

- ◆ Grant, Rachel, & Wong, Shelley: "Barriers to literacy for language-minority learners: An argument for change in the literacy education profession", en revista *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 6, 2003, págs. 386-394.
- ◆ Hornberger, Nancy: "Continua of biliteracy", en revista *Review of Educational Research*, 59, 3, 1989, págs. 271-296.
- ◆ Pearson, Barbara, Fernández, Sylvia, & Oller, Kimbrough: "Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms", en revista *Language Learning*, 43, 1993, págs. 93-120.
- ◆ Pearson, Barbara y Fernández, Sylvia: "Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers", en revista *Language Learning*, 44, 1994, págs. 617-653.
- ◆ Pozzo, Barbara (2009): *Multiculturalisms: different meanings and perspectives of multiculturalism in a global world*, Berne, Stampfli.
- ◆ Rodríguez Parra, M. J., Buiza, J., Adrián, J., & Alegría, J.: "Lengua oral, bilingüismo y dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita", en revista *Infancia y Aprendizaje*, 35, 3, 2012, págs. 343-364.
- ◆ Signorini, Ángela (1998): "La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja",

en revista *Lectura y vida*, 3, 1998. Disponible en www.lectura-y-vida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../19_03_Signorini.pdf [26/07/2015].

- ◆ Teberosky, Ana y Martínez i Olivé, Cristina (2003): "Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe", en A. Teberosky, & M. Soler, *Contextos de alfabetización inicial*, págs. 83-100, Barcelona, ICE-Horsori.
- ◆ Umbel, V. M., Pearson, B., Fernández, S. y Oller, D. K.: "Measuring bilingual children's receptive vocabularies", en revista *Child Development*, 63, 1992, págs. 1012-1020.
- ◆ V.V.A.A.: "La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas", en revista *Revista de Educación*, 343, 2007, págs. 149-174.
- ◆ Vieiro, Pilar, Peralbo, Manuel y García, Juan Antonio (1997): *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*, Madrid, Visor.
- ◆ Williams, James y Snipper, Grace (1990): *Literacy and Bilingualism*, New York, Longman.

LITERATURA Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: REFLEXIONES Y PROPUESTA DIDÁCTICA

MARC RODIUS, ENFOREX SALAMANCA

RESUMEN: A pesar de su, a veces, escaso tratamiento en algunos manuales, la literatura representa una fuente importante de conocimientos para el aula de español como lengua extranjera, permitiendo a los alumnos acercarse a otra faceta de la cultura hispánica. Gracias a ella, pueden igualmente trabajar las cuatro destrezas, es decir, la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la expresión oral, en todos los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. A través de este trabajo, pretendemos invitar a la reflexión sobre el uso que puede hacerse de la literatura en el aula de español como lengua extranjera. Para ello, después de exponer algunas reflexiones sobre el estado actual de la literatura en estas clases de español, presentaremos ejemplos de actividades que hemos desarrollado en dichas aulas y los resultados obtenidos con ellas. **Palabras clave:** literatura, español como lengua extranjera, Cervantes, don Quijote.

ABSTRACT: Malgré son traitement parfois superficiel dans certains manuels d'espagnol comme langue étrangère, la littérature représente une source importante de connaissances utilisables dans les cours d'espagnol comme langue étrangère, permettant aux étudiants de s'introduire à une autre facette de la culture hispanique. Grâce à elle, ils peuvent également travailler les quatre aptitudes, c'est-à-dire, la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression orale et l'expression écrite dans tous les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. A travers ce travail, nous prétendons inviter à la réflexion sur l'usage qui peut se faire de la littérature dans les classes d'espagnol comme langue étrangère. A cet effet, après avoir exposé quelques réflexions sur l'état actuel de la littérature dans les classes d'espagnol langue étrangère, nous présenterons des exemples d'activités que nous avons développées dans ces classes et les résultats obtenus par son application. **Mots-clés:** littérature, espagnol comme langue étrangère, Cervantes, don Quichotte.

INTRODUCCIÓN

Los textos literarios han recibido distintas consideraciones a través de las diversas metodologías aplicadas a la enseñanza del español.

Así, en los años 50, cuando imperaba la corriente llamada *de gramática traducción*, la literatura ocupaba un lugar central en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El texto literario representa-

ba una muestra de lengua perfecta y se pretendía que el alumno lo imitara. Este enfoque metodológico, como su nombre indica, se centraba en la enseñanza de la gramática y en la traducción. En la actualidad, es el método que sigue empleándose en la enseñanza del latín y del griego clásico.

Con la llegada del *enfoque estructural* en los años 60, el uso de la literatura se redujo sustancialmente en las clases de español como lengua extranjera. En ese momento, la lengua oral representaba el centro de interés del aprendizaje y toda la atención se dirigía hacia las formas lingüísticas y el léxico. Los textos literarios se empleaban entonces como complemento cultural y solo en los niveles intermedio o avanzado de conocimientos del idioma.

En los años 70, con el *enfoque nocio-funcional*, seguían primando los contenidos lingüísticos, aunque ya se incluían contenidos sociolingüísticos en las aulas de lenguas extranjeras. Melero Abadía (2000) afirma que este enfoque no se distingue mucho del estructuralista, excepto porque las muestras de lengua presentadas se acercan más a la realidad. Por tanto, la literatura tampoco tenía un lugar adecuado en la enseñanza de segundas lenguas durante este periodo. Además, se consideraba como muy alejada de las expresiones cotidianas y, siendo así, difícilmente podía utilizarse para situaciones reales de la vida.

En los años 80, el *enfoque comunicativo* se centraba en la comunicación oral y en el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto, la atención se dirigía más hacia la práctica oral de la lengua y la capacidad de los alumnos para poder desenvolverse en situaciones cotidianas.

La revalorización de los textos literarios como instrumentos para la adquisición del español como lengua extranjera empieza a partir de la década siguiente. En ese momento los profesionales se dan cuenta del potencial de la literatura como forma de comunicación y fuente de contenidos culturales. Se habla de una competencia cultural, que incluye la literatura y que viene a ocupar un lugar destacado dentro de la competencia comunicativa. Así, se despierta un interés por el desarrollo de la competencia lectora. La literatura se emplea para la interpretación bajo

una perspectiva textual y algunos textos sirven de pretexto para ejercicios escritos y orales.

Actualmente, como señalan Madrigal López y Gómez Sacristán (2014-15), los textos literarios se emplean como práctica de estructuras sintácticas y gramaticales, como fuente de información cultural o como pretexto para el desarrollo de otras actividades. Sin embargo, en muy pocas ocasiones se utilizan para el aprendizaje de la literatura española, a no ser que los alumnos estén matriculados en un curso de cultura o específico de esta materia. Ambas investigadoras recomiendan, por tanto, abordar el texto literario como un fin en sí mismo y como material rico en contenidos socioculturales.

MOTIVOS QUE JUSTIFICAN EL USO DE LA LITERATURA EN EL AULA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Humildemente creemos en la necesidad de emplear los textos literarios en el aula de español como lengua extranjera porque representan una modalidad más de uso de la lengua, como pueden serlo el lenguaje cotidiano u otros tipos de textos como los artículos de periódicos, los anuncios o los folletos.

Seguimos las opiniones expresadas por Mendoza Fillola (2007) cuando dice que: “entre uso literario y lenguaje cotidiano no hay ruptura, sino una continuidad lingüística que se manifiesta en el modo de exponer el contenido”. Se refiere a continuación a la selección particular de palabras, de expresiones, construcciones, registros, modalidades y a la intención de cada situación comunicativa. Por ejemplo, la lengua cotidiana oral puede perfectamente aparecer en un texto literario, alternando con muestras de registro formal escrito.

En cuanto a las dificultades que aparecen en el texto literario como las metáforas, las hipérboles o el lenguaje figurado, Mendoza Fillola (2007) opina que también encontramos estos recursos en la lengua oral. Como ejemplo, cita expresiones como *eres un burro, un cielo o un lince; irse de copas; fue un chollo; te lo he dicho un millón de veces...*

Los textos literarios representan materiales auténticos y variados que tratan de temas univer-

sales. Estos temas pueden despertar el interés de nuestros estudiantes y servir para que se atrevan a expresar sus propios sentimientos y opiniones.

A través de los textos literarios, estos toman conciencia de la lengua que están aprendiendo, del uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones con unos contextos auténticos, diferentes registros y distintos marcos sociales. Les ayudan a comprender más fácilmente una cultura extranjera, a veces muy distinta de la suya, y les permiten desarrollar su capacidad crítica.

Sin embargo, hay que considerar que estos textos no se han escrito para enseñar una lengua, sino para que disfrutemos de su lectura. Esto supone que los alumnos deberán realizar un esfuerzo especial, pues la literatura se dirige ante todo a los hablantes nativos de una lengua. En este tipo de textos, podemos encontrar muchos usos nuevos y formas lingüísticas desconocidas hasta ahora. En tal caso, el profesor deberá asegurarse de que el texto elegido no suponga demasiada dificultad para sus estudiantes y se encargará de contextualizar adecuadamente su estudio y de agilizar el proceso de aprendizaje.

La literatura también permite despertar la motivación de los estudiantes para leer, mejorando su comprensión lectora, estimulando su imaginación y despertando su creatividad. En este sentido, un ejercicio habitual de expresión escrita en las aulas de español como lengua extranjera consiste en imaginar un inicio o una continuación a un fragmento propuesto, o bien redactar otro texto siguiendo el modelo presentado en clase.

Más allá del texto escrito, podemos desarrollar fácilmente actividades de expresión oral, como los debates, o de comprensión auditiva, por ejemplo, visionando o escuchando una grabación sobre el texto elegido y proponiendo tareas relacionadas con estas destrezas.

ESTADO ACTUAL DE LA LITERATURA EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Gómez Sacristán y Madrigal López (2014-15) estudiaron los tipos de textos literarios que aparecen en una selección de manuales de español

como lengua extranjera, entre los cuales destacan los manuales *Abanico* (1995), *Español 2000* (1987), *Gente* (1998), *Sueña* (2001) y *Ven* (1990), y llegaron a los siguientes resultados:

- Los textos literarios ocupan lugares marginales en los manuales: no aparecen en todas las unidades y ocupan generalmente la última página.
- A veces, no hay ningún tipo de explotación de estos textos, por lo que los estudiantes no les dedicarán demasiada atención.
- No hay autores jóvenes.
- No hay actividades lúdicas en torno a los textos literarios, y raras veces aparece el texto en formato audio o vídeo.
- Los textos suelen emplearse para actividades que nada tienen que ver con el estudio de la literatura. Por ejemplo, en ejercicios de comprensión lectora acompañados de un *verdadero o falso* o de un *cuestionario tipo test*; para trabajar el léxico; como pretexto para la expresión oral, para transmitir conocimientos culturales o para estudiar alguna estructura gramatical en particular.

Los textos en prosa suelen ser los más frecuentes, seguidos por los poemas y por el teatro, que aparece muy pocas veces. Autores y obras suelen repetirse a menudo. Entre otros autores, podemos mencionar a Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Camilo José Cela, Manuel Vázquez Montalbán, Eduardo Mendoza, Carmen Martín Gaité, Ana María Matute o Miguel Delibes. Algunas de las obras empleadas son *Los mares del sur*, *La verdad sobre el caso Savolta*, *Sin noticias de Gurb* o *Entre visillos*. Pocos manuales se atreven con textos más antiguos, como los del siglo XVI al siglo XIX, y cuando lo hacen, se adaptan siempre. Entre los autores clásicos más destacados aparecen nombres como Cervantes, Quevedo, Bécquer o Larra.

Estos textos suelen aparecer en los niveles avanzados y son desprovistos de cualquier contextualización. Unas pocas veces se habla del autor, pero no del contexto literario o histórico en que se sitúan dicho autor y su obra.

Realizamos un análisis similar al de estas au-

toras, basándonos en algunos manuales de publicación más reciente, como *Aula Internacional* (2005), *En acción* (2010), *Prisma* (2003-2011), *Vuela* (2005) y observamos lo siguiente:

- los textos literarios siguen ocupando lugares marginales en varios de estos manuales: no aparecen en todas las unidades y, a veces, los encontramos en las últimas páginas de la unidad o en un apartado separado del libro. No obstante, hay manuales que incluyen más textos literarios y los podemos encontrar incorporados dentro de la unidad (*Prisma*).
- A veces, el texto está poco explotado y sirve para introducir actividades sobre léxico o ejercicios de expresión oral o escrita.
- Las novelas siguen siendo el tipo de texto más frecuente y el teatro, el más inusual.
- Aunque siguen repitiéndose los autores y obras que hemos mencionado con anterioridad, aparece ahora más variedad en su selección. Entre los nuevos autores podemos citar a Jaime Gil de Biedma, Almudena Grandes, Eduardo Galeano, Laura Freixas, Lucía Etxebarria, María Luisa Bombal, María Elena Walsh... Encontramos también una mayor proporción de autores clásicos.
- Los textos siguen empleándose para actividades que nada tienen que ver con el estudio de la literatura. Falta todavía una contextualización adecuada de la obra literaria en varios de estos manuales (*Vuela*, *En acción*, *Aula Internacional* y, a veces, *Prisma*). Sin embargo, a menudo completa ya el texto una corta biografía de su autor. A veces, el texto sirve para hablar de la corriente a la que pertenece, de sus personajes o de la intención de su autor (*Prisma* y *En acción*). Y algunas unidades llevan la literatura como tema principal: por ejemplo, encontramos unidades sobre el teatro o la lectura.

ALGUNAS PAUTAS PARA LA SELECCIÓN DE LOS TEXTOS

Primero, los textos elegidos deben ser accesibles y adaptados al nivel de nuestros estudiantes. Es recomendable que estos fragmentos u obras

sean de un nivel ligeramente superior al de los alumnos, de modo que puedan constituir un reto o estímulo, pero sin que representen una dificultad insuperable para ellos ni que derive en frustración.

En segundo lugar, el texto debe interesar a los alumnos, ya que van a tener que realizar un esfuerzo suplementario para su lectura. Podemos, por ejemplo, negociar con nuestros estudiantes qué tipo de texto les gustaría leer o preguntarles directamente qué leen habitualmente. ¿Y por qué no hacerles leer resúmenes de varias obras para que elijan entre todos el que les resulte más interesante, como sugiere Albaladejo García (2007)?

También debemos tener en cuenta que el fragmento o la obra elegida permita trabajar las cuatro destrezas (expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva). Según lo expresa Albaladejo García (2007), resulta necesario crear actividades que sirvan un propósito comunicativo y de interacción entre los estudiantes.

En cuanto al tipo de texto que elegir, si debe ser un texto original, simplificado o lecturas graduadas, la mayoría de los autores se decantan por los textos literarios auténticos. Argumentan que los textos adaptados o simplificados se alejan del original y de su valor estético. Además, insisten en que, si unos estudiantes han leído la versión simplificada de alguna obra, perderán el interés en leer el original, pues ya conocen su argumento y su desenlace. Esto significaría que los estudiantes no podrían entrar en contacto con los clásicos más conocidos de la literatura española, como lo son, por ejemplo, *El Quijote* o *El Lazarillo de Tormes*, hasta que alcanzasen un nivel alto de conocimientos del castellano, teniendo en cuenta que no representan un proporción importante los que realmente lo alcanzan. Además, en muchas ocasiones, solo son necesarias modificaciones mínimas del texto para que resulte adecuado emplearlo en el aula de español como lengua extranjera.

Respecto al tipo de lecturas que pueden introducirse y al momento adecuado para hacerlo, Albaladejo García (2007) señala como textos adecuados para los primeros niveles: los fragmentos sencillos, las fábulas, los poemas cortos y

los cuentos breves. En los niveles siguientes, esta autora recomienda no solo fragmentos y textos más largos, sino también obras completas. Dicho esto, reconoce la dificultad que supone imponer la lectura de una novela completa, dada su extensión y el reducido tiempo que dura una clase. Señala como solución, la lectura de algunos capítulos en clase y de otros más largos en casa con su trabajo posterior en el aula.

Madrigal López y Gómez Sacristán (2014-15) recomiendan emplear, en los niveles más bajos, las poesías breves con juegos de ritmo, sonidos y el trabajo de estructuras morfosintácticas. Citan como ejemplos los poemas de Gloria Fuertes, Rafael Alberti y canciones de Federico García Lorca. En el nivel intermedio, sugieren la introducción de poemas más complejos, de cuentos cortos y de obras de teatro. En el nivel superior, consideran adecuadas las novelas completas, de las que se trabajarían solo algunos fragmentos o capítulos relevantes para el objetivo de aprendizaje. Recomiendan además el uso de obras de teatro, ya que su lectura y representación en clase siempre resultan bien acogidas.

ACTIVIDADES PARA EL AULA: DON QUIJOTE, LA AVENTURA DE LOS MOLINOS

A continuación, presentamos una actividad diseñada sobre la aventura de los molinos que Cervantes incluye en la primera parte del Quijote:

Como introducción, utilizaremos imágenes

Nivel	B1-B2
Destrezas	Expresión oral, comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita
Destinatarios	Jóvenes adultos de un curso dedicado a la cultura española y a su literatura
Tipo de agrupamientos	Trabajo en grupos e individual
Material necesario	Texto adaptado, mapas e imágenes Ordenador o pantalla digital
Duración de las actividades en clase	90 minutos
Objetivos	Introducir a los estudiantes una de las obras y uno de los autores más importantes de la literatura española, redactar una biografía, componer un diálogo de aventuras

para que los estudiantes puedan participar todos oralmente y que adivinen el tema de la lección. En la unidad que hemos elaborado, hemos incluido una imagen de Cervantes, una foto de paisaje con los molinos de Campo de Criptana y una viñeta con don Quijote y Sancho. Estas imágenes constituyen pistas sobre el tema de la lección. Sobre la base de estas viñetas, realizamos una actividad de expresión oral a través de preguntas directas a los estudiantes: ¿Alguien sabría decirme cuál es el tema de la lección de hoy? ¿Qué podemos ver en cada una de estas imágenes? ¿Os suenan estos personajes o este lugar? También incluimos en esta actividad unos mapas de España para que podamos situar el lugar exacto en el que se encuentran estos molinos.

Después de corregir esta actividad introductoria, pasamos a trabajar con la actividad principal. Empezamos con un ejercicio de comprensión auditiva, contextualizando la novela *Don Quijote de la Mancha*. El profesor expone oralmente esta contextualización mientras que los alumnos van tomando notas. Este menciona que la novela se compone de dos partes aparecidas en 1605 y 1615, respectivamente, y que se encuadra dentro de la época barroca. Cuenta a sus alumnos el argumento de la novela: la historia de un hidalgo manchego que enloquece después de leer muchos libros de caballerías y decide salir por la Mancha en busca de aventuras y con el objetivo de ayudar a los necesitados. Como sus aventuras no resultan muy exitosas, don Quijote decide buscarse un escudero, el conocido Sancho Panza. También hablamos a los estudiantes de la visión deformada de don Quijote: donde hay molinos, él ve a gigantes; donde campesinas, ve a doncellas necesitadas y donde Sancho ve a una labradora hombruna, él encuentra a su Dulcinea del Toboso.

A continuación, explicamos a los estudiantes qué obras pudo utilizar Cervantes como fuente de inspiración. Destacamos:

- Las novelas de caballerías que parodia con el Quijote. En efecto, don Quijote no es precisamente la figura del típico caballero valiente, heroico que ama de manera fiel a su dama, defiende a los oprimidos y lucha en las gue-

rras. Se trata más bien de un héroe loco, viejo y flaco que corre riesgos por culpa de sus delirios. Viste y habla de manera ridícula. Ama a una campesina y no a una dama de la corte.

- El romance *El entremés de los romances*, que cuenta la historia de un labrador que enloquece después de leer romances y decide imitar las aventuras de sus héroes. Como era de esperar, fracasa en su empresa y regresa herido a casa.
- Novelas que hablan de la relación conflictiva entre lo real y lo imaginado, como el *Elogio de la locura* de Erasmo.

Finalmente, explicamos que Cervantes se sirve de su novela para criticar todas las obras que no se ajustan a sus criterios: podemos citar, por ejemplo, en el teatro, las mujeres que se disfrazan de hombre; los relatos que no son realistas o que resultan ridículos, etc.

Para asegurarnos de que los estudiantes han estado atentos, les proponemos un verdadero o falso con 10 afirmaciones sobre la novela, como por ejemplo: la segunda parte de la novela se publicó en 1615 o la acción de la novela se desarrolló en la Mancha, ¿verdadero o falso?

A continuación, presentamos un ejercicio de comprensión auditiva y expresión oral. Hemos elegido un vídeo disponible en Internet sobre la aventura de los molinos¹. Visionamos el fragmento de la película e intentamos que nuestros estudiantes expliquen oralmente lo que acaban de ver.

El ejercicio siguiente consiste en leer la aventura de los molinos. Para que se adapte al nivel que hemos elegido, hemos tenido que simplificar ligeramente el texto. Luego, les pedimos a nuestros alumnos que señalen en nuestro texto los siguientes elementos: introducción, desarrollo, situación problemática, resolución del problema y desenlace. En este mismo texto aparecen en negrita algunos términos nuevos. En la tarea propuesta, los alumnos deben relacionar cada una de estas palabras que aparecen en una columna con las definiciones que aparecen en otra, ayudándose del contexto: aspa, legua, cobarde,

escudero, espolear, embestir, etc.

La actividad siguiente se basa en los personajes de la novela y sus características. Aquí, los estudiantes tienen que relacionar cada personaje con estas características. Deberán argumentar su elección y proponer más adjetivos que podrían aplicarse a cada uno de ellos.

En la tarea siguiente, vamos preguntar a cada uno de nuestros estudiantes qué autor es conocido en su país de origen, qué tipo de novelas escribe y si se trata de un autor contemporáneo o de otra época. A continuación, leemos una corta biografía de Cervantes. Explicamos el vocabulario desconocido y completamos un cuestionario de elección múltiple sobre elementos de esta biografía como, por ejemplo: ¿cuándo y dónde nació Miguel de Cervantes?, ¿qué obra no ha escrito de entre las cinco propuestas?, ¿cuándo murió este escritor?

Como actividad para después de clase proponemos que cada alumno redacte una biografía, tomando como modelo la que hemos visto en clase. También asignamos una tarea de grupo. Por grupos de dos o tres personas, los alumnos redactan una aventura con los personajes del Quijote y Sancho Panza. En esta actividad, les damos la opción de representar la escena delante de sus compañeros.

Estas actividades ya han sido aplicadas en nuestra práctica docente y en general han tenido una respuesta muy positiva. De hecho, ha servido para que algunos alumnos pregunten sobre la existencia de una edición del Quijote en su lengua materna. Y aunque todos los estudiantes no hayan accedido a representar su creación, resultó muy interesante escuchar sus composiciones. Sirva como ejemplo la versión preparada por uno de los grupos en la que don Quijote y Sancho se veían transportados al siglo XXI y, en lugar de enfrentarse a los molinos, se encaraban con los coches que iban circulando por una autopista desconocida, terminándose el relato con un final previsible similar al de la obra original, esto es, con el caballero atropellado.

1. Vídeo disponible en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=RFuoyeL3Yz0>

CONCLUSIÓN

Después de ver un resumen de las distintas consideraciones de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, desde los enfoques que la consideraban como elemento central en el aula hasta otros métodos que la relegaban a una posición marginal o como elemento extraño, hemos trazado un panorama de los textos literarios que aparecen en una selección de manuales de español disponibles en el mer-

cado editorial actual. También hemos elaborado unas pautas sobre la manera de emplear este tipo de textos en las aulas de español como lengua extranjera y hemos justificado la necesidad de emplearlos en clase.

A través de nuestra propuesta didáctica sobre la aventura de los molinos, texto incluido en la primera parte del Quijote, hemos ilustrado tan solo algunas de las amplias posibilidades que ofrecen los textos literarios para su explotación en el aula de español como lengua extranjera. ■

BIBLIOGRAFÍA

- ◆ Albaladejo García, María Dolores (2007): "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica", en *MarcoELE*, 5, Estambul, Instituto Cervantes.
- ◆ Díez Borque, José María y otros (2011): *Antología comentada de la literatura española, Siglo XVII, Historia y textos*, Colección dirigida por Andrés Amorós, Madrid, Castalia.
- ◆ Madrigal López, María Jesús y María Luisa Gómez Sacristán (2014-15): "El componente lúdico y la literatura en la clase de español lengua extranjera", Apuntes de la asignatura impartida en la Universidad de Alcalá de Henares por ambas profesoras.
- ◆ Melero Abadía, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- ◆ Mendoza Fillola, Antonio (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, Barcelona, Horsori - ICE Universidad de Barcelona.
- ◆ Méndez Peláez, Jesús y otros (2005): *Historia de la literatura española, Volumen II, Renacimiento y Barroco*, León, Everest.
- ◆ Molina Gómez, Susana y Jucelia Ferreira Loebens (2009): "Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del

español como lengua extranjera" en *El profesor de español LE-L2, Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Cáceres, Servicio de Publicaciones, págs. 669-680.

◆ Pedraza Jiménez, Felipe B. (1998): "La literatura en la clase de español para extranjeros", en Á. Celis y J. R. Heredia, *Lengua y cultura en la enseñanza del español para extranjeros, Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, págs. 59-66.

◆ Quintana, Emilio (1993): "Literatura y enseñanza de ELE", en S. Montesa y A. Garrido, *Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, Universidad de Málaga, págs. 89-92.

◆ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2004): *Don Quijote de La Mancha*, Edición del IV Centenario, Madrid, Santillana Ediciones Generales.

◆ Sanz Pastor, Marta (2004-5): "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto", disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf