

CUADERNOS DE RABAT

36/2020



Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: cpage.mpr.gob.es

CUADERNOS DE RABAT 36/2020

Un proyecto de escritura. Aprendizaje a través de textos literarios. El juego en los manuales de enseñanza.

CONSEJERA DE EDUCACIÓN

María Antonia Trujillo Rincón

Coordinación editorial

Javier Alonso Lebrero

Colaboran

Cecilia Cañas Gallart
Rosa María Salvador Ortega
Fouziya Tabli

Consejo Editorial

Carlos Álvarez Husillos
Pablo Cerezo
Sofía Esther Gaudó Aísa
Mar Puente Santos
Vicente Santos

Imágenes portada y contraportada

Por cortesía de la autora, María Antonia Trujillo Rincón



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa

Unidad de Acción Educativa Exterior

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: diciembre 2020

NIPO: 847-19-172-X (electrónico)

Cuadernos de Rabat

nº 36

2020

Cuadernos de Rabat es la revista de la Consejería de Educación dedicada a contenidos de didáctica y metodología en la enseñanza ELE.

En el presente número contamos con tres colaboraciones que plantean diversas vías para despertar el interés del alumnado en el proceso de aprendizaje de la lengua española.

El primer artículo, *Un proyecto de escritura: del cortometraje al relato*, de Rosa María Salvador, aborda un aspecto a menudo olvidado en la enseñanza: despertar el gusto por escribir y conseguir que este gusto sea un incentivo para conocer y manejar con eficacia los resortes del lenguaje.

La segunda colaboración, *La enseñanza de la lengua con textos literarios del Romanticismo*, artículo aportado por Cecilia Cañas, tiene su base también en la literatura. Partiendo de autores del periodo romántico, se plantean una serie de cuestiones encaminadas a acrecentar el gusto por la lectura y a la adquisición de un mayor dominio de la lengua.

El aspecto lúdico, presente en buena medida en las aportaciones anteriores, recibe en la colaboración de Fouziya Tabli, *El aspecto lúdico en los manuales de enseñanza/aprendizaje de ELE en la Secundaria Marroquí*, un tratamiento genérico como elemento clave de todo proceso de enseñanza-aprendizaje y más concreto referido a los manuales de ELE en la secundaria marroquí.

Cuadernos de Rabat

Contenido

<i>Un proyecto de escritura: del cortometraje al relato.</i> ROSA MARÍA SALVADOR ORTEGA. Profesora de Lengua castellana y Literatura. Colegio Español de Rabat	7
<i>Enseñanza de la lengua española con textos literarios del Romanticismo.</i> CECILIA CAÑAS GALLART, Profesora de Lengua y Literatura. Asesora técnica docente en la Consejería de Educación en Rabat	17
<i>El aspecto lúdico en los manuales de enseñanza/aprendizaje de ELE en la secundaria marroquí (Rabat).</i> FOUZIYA TABLI. Universidad Mohammed V de Rabat	36

Un proyecto de escritura: del cortometraje al relato. ROSA MARÍA SALVADOR ORTEGA. Profesora de Lengua castellana y Literatura. Colegio Español de Rabat

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Los profesores nos quejamos continuamente de las carencias lingüísticas de nuestros alumnos, sobre todo en la expresión escrita: es que no saben escribir, es que son incapaces de redactar dos líneas correctamente, es que..., es que... Pero, ¿les hemos enseñado a hacerlo?



En el currículo español de la materia de Lengua castellana y Literatura se establece que el objetivo de la asignatura es *el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria*. Más adelante se añade: *La enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumnado tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de estos antes de*

redactar el texto definitivo. Del mismo modo, para progresar en el dominio de las técnicas de escritura es necesario adquirir los mecanismos que permiten diferenciar y utilizar los diferentes géneros discursivos apropiados a cada contexto (familiar, académico, administrativo, social y profesional).

Por lo tanto, en primer lugar, se hace hincapié en el carácter **competencial** de la materia. Entendemos por competencia comunicativa la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, lo que conlleva respetar un conjunto de **reglas** gramaticales, léxicas y fonéticas, pero también **reglas de uso** de la lengua relacionadas con el contexto en el que tiene lugar la comunicación. En segundo lugar, el currículo señala como necesaria la **enseñanza de los procesos de escritura**. Queda claro, pues, lo que la ley educativa establece.

Pero, ¿qué es lo que ocurre en nuestras aulas? Si hojeamos cualquier manual de Lengua castellana y Literatura observamos inmediatamente que la enseñanza de la gramática ocupa el lugar preferente, es el eje en torno al cual gira *lo demás*. La comprensión lectora queda reducida a listados de preguntas que pueden responderse sin comprender prácticamente el texto (Ruiz Flores alude a la *dependencia de lo literal*). En cuanto a la literatura, los libros se basan en una enseñanza puramente historicista de la materia. Es decir, los manuales no se han adaptado suficientemente al nuevo currículo, olvidando a menudo el carácter competencial de la asignatura. En definitiva, no hay espacio ni tiempo para la enseñanza de la escritura.

A todo esto, debemos añadir otro problema: el profesorado se ha formado en unos conocimientos puramente lingüísticos, filológicos. Es necesaria, por lo tanto, la formación continua para abordar los nuevos desafíos que la enseñanza de la materia nos plantea. En España están surgiendo nuevas carreras que ya contemplan este hecho, como el doble grado en Educación Primaria más Lengua y Literatura española, ofertado por la Universidad Rey Juan Carlos; o el máster en Didáctica de la lengua y literatura, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

UNA PROPUESTA DE ESCRITURA: LA CREACIÓN DE UN RELATO A PARTIR DE UN CORTOMETRAJE

Tras estas consideraciones, podemos afirmar que la enseñanza de la escritura es necesaria. Esta competencia no se adquiere solo por imitación, como se podría creer, ni por conocimiento del código: se construye paulatinamente, en un proceso de aprendizaje largo y continuado.

¿Y cómo se enseña a escribir?

En primer lugar, y empezando por lo más básico, es necesaria la enseñanza de microhabilidades relativas a la ortografía, puntuación, cohesión, léxico... Los libros de texto siguen incluyendo estos conocimientos como meros apéndices. Además, comprobamos a diario que los estudiantes de secundaria no incorporan este aprendizaje a su escritura, bastante deficiente. ¿Cómo remediar este hecho? Jimeno Capilla (Jimeno, 2007) descarta algunas formas tradicionales de enseñar estas microhabilidades y propone una enseñanza basada en el análisis de los errores más comunes cometidos por los estudiantes, al mismo tiempo que reclama una enseñanza de la lengua basada en su uso.

En segundo lugar, habrá que combinar el tratamiento de las micro habilidades con la enseñanza de diversos géneros discursivos. La meta de todo proceso de enseñanza de la lengua escrita es la producción de textos completos, que se inscriben en un género discursivo concreto, con unas características determinadas respecto a la actitud del emisor, su relación con el receptor, el formato, el registro, etc.

Nuestra propuesta se basa en una secuencia didáctica en la que los alumnos deben escribir un relato a partir del visionado de un cortometraje. La motivación es importante; los estudiantes de secundaria siguen con interés la narración visual a partir de la cual se desarrollará su trabajo. El cortometraje elegido es *La fuente de los deseos*, donde encontramos la historia de un chico y una chica que lanzan una moneda a la fuente de los deseos buscando el amor. Después de algunos problemas con el mecanismo de la fuente, finalmente su deseo se cumple.

1. Qué debo hacer y para qué

Les presentamos la tarea a los estudiantes. Van a ver un cortometraje y a partir de ahí deben escribir una historia semejante, con la salvedad de que la suya no terminará en el mismo punto, sino que tendrán que imaginar una continuación. Posteriormente los relatos serán leídos a los compañeros. El objetivo de aprendizaje será la redacción de un relato.

2. Desarrollo de la tarea

- Tras ver el cortometraje, se establece un coloquio para comentar la historia y profundizar en su significado. Es el momento de formular preguntas sobre cuestiones globales y sobre aspectos más concretos, de hacer que los alumnos aprendan a inferir informaciones a partir de las imágenes: ¿se cumple el deseo de los jóvenes inmediatamente?, ¿qué es lo que ayuda a que se cumpla?, ¿hubieran conseguido su deseo sin la intervención "especial" de alguien?, ¿por qué consideras que es importante esforzarse?...

- A continuación, concretamos la tarea: deben escribir la historia de un personaje creado por ellos que lanza la moneda a la fuente de los deseos; ¿qué pide?, ¿qué le va a ocurrir?, ¿qué consecuencias tendrá en su vida el hecho de que se cumpla su deseo? Pero antes de comenzar con la escritura, incluiremos un modelo de relato. Hemos elegido "La noche boca arriba", de Julio Cortázar. Mostramos a continuación el comienzo y el final del texto:

A mitad del largo zaguán del hotel pensó que debía ser tarde y se apuró a salir a la calle y sacar la motocicleta del rincón donde el portero de al lado le permitía guardarla. En la joyería de la esquina vio que eran las nueve menos diez; llegaría con tiempo sobrado adónde iba. El sol se filtraba entre los altos edificios del centro, y él -porque para sí mismo, para ir pensando, no tenía nombre- montó en la máquina saboreando el paseo. La moto ronroneaba entre sus piernas, y un viento fresco le chicoteaba los pantalones.

Dejó pasar los ministerios (el rosa, el blanco) y la serie de comercios con brillantes vitrinas de la calle Central. Ahora entraba en la parte más agradable del trayecto, el verdadero paseo: una calle larga, bordeada de árboles, con poco tráfico y amplias villas que dejaban venir los jardines hasta las aceras, apenas demarcadas por setos bajos. Quizá algo distraído, pero corriendo por la derecha como correspondía, se dejó llevar por la tersura, por la leve crispación de ese día apenas empezado. Tal vez su involuntario relajamiento le impidió prevenir el accidente. Cuando vio que la mujer parada en la esquina se lanzaba a la calzada a pesar de las luces verdes, ya era tarde para las soluciones fáciles. Frenó con el pie y con la mano, desviándose a la izquierda; oyó el grito de la mujer, y junto con el choque perdió la visión. Fue como dormirse de golpe.

Pero olía a muerte y cuando abrió los ojos vio la figura ensangrentada del sacrificador que venía hacia él con el cuchillo de piedra en la mano. Alcanzó a cerrar otra vez los párpados, aunque ahora sabía que no iba a despertarse, que estaba despierto, que el sueño maravilloso había sido el otro, absurdo como todos los sueños; un sueño en el que había andado por extrañas avenidas de una ciudad asombrosa, con luces verdes y rojas que ardían sin llama ni humo, con un enorme insecto de metal que zumbaba bajo sus piernas. En la mentira infinita de ese sueño también lo habían alzado del suelo, también alguien se le había acercado con un cuchillo en la mano, a él tendido boca arriba, a él boca arriba con los ojos cerrados entre las hogueras.

"La noche boca arriba" es un relato que sorprende por su final. Se confunde sueño y realidad a lo largo de la historia, y solo al final comprendemos que lo que considerábamos la alucinación de un chico que ha tenido un accidente (alucinación en la que el joven es un indio azteca a punto de ser sacrificado por un sacerdote de la tribu de los motecas) es la realidad. A partir de la lectura, plantearemos preguntas como:

- ¿Qué te parece el título? ¿Leerías el relato porque el título te atrae? Explica el porqué de ese título.

- Comenta el principio de la historia: ¿el narrador presenta al personaje?, ¿le da nombre?, ¿sabemos por qué está en un hotel?, ¿era la primera vez que estaba allí?, ¿cuál podía ser la razón?, ¿cuál es su estado de ánimo?, ¿cómo sugiere el narrador estas informaciones?

- Comenta el final: ¿qué has sentido al terminar de leer el cuento?, ¿crees que recordarás el relato gracias a su final?, ¿crees que la historia que se cuenta sería igual de interesante cambiando la estructura del relato?

- El narrador es omnisciente porque sabe lo que piensa el personaje. Pero, ¿nos cuenta todo? ¿Nos da pistas a lo largo del relato para que imaginemos el final?

Los estudiantes trabajarán en grupo, pues el carácter de las preguntas requiere una reflexión conjunta. Posteriormente el portavoz de cada grupo expondrá sus conclusiones al resto de la clase y se establecerá un coloquio.

- A continuación, introduciremos el **Decálogo para el relato perfecto**.

Decálogo para el relato perfecto

1. Comienza tu relato de manera impactante.
2. Céntrate en la acción. Las descripciones, pocas y breves; utiliza palabras clave que sugieran cómo es el personaje o el lugar.
3. Incluye pocos personajes. Recuerda que el relato es breve.
4. No cuentes la historia, **muéstrala**. Por ejemplo, en lugar de decir que María ha pedido el deseo de dar la vuelta al mundo, di que María contemplaba París desde lo más alto de la Tour Eiffel; al sacar un pañuelo del bolso caen al suelo varios billetes de avión, que ella recoge y echa a una papelera.
5. La historia debe tener una introducción, un nudo y un desenlace.
6. **Sugiere** lo que quieras decir, no lo cuentes. Por ejemplo: María mira la foto de su amigo en el móvil. La imagen se nubla porque cae una gota. [En lugar de contar que está llorando].
7. Intenta que en el final del relato haya una sorpresa, que no sea un final previsible.
8. **Ambienta** la historia seleccionando bien las palabras. Por ejemplo, en lugar de decir que es invierno y hace frío, di que María se ajusta la bufanda y se quita un guante para coger el pañuelo.
9. El título es importante: debe intrigar al lector y sugerirle ideas sobre la historia
10. Lee relatos de autores como Julio Cortázar, Gabriel García Márquez, José María Merino, Augusto Monterroso...

- A partir de este momento, los alumnos comenzarán a **planificar** sus relatos. Para ello responderán a estas preguntas:

- Resume tu historia en cinco líneas aproximadamente.
- ¿Quiénes serán los personajes y qué características tendrán?
- ¿Qué estructura va a tener tu relato? ¿Por qué?
- ¿Cómo va a comenzar? (recuerda que debe ser un inicio impactante).
- ¿Cómo va a finalizar?
- ¿Qué tipo de narrador vas a elegir? ¿Por qué?

- Una vez planificado el texto, deberán comenzar a redactar el borrador. El profesor debe ayudar al alumnado en la tarea, revisando su trabajo a medida que se va desarrollando. Los estudiantes contarán con unas pautas que les servirán de guía en la evaluación continua de su texto:

PAUTAS DE CONTROL

- No olvidar el título.
- Evitar repeticiones.
- Evitar información poco significativa.
- Describir a los personajes mediante unos pocos rasgos esenciales.
- Mantener el mismo narrador en todo el relato.
- Comenzar y terminar el relato de forma atractiva.

2. Evaluación

- Finalizados los textos, es el momento de leerlos ante todos los compañeros, que los evaluarán oralmente siguiendo las pautas establecidas de forma previa. Deberán consignar al menos un aspecto positivo y otro que se podría mejorar (no conviene hacer referencia a aspectos *negativos*, con el fin de que la crítica sea siempre constructiva). Los alumnos-escritores tendrán la oportunidad de mejorar su texto a partir de los consejos de los compañeros. Para llevar a cabo esta evaluación, es importante que el ambiente de la clase sea relajado.
- Cuando los textos ya han sido leídos y reescritos a partir de las sugerencias de los compañeros, el profesor recoge los relatos para marcar los errores de ortografía, puntuación, léxico... A tal fin utiliza un código previamente conocido por los alumnos:

AUTOCORRECCIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA CON SÍMBOLOS

- 1- Palabra subrayada: error de ortografía (letra incorrecta).

Havía

- 2- Flechas: falta, sobra o es incorrecto el signo de puntuación.

Recogieron todo; las hojas, los rotuladores, las carpetas

- 3- Círculo en la palabra: error de acentuación.

Rapida

- 4- Palabra dentro de un rectángulo: error de léxico.

Reivindicar (en lugar de "rechazar").

- 5- Palabra entre corchetes: error gramatical.

La gente [llegaron] tarde.

- 6- Línea en zig-zag: error sintáctico.

Me pidió de venir.



Estos deben autocorregirse siguiendo las indicaciones. La autocorrección permite al alumno reflexionar y subsanar sus propios errores; de este modo es probable que no vuelva a repetirlos. Es conveniente que la corrección se realice en clase, con ayuda de un compañero; solo podrá preguntar al profesor en el caso de que no encuentre la solución después de buscar la información por todos los medios posibles (diccionario, libro, anotaciones en la libreta, ayuda de otros compañeros...).

- Por último, el profesor selecciona fragmentos que contengan errores significativos de los textos producidos por los alumnos y los copia, sin indicar quién es el autor, para proyectarlos en clase. En parejas o grupos pequeños, los estudiantes corrigen los errores de coherencia, cohesión, puntuación, etc. De esta manera el error se convierte en un elemento de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La escritura puede convertirse en una actividad muy grata para los estudiantes, pero hemos de buscar la mejor manera de ponerla en práctica. Estos son algunos aspectos que deberemos tener en cuenta al plantear cualquier propuesta de escritura:

- Debemos establecer unos objetivos claros y detallados: no se puede pedir una redacción, por ejemplo, sobre los jóvenes y el tiempo libre. ¿Cuál es la finalidad de dicho texto? ¿A quién va dirigido? Es muy difícil. Les diremos: escribe un artículo sobre los jóvenes y el tiempo libre para ser publicado en la revista escolar.
- Hay que concienciar a los alumnos de que escribir es un proceso: hay que planificar y revisar el texto. Y hay que enseñarles a hacerlo.
- Tenemos que ofrecer modelos discursivos: relatos, cartas, artículos, noticias...
- Es importante implicar a los alumnos en el control de su proceso de escritura: que comenten con el compañero, con el profesor, que revisen, que reescriban cuando sea necesario...
- Hay que permitirles que trabajen juntos. El trabajo cooperativo es enriquecedor.
- Es necesario implicar a los alumnos en actividades de escritura que los estimulen.

Los profesores debemos reservar un tiempo para enseñar a escribir, recordando que este aprendizaje es un proceso largo, y, si fuera

necesario, deberíamos formarnos para llevar a cabo una tarea tan importante, que ha sido relegada en nuestras aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPS, Anna, *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Graó, 2003.

CASSANY, Daniel, *La cocina de la escritura*, Anagrama, 1995; *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Graó, 1993.

JIMENO CAPILLA, Pedro, *Lengua castellana. La expresión escrita*, Gobierno de Navarra, 2007.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

RUIZ FLORES, Maite, *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Graó, 2009.

SERAFINI, [María Teresa](#), *Cómo se escribe*, 1996.

Enseñanza de la lengua española con textos literarios del Romanticismo. CECILIA CAÑAS GALLART, Profesora de Lengua y Literatura. Asesora técnica docente en la Consejería de Educación en Rabat.

La poesía es
el arte de
sacarle el
jugo a un
idioma

NICANOR PARRA

Introducción

La elección de textos literarios para la enseñanza de la lengua permite diversificar la metodología didáctica, no solo con actividades de lectura y de escritura, sino también con propuestas de carácter multidisciplinar e intercultural.

En el aprendizaje de una lengua, la riqueza del texto literario posibilita abarcar sus distintos niveles, desde el fonético hasta el discursivo, pasando por el léxico-morfológico, el semántico, el sintáctico y el retórico, sin olvidar el componente lúdico que alberga la literatura, por su capacidad de entretener y deleitar.

Es más, su complejidad favorece una visión holística del aprendizaje que nos remite a una experiencia humana, evocadora de vivencias personales, deseos, o inspirador de la propia creatividad artística. Como indica Olsbu I. y Salkjelsvik S.K., “la competencia literaria en la clase ELE está intrínsecamente conectada a otras competencias: comunicativa, intercultural, lingüística, discursiva, semántica, socio-cultural, léxica, gramatical, ortográfica, sociolingüística y existencial –todas estas utilizadas dentro del *Marco de referencia europeo*”.¹

El texto literario ofrece al alumnado la oportunidad de acercarse a modelos creativos, un conocimiento que puede estimular su propia creatividad y la expresión de su recepción personal², lo que implica desarrollo de la expresión de su experiencia lectora a través del idioma. Asimismo, el enfoque didáctico

¹ Olsbu, I., Salkjelsvik, S. K (2006): *La literatura en clase (I)*. p. 6

² Véase Sanjuán Álvarez, M. (2014): *Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria*. p. 164.

dado al texto literario en el aula va a ser decisivo en el fomento de hábitos de lectura.

La elección de textos literarios del Romanticismo español viene dada, no solo por el valor intrínseco de sus autores, entre los cuales Gustavo Adolfo Bécquer y Rosalía de Castro son una muestra señera, sino también por la importancia de esta época en la configuración del ideario estético que influirá decisivamente en el siglo XX. Desde el punto de vista didáctico, puede destacarse de dichos autores, tanto la composición poética breve, como el uso de un léxico próximo y de estructuras sintácticas recurrentes. El interés por Bécquer se amplía a la narrativa de las Leyendas, cuyo tratamiento didáctico ayuda a entender este movimiento y que pueden servir de punto de partida para el diseño de actividades interdisciplinares.

La propuesta que a continuación se presenta puede utilizarse tanto en la asignatura de lengua española en la enseñanza secundaria, como en el enfoque de enseñanza integrada de lengua y contenidos, es decir, la metodología AICLE. En este segundo caso, se incrementan las opciones de actividades interdisciplinares y coordinadas con las materias de Historia, Geografía, Música e, incluso, Ciencias, que se podrán explotar en virtud del contenido referencial del texto. Si bien el estudio de la literatura es un fin en sí mismo, ello no impide explorar el diseño de propuestas didácticas interdisciplinares que tendrán como eje la lengua y la comunicación.

¿Cómo elegir los textos?

Se trata de elegir aquellos apropiados para cada nivel de aprendizaje, que permitan acotar las competencias y las destrezas como marco para la elaboración y el desarrollo de actividades en clase. El grado de dominio del alumnado de la lengua estudiada condiciona los parámetros de la extensión del fragmento y del nivel de profundización de la explotación didáctica. Por otra parte, los textos deberían motivar un intercambio lingüístico en el aula, así como el tratamiento de valores, la expresión de los propios estados de ánimo o de la creatividad personal.

La perspectiva de estudio de la época histórica y cultural, en este caso del Romanticismo, facilita al alumnado las conexiones con los aprendizajes adquiridos sobre el mismo periodo en otras asignaturas o en el aprendizaje de otras lenguas. Desde el punto de vista del profesorado, se ofrecen más opciones para la búsqueda de material documental o de ficción sobre la época elegida, que, adaptado al alumnado, servirá ya como corpus lingüístico, ya como fuente de información del contexto en que se escribió la obra. Las actividades interdisciplinares podrán pivotar sobre el estudio del contexto histórico-cultural, biografía del autor o autora o contenidos referenciados en la obra.

Metodología

Se puede tener en cuenta la diferenciación de tres fases en la ejecución de las actividades: prelectura, lectura y postlectura³, una división que permite tanto la diversificación, como la progresión entre ellas.

En el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje es recomendable el tratamiento de todas las destrezas: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, interacción. Asimismo, el texto literario puede ser punto de partida para la ejercitación del léxico y para la práctica de la gramática inductiva.

El diseño de actividades de síntesis es una ocasión para introducir el trabajo en pequeño grupo, la comunicación interactiva o el trabajo por proyectos. A través de un enfoque constructivista, el alumnado aplicará los conocimientos adquiridos en otras materias o asignaturas. En este sentido, hay que aprovechar las técnicas de aprendizaje y las competencias que ha adquirido el aprendiz en su lengua 1 o vehicular, tales como la búsqueda, análisis y elaboración de información, la redacción de una noticia, la elaboración de un resumen, la toma de apuntes, la exposición oral, el comentario de textos guiado... para utilizarlas en el estudio de otras materias del currículum. La clase de lengua puede ser un marco para llevar a la práctica dichas técnicas de aprendizaje y de expresión.

La posibilidad de utilizar materiales complementarios y recursos externos a través de canales multimedia (canciones, películas, grabaciones de entrevistas con el autor o autora, book trailer...) facilita la diversificación de actividades y la incorporación de variadas destrezas de aprendizaje.

El marco del aprendizaje en línea permite realizar propuestas de actividades a partir de recursos audiovisuales de carácter cultural que están disponibles en páginas de RTVE y del Instituto Cervantes, entre otras a las que nos remitimos al final de este artículo.

El carácter poliédrico del texto literario es un punto de partida para la diversificación de los procedimientos o de las situaciones de aprendizaje, que aquí anotamos:

- ❖ comprensión lectora
- ❖ lectura en voz alta
- ❖ análisis lingüístico
- ❖ recitado
- ❖ aprendizaje de léxico
- ❖ análisis de usos retóricos
- ❖ investigación del contexto histórico-cultural del texto

³ Véase al respecto, Santamaría Busto, E. (2012): *Didáctica de la poesía: estudio y propuestas para la explotación de los textos poéticos en el aula de E/LE*.

- ❖ investigación sobre el autor o autora
- ❖ comparación con textos literarios de otra lengua
- ❖ comentario de texto
- ❖ dramatización de diálogos y poemas
- ❖ representación de textos teatrales
- ❖ exposiciones orales
- ❖ creación de murales como síntesis de lo aprendido
- ❖ creación de un book trailer

A continuación, se aportan ejemplos de actividades de explotación didáctica de textos literarios de Gustavo Adolfo Bécquer y de Rosalía de Castro.

TEXTOS y ACTIVIDADES

Prelectura:

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER

1. Coloca las siguientes palabras en este fragmento de la leyenda *El rayo de luna* de Gustavo Adolfo Bécquer:

ensueños, delirios, fantástico, soledad, imaginación,

Amaba la _____, porque en su seno, dando rienda suelta a la _____, forjaba un mundo _____, habitado por extrañas creaciones, hijas de sus _____ y sus _____ de poeta; porque Manrique era poeta, tanto, que nunca le habían satisfecho las formas en que pudiera encerrar sus pensamientos, y nunca los había encerrado al escribirlos.

2. Pon un título a cada uno de estos episodios de la biografía de Gustavo Adolfo Bécquer.

a.

Gustavo Adolfo Domínguez Bastida nace en Sevilla en 1836. Huérfano, quedará al cargo de su madrina, que tenía una biblioteca donde el poeta pudo leer a autores como Chateaubriand, Hugo, Espronceda. Dotado para la pintura, acude a la escuela y desarrolla por igual sus condiciones de pintor y de escritor.

b.

En 1854 marchó a Madrid con el deseo de alcanzar el éxito literario. Ahí obtendrá algunos escasos ingresos con traducciones del francés y como escribiente y dibujante.

c.

En 1857 cae enfermo de tuberculosis. Tras su enfermedad, traba amistad con Julia Espín que, en opinión de la crítica, es importante en la génesis de las *Rimas* y las *Cartas literarias*, aunque se barajan otros nombres. El sentimiento amoroso aparece en la vida del poeta y la mujer se convierte en el impulso para lo mejor de su creación literaria, sin olvidar que también aparece el desengaño y el fracaso. En 1861 colabora en “El Museo Universal”.

d.

En 1863 recae en su enfermedad y se traslada con su hermano al Monasterio de Veruela (Zaragoza), situado en las faldas del Moncayo. Aquí escribió las cartas compiladas en *Desde mi celda* y se inspiró para varias leyendas ambientadas en el Moncayo. Colabora en diversos periódicos y revistas destacándose “El Contemporáneo”, vinculación que se mantuvo hasta 1864 con la publicación de algunos de sus escritos.

e.

En 1868 comienza la historia del *Libro de los gorriones*: el manuscrito de versos, en manos del ministro González Bravo, desaparece en el saqueo de la casa, durante las revueltas que provocaron la caída de Isabel II. Tras el suceso, Bécquer trata de reconstruir el libro perdido.

f.

El 22 de diciembre de 1870 muere. El diario “La época” convoca a los amigos del poeta a una reunión, de donde sale la idea de publicar sus obras junto con los grabados de su hermano Valeriano. En 1871 aparece la primera edición.

Lectura

- 3. A continuación, se anotan temas de la literatura romántica. Indica cuáles de ellos aparecen en los siguientes fragmentos de la leyenda *El rayo de luna* de Gustavo Adolfo Bécquer (puede haber más de un tema por fragmento).**

➤ El gusto por lo misterioso y sobrenatural

- Evasión en el tiempo y en el espacio (Edad Media, exotismo)
- El sueño y la visión
- Los sentimientos: amor idealista, pasional
- Efectos del paso del tiempo y ruinas.



Texto 1. La luz de la luna rielaba chispeando en la estela que dejaba en pos de sí una barca que se dirigía a todo remo a la orilla opuesta.

En aquella barca había creído distinguir una forma blanca y esbelta, una mujer sin duda, la mujer que había visto en los Templarios, la mujer de sus sueños, la realización de sus más locas esperanzas.

Texto 2. En las nubes, en el aire, en el fondo de los bosques, en las grietas de las peñas imaginaba percibir formas o escuchar sonidos misteriosos, formas de seres sobrenaturales, palabras ininteligibles que no podía comprender.

Texto 3. En los huertos y en los jardines, cuyos senderos no hollaban hacía muchos años las plantas de los religiosos, la vegetación, abandonada a sí misma, desplegaba todas sus galas, sin temor de que la mano del hombre la mutilase, creyendo embellecerla. Las plantas trepadoras subían encaramándose por los añosos troncos de los árboles; las sombrías calles de álamos, cuyas copas se tocaban y se confundían entre sí, se habían cubierto de césped; los cardos silvestres y las ortigas brotaban en medio de los enarenados caminos, y en dos trozos de fábrica, próximos a desplomarse, el jaramago, flotando al viento como el penacho de una cimera, y las campanillas blancas y azules, balanceándose como en un columpio sobre sus largos y flexibles tallos, pregonaban la victoria de la destrucción y la ruina.

4. Escucha el inicio del siguiente reportaje y completa los huecos con las siguientes palabras:

- Reportaje TV: La aventura del saber. [“La Sevilla de Bécquer”](#). RTVE A la carta:

a. Palabras: *imaginados, sentidos, eminentemente, desgarrado, desafortunada, exaltación, romántica, auténticamente.*



Fragmento de reportaje:

Muchas cosas se han dicho de Sevilla y algunas razones hay para considerarla una ciudad _____ a su peculiar modo, siendo como es una ciudad _____ solar. Los amores _____ por Merimée o Pierre Louis son románticos en su _____, como lo es la _____ manera de amar de Don Juan.

El olor de la primavera en Sevilla también podría considerarse un olor romántico, por la _____ de los _____ que provoca. Pero quizás sea el Parque de María Luisa el lugar más _____ romántico de Sevilla. De hecho, en él se levanta el monumento a Gustavo Adolfo Bécquer, el poeta español romántico por antonomasia y el iniciador de la moderna tradición poética en castellano.



Rima LXVI

b. Palabras: *agudas, horrible, dura, áspero, ensangrentados*

¿De dónde vengo?... El más _____ y _____
de los senderos busca;
las huellas de unos pies _____,
sobre la roca _____,
los despojos de un alma hecha jirones
en las zarzas _____,
te dirán el camino
que conduce a mi cuna. (FIN DEL AUDIOVISUAL)

(Ahora continúa tú y completa:)

c. Palabras: *solitaria, eternas, sombrío, melancólicas, triste*

(Continuación. Rima LXVI)

¿A dónde voy? El más _____ y _____
de los páramos cruza,
valle de _____ nieves y de eternas _____ brumas.
en donde esté una piedra _____
sin inscripción alguna,
donde habite el olvido
allí estará mi tumba.

5. Indica la categoría gramatical de las palabras anteriores. ¿Estas palabras tienen valor connotativo? Argumenta tu respuesta.

6. ¿Qué relación semántica hay entre *cuna* y *tumba*?

7. Escribe un sinónimo de estas palabras:

senderos: _____

roca: _____

8. Las “zarzas agudas” son una metáfora. Explica su significado.

9. Lectura en voz alta de la rima LXVI. Se puede utilizar la división en dos estrofas para ser leída por dos voces.



Rima XLI

Tú eras el huracán y yo la alta
torre que desafía su poder:
¡tenías que estrellarte o que abatirme!
¡No pudo ser!

Tú eras el océano y yo la enhiesta
roca que firme aguarda su vaivén:
¡tenías que romperte o que arrancarme!
¡No pudo ser!

Hermosa tú, yo altivo: acostumbrados
uno a arrollar, el otro a no ceder:
la senda estrecha, inevitable el choque...
¡No pudo ser!

10. Anota las atribuciones y características de los personajes de este poema en el apartado correspondiente. Aquí tienes un ejemplo:

2ª persona del singular (tú)	1ª persona del singular (yo)
el huracán	la alta torre

Partiendo de esta clasificación, describe el carácter de cada uno de ellos.



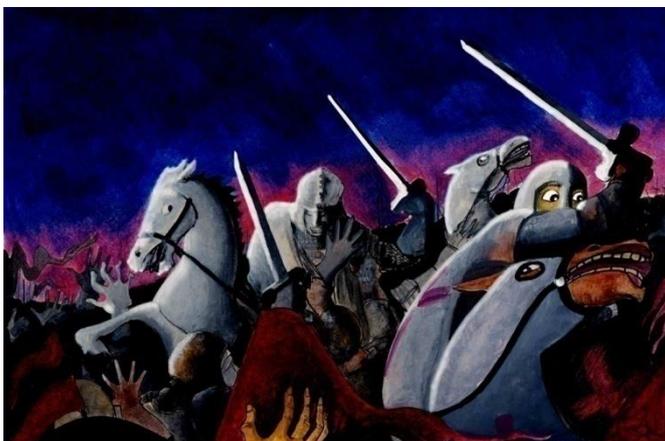
Leyenda *El Monte de las ánimas* de Gustavo Adolfo Bécquer (fragmento):

11. Lee el siguiente fragmento de la leyenda *El Monte de las ánimas*, de Gustavo Adolfo Bécquer y a continuación realiza las actividades:

-Atad los perros; haced la señal con las trompas para que se reúnan los cazadores, y demos la vuelta a la ciudad. La noche se acerca, es día de Todos los Santos y estamos en el Monte de las Ánimas.

- ¡Tan pronto!

5 - A ser otro día,
no dejara yo de
concluir con ese
rebaño de lobos
que las nieves del
10 Moncayo han
arrojado de sus
madrigueras; pero
hoy es imposible.
Dentro de poco
sonará la oración en
15 los Templarios, y
las ánimas de los
difuntos comenzarán
a tañer su campana
en la capilla del monte.



El Monte de las ánimas: Batalla. Ilustradora: Mar Sáez. Banco de imágenes INTEF.

20 - ¡En esa capilla ruïnosa! ¡Bah! ¿Quieres asustarme?

-No, hermosa prima; tú ignoras cuanto sucede en este país, porque aún no hace un año que has venido a él desde muy lejos. Refrena tu yegua, yo también pondré la mía al paso, y mientras dure el camino te contaré esa historia.

25 Los pajes se reunieron en alegres y bulliciosos grupos; los condes de Borges y de Alcudiel montaron en sus magníficos caballos, y todos juntos siguieron a sus hijos Beatriz y Alonso, que precedían la comitiva a bastante distancia.

30 Mientras duraba el camino, Alonso narró en estos términos la prometida historia:

35 -Ese monte que hoy llaman de las Ánimas, pertenecía a los Templarios, cuyo convento ves allí, a la margen del río. Los Templarios eran guerreros y religiosos a la vez. Conquistada Soria a los árabes, el rey los hizo venir de lejanas tierras para defender la ciudad por la parte del puente, haciendo en ello notable agravio a sus nobles de Castilla; que así hubieran solos sabido defenderla como solos la conquistaron.

40 Entre los caballeros de la nueva y poderosa Orden y los hidalgos de la ciudad fermentó por algunos años, y estalló al fin, un odio profundo. Los primeros tenían acotado ese monte, donde reservaban caza abundante para satisfacer sus necesidades y contribuir a sus placeres; los segundos determinaron organizar una gran batida en el coto, a pesar de las severas prohibiciones de los clérigos con espuelas, como llamaban a sus enemigos.

45 Cundió la voz del reto, y nada fue parte a detener a los unos en su manía de cazar y a los otros en su empeño de estorbarlo. La proyectada expedición se llevó a cabo. No se acordaron de ella las fieras; antes la tendrían presente tantas madres como arrastraron sendos lutos por sus hijos. Aquello no fue una cacería, fue una batalla

50 espantosa: el monte quedó sembrado de cadáveres, los lobos a
 quienes se quiso exterminar tuvieron un sangriento festín. Por último,
 intervino la autoridad del rey: el monte, maldita ocasión de tantas
 desgracias, se declaró abandonado, y la capilla de los religiosos,
 situada en el mismo monte y en cuyo atrio se enterraron juntos amigos
 55 y enemigos, comenzó a arruinarse.

Desde entonces dicen que cuando llega la noche de difuntos se
 oye doblar sola la campana de la capilla, y que las ánimas de los
 muertos, envueltas en jirones de sus sudarios, corren como en una
 cacería fantástica por entre las breñas y los zarzales. Los ciervos
 60 braman espantados, los lobos aúllan, las culebras dan horrorosos
 silbidos, y al otro día se han visto impresas en la nieve las huellas de
 los descarnados pies de los esqueletos. Por eso en Soria le llamamos
 el Monte de las Ánimas, y por eso he querido salir de él antes que
 cierre la noche.

65 La relación de Alonso concluyó justamente cuando los dos jóvenes
 llegaban al extremo del puente que da paso a la ciudad por aquel lado.
 Allí esperaron al resto de la comitiva, la cual, después de
 incorporárseles los dos jinetes, se perdió por entre las estrechas y
 oscuras calles de Soria.

**a) Indica el orden en que aparecen y el número de líneas de estas
 secuencias:**

El narrador externo menciona a los personajes de la comitiva.	
Un personaje narra la leyenda antigua.	
Hay un diálogo entre dos personajes.	
El narrador externo da información sobre el lugar en que se encuentran los personajes.	

**b) Relaciona las siguientes palabras subrayadas en el texto con su
 significado.**

trompas	festejo, banquete espléndido
madriguera	batir el monte para levantar la caza
atrio	espiga de metal para picar la cabalgadura
yegua	instrumento musical
agravio	espacio descubierto, con pórticos, en la entrada de edificios

batida cueva en que habitan ciertos animales
 espuela ofensa
 festín hembra del caballo

c) Preguntas de comprensión. ¿Verdadero (V) o Falso (F)?

Beatriz es hermana de Alonso.	
Beatriz es extranjera.	
La leyenda se desarrolla en la ciudad de Toledo.	
La capilla de los religiosos se mantuvo en buen estado.	

d) ¿Qué elementos románticos aparecen en este fragmento de la leyenda?

Postlectura:

e) ¿Cómo crees que continúa la historia? Haz una propuesta de final y explícala a tus compañeros y compañeras de clase.



Leyenda: *La corza blanca* (fragmento)

Lectura

12. Lee el siguiente fragmento de la leyenda *La corza blanca* de Bécquer.

El río, que desde las musgosas rocas donde tenía su nacimiento venía, siguiendo las sinuosidades del Moncayo, a entrar en la cabaña por una vertiente, se deslizaba desde allí bañando el pie de los sauces que sombreaban su orilla o jugueteando con alegre murmullo entre las piedras rodadas del monte, hasta caer en una hondura próxima al lugar que servía de escondrijo al montero.

Los álamos, cuyas plateadas hojas movía el aire con un rumor dulcísimo; los sauces, que, inclinados sobre la limpia corriente, humedecían en ella las puntas de sus desmayadas ramas, y los apretados carrascales, por cuyos troncos subían y se enredaban las madreselvas y las campanillas azules, formaban un espeso muro de follaje alrededor del remanso del río.

El viento, agitando los frondosos pabellones de verdura que derramaban en torno su flotante sombra, dejaba penetrar a intervalos un furtivo rayo de luz, que brillaba como un relámpago de plata sobre la superficie de las aguas inmóviles y profundas.

a) Elige el tipo de texto predominante entre las siguientes opciones:

narrativo, descriptivo, expositivo.

b) Escribe el nombre de árboles, arbustos y plantas que se mencionan en el texto.

c) Anota la palabra primita de: *musgosas, plateadas, dulcísimo*

Postlectura:

13. Busca información sobre el Moncayo y del lugar dónde estuvo hospedado Bécquer cerca de este monte, el motivo de su estancia, quién le acompañó y qué libro famoso escribió.

14. Haz una ruta para llegar hasta esa zona. Indica los medios de transporte, ciudades o pueblos donde pernoctar y las actividades turísticas y culturales que se pueden realizar.

15. Busca información de los hechos acaecidos en 1868 en España. Indica qué relación tienen con la vida de Bécquer.

ROSALÍA DE CASTRO

Prelectura:

1. Escucha el siguiente fragmento del audio y responde a las cuestiones:

Enlace:

(Minutos 13:54 a 15:45)

a) ¿Qué día nació Rosalía?

b) ¿Con quién vivió Rosalía de Castro hasta los 10 años?

c) ¿En qué ciudad residió Rosalía a partir de los 10 años y con quién vivió?

d) ¿En qué consistió su educación a partir de entonces?

Lectura:

2. Relaciona las palabras subrayadas en el poema con un sinónimo:



Ya que de la esperanza, para la vida mía,
triste y descolorido ha llegado el ocaso,
a mi morada oscura, desmantelada y fría,
tornemos paso a paso,
porque con su alegría no aumente mi amargura
la blanca luz del día.

Contenta el negro nido busca el ave agorera;
 bien reposa la fiera en el antro escondido,
 en su sepulcro el muerto, el triste en el olvido
 y mi alma en su desierto.

poema	sinónimos
ocaso	desguarnecida
morada	tormento
desmantelada	infausta
amargura	cubil
agorera	crepúsculo
antro	hogar

3. ¿Cuál de estas opciones refleja el tema del poema?

Exalta la alegría de vivir con optimismo y esperanza.

Expresa el sentimiento amoroso por otra persona.

Muestra la soledad en una edad avanzada de la vida.

4. Ordena el siguiente hipérbaton:

porque con su alegría no aumente mi amargura
 la blanca luz del día.

5. Indica el verbo elidido en los dos últimos versos del poema:

Contenta el negro nido busca el ave agorera;
 bien reposa la fiera en el antro escondido,
 en su sepulcro el muerto, el triste en el olvido
 y mi alma en su desierto.

6. Lee el siguiente poema y relaciona cada palabra subrayada con su categoría gramatical:



Yo no sé lo que busco eternamente
en la tierra, en el aire y en el cielo;
yo no sé lo que busco, pero es algo
que perdí no sé cuándo y que no encuentro,
aun cuando sueñe que invisible habita
en todo cuanto toco y cuanto veo.
Felicidad, no he de volver a hallarte
en la tierra, en el aire ni en el cielo,
¡aun cuando sé que existes
y no eres vano sueño!

Palabra	CATEGORÍA GRAMATICAL
eternamente	PRONOMBRE INDEFINIDO
algo	ADJETIVO
habita	ADVERBIO
vano	VERBO
pero	CONJUNCIÓN

7. Indica la categoría gramatical de *que* en los siguientes fragmentos:

- a) es algo que perdí
- b) cuando sueñe que invisible habita

Postlectura

8. Trabajo en grupo: realizar un breve reportaje sobre escritoras en España en el siglo XIX, incluyendo la información biográfica más relevante. Indicar los géneros literarios que cultivaron y títulos de obras más representativas. Añadir la lectura de algún fragmento de sus obras. Realiza un texto expositivo y preséntalo en formato de video utilizando material audiovisual e imágenes.

SOLUCIONARIO

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER

1. Amaba la soledad, porque en su seno, dando rienda suelta a la imaginación, forjaba un mundo fantástico, habitado por extrañas creaciones, hijas de sus delirios y sus ensueños de poeta; porque Manrique era poeta, tanto, que nunca le habían satisfecho las formas en que pudiera encerrar sus pensamientos, y nunca los había encerrado al escribirlos.

2. Sugerencias para la respuesta:

a. Nacimiento y formación; **b.** Viaje a Madrid y actividad profesional; **c.** Enfermedad y enamoramiento; **d.** Escritura de obras y colaboración con revistas; **e.** Pérdida del manuscrito del *Libro de los gorriones*; **f.** Fallecimiento y publicación póstuma.

3.

Texto 1: Evasión en el tiempo y en el espacio (Edad Media, ruinas, exotismo)
El sueño y la visión

Los sentimientos: amor idealista, pasional.

Texto 2: Gusto por lo misterioso y sobrenatural.

Texto 3: Efectos del paso del tiempo y ruinas.

4. Orden de aparición:

a. romántico, eminentemente, imaginados, desgarrado, desahogada, exaltación, sentidos, auténticamente

b. horrible, áspero, ensangrentados, dura, agudas

c. sombrío, triste, eternas, melancólicas, solitaria

5. Estas palabras son adjetivos. Tienen un valor connotativo, con lo que se expresa el estado anímico del sujeto lírico, de manera que parece que la naturaleza se hace eco de su tristeza.

6. La relación semántica entre *cuna* y *tumba* es de antítesis.

7. *senderos*: caminos, veredas

roca: piedra

8. *zarzas agudas*: los problemas que ha ido encontrando a lo largo de la vida.

9. Lectura en voz alta. Atender a la pronunciación y el ritmo.

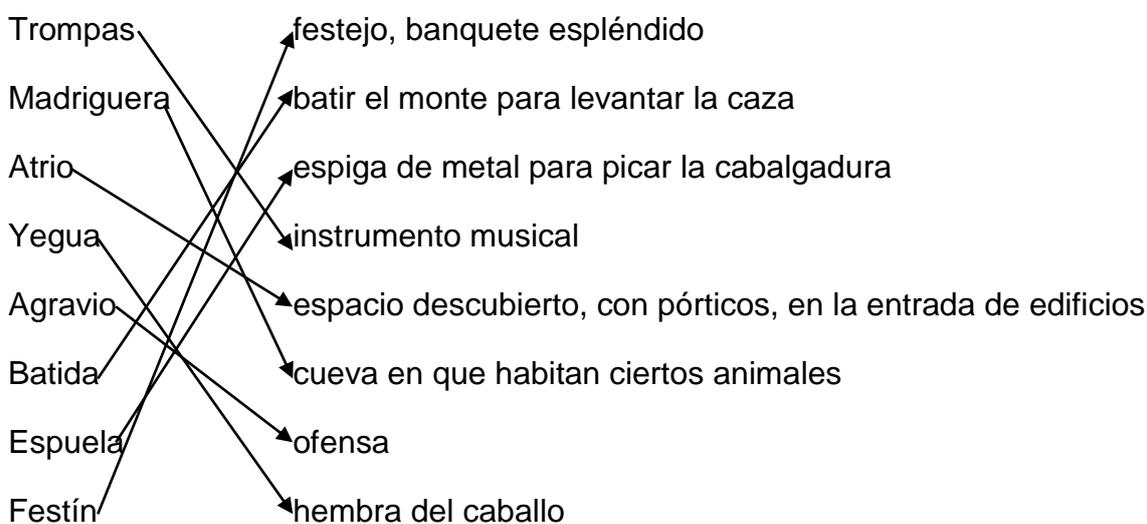
10.

2ª persona del singular (tú)	1ª persona del singular (yo)
el huracán el océano hermosa acostumbrada a arrollar	la alta torre la enhiesta roca altivo acostumbrado a no ceder

11. a)

El narrador externo menciona a los personajes de la comitiva.	2) 24-29
Un personaje narra la leyenda antigua.	3) 30-63
Hay un diálogo entre dos personajes.	1) 1-23
El narrador externo da información sobre el lugar en que se encuentran los personajes.	4) 64-68

b)



c)

Beatriz es hermana de Alonso.	F
Beatriz es extranjera.	V
La leyenda se desarrolla en la ciudad de Toledo.	F
La capilla de los religiosos se mantuvo en buen estado.	F

d) Lo sobrenatural y fantástico; la alusión a la época medieval; un paisaje abandonado y el edificio en ruinas.

12. a) Predomina el texto descriptivo.

b) sauces, álamos, carrascales, madre selvas, campanillas

c) musgosas: musgo; plateadas: plata; dulcísimo: dulce

13. En 1863 recae en su enfermedad y se traslada con su hermano al Monasterio de Veruela (Zaragoza), situado en las faldas del Moncayo. Aquí escribió las cartas compiladas en *Desde mi celda* y se inspiró para varias leyendas ambientadas en el Moncayo. Colabora en diversos periódicos y revistas destacándose "El Contemporáneo", vinculación que se mantuvo hasta 1864 con la publicación de algunos de sus escritos.

ROSALÍA DE CASTRO

1. a) Nació el 24 de febrero de 1837

b) Su madrina Francisca Martínez, se ocupó de su cuidado en los primeros meses, y más tarde vivió con dos tías, hermanas de su padre.

c) La ciudad es Santiago de Compostela. A partir de entonces vivió con su madre, María Teresa de Castro.

d) Estudió francés, pintura y música. Participó en representaciones teatrales.

2.

poema	sinónimos
ocaso	desguarnecida
morada	tormento
desmantelada	infausta
amargura	cubil
agorera	crepúsculo
antro	hogar

3. Muestra la soledad en una edad avanzada de la vida.

4. porque la blanca luz del día con su alegría no aumente mi amargura

5. reposa

6.

Palabra	CATEGORÍA GRAMATICAL
eternamente	PRONOMBRE INDEFINIDO
algo	ADJETIVO
habita	ADVERBIO
vano	VERBO
pero	CONJUNCIÓN

7. Escribe un sinónimo de:

a) es algo que perdí (pronombre relativo)

b) cuando sueñe que invisible habita (conjunción)

9. Lectura en voz alta de la rima XLI. Se puede utilizar la división en estrofas para ser leída por varias voces.

10. Anota las atribuciones y características en el apartado correspondiente. Aquí tienes un ejemplo:

Partiendo de esta clasificación, describe el carácter de cada una de las personas referidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS MÉNDEZ, G. (2009): *El Monte de las Ánimas: un caso de miedo*. Marco ELE, nº. 8. Enero-junio 2009, p. 1-7.

FERRER PLAZA, C. (2009): "Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas". V Encuentro brasileño de profesores de español. Instituto Cervantes Belo Horizonte. Marco ELE, nº 9.

GALLARDO ÁLVAREZ, I. (2010): "La poesía en el aula: una propuesta didáctica". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Volumen 10, nº 2, pp. 1-28.

HIDALGO DÍEZ, E. y MANZANO DÍAZ, M. (2014): "El proceso de comprensión en una lengua extranjera: una propuesta para evaluar estrategias de lectura". *Educación XXI*, 17.1, pp. 309-326. Facultad de Educación UNED.

LAPESA, R. (1986): *Historia de la lengua española*. Madrid: Biblioteca Hispánica Románica. Ed. Gredos.

NAVAS RUIZ, R. (1990): *El Romanticismo español*. Madrid: Cátedra.

OLSBU, I.; SALKJELSVIC, K. S. (2006): "La literatura en clase (I): Leer hacia la competencia literaria". ANPE / Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, 8-9/09-2006

SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2014): "Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria". *Impossibilia*, nº 8, pp. 155-178. Universidad de Zaragoza.

SANZ PASTOR, MARTA: "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". Universidad Antonio de Nebrija.

SANMARTÍN VÉLEZ, JUANA (2011): "La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades" en *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español del L2-LE*. Vol. 2. pp. 793-804.

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2012): "Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE". *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, pp.433-472.

SITMAN, R. y LERNER, I. (1994): "Literatura hispanoamericana: Herramientas de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera". ASELE. Actas V (1994). Centro Virtual Cervantes.

VAZQUEZ, G. (2000): *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

RECURSOS EN LÍNEA:

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER:

- RTVE A la carta: [La aventura del saber](#).
- <https://www.rtve.es/alacarta/videos/ficcion-sonora/ficcion-sonora-monte-animas-becquer-soria-video/5700514/>
- [Biblioteca Virtual Cervantes](#):
- [Edición anotada del Centro Virtual Cervantes](#)
- [Edu365 Departament d'Ensenyament](#)
- Página que compila los recursos en línea sobre Bécquer:
- [Cazatesoros](#)

ROSALÍA DE CASTRO

- [Biblioteca Virtual Cervantes](#):
- [RTVE A la carta: "Mujeres en la historia: Rosalía de Castro"](#)
- [Materiales de lengua](#):

El aspecto lúdico en los manuales de enseñanza/aprendizaje de ELE en la secundaria marroquí (Rabat). FOUZIYA TABLI. Universidad Mohammed V de Rabat

Resumen: El juego y el aprendizaje están relacionados desde hace mucho tiempo. Muchas investigaciones han demostrado que el juego contribuye a la motivación y al desarrollo cognitivo del alumno. Su utilización como herramienta didáctica es muy útil para suscitar el interés de los alumnos en las clases de lenguas extranjeras. Este estudio se propone investigar si, en Marruecos, los profesores de español adoptan el juego en sus clases y si existen materiales didácticos al respecto. A continuación, se analizarán algunos manuales escolares de la secundaria para revelar si comprenden actividades lúdicas adecuadas, suficientes y actuales.

Palabras claves: juego, aprendizaje, motivación, desarrollo cognitivo, actividades lúdicas

Abstract: Games and learning have been linked for a long time. Many researches have proved that games do contribute to students' motivation and to their cognitive development. Its use as an educational tool is very useful to stimulate the interest of learners in a foreign language course. This study aims to determine if Spanish teachers are adopting games in their classes and if there is any teaching material on this subject. Afterwards, we will perform an analysis of some high school textbooks to reveal whether they include adequate, sufficient and current play activities.

Key words: games, learning, motivation, cognitive development, playful activities

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios de investigación han mostrado el lugar específico del juego didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras como el español. Es un factor de motivación que permite a los alumnos ser activos y participativos en la clase. Crea un ambiente propicio,

divertido y formativo. También facilita la comprensión y la memorización y permite el establecimiento de relaciones sociales entre los miembros del grupo. Sin embargo, a la hora de acercarnos a los alumnos del español como lengua extranjera (ELE) en los institutos marroquíes, se les percibe desmotivados y desanimados. Los trámites pedagógicos y los recursos didácticos adoptados no responden a las necesidades de estos alumnos, lo que plantea dificultades de comprensión y de expresión oral para ellos.

Por esta razón, hemos efectuado, en primer lugar, una investigación de campo en las clases de ELE en el instituto de Lalla Nezha en Rabat. En segundo lugar, hemos hecho un análisis exhaustivo de los manuales escolares de ELE de los tres cursos del bachillerato:

- 1) *Español para dialogar*, del Tronco Común.
- 2) *Español para progresar*, de 1º de bachillerato.
- 3) *Español para profundizar*, de 2º de bachillerato.

El objetivo de este estudio es averiguar, por un lado, si los manuales escolares de ELE incluyen actividades lúdicas adecuadas, suficientes y actuales y, por otro, si los profesores utilizan el juego como recurso didáctico en sus clases de ELE.



1. MARCO TEÓRICO

Los especialistas (filósofos, educadores, psicólogos, etc.) se han cuestionado durante mucho tiempo sobre el papel del juego en el desarrollo de los individuos. De las múltiples perspectivas al respecto, cabe destacar:

- La del historiador holandés Johan Huizinga (1998) (citado en Corrales, 2011, p. 232) define el juego como:

Una acción o una actividad involuntaria que debe cumplirse en ciertos límites de tiempo y espacio, que sigue una regla consentida libremente, provista de un inicio y un final, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría, de una conciencia de ser “de otra manera” que en “la vida real”.

- El psicólogo argentino Gregorio Fingermañ (1970) (citado en Fernández, 2012, p. 8) lo destaca de la manera siguiente:

El juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo con las reuniones, las fiestas y otros muchos actos de carácter popular.

- Torres y Torres (2007) (citado en Corrales, 2011, p. 233) sostiene que el juego es:

Conjunto de habilidades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e inter-grupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes. Todos ellos –los valores- facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa.

- Édouard Claparède (1951) (citado en Janot & Verdeny, 2002, p.10) pone de relieve la importancia del fenómeno lúdico dentro del mundo del niño afirmando que: “Para el niño el juego es el trabajo, es el deber, es el ideal de la vida (...), el niño al jugar puede ser protagonista de sus eventos, cosa que la sociedad normalmente le impide”.
- Para Cagigal, J.M. (1996) (citado en Pereira, 2007, p. 62) el juego es: “Acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que se efectúa en una limitación temporal y espacial de la vida habitual, conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas y cuyo elemento informativo es la tensión”.

Así pues, cada pensador proporciona un aporte de gran relevancia en lo que se refiere al impacto del juego en el desarrollo cognitivo, afectivo, emocional, social, etc. del individuo. Todos ellos califican el juego como un factor motivador que crea un ambiente propicio, divertido y ameno. Asimismo, permite el establecimiento de relaciones sociales entre los miembros del grupo.

En la actualidad, hay una controversia sobre el uso del juego como recurso educativo en la clase, y sobre todo, en las clases de lenguas extranjeras. La aparición de diversos tipos de enfoques pedagógicos, como el comunicativo, revela efectivamente la necesidad de lo lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Favorece la comunicación y facilita los intercambios e interacciones entre las personas.

En ese sentido, los autores Labrador y Morote (2008) (citado en Fernández, 2012, p. 5) señalan que:

[Del juego] destacan sus valores psicomotor, afectivo, social, cognitivo y lingüístico. El juego establece un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación en el que tienen cabida la

curiosidad, la capacidad de sorpresa, el interés por el conocimiento y la interacción con los demás.

Además, El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2002) en su capítulo 4 indica que el uso del componente lúdico en la enseñanza de idiomas es muy importante. El MECRL, en su capítulo 6, insiste también en el uso de materiales educativos y motivadores con los alumnos:

La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales. (2002, p.141)

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006, párr. 11) incita a utilizar el elemento lúdico en el aprendizaje de LEs.

Nuestro estudio se focaliza en las estrategias y recursos didácticos adoptados por los profesores en las clases de ELE de la enseñanza secundaria marroquí, con el fin de motivar al alumno, atraer su atención y dejarlo aprender sin darse cuenta. También procederemos a analizar algunos libros escolares del español para mostrar si comprenden actividades lúdicas adecuadas y actuales.

Antes de presentar la metodología adoptada en el desarrollo de este tema, echemos primero un vistazo al juego en la sociedad marroquí.

2. EL CONCEPTO DE JUEGO EN LA SOCIEDAD MARROQUÍ

En la sociedad marroquí, el juego es percibido como aquello que es opuesto al trabajo. Supone una relajación, un estado de tranquilidad, descanso físico o mental, etc. El ser humano necesita tomarse un respiro para tener nuevo aliento después de una actividad corporal o mental, ya que no puede trabajar sin interrupción.

De ahí que el juego aparece como algo contrario a la seriedad, dado que toda actividad seria tiene una finalidad productiva. En cambio, desde el punto de vista de la mayoría de los marroquíes, el juego es una actividad improductiva. En este sentido, Bouzoubaâ (1998: 6) sostiene que los docentes y padres creen que el juego es una pérdida de tiempo. Por ello, muestran una actitud negativa hacia este componente lúdico. Así pues, su posición constituye un obstáculo a la modernización del Nivel Inicial (2011, citado en Rossie, p.2).

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos recurrido a varias técnicas y herramientas importantes con el fin de recabar datos cruciales que puedan ser analizados. Por ello, para responder a las preguntas y obtener conclusiones eficientes, hemos efectuado visitas a las clases de ELE en el instituto Lalla Nezha de Rabat como observadora participante. Igualmente, hemos elaborado un cuestionario destinado al conjunto de los alumnos (92) de los tres niveles siguientes de la secundaria: el tronco común, el primero de bachillerato y el segundo de bachillerato.

A continuación, hemos efectuado una entrevista con los profesores de ELE.

Y, finalmente, hemos analizado los tres libros de texto: *Español para dialogar*, manual destinado a los alumnos de tronco común; *Español para progresar*, manual de primero de bachillerato, y *Español para profundizar*, manual que se usa en las clases de bachillerato.⁴

4. ANÁLISIS DE DATOS

4.1 OBSERVACIONES EN LA CLASE DE ELE

En el marco de las observaciones llevadas a cabo en las clases de ELE de los tres niveles antes mencionados, se ha notado que a muchos alumnos no les interesa aprender el español, sobre todo en el tronco común. La mayoría están obligados a estudiar el español porque han elegido la opción de letras, según sus palabras. Por ello, se sienten inferiores a los de la opción de ciencias exactas. Se consideran marginados, lo que repercute en su comportamiento en el aula. Así, esta situación acarrea ciertos obstáculos a los profesores, lo que influye negativamente en el proceso de enseñanza /aprendizaje de ELE.

Asimismo, los profesores adoptan el método tradicional para dar clase, sin recurrir a estrategias adecuadas susceptibles de motivar al alumnado y atraer su atención. A ello hay que añadir que no prestan mucha importancia a las pocas actividades lúdicas que comprende el libro de texto. Se quejan, por una parte, de que el programa educativo está muy cargado y, por otra, de la escasez del tiempo asignado a las clases de ELE. Junto a ello, el alto número de alumnos en la clase de ELE en el tronco común y el primero de bachillerato dificulta la tarea educativa del profesor. En cuanto al segundo de bachillerato, los alumnos en

⁴ Los manuales que hemos citado arriba son libros del alumno. Los libros o guías del profesor no existen

este nivel no son numerosos porque la mayoría de los padres matriculan a sus hijos en institutos privados por su reputación.

Junto a ello, todos los profesores de ELE de los tres niveles ya citados se conforman con el manual que, según ellos, es insuficiente. También recurren al uso de la lengua árabe para explicar los contenidos de lengua española, sobre todo en el tronco común. Así pues, reina un ambiente aburrido y monótono. Esta situación instiga a los alumnos más inquietos a molestar a los demás, lo que estorba el desarrollo de la clase. De ello resulta el caos y el alboroto en el aula, lo que empuja al profesor a trabajar solamente con el reducido número de alumnos que se encuentran en las filas más cercanas a él.

Por otro lado, influidos por la percepción social negativa hacia las ciencias humanas, los padres menosprecian la sección de letras. Piensan que no tiene porvenir ni salidas laborales. Esto se refleja en las actitudes del alumnado que mira hacia el futuro con desilusión, desmotivación y desesperanza. Así, la falta de estrategias motivadoras y creadoras de un ámbito favorable en la clase de ELE, la visión pesimista de los padres y la escasez de las actividades lúdicas en los libros de texto constituyen obstáculos para el aprendizaje de ELE, como lo veremos posteriormente.

En lo que se refiere al segundo año de bachillerato, los profesores no hacen uso de las actividades lúdicas, ni siquiera de las que se encuentran en el libro de texto, por miedo a perder el control de la clase, según sus palabras. Se preocupan mucho por el examen en su convocatoria nacional. Por esto, ponen énfasis en la expresión escrita, sin dar importancia a la expresión oral. En efecto, los métodos utilizados son exclusivamente tradicionales, lo que exacerba el estrés de los alumnos a medida que se acerca la fecha del examen nacional, cuando la necesidad de un clima propicio, motivador, divertido y formativo es crucial en la clase de ELE para que el alumno pueda aprender sin sentirse crispado. A esto se suma la falta de material audiovisual que ayuda al profesor en su tarea pedagógica y al alumno en la pronunciación, la comprensión, la expresión oral y la adquisición del vocabulario.

Sobre la base de lo expuesto, se deduce que el aspecto lúdico en la clase de ELE está descuidado absolutamente por los profesores en la secundaria. Su reticencia a la utilización de este recurso didáctico por miedo al caos y a la pérdida de tiempo los deja indecisos. Además, las estrategias y técnicas adoptadas por los profesores, generalmente, se basan en la repetición para la memorización.

4.2 ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEXTO

Las actividades lúdicas desempeñan un papel importante en la eliminación de la ansiedad que los alumnos suelen tener en el aprendizaje de una lengua extranjera y les ayudan a sentirse relajados sin tener miedo de hablar en grupo ni de ser criticados al cometer errores. Los alumnos participan más en la clase, desarrollando habilidades y destrezas que les capacitan para desenvolverse en situaciones comunicativas reales. Por ende, el manual debe abarcar actividades y ejercicios de humor convenientes y pertinentes para los alumnos (Benítez, 2009, pp.1-3).

Por estas razones, hemos optado por analizar algunos libros de texto de ELE: «*Español para dialogar*» «*Español para progresar*» y «*Español para profundizar*, para saber si comprenden actividades/ejercicios lúdicos que incentivan a los alumnos para que interactúen con sus compañeros, cooperen con sus iguales y sean dinámicos y sociables.

4.2.1 «*Español para dialogar*»

Es un manual del alumno, destinado a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Es elaborado por tres profesoras marroquíes: Asmaa S'houli, Fatima Ramdane y Saâdia Jarif. Las dos primeras son profesoras de español mientras que la última es una ex inspectora principal de español. El libro consta de 128 páginas y VIII unidades, y su primera edición tuvo lugar en julio de 2005. Este manual escolar está previsto para alumnos adolescentes del tronco común que se acercan por primera vez al español como segunda lengua extranjera.

Como está indicado en el prólogo, este manual (2005, p.3) «(...) tiene tres objetivos indisociables: la adquisición por parte de los alumnos de competencias básicas que les capacitan para desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas (...) construcción de competencias culturales (...) adquisición progresiva de una autonomía (...)». De ahí, se puede concluir que su objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. Por lo tanto, nuestro análisis pretende arrojar luz sobre el aspecto lúdico en dicho manual que ayuda al profesor a conseguir los objetivos pretendidos.

Sin embargo, dicho libro de texto no incluye ningún material de audio o audiovisual, como un DVD, por ejemplo. Por eso, estimamos que es un vacío no disponer de ese tipo de materiales en el manual objeto de nuestro estudio.

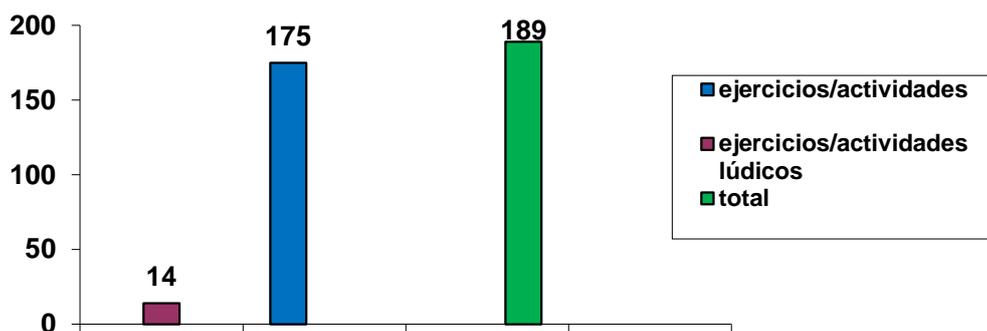


Figura 1. Resultados del análisis del libro de texto: «Español para dialogar»

De igual modo, el libro de texto «Español para dialogar» comprende 189 ejercicios y actividades en todas sus unidades. Entre ellos, 14 actividades y ejercicios que se pueden considerar como motivadores y animadores respecto a su característica lúdica, es decir, solo un 7,41% del total.

Se nota que 7/14 de las actividades y ejercicios de carácter lúdico son de adivinación. Este tipo de juegos, como sostiene Moróte Magán, despierta la creatividad de los alumnos y aumenta su participación en la clase, poniendo en práctica sus habilidades y destrezas comunicativas. Así, los alumnos expresan con más libertad, lo que ayuda a trabajar los errores fosilizados (2012, pp. 147-148).

No obstante, las autoras de este libro de texto no han prestado mucha importancia a la cuestión de la pronunciación. Hay una sola actividad de trabalenguas que sirve para mejorar la pronunciación y la expresión oral del alumno. Del mismo modo, la utilización de letras de canciones sin música no proporciona un ámbito propicio y ameno para el aprendizaje. Junto a ello, la selección de las canciones debe tener en cuenta el nivel de los alumnos en la lengua meta.

4.2.2 «Español para progresar»

En cuanto al libro de texto «Español para progresar», fue elaborado en 2006 por las mismas autoras citadas anteriormente. Dicho libro está dirigido a alumnos adolescentes y/ o adultos que poseen un nivel intermedio de español, puesto que sus contenidos son de primero de bachillerato. Se compone de 128 páginas y aparece estructurado en VIII unidades temáticas. Cada unidad se parcela en tres lecciones. Al final de cada unidad didáctica encontramos una parte dedicada a la autoevaluación, mediante la cual el alumno puede evaluarse a sí mismo.

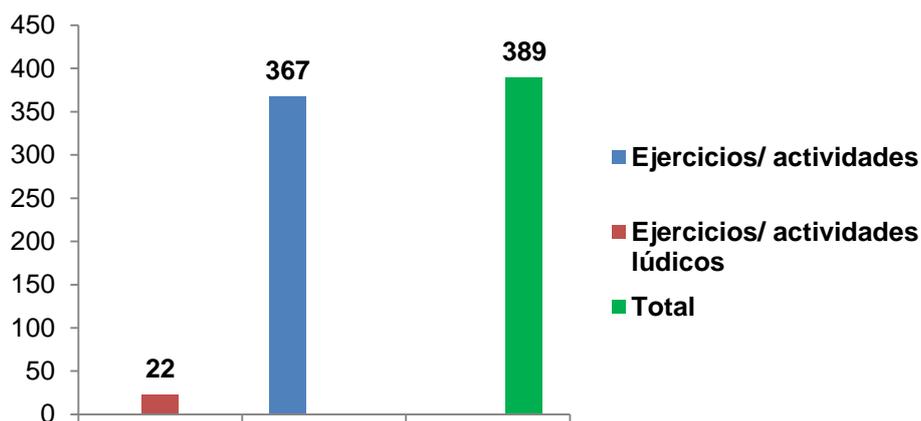


Figura 2. Resultados del análisis del libro de texto: «Español para progresar»

Según se señala en el prólogo, el manual está destinado al desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, a primera vista se nota que carece de material de audio o audiovisual, como un DVD, por ejemplo, que sirva, entre otras cosas, para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

A su vez, el manual escolar «Español para progresar» comprende 369 ejercicios y actividades. Entre ellos, se dan tan sólo 22 actividades o ejercicios lúdicos, o sea, un 5.96% del total.

Este porcentaje muestra que el factor lúdico en las clases de ELE está descuidado, lo que crea, dentro de la clase, un ámbito negativo que desmotiva a los alumnos y disminuye su interés. Además, algunas de las actividades y ejercicios lúdicos resultan desfasados, portadores de estereotipos, inadecuados y/o difíciles de comprender para los alumnos del primero de bachillerato.

Es de resaltar que Teresa Vacas Lobato (2008), ex consejera técnica de la Consejería de Educación, efectuó un análisis de los aspectos socioculturales presentados en *Español para progresar*.

4.2.3 «Español para profundizar»

Es un libro de texto destinado a alumnos del segundo de bachillerato en algunos institutos de Marruecos. Este manual ha sido elaborado también por las mismas autoras ya mencionadas. Se trata de un libro de 144 páginas y VIII unidades, cuya primera edición apareció en julio de 2007.

Tal como se refleja en su prólogo, el manual pretende desarrollar los cuatros siguientes competencias (2007, p. 3):

(...) Además de la competencia comunicativa, en este manual se pretende desarrollar en el alumno, tres competencias: el saber, el saber hacer y el saber ser (...). También, encontramos en otra parte del prólogo: (...) a lo largo de las 8

unidades, poner de relieve aspectos de la cultura española, de la hispanoamericana y de la marroquí creando así una perspectiva intercultural para que los alumnos conozcan diversas tradiciones y sean respetuosos de las mismas.

No obstante, este libro, cuyo objetivo fundamental es desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos, no incluye ningún material de audio, como un DVD, por ejemplo. Además, se nota que el número de actividades lúdicas ha disminuido de manera muy considerable (7/380) en relación con los cursos anteriores, tal como se indica en el gráfico 3.

Esto significa que las actividades lúdicas van decayendo a medida que vamos pasando de una clase a otra superior. Así, las estrategias de las autoras en lo que respecta a este libro se orientan hacia los métodos tradicionales que consisten en proporcionar muchos conocimientos para la memorización y no para la comunicación como se pretendía inicialmente.

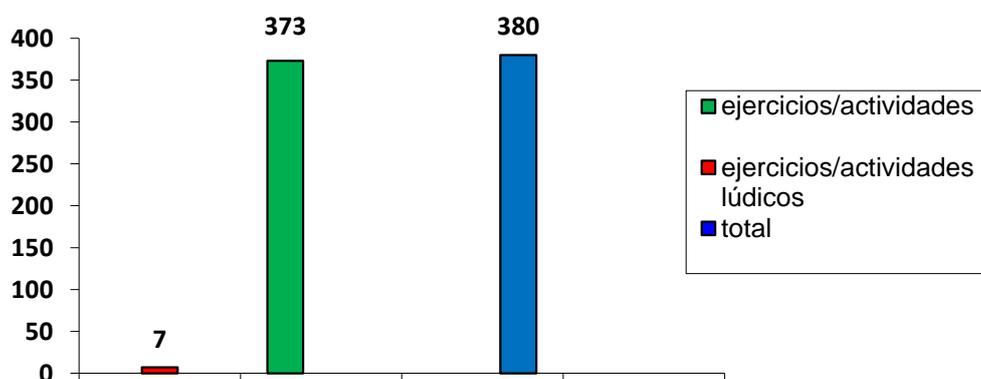


Figura 3. Resultados del análisis del libro de texto: «Español para profundizar»

Junto a ello, el manual no brinda actividades lúdicas suficientes y variadas para los alumnos del segundo de bachillerato. Se nota que las autoras, al elaborarlo, estaban pensando en el examen final, por eso no introdujeron actividades lúdicas suficientes. Olvidaron que el alumno del segundo de bachillerato necesita más que los demás trabajar en un ambiente favorable, divertido y, a su vez, productivo. Esto amortigua normalmente su estrés y lo alienta a aprender más sin darse cuenta del esfuerzo que hace.

Por último, el hecho de no haber incluido en los libros de texto de ELE materiales audio o audiovisuales, de no haber seleccionado temas actualizados, adecuados y relacionados con los gustos de los jóvenes, incrementa las dificultades de aprendizaje y no se logran los objetivos prescritos en el prólogo.

Se observa una carencia notable en las actividades/ejercicios en los tres manuales a saber: «Español para dialogar», «Español para progresar» y «Español para profundizar». Asimismo, los tres libros de texto son carentes de

CD-Rom que es útil para las canciones que se consideran una herramienta didáctica que estimula y divierte a los alumnos. Todo esto influye en el conjunto de los alumnos que manifiestan conductas difíciles. Reina pues el ruido en el aula. Así pues, los alumnos no sacan ningún provecho de la clase de ELE.

4.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS

El cuestionario efectuado en las diferentes clases de ELE en el Instituto Lalla Nezha (Rabat) revela que 43/92 de los alumnos no les gusta integrar el juego educativo en la clase de ELE porque lo ven como una pérdida de tiempo y un momento de relajación después de una actividad (preguntas 1, 2, 3 y 4). Igualmente, observamos que casi todos los alumnos responden en árabe al cuestionario, incluso, los de segundo año de bachillerato. Esto indica que el nivel del alumnado es bajo, resultándoles difícil expresarse en castellano. Así, los objetivos ya prescritos en los prólogos de los tres libros de texto parecen lejos de ser conseguidos.

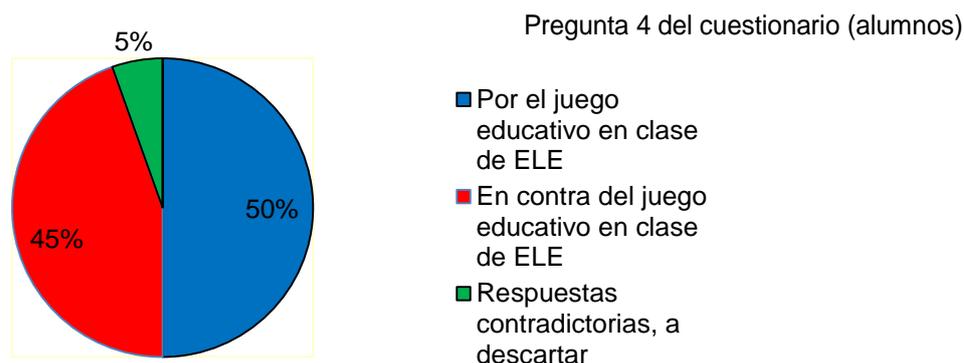


Figura 4. Resultados sobre si a los alumnos les gusta el juego educativo en clase de ELE

Además, el 50% de los alumnos confirman que la clase de ELE se desarrolla en un ambiente aburrido, de ahí que la inserción de un elemento motivador les sería de mucha utilidad. A esto hay que añadir que un 5% de los alumnos no saben expresarse adecuadamente ni en árabe ni en español, pues presentan ideas contradictorias e incomprensibles en ocasiones.

En la misma línea, a través de las respuestas de los alumnos de los tres niveles a la quinta pregunta del cuestionario, se colige que los profesores no prestan atención al aspecto lúdico en la clase de ELE, tal como lo pone de manifiesto la figura nº5. El 96% de los alumnos confirman que el juego educativo es descuidado por los profesores.

Pregunta 5 del cuestionario (alumnos)

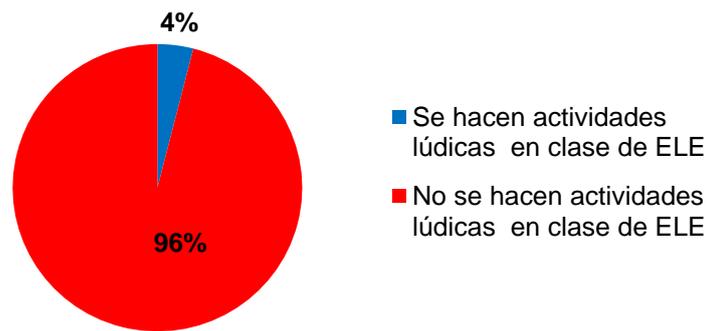


Figura 5. Utilización de las actividades/ejercicios lúdicos en clase de ELE

Este alto porcentaje indica que la formación del profesorado en los centros educativos no incluye clases al respecto para explicar las ventajas del uso del juego educativo en la clase de ELE. Se suma a ello la reticencia del cuerpo del profesorado al uso de esta herramienta pedagógica en sus clases de ELE, como lo hemos indicado arriba.

En suma, las respuestas a las preguntas del cuestionario revelan que este tema es nuevo para los alumnos. Por esto, la mayoría de los alumnos de los tres niveles niegan la existencia de actividades/ejercicios lúdicos en los libros de texto (pregunta 6). La figura 6 lo pone de manifiesto.

Por consiguiente, el 87% de los alumnos ponen énfasis en que no existen actividades lúdicas en los libros de texto. Este porcentaje es muy considerable. Indica, otra vez, que los profesores no hacen caso a las pocas actividades lúdicas existentes en el libro de texto.

Pregunta 6 del cuestionario (alumnos)



Figura 6. ¿Existen actividades/ejercicios lúdicos en los libros de texto?

En cambio, solo el 13% de los alumnos dicen que los libros de texto comprenden actividades lúdicas. Algunos alumnos respondieron fortuitamente para terminar el cuestionario.

De igual forma, según las respuestas recogidas de las preguntas 7, 8 y 9, los alumnos confirman la inexistencia de material de audio o audiovisual que pueda transformar las letras de la canción en una melodía motivadora. Igualmente, los alumnos no asisten a actividades teatrales o cinematográficas en español en clase de ELE.

Así, resulta de especial interés revelar que la baja calidad de la enseñanza de ELE en los institutos públicos, la reticencia del cuerpo profesorado a integrar estrategias y recursos didácticos motivadores en su clase y la percepción desilusionada de los alumnos en relación con el futuro influyen en las orientaciones de los padres y también de sus hijos.

En resumen, el juego, en tanto que actividad pedagógica, está descuidado en la clase de ELE. Los profesores todavía utilizan métodos tradicionales en la enseñanza de ELE. Del mismo modo, el análisis de los tres libros de texto revela que las actividades lúdicas se presentan de manera tímida y, a veces, difíciles de comprender en pocas unidades temáticas. Igualmente, muchas actividades y ejercicios lúdicos son antiguos e inadecuados para el nivel y el contexto de los alumnos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS PROFESORES

Según las respuestas recopiladas (pregunta 1), los profesores de ELE parecen conscientes de la importancia del juego educativo en la clase. Sin embargo, siguen trabajando con los métodos tradicionales donde el profesor se considera la única fuente de información, como hemos notado durante nuestra visita a las clases de ELE.

Con respecto al uso del juego educativo, los profesores afirman en sus respuestas a las preguntas 2 y 7 que el alto número de los alumnos, la existencia de elementos distorsionadores, la falta de materiales pedagógicos y el programa muy cargado les impiden adoptar recursos lúdicos. También, las respuestas de los entrevistados a la pregunta 3 enfatizan que el juego educativo fomenta la imaginación y la creatividad de los alumnos y desarrolla sus habilidades cognitivas, afectivas y sociales, pero, con condiciones imprescindibles para lograr los objetivos ya prescritos al principio de la clase.

Por otra parte, los entrevistados confirman claramente en sus respuestas a las preguntas 4, 5, 6 y 8 que los libros de texto comprenden pocas actividades

y ejercicios lúdicos. La mayoría de estos son inadecuados para el nivel del alumnado, no actualizados y complejos. Unido a ello, los encuestados manifiestan no recibir ninguna formación continua relativa a su dominio, lo que impacta en su misión educativa, como está claro en las respuestas recopiladas de la pregunta 10.

Es de notar que los profesores de ELE saben que el juego educativo permite al alumno adquirir competencias lingüísticas, comunicativas y culturales de la lengua meta, según sus respuestas a la pregunta 9. No obstante, dichos entrevistados son reticentes al uso de esta herramienta didáctica interesante que permite trabajar diferentes habilidades de los alumnos, conjugando enseñanza y diversión.

Del mismo modo, los profesores expresan su disgusto por la dejadez de los padres hacia sus hijos, creyendo que la escuela es la responsable de su educación, como lo revelan sus respuestas a la pregunta 12. A ello se suma la postura de los padres que desvaloran las ciencias humanas en comparación con las ciencias exactas. Esto se refleja, en primer lugar, en las reacciones de los padres cuando comunican con los profesores y, en el segundo, en la conducta de los alumnos en la clase.

A estas circunstancias hay que sumar que el cuerpo de profesores de ELE está descontento porque los responsables de la enseñanza en Marruecos han dejado de valorar la lengua española en los institutos. En efecto, este idioma empieza a desaparecer totalmente en ciertos institutos públicos.

CONCLUSIONES

Para concluir, el juego educativo es muy importante en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, este recurso didáctico está descuidado por los responsables de la educación. Así pues, los libros de texto de ELE, objeto de nuestro análisis, comprenden muy pocas actividades y ejercicios lúdicos para motivar al alumnado en la secundaria. A ello se suma el descuido por parte de los profesores de ELE de esta herramienta necesaria para despertar el interés de los alumnos. Todavía utilizan estrategias y métodos tradicionales que no permiten el desarrollo de las habilidades y destrezas en los alumnos para el logro del éxito en situaciones comunicativas cotidianas. Además, la mayoría de las actividades y los ejercicios de los libros de texto, ya analizados, están desfasados y son complejos e inapropiados para los niveles de los alumnos.

Por consiguiente, los alumnos se sienten desmotivados en la clase de ELE, lo que repercute en su rendimiento. Asimismo, hay que notar que la desvalorización de las lenguas latinas como el español, el italiano, etc. por parte de los responsables de educación influye negativamente en las actitudes de los padres y, por supuesto, de los alumnos.

En resumidas cuentas, queremos destacar que un tema como el del aspecto lúdico en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el ELE, es un tema que no ha recibido aún una importante y suficiente atención en la investigación científica sobre la didáctica de lenguas en Marruecos. Por eso, pensamos que sería de capital importancia encaminar un eje de investigación a este aspecto que desempeñaría un importante papel en la motivación de los alumnos y, claro está, en todo el proceso de enseñanza - aprendizaje de las lenguas extranjeras, sobre todo, en un momento en que la investigación didáctica de las lenguas extranjeras conoce importantes avances, con miras a tener en Marruecos manuales del “español como lengua extranjera” con más espacio dedicado al enfoque lúdico en la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2009). [El Uso de las imágenes en la clase ELE para el desarrollo de la expresión oral y escrita](#). *MacroELE*, nº8, pp.1-17.
- ARIAS Corrales, LL. (2011). El juego como potenciador de la expresión oral libre. *Revista de Lenguas modernas*, nº14, pp. 231-244.
- LORENTE FERNÁNDEZ, P. (2012). [El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera: nuevas perspectivas](#). *Tonos Digital. Revista de estudios filológicos*
- BANTULA JANOT, J. & MORA VERDENY, J. M. (2002). *Juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo. p. 10.
- LABRADOR JOSÉ, M. & MOROTE MAGÁN, P. (2008). [El Juego en la enseñanza de ELE](#). *Glosas Didácticas*, nº 17, pp.71-84.
- DI FILIPPO, LAURENT. (2014). [Contextualiser les théories du jeu de Johan Huizinga et Roger Caillois](#), *Questions de communication* [Contextualizar las teorías del juego de Johan Huizinga y Roger Caillois, cuestiones de comunicación], nº25, pp. 281-308.
- MOROTE MAGÁN, P. M. (2012). [Las Adivinanzas en la enseñanza del español como lengua extranjera](#). Universidad de Valencia, Centro Virtual de Cervantes, pp. 143-157.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Madrid, España: ANAYA.
- VARELA PEREIRA, DE MIGUEL. (2007). [Una Propuesta de programación de educación física para 2 ciclo de educación primaria](#). Galicia.: Lulu.com. p. 62.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes: Saberes y comportamientos socioculturales. (2006). Madrid, España.

ROSSIE, JEAN-PIERRE. (2011) [La Cultura lúdica de los niños amazighs marroquíes y las cuestiones del desarrollo](#). pp. 1-26.

VACAS LOBATO. T. (2008). [La percepción del ocio en los manuales de ele en Marruecos. Análisis de los aspectos socioculturales a partir de los inputs visuales](#) (Tesis de máster). Barcelona: Universidad Barcelona Virtual, Barcelona, España.

Cuestionario sobre el juego educativo dirigido a los alumnos en clases de ELE en la secundaria marroquí.

- 1) ¿Qué es el juego para usted?
 - a) Elemento de diversión
 - b) Elemento de descanso
 - c) Elemento oponente al trabajo
 - d) Elemento de aprendizaje

- 2) ¿Le gusta aprender el idioma español?
 - a) No. ¿Por qué?
 - b) Sí

- 3) ¿Cómo le parece el juego en clase de ELE?
 - a) Una actividad frívola y libre
 - b) Pérdida de tiempo
 - c) Herramienta educativa para los niños
 - d) Herramienta para la diversión de los alumnos

- 4) ¿Le gusta que el juego educativo esté integrado en la clase de ELE?
 - a) No. ¿Por qué?
 - b) Sí

- 5) ¿El profesor adopta el juego en la clase de ELE?
 - a) No
 - b) Sí

- 6) ¿Existen actividades lúdicas en los libros de texto de ELE?
 - a) No
 - b) Sí

- 7) ¿El profesor de ELE utiliza materiales didácticos audio o audiovisuales en su clase?
- a) No
 - b) Sí
- 8) ¿En el instituto, asiste, usted, a actividades teatrales o cinematográficas en el español?
- a) No
 - b) Sí
- 9) ¿Quiere seguir aprendiendo el español en el futuro?
- a) No. ¿Por qué?
 - b) Sí ¿Por qué?
- 10) ¿Qué quiere decir a los responsables de la educación en Marruecos respecto al idioma español?

Entrevista sobre el juego educativo dirigida a los profesores de ELE en la secundaria marroquí

- 1) ¿Qué opina, usted, del uso del juego educativo en clase de ELE?
- 2) ¿Adopta recursos lúdicos en su clase?
- 3) ¿Según, usted, cuáles son las ventajas y desventajas del juego educativo en clase de ELE?
- 4) ¿El libro de texto que utiliza en su clase comprende actividades/ejercicios lúdicos?
- 5) ¿Estos ejercicios/ actividades son adecuados al nivel de los alumnos en clase de ELE?
- 6) ¿Dichos ejercicios/ actividades lúdicas tratan el aspecto intercultural de los dos países: España y Marruecos?
- 7) ¿Qué impacto tiene el juego educativo en la conducta de los alumnos en clase de ELE?
- 8) ¿Qué opina, usted, de las actividades/ejercicios lúdicos en los libros de texto de ELE?
- 9) ¿Qué competencias puede adquirir el alumno a través del juego educativo?
- 10) ¿Recibe, usted, una formación continua?
- 11) Últimamente, observamos que los responsables de la educación alientan el aprendizaje del inglés y descuidan claramente las lenguas latinas como el español, el italiano, etc. ¿Qué opina, usted, de esto?

- 12) ¿Cree, usted, que el desprecio de las familias a las ciencias humanas, incluido, el idioma español influye negativamente en el comportamiento del alumno?
- 13) ¿Quiere añadir algo al respecto?

