidades contenidos cerrados en sí mismas? ¿necesitan material de apoyo?</p>	<p>Las unidades son contenidos cerrados en sí mismas. El texto literario en el que gira cada unidad no se repite en el resto de las unidades.</p>
<p>Materiales y actividades</p>	
<p>1. ¿Qué tipo de textos se muestran en el libro?</p>	<p>Se muestran fragmentos literarios muy extensos y detallados, originales y versiones para facilitar la comprensión de los aspectos lingüísticos a trabajar, y contextualizar al presentar los caracteres del texto literario con rasgos de la época actual, por ejemplo, una <i>Cenicienta</i> en situaciones cotidianas. Aparecen poemas, extractos de novelas y fragmentos de teatro.</p>
<p>2. ¿Son textos suficientemente variados, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?</p>	<p>Sí, este manual dispone de una extensa variedad de textos literarios. Cada unidad parte de un texto literario como eje central para trabajar las competencias. El manual acerca los</p>



	<p>diferentes textos al alumno a través de versiones que reflejan temas de interés y relevancia para el alumno. Aparte dispone de un apartado exclusivo sobre literatura española e hispana, por lo que aporta a la unidad una variedad de textos literarios.</p>
<p>3. ¿Son las tareas y actividades suficientemente variadas, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?</p>	<p>Sí, la unidad gira en torno a un mismo texto literario, fragmentado o versionado, presenta actividades variadas, interesantes y relevantes para el alumno con tareas de realización diferente.</p>
<p>4. ¿Se trabaja con los alumnos la lengua lo suficiente para llegar al texto?</p>	<p>Sí, los textos al ser extensos y variados permite no solo presentar el contenido, profundizar, indagar, desarrollar los contenidos a trabajar, sino que además permite al alumno reforzar lo aprendido y realizar talleres de expresión oral y escrita sobre el tema de manera original.</p>
<p>5. ¿Tienen suficiente información o se les proporciona suficiente información a los alumnos sobre el entorno cultural, histórico y literario del texto?</p>	<p>Sí, disponen en todo momento información sobre el tema y se les proporciona, gracias a la variedad que se les presenta, información sobre el entorno cultural, histórico y literario.</p>
<p>6. ¿Se les permite a los alumnos relacionar los materiales con sus propias vidas y experiencias?</p>	<p>Sí, las actividades están diseñadas para que el alumno a través del texto literario pueda contextualizarlo con sus propias experiencias. Por ejemplo, después de trabajar el texto original de</p>

	<p>la <i>Cenicienta</i>, se presenta otros versionados de manera actual para explicar y trabajar las diferencias entre Pretérito Perfecto y el Pretérito indefinido; donde además el alumno tiene que crear una historia actual y cotidiana con <i>Cenicienta</i> empleando estos dos tiempos.</p>
<p>7. ¿Es el material suficientemente desafiante para los aprendices?</p>	<p>Sí, el material no solo facilita la presentación, sino que además motiva, ayuda a contextualizar, comprender y realizar sin dificultad, todo lo presente en la unidad. Las actividades, al ser dinámicas y de múltiples tipologías de trabajo, se ven apoyadas por una gran variedad de material que permite al alumno desarrollar todas las competencias recogidas en el MEC y trabajar de manera autónoma.</p>
<p>8. ¿Podría adaptarse el material si fuera necesario?</p>	<p>Sí, puede adaptarse el material tanto al ritmo del alumno como a los diferentes niveles de conocimiento de la lengua que se encuentren en el aula. Por ejemplo, al disponer varias actividades dentro de un mismo punto, estas sirven tanto de apoyo, para alumnos con dominio, como de actividades de refuerzo, para alumnos con dificultad o necesidad de reforzar lo aprendido.</p>
<p>Instrucciones y presentación de las tareas</p>	
<p>1. ¿Son las instrucciones del libro</p>	<p>Sí, tanto la presentación como las</p>

suficientemente claras y fáciles de seguir? ¿Es la presentación clara y atractiva?	instrucciones y pautas a seguir para el desarrollo de la unidad son temáticas cercanas y de interés para el alumno. Además, las instrucciones son breves y claras que, junto a los apoyos gráficos, iconos, fotografías y dibujos facilitan la comprensión y desarrollo de las actividades de manera intuitiva.
3. ¿Hay ilustraciones visuales como complemento a los textos?	Sí, aparecen fotos, dibujos, diagramas, fragmentos originales y diferente tipografía de letras.
Recursos de apoyo	
1. ¿Se le proporciona al docente suficiente guía para saber cómo explotar el libro?	Sí, el profesor dispone de una guía docente que permite conocer, explorar e incluso añadir recursos que apoyan cada unidad que aparece en el manual.
2. ¿Hay material audiovisual complementario al libro?	Sí, los materiales audiovisuales aparecen recogidos mediante un icono con auriculares o un disco de música. Estos materiales son escasos en el manual del estudiante, máximo una o dos por unidad, pero la guía docente aporta una gran variedad para complementar el libro del alumno.

#### 4.1.2 Aula 6 (Corpas *et al.*, 2015)

Objetivos y organización	
1. ¿Cuáles son los objetivos generales que dominan sobre todo el libro?	Adoptar la perspectiva orientada a la acción propuesta por el MCER y PCIC. Lograr integrar con éxito la práctica de habilidades comunicativas, la reflexión

	gramatical, adquisición del vocabulario y comprensión de las diferentes culturas hispanoamericanas.
2. ¿Qué aspectos literarios tienen que ser adaptados a nuestros aprendices?	Se deben adaptar varias expresiones y ciertas palabras del vocabulario, ya que los fragmentos dedicados a la literatura, además de ser escasos están descontextualizados, pues aún siguiendo la misma temática central de la unidad precisa tratarse el texto literario de manera exclusiva. Los alumnos necesitan conocer de antemano el contexto de la obra, época y autor, ya que no está relacionado con la temática de la unidad.
3. ¿Cómo está organizado el libro?	El libro está organizado temáticamente y estructura cada apartado según diferentes secciones: empezar, comprender, explorar y reflexionar, consultar, practicar y comunicar, viajar y más ejercicios. No hay ningún apartado dedicado a la literatura. Los textos literarios aparecen en cualquier apartado que presenta la unidad y a modo de ejercicio.
4. ¿Son las unidades contenidos cerrados en sí mismas?, ¿necesitan material de apoyo?	Son unidades de contenido cerrado. Dispone de material de apoyo tanto en la página web de la editorial como en la guía docente.
Materiales y actividades	
1. ¿Qué tipo de textos se muestran en el libro?	Este manual destaca por la escasez de textos literarios, siendo estos de diversa

	<p>índole y de extensión breve y fragmentada. Se presenta por unidad un máximo de dos textos literarios a lo largo de toda la unidad. Estos son fragmentos de teatro, novelas o poemas.</p>
<p>2. ¿Son textos suficientemente variados, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?</p>	<p>No, bien es cierto que son textos conocidos y actuales por lo que son interesantes y relevantes para los estudiantes. Aunque la escasez en la presencia textos de carácter literario no permite hablar de variedad.</p>
<p>3. ¿Son las tareas y actividades suficientemente variadas, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?</p>	<p>No, debido a que no se aprecia actividades relacionadas con discursos literarios. Las actividades siguen una temática pero son de realización cerrada, como relleno de huecos o respuestas sobre el texto o imagen. La estructura y modelo de actividades se repiten en todas las unidades por lo que llega a ser repetitivo y poco atractivo para el alumno.</p>
<p>4. ¿Se trabaja con los alumnos la lengua lo suficiente para llegar al texto?</p>	<p>Existe una amplia variedad de actividades y ejercicios para trabajar en cada apartado. De manera específica en el apartado denominado <i>Más ejercicios</i> aparecen seis páginas de ejercicios por unidad con nuevas actividades de práctica formal que pretende fijar los aspectos lingüísticos trabajados en la unidad y diseñados para trabajar de manera autónoma.</p>

<p>5. ¿Tienen suficiente información o se les proporciona suficiente información a los alumnos sobre el entorno cultural, histórico y literario del texto?</p>	<p>No tienen suficiente información, de hecho la que se les proporciona es escasa y descontextualizada; es decir, los textos se presentan para ser trabajados siguiendo la temática de la unidad pero no se tratan trabajando la competencia literaria.</p>
<p>6. ¿Se les permite a los alumnos relacionar los materiales con sus propias vidas y experiencias?</p>	<p>Los temas, materiales y actividades giran entorno a la actualidad permitiendo, contextualizar y relacionar lo aprendido con su propia vida y sus experiencias.</p>
<p>7. ¿Es el material suficientemente desafiante para los aprendices?</p>	<p>Aún siendo un libro diseñado para realizar los ejercicios de manera autónoma, no trabaja de manera correcta y en la misma intensidad, todos los ámbitos comunicativos. Los contenidos se trabajan de manera conductista y descontextualizada, tampoco se trabaja la competencia literaria. Los textos literarios son tratados como apoyo a la temática que se trabaja en la unidad, no tienen función ni trato de texto literario.</p>
<p>8. ¿Podría adaptarse el material si fuera necesario?</p>	<p>No, porque no se facilita ningún material que apoye el texto literario en el manual. Estos siguen la misma temática central de la unidad y actúan como material para trabajar la unidad.</p> <p>Se necesitan una serie de materiales para que alumno pueda acceder al texto literario que el profesor deberá desarrollar al margen del manual.</p>
<p>Instrucciones y presentación de las tareas</p>	

<p>1. ¿Son las instrucciones del libro suficientemente claras y fáciles de seguir? ¿Es la presentación clara y atractiva?</p>	<p>Sí, son instrucciones sencillas y claras de seguir gracias a enunciados directos, concisos y breves. Los recursos son coloridos, atractivos y relacionados con las actividades y tareas. Todo esto, ofrece como resultado una presentación clara y atractiva que facilita la realización de las tareas de manera intuitiva, clara y fácil de seguir por parte del alumno.</p>
<p>2. ¿Hay ilustraciones visuales como complemento a los textos?</p>	<p>Sí, aparecen fotografías, dibujos, imágenes a color. Se usan como complemento de los textos, actividades y tareas.</p>
<p>Recursos de apoyo</p>	
<p>1. ¿Se le proporciona al docente suficiente guía para saber cómo explotar el libro?</p>	<p>No, la guía docente es básicamente una resolución y el modelo del libro del alumno.</p>
<p>2. ¿Hay material audiovisual complementario al libro?</p>	<p>Sí, pero únicamente en la página web que ofrece la editorial.</p>
<p>3. ¿Pueden trabajar sólo los alumnos con el libro sin necesidad del profesor?</p>	<p>Dependiendo del momento y temática; es decir, cuando la temática de la actividad es conocida de manera previa o explicada antes por el profesor. Las actividades finales, de profundización y asimilación de lo aprendido en la unidad sí se pueden realizar de manera autónoma.</p>

#### 4.1.3 *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.*, 2015)

<p>Objetivos y organización</p>
---------------------------------

<p>1. ¿Cuáles son los objetivos generales que dominan sobre todo el libro?</p>	<p>A lo largo de las quince unidades que recoge el libro, basadas en el MCER, su contenido sigue las directrices del nuevo PCIC.</p> <p>Se plantea como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. Cada unidad se trabaja mediante la división de tres competencias: pragmática, lingüística -gramática, fonética y léxico- y sociocultural; para garantizar el desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación.</p>
<p>2. ¿Qué aspectos literarios tienen que ser adaptados a nuestros aprendices?</p>	<p>Los fragmentos literarios aparecidos en la unidad poseen extensión breve. Los textos no necesitan ser adaptados puesto que se adecuan al nivel del alumno. A nivel léxico hace falta una adaptación por parte del profesor. Las expresiones literarias o vocabulario literario en el texto no se trabajan. La única función del texto es trabajar el vocabulario de la unidad.</p>
<p>3. ¿Cómo está organizado el libro? (temáticamente, dificultad lingüística, cronológicamente)</p>	<p>El libro se estructura en diferentes apartados según las diferentes competencias girando todos los apartados entorno a una misma temática.</p>
<p>4. ¿Son las unidades contenidos cerrados en sí mismas? ¿necesitan material de apoyo?</p>	<p>Las unidades no son de contenido cerrado, todas giran alrededor de una</p>



	<p>misma temática: momentos, situaciones o experiencias que se viven al viajar. Mientras que los textos literarios aparecen totalmente aislados de la temática y no están integrados con la unidad.</p> <p>Necesita material de apoyo para conectar y utilizar con los contenidos vistos anteriormente. Se necesita también material de apoyo para reforzar y evaluar la adquisición correcta de los contenidos.</p>
<p>Materiales y actividades</p>	
<p>1. ¿Qué tipo de textos se muestran en el libro?</p>	<p>Los textos tienen función de presentar el contenido a trabajar a lo largo de las unidades, sin embargo, los textos literarios sirven como ejercicio para trabajar los aspectos lingüísticos o vocabulario de la unidad. No se profundiza en ellos, ni aportan información.</p>
<p>2. ¿Son textos suficientemente variados, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?</p>	<p>No, se observa poca variedad en los textos de carácter literario en el manual. Se aprecia un breve fragmento literario incompleto y a modo de ejercicio donde rellenar huecos, verdadero o falso o enlazar con fotografías.</p>
<p>3. ¿Son las tareas y actividades suficientemente variadas, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?</p>	<p>Son tareas y actividades atractivas visualmente, interesantes y relevantes al adaptarse al entorno y experiencias del alumno; pero no son actividades variadas, ya que destacan por ser actividades que</p>

	siguen un mismo patrón: rellenar espacios, verdadero o falso o enlazar texto con imágenes.
4. ¿Se trabaja con los alumnos la lengua lo suficiente para llegar al texto?	No, los textos al ser breves y a modo de presentación, no permite profundizar, indagar o verificar la asimilación de los contenidos a trabajar.
5. ¿Tienen suficiente información o se les proporciona suficiente información a los alumnos sobre el entorno cultural, histórico y literario del texto?	No, los textos son breves y se utilizan para presentar el tema de cada aspecto de la unidad. Los textos son dirigidos a un entorno conocido por el alumno. Los textos literarios sin embargo no proporcionan información sobre el entorno, cultural, histórico, obra o autor, debido a su brevedad y función.
6. ¿Se les permite a los alumnos relacionar los materiales con sus propias vidas y experiencias?	Sí, en todo momento, ya que el manual gira entorno a experiencias, momentos y situaciones que todo estudiante conoce o puede relacionar con su propia vida.
7. ¿Es el material suficientemente desafiante para los aprendices?	No, el texto es limitado y las actividades no retan al alumno.
8. ¿Podría adaptarse el material si fuera necesario?	No, todos los textos literarios aparecen ya preparados con un fin determinado, como por ejemplo el rellenado de huecos.
Instrucciones y presentación de las tareas	
1. ¿Son las instrucciones del libro suficientemente claras y fáciles de seguir? ¿Es la presentación clara y atractiva?	Las instrucciones son muy claras y fáciles de seguir, debido a la estructura de las actividades y tareas que informan al alumno de manera obvia qué debe hacer.
3. ¿Hay ilustraciones visuales como	Sí, aparecen imágenes, dibujos y

complemento a los textos (fotos, diagramas, colores, dibujos...)?	fotografías coloridas como apoyo a los textos.
Recursos de apoyo	
1. ¿Se le proporciona al docente suficiente guía para saber cómo explotar el libro?	Sí, se le proporciona información sobre como explorar el libro, gracias a la guía docente y la extensión digital que se le ofrece al docente. “Sala profesores”. Aunque cabe destacar que no es suficiente, debido a la poca variedad de actividades que dispone.
2. ¿Hay material audiovisual complementario al libro?	Podemos encontrar material audiovisual, tanto a lo largo de la unidad como en la extensión digital Zona Estudiante que dispone la editorial para este manual.
3. ¿Pueden trabajar sólo los alumnos con el libro sin necesidad del profesor?	No, resulta muy complicado debido al poco material de apoyo y la estructura con la que se realizan las actividades.

#### 4.1.4 Mochila ELE (Mendo y Bermejo, 2010)

Objetivos y organización	
1. ¿Cuáles son los objetivos generales que dominan sobre todo el libro?	<p>Recoger contenidos siguiendo los niveles del MCER y el nuevo PCIC, niveles de referencia para el español.</p> <p>Sigue las orientaciones del MCER en su concepción de alumno como agente social capaz de ejecutar tareas propias de un usuario de la lengua española.</p> <p>Se plantea como objetivo la adquisición de la competencia</p>

	<p>comunicativa ligada a los contenidos culturales y socioculturales, que tienen como referente todo el ámbito hispanohablante, y al desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación.</p>
<p>2. ¿Qué aspectos literarios tienen que ser adaptados a nuestros aprendices?</p>	<p>No aparece ningún tipo de instrucción respecto a los textos literarios ni para el docente ni para el alumno, queda a discreción del docente la preparación del texto y la identificación de los posibles aspectos de los textos literarios que necesitan ser presentados al alumno en relación con el texto literario a trabajar. Los fragmentos literarios aparecidos en la unidad poseen extensión breve, incluso no en todas las unidades se trata la literatura. Estos no guardan relación entre sí -ni mismo autor, ni mismo tipo de discurso, ni temática- por lo que son descontextualizados. Se debería realizar una adaptación a nuestros alumnos mediante una presentación e información sobre el contexto de la época, autor y obra para así entender expresiones literarias, léxico etc. Esta presentación o información previa no aparece tampoco en la guía docente.</p>
<p>3. ¿Cómo está organizado el libro?</p>	<p>El libro se estructura en diferentes</p>

(temáticamente, dificultad lingüística, cronológicamente)	apartados: gramática y comunicación, vocabulario, cultura y evaluación. Cada punto incorpora actividades con contenidos cerrados que giran de manera funcional; es decir, cada actividad tiene como fin trabajar un aspecto del lenguaje. No aparece ningún tema, ni relación entre las actividades, aunque los textos literarios aparecen aislados de la temática en todo momento.
4. ¿Son las unidades contenidos cerrados en sí mismas? ¿necesitan material de apoyo?	Sí. Al tratarse de contenidos cerrados, aislados y diferentes en un mismo apartado, precisa no solo de material de apoyo, sino también material de presentación y contextualización por parte del profesor. Las unidades dentro del manual no están conectadas entre sí. Los textos literarios aparecen totalmente aislados de la temática y no están integrados con la unidad.
Materiales y actividades	
1. ¿Qué tipo de textos se muestran en el libro?	Aparecen textos de diversa índole, textos descriptivos breves, extractos de novelas, fragmentos de teatros, poemas, extractos de novelas etc. Bien cabe destacar que los textos literarios aún casi inexistentes por unidad, tampoco aparecen en todas las unidades.
2. ¿Son textos suficientemente variados, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?	No, se observa poca variedad en los textos de carácter literario en el manual. Hay un gran número de unidades del

	manual que no incluye ningún texto literario.
3. ¿Son las tareas y actividades suficientemente variadas, interesantes y relevantes para nuestros alumnos?	No, aún siendo variadas, son actividades incoherentes, con diferente temática y sin relación entre ellas. Esto puede dificultar la correcta autonomía del alumno en la realización de las actividades, lo que puede mermar el interés del alumno. Al tratar temas descontextualizados y desconocidos para el alumno hace que las actividades sean poco atractivas.
4. ¿Se trabaja con los alumnos la lengua lo suficiente para llegar al texto?	No, el texto aparece en una sección separada sin actividades previas ni guía para el docente sobre como acercar al alumno al texto que se va a trabajar.
5. ¿Tienen suficiente información o se les proporciona suficiente información a los alumnos sobre el entorno cultural, histórico y literario del texto?	No, el entorno no aparece descrito en el manual ni se sugiere al profesor que lo construya en la clase previo a la realización del ejercicio
6. ¿Se les permite a los alumnos relacionar los materiales con sus propias vidas y experiencias?	No, aunque hace referencias puntuales a los sentimientos u opiniones que les evoca el texto, no se invita a una conexión con sus experiencias personales.
7. ¿Es el material suficientemente desafiante para los aprendices?	Sí, el material es desafiante. Por ejemplo, no utilizan adaptaciones de los textos literarios a pesar de ser un nivel A1, exponiendo al alumno directamente a la autenticidad de la lengua.
8. ¿Podría adaptarse el material si fuera	Sí, necesita materiales de apoyo para

necesario?	adaptar la actividad y así, facilitar la comprensión del texto.
Instrucciones y presentación de las tareas	
1. ¿Son las instrucciones del libro suficientemente claras y fáciles de seguir? ¿Es la presentación clara y atractiva?	No, debido a que las actividades no disponen de materiales de presentación, introducción explicativa para la realización de estas. Al ser actividades aisladas y con temática diferente no permite al alumno realizarlas con facilidad. Las instrucciones son insuficientes debido a su brevedad y no disponen de presentaciones claras o atractivas como por ejemplo apoyo de imágenes para poder contextualizar o intuir de que tratan para llevarlas a cabo.
3. ¿Hay ilustraciones visuales como complemento a los textos (fotos, diagramas, colores, dibujos...)?	Sí, pero están resultan insuficientes y poco atractivas. Solo se emplea el uso de fotografías.
Recursos de apoyo	
1. ¿Se le proporciona al docente suficiente guía para saber cómo explotar el libro?	No, de hecho esta es inexistente. La guía docente es un modelo del manual del alumno con las respuestas resueltas.
2. ¿Hay material audiovisual complementario al libro?	No, ni siquiera aparece en la guía docente.
3. ¿Pueden trabajar sólo los alumnos con el libro sin necesidad del profesor?	No, resulta muy complicado debido al poco material de apoyo o de carácter intuitivo. Al tratarse de actividades que trabajan cada actividad de manera aisladas y sin relación, debido a diferentes temáticas y aspectos del

	lenguaje, no permite que el alumno trabaje solo; necesitan constantemente la ayuda del profesor.
--	--

## 4.2 Análisis de los datos recogidos

### 4.2.1 Integración de los textos literarios en el manual de ELE

Los manuales objeto de análisis presentan diferentes grados de integración<sup>1</sup> de los textos literarios. Por una parte, siguiendo el modelo presentado en la *Figura 4* se analiza la conexión entre los textos presentados en las distintas unidades del manual. En los cuatro manuales objeto de análisis, los textos literarios no aparecen conectados entre las distintas unidades, es decir, siguen una estructura que Lazar (1993) denomina *unidades cerradas*. En este sentido, se puede constatar que no existe una integración del texto literario a nivel de manual, ya que el proceso de contextualización no se realiza a nivel de manual.

Por otra parte, cabe destacar que a nivel de unidad los manuales analizados, integran de manera dispar los textos literarios. *Mochila ELE* (Mendo y Bermejo, 2010) y *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.*, 2015) no integran el texto literario con la temática de la unidad. Los textos literarios aparecen como actividad para trabajar el vocabulario del texto o la gramática. En ambos manuales, el texto literario aparece de forma accidental. Siguiendo el modelo de Mendoza Fillola (2008a) incluido en la metodología propuesta en este trabajo, las actividades para trabajar el texto literario no aparecen conectadas con el resto de actividades de la unidad orientadas a trabajar las habilidades y saberes propuestos. Igualmente, siguiendo el modelo de Mendoza Fillola (2008a), se observa que las actividades para trabajar los textos literarios en estos manuales no aparecen conectadas al desarrollo de la competencia comunicativa a través del lenguaje literario. Por ejemplo, las actividades para trabajar el texto literario en estos manuales no buscan que los alumnos relacionen sus conocimientos previos como recomienda Mendoza (2008a). Otra indicación del aislamiento o no integración de los textos literarios en estos manuales es que no buscan aproximar al alumno a los distintos usos, ni le permiten realizar inferencias genéricas sobre el funcionamiento del sistema de lengua.

---

<sup>1</sup> En este caso se utiliza el concepto de integración de textos literarios para hacer referencia al uso de un texto o conjunto de textos literarios de forma consistente a lo largo del manual.



Por el contrario, *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) presenta el texto literario como la temática de la unidad y cada unidad del manual utiliza un texto diferente. Siguiendo el modelo propuesto para este trabajo, se observa que *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) sitúa el texto en el centro de la unidad y vincula al mismo texto literario las actividades para desarrollar las habilidades y ampliar saberes y competencias. Cabe destacar que este manual presenta a su vez, versiones del texto literario que buscan acercar al alumno al texto y alternan los fines específicos de carácter formativo, lúdico y de valoración estética. Igualmente, cada texto literario presentado en las unidades anima al alumno a conocer, deducir e desentrañar usos particulares de palabras y construcciones en contextos concretos al usar el texto literario como contexto para la unidad a trabajar. *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) dedica además una sección a la literatura a la vez que integra fragmentos de textos literarios en otras secciones. No obstante, el texto literario de esta sección no está conectado al resto de la unidad, ni al texto literario principal. El objetivo de esta sección es única y exclusivamente trabajar la literatura en lengua española. Las actividades no siguen el mismo esquema que el resto de la unidad. Al analizar este texto según el modelo de Mendoza Fillola (2008a), se observa que las actividades para trabajar el texto literario están orientadas a conocer el autor del texto y el componente cultural, pero no trabajan las mismas habilidades y saberes que el resto de la unidad.

*Aula 6* (Corpas *et al.*, 2015) integra el texto literario en la unidad, sin embargo, al contrario que *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010), el texto literario no determina la temática de la unidad, sino que selecciona un texto literario que se corresponde con la temática a tratar. Además, *Aula 6* (Corpas *et al.*, 2015) incluye fragmentos de textos literarios en algunas unidades, alternándolos con otros textos en otras unidades. En este caso, resulta aún más relevante el análisis con la metodología sugerida en este trabajo. Por un lado, el texto literario aparece contextualizado y permite aproximar al alumno a los distintos usos. De manera similar a *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010), las actividades para trabajar el texto literario en *Aula 6* (Corpas *et al.*, 2015) se orientan a ampliar saberes y desarrollar habilidades del alumno a la vez que le permiten consolidar saberes previos y aplicar habilidades que posee en relación con la temática de la unidad. No obstante, es importante destacar que no incluye específicas actividades de prelectura y se centra en que los alumnos utilicen sus saberes previos para la decodificación. Al aplicar el modelo propuesto en este trabajo, se observa que en *Abanico*

(Lozano *et al.*, 2010) todas las actividades están orientadas a la implicación del alumno-lector en el texto, mientras que en *Aula 6* la temática de la unidad es la que dicta qué actividades se van a realizar en relación con el texto literario.

#### 4.2.2 El desarrollo de la competencia léxica a través del uso de textos literarios

Los cuatros manuales incorporan actividades para trabajar la competencia léxica. Asimismo, todos ellos incluyen actividades para el desarrollo de la competencia léxica que utilizan los textos literarios incluidos en la unidad. *Mochila ELE* (Mendo y Bermejo, 2010) presenta actividades para trabajar el léxico con el texto literario siguiendo un mismo patrón. Las actividades utilizan el texto literario de manera similar a cualquier otro texto, presentando ejercicios para rellenar huecos en el texto y buscar palabras en el mismo. Al analizar los textos literarios con el modelo propuesto en este trabajo, se observa que las actividades para trabajar el léxico no buscan que el alumno aproveche su conocimiento de las categorías gramaticales léxicas y discursivas. Las actividades no buscan que el alumno trabaje actividades de prelectura que le permitan acercarse a las nuevas unidades léxicas contextualizadas, uno de los principales rasgos que Gómez Molina (1997) señala como principal valor de los textos literarios en el desarrollo de la competencia léxica. *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.*, 2015) presenta las actividades para trabajar el léxico con textos literarios de manera similar a *Mochila ELE* (Mendo y Bermejo, 2010). No obstante, a diferencia de este *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.*, 2015) trabaja unidades léxicas que están relacionadas con la temática de la unidad. Es importante destacar que, como se ha mencionado en el anterior, la temática de los textos literarios no se corresponde con la temática de la unidad por lo que las palabras que se trabajan a través del texto literario no aparecen en el mismo contexto que en el resto de la unidad. Al analizar el uso de textos literarios con el modelo propuesto basado en Mendoza (2008a), se observa que el texto no determina las actividades para trabajar la competencia léxica y no presentan un contexto que le permita al alumno recurrir a saberes previos y ampliar los saberes que posee.

*Aula 6* (Corpas *et al.*, 2015) dedica la mayoría de las actividades relacionadas con el texto literario de la unidad a trabajar la competencia léxica. El texto literario sigue la temática de la unidad y las actividades para el desarrollo de la competencia léxica siguen la misma regla. Además se observa que el manual sigue parcialmente el modelo que Mendoza (2008a) sugiere, puesto que sitúa el texto como eje central para proponer todas las

actividades de la sección de la unidad en la que aparece el texto literario. El manual desarrolla actividades en las que el alumno aplica sus habilidades para descodificar el texto y presenta nuevas unidades léxicas contextualizadas. *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) dedica en cada unidad una sección específica dedicada al trabajo de la competencia léxica con el texto literario. A diferencia del resto de manuales analizados *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) utiliza el texto literario como eje principal de la unidad, lo que facilita la contextualización del alumno y que se familiarice con las unidades léxicas. Siguiendo el modelo de Mendoza (2008a), se observa que el texto aparece en el centro en todas las actividades planificadas en la unidad. Las actividades para el desarrollo de la competencia léxica no son una excepción. Se observa, siguiendo el modelo propuesto, que al trabajar el texto literario a lo largo de la unidad se permite al alumno inferir e interpretar usos particulares de palabras y construcciones en contextos concretos. *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) introduce actividades para desarrollar la competencia léxica vinculadas al contenido del texto literario intercaladas con actividades que tienen como objetivo principal el desarrollo de otras competencias. No obstante, *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) no incluye actividades para el desarrollo de la competencia léxica en la sección dedicada exclusivamente al trabajo de la literatura. Como se ha mencionado anteriormente, esta sección se presenta aislada y no conectada al resto de la unidad dificultando el acceso al alumno a nuevas unidades léxicas contextualizadas al no presentarse actividades que faciliten el acercamiento a estos aspectos del texto.

Los manuales *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.*, 2015) y *Mochila ELE* (Mendo y Bermejo, 2010) siguen cumpliendo la crítica realizada por Mendoza (2008a) o Albaladejo (2007) sobre el uso estático y limitado del texto literario en el desarrollo de la competencia léxica.

## 5 CONCLUSIÓN

Este proyecto de investigación ha analizado cómo los textos literarios se integran en los manuales de ELE objeto de estudio e investigado las actividades que usan los mismos para trabajar la competencia léxica. Mediante el desarrollo de una metodología basada en la guía Lazar (1993) y el modelo de Mendoza Fillola (2008a), se han analizado los textos literarios incluidos en cada unidad así como la conexión entre los textos presentados a lo largo del manual. A través del análisis general propuesto en la guía de Lazar (1993) este proyecto ha contribuido a descubrir las diferentes formas de integración de los textos literarios en los

manuales de ELE y confirma la tesis defendida por Ibarra-Ruis y Ballester-Roca (2016) o Montesa (2012) sobre las diferencias a la hora de trasladar el texto literario a la praxis. Esta integración no solo difiere por cada actividad orientada a trabajar el texto literario, sino también en el puesto que el texto literario ocupa, desde eje temático de la unidad en *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) a elemento accidental en *Mochila ELE* (Mendo y Bermejo, 2010). Una posible continuación de este estudio podría orientarse a explorar el uso de manuales de ELE que utilizan un texto literario como eje del manual en la línea del estudio exploratorio de Gómez Rodríguez (2016) aunque basándose en un manual de ELE que tuviese un texto literario como elemento vertebrador y principal.

Igualmente relevante es el análisis realizado sobre el desarrollo de la competencia léxica mediante los textos literarios incluidos en los manuales de ELE. De manera similar a la integración de los textos literarios, el desarrollo de la competencia léxica mediante textos literarios en los manuales de ELE objeto de estudio ha sido variopinto. Este hallazgo también apoya la tesis de Ibarra-Ruis y Ballester-Roca (2016) o Montesa (2012). No obstante, resulta llamativo el caso de *Abanico* (Lozano *et al.*, 2010) al situar el texto como eje central plantea actividades para el desarrollo del léxico mediante los textos literarios más variadas, que animan al alumno a inferir e interpretar y lo acercan al texto literario. Asimismo, apoya el modelo sugerido por Mendoza Fillola (2008a) al demostrar la viabilidad de trasladar ese modelo para preparar actividades para trabajar textos literarios. En esa línea, existe la posibilidad de explorar la posibilidad de desarrollar el modelo sugerido por Mendoza Fillola (2008a) para el desarrollo de actividades en manuales de ELE dirigidas a trabajar con textos literarios.

En conclusión, este trabajo ha conseguido explorar la integración de los textos literarios en los manuales de ELE y las actividades que trabajan con textos literarios para desarrollar la competencia léxica. Este proyecto ha señalado la integración tan diferente que los manuales de ELE realizan de los textos literarios en el aula de ELE y ha apuntado a las diferencias en las tareas orientadas al desarrollo de la competencia léxica mediante el uso de textos literarios. De manera similar a la tesis defendida por Ibarra-Ruis y Ballester-Roca (2016), se observa que el traslado de los textos literarios a los manuales de ELE continúa siendo un desafío. El mismo caso se observa para las actividades en los manuales que los

incluyen para desarrollar la competencia. Siguiendo el modelo de Mendoza (2008a) se requieren esfuerzos que inviten a situar al texto literario en el centro del manual de ELE.

## 6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Albaladejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, (5). Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- Aventín Fontana, A. (2005). El texto literario y la construcción de la competencia literaria en ELE. Un enfoque interdisciplinario. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (29). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>
- Ayora Esteban, M. C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de sumersión lingüística. *Pragmalinguística*, (25). Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3667/3759>.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera Cànaves M. (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-127). Madrid: Edelsa.
- Calderón Jiménez, F. (2013). El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ele a partir del paradigma PCPP. *marcoELE. revista de didáctica ELE*, (17). Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto\\_literario.pdf](https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto_literario.pdf).
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera Cànaves, M. (Coord.), *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-82). Madrid: Edelsa.
- Castro F., Marín, F., Morales, R. y Rosa, S. (2015). *Nuevo Ven 2*. Madrid: Edelsa.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6 (2), 5-35. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

- español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Lexicón mental. En *Diccionario términos clave de ELE 1997-2019*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lexicon\\_mental.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexicon_mental.htm).
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2015). *Aula 6*. Madrid: Difusión.
- García Giménez, C. (2008). La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9k4t4>.
- García Naranjo, F. y Moreno García, C. (2001). *Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario*. En Martín Zorraquino, M. A. y Díez Pelegrín, C. (Eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 819-829). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Garrido, A. y Montesa, S. (2010). La recuperación de la literatura en la enseñanza del ELE. Una necesidad y una propuesta. *marcoELE*, 11. Recuperado en <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>.
- Gilroy, M. y Parkinson, B. (1996). Teaching literature in a foreign language. *Language Teaching*, 29(4), 213-225. doi:10.1017/S026144480000851X.
- Gómez, S. (2004). Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros, En *Actas del Programa de Formación para Profesores de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich (2003-2004)*. Recuperado en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2003-2004/11\\_gomez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/11_gomez.pdf).
- Gómez Molina, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *REALE, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7, 69-93.
- Gómez Rodríguez, L.. (2016). La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica. *Forma y Función*, 28, 83-109. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53541>.

- Gozalo Gómez, P. (s.f.). El papel del manual de español lengua extranjera en la era digital. Reflexiones sobre el presente y perspectivas futuras. En González Cobas, J., Serradilla Castaño, A., Alonso Zarza, M. A., Pazó Espinosa, J. y García González, J. (Ed.) *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b1ffb304-2261-4eb1-8d7f-bc29638300f3/libro-completouam-pdf.pdf>
- Gumperz, J. J. (1986). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. Cook-Gumperz, J. (Ed.), *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hamparzoomian, A. y Barquín, J. (2005). Las competencias Sociolingüística y Sociocultural en los niños marroquíes escolarizados en Andalucía. *Albadis.net* (7), 3-30. Recuperado de <http://www.albadis.net/revista7/documentos/aram.pdf>
- Higueras García, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE Colección Monografías 9.
- Ibarra-Ruis, N. y Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia* 43/3, 117-130. DOI: 10.14746/strop.2016.433.008.
- Jurado, J. y Zayas, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.
- Lazar G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Tapia, F. J. (2011). *La enseñanza del léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE*. Memoria del Máster en Formación de profesores de E/LE. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Lozano, G., Martínez, P. y Chamorro, M. D. (2010). *Abanico*. Madrid: Difusión.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 16, 101-131. Recuperado de [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8128/LYT\\_16\\_2000\\_art\\_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8128/LYT_16_2000_art_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y).



- Margallo, A. M. (2012). Claves para formar lectores adolescentes con talento. *Leer.es*. Recuperado de [https://leer.es/recursos/investigar/detalle/-/asset\\_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo;jsessionid=0309CE74E41723B75AA50742FD817E53](https://leer.es/recursos/investigar/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo;jsessionid=0309CE74E41723B75AA50742FD817E53).
- Martínez Sallés, M. (1999). Los retos pendientes de la literatura en ELE. *Mosaico*, 2, 19-22.
- (2004). Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos, *RedELE. revista electrónica de didáctica*, 0. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redELE/Material-RedELE/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_19MartinezSalles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4](http://www.mecd.gob.es/dctm/redELE/Material-RedELE/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19MartinezSalles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4)
- Mendo, S. y Bermejo, F. (2010). *Mochila ELE*. Madrid: Santillana Educación S.L y Universidad de Salamanca.
- Mendoza Fillola, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 3, 19-42.
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE. revista electrónica de didáctica*, 1. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedele/Revista/2004\\_01/2004\\_red\\_ele\\_1\\_07Mendoza Fillola.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedele/Revista/2004_01/2004_red_ele_1_07Mendoza Fillola.pdf?documentId=0901e72b80e06817)
- Mendoza Fillola, A.(2008a). La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcrf680>
- Mendoza Fillola, A. (2008b). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019\\_2.html#I\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019_2.html#I_0_)
- Montesa, S. y Garrido, A. (1990). La literatura en clase de lengua. En Montesa y Garrido (Eds.). *Actas del II Congreso Internacional de ASELE. Español para*

- extranjeros: didáctica e investigación*. ASELE: Málaga. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0447.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf)
- Montesa, S. (2012). Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta. En de Santiago Guervós J., Bongaerts H., Sánchez Iglesias, J. J. y Seseña Gómez, M. (Eds.). *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. ASELE: Salamanca. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0029.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0029.pdf)
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen
- Núñez Delgado, M. P. y del Moral Barrigüete, C. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño. *Lenguaje y Textos*, 32, 91-96. Recuperado de [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/competencia\\_lexica\\_y\\_competencia\\_comunicativa\\_nunez\\_maa\\_p.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/competencia_lexica_y_competencia_comunicativa_nunez_maa_p.pdf)
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- Pedraza, F. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros. En Celis, A. y Heredia, J. R. (Eds.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*. ASELE: Cuenca. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ELE/asELE/pdf/07/07\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ELE/asELE/pdf/07/07_0057.pdf)
- Peragón López, C. E. (2011). Los textos literarios más que un recurso: análisis de materiales recientes para la enseñanza de la Literatura Española a extranjeros. *RedELE*, 11. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/81449>
- Plaza Velasco, M. (2012). Enseñar literatura a estudiantes de E/LE. ¿Cómo diseñar un curso de Introducción a la literatura española? [Mensaje en Foro]. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/foroELE/article/view/6619>
- Plaza Velasco, M. (2015) Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selecciones de textos y modelos de lectura. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 1. Recuperado de <http://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v1-plaza>, p.26-46.

- Sanz González, F. (1995). La literatura en clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda. *Didáctica*, 7, 119-132. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/14818>
- Singh, V. K. y López Villasol, M. C. (2014, Octubre 10 y 11). *El uso del texto literario en la clase de ELE: de la India a las indias*. Trabajo presentado en IV Encuentro Práctico de Profesores de Español en la India. El tratamiento de la cultura latinoamericana en el aula de ELE: del texto al contexto. Recuperado en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/del\\_hi\\_2014/06\\_singh-lopez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/del_hi_2014/06_singh-lopez.pdf)
- Sitman, R. y Lerner, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Montesa, S. y Gomis, P. (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. ASELE: Málaga. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ELE/asELE/pdf/05/05\\_0225.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ELE/asELE/pdf/05/05_0225.pdf)
- Sitman, R. y Lerner, I. (1999). La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿Un lugar de encuentro o desencuentro? *Espéculo*, 12. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>
- Stembert, R. (1999). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE". *Didáctica del español como lengua extranjera. marcoELE*, 4. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.stembert.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf)