

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.78301>

La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI

Jacinto González Cobas¹

Recibido: 20 de abril de 2020 / Aceptado: 6 de julio de 2021

Resumen. La literatura ha experimentado importantes altibajos en lo que se refiere a su presencia y protagonismo en los métodos y enfoques más relevantes adoptados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas desde sus inicios hasta la época actual. En algunos de ellos ha tenido un protagonismo evidente (método gramática-traducción), mientras que en otros ha sido claramente ignorada (métodos naturales, métodos estructurales) o se ha acogido con cierta tibieza, al menos en sus inicios (enfoque comunicativo). En el presente artículo se hace un recorrido diacrónico a propósito de la relación entre metodologías y literatura en la enseñanza de una L2, al tiempo que se estudia su función y tratamiento en ocho manuales actuales de ELE en sus series completas. Las variables analizadas son el número de textos literarios en relación al número de unidades didácticas y a los niveles del *MCER*, el grado de integración de los textos literarios en esas unidades y el tipo de explotación que se propone. Los resultados muestran que los pasos dados frente a otras épocas son importantes, pero que los textos literarios aún son concebidos, en no pocas ocasiones, como recursos idóneos para ser introducidos en secciones de carácter complementario, en lugar de ser plenamente integrados en las unidades didácticas.

Palabras clave: ELE; literatura; manuales; metodología.

[en] Literature in Spanish as a Foreign Language (SFL): A journey from its early stages to the XXI century

Abstract. Literature has experienced significant ups and downs in terms of its presence and prominence in the most relevant methods and approaches followed in the process of teaching-learning languages from its beginnings to present times. In some of them, literature has played an important role (grammar translation method), while it has been clearly ignored in others (natural methods, structural methods) or it has been received with a certain coolness, at least in its beginnings (communicative approach). In this paper, a diachronic tour is taken regarding the relationship between methodologies and literature in teaching a second language, at the same time that its function and treatment is analyzed in the complete series of eight current Spanish as a Foreign Language (SFL) textbooks. The analyzed variables are the number of literary texts related to the number of didactic units and to the levels of *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, the degree of integration of literary texts into those units and the type of exploitation proposed. The results show that the steps taken compared to other times are important, but that the literary texts are quite often still conceived as very suitable resources to be introduced in sections of a complementary nature instead of being fully integrated in the didactic units.

Keywords: SFL; literature; language textbooks; methodology.

Cómo citar: González Cobas, Jacinto (2021). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88, 155-174, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78301>

Índice. 1. Introducción. 2. En los inicios. 3. Siglos XVI y XVII. 4. Del siglo XVIII a la época actual. 5. Manuales de ELE. 6. Nuestro estudio. 6.1. Número de textos literarios en relación al número de unidades didácticas y a los niveles del *MCER*. 6.2. Grado de integración de los textos literarios en las unidades didácticas. 6.3. Tipo de explotación didáctica. 7. Conclusiones. Manuales consultados. Bibliografía

1. Introducción

El proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras se ha caracterizado a lo largo de la historia por la búsqueda incesante del método más apropiado con el que lograr que dicho proceso culminara con éxito. Ello requería la asunción de determinados supuestos y la aplicación de técnicas específicas que llevar a las clases. En función de los postulados adoptados, se privilegiaba la utilización de determinados elementos, mientras que de otros se hacía caso omiso. La determinación de los objetivos de aprendizaje de cada uno de los métodos ha repercutido profundamente en esta cuestión, pero también el movimiento pendular que ha parecido presidir la historia de las metodologías en la enseñanza de idiomas.

Uno de los aspectos que mejor ilustran este fenómeno es la literatura. En efecto, gozó del protagonismo más absoluto en el método gramática-traducción, pero también quedó apartada con métodos como el directo o el audio-oral, o incluso en los primeros años del enfoque comunicativo. Las discusiones acerca de los beneficios o perjuicios de la

¹ Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: jacinto.gonzalez@uam.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3974-398X>.

introducción de textos literarios en las aulas de lenguas extranjeras en general y de ELE en particular, así como de la forma más adecuada de hacerlo, no han cesado desde hace años, y se trata de un asunto no menor en cuanto a las consecuencias que ello acarrea en la confección y el diseño de currículos y materiales.

En este artículo nos proponemos trazar el sendero seguido por la literatura a lo largo de la Historia, en lo referente a las principales metodologías adoptadas en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Sin ánimo de ser exhaustivo, se trata de un recorrido diacrónico que permite entender claves significativas en la concepción de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras. Pretendemos diagnosticar también la situación actual de la literatura en el aula de ELE, y para ello nos centramos en el análisis de ocho manuales (en sus series completas) muy utilizados por los docentes de esta área de conocimiento, por la influencia que ejerce este tipo de recursos en el desarrollo de sus clases.

2. En los inicios

La literatura ha estado presente en el ámbito de la educación desde antaño, y esta ha sido una de las causas de que también haya sido un elemento fundamental en los primeros métodos de lenguas extranjeras. Tal y como señala Nevado Fuentes (2015: 153), “Aunque la enseñanza de idiomas antes de la Edad Media ya tenía una larga trayectoria histórica [informa de que hay testimonios que remontan la enseñanza de lenguas extranjeras al menos al siglo III a. Cr.], será el latín el idioma que se consolide como lengua de comunicación entre diferentes pueblos; de este modo la enseñanza del latín se convierte en el modelo de enseñanza de lenguas”.

La llegada del Humanismo supuso fijar la mirada en la Antigüedad grecolatina y emprender un análisis concienzudo de los textos griegos y latinos, entre otras razones, por constituir modelos de perfección lingüística. Se admira la Antigüedad clásica, y ello incluye el latín como lengua que había conseguido alcanzar los máximos niveles de calidad estilística de la mano de autores como Cicerón, Virgilio, Horacio, Ovidio o Estacio. Muy probablemente por ello, en lo referente a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras y al método utilizado, la atención se centró en las lenguas clásicas (Martín Sánchez, 2009: 57).

Un hecho significativo es que en el siglo XV algunos de los escritores más cultos optan por trasladar a sus obras literarias ciertos rasgos y esquemas gramaticales propios del latín, en un deseo de distanciarse del “rudo y desierto romance”, términos con los que el poeta Juan de Mena se refirió al castellano en la comparación de este último con el griego y el latín (Lapesa, 1988: 267).

Al siglo XV pertenece también la *Gramática de la lengua castellana* (1492) de Antonio de Nebrija, primera gramática de una lengua vulgar. Como afirma Lapesa (1988: 288), “El concepto de «artificio» o «arte», esto es, regulación gramatical, estaba reservado a la enseñanza de las lenguas cultas, esto es, latín y griego: era una novedad aplicarlo a la lengua vulgar, pues se creía que, aprendida de los labios maternos, bastaban la práctica y el buen sentido para hablarla debidamente”.

Pero el contexto había cambiado respecto de años precedentes, y en las postrimerías del siglo XV ya se es consciente del valor del propio idioma, algo que queda de manifiesto cuando Nebrija afirma en el prólogo que está “ya nuestra lengua tanto en la cumbre, que más se puede temer el decendimiento della que esperar la subida” (Nebrija, 1492: 9). En realidad, la *Gramática* de Nebrija sigue muy de cerca la estructura de las gramáticas latinas, pero el cambio de óptica es evidente.

Es justamente en ese conocido prólogo en el que Nebrija explica los propósitos que le condujeron a escribir su *Gramática*, entre los cuales señala la fijación de normas para dar consistencia al idioma, la facilitación que supondría para el aprendizaje del latín poseer conocimientos gramaticales sobre la propia lengua, así como el hecho de que “siempre la lengua fue compañera del imperio” (Nebrija, 1492: 3), por lo que su obra podría ser muy relevante para enseñar el español en territorios con otras lenguas maternas. En términos más concretos, el hecho de haberse dotado de una gramática investía al español de un prestigio que podía derivar en un mayor interés por aprenderlo, pero también hacía posible disponer de una herramienta muy relevante para abordar su enseñanza a los extranjeros. Tanto es así que Sánchez Pérez (1992: 7) llega a considerar esta gramática “la primera piedra de importancia en la construcción de una «historia de enseñanza del español»”. Y señala (*ibid.*) que constituyó una referencia indiscutible para los gramáticos y los autores de manuales de español para extranjeros, “tanto para alabarla como para despreciarla o denigrarla”.

3. Siglos XVI y XVII

El siglo XVI confirma la puesta en valor de la lengua vernácula que se había venido produciendo en los años finales de la centuria anterior, y a ello contribuyeron, al menos, cuatro factores. En primer lugar, la exaltación de las lenguas vulgares como expresión de los sentimientos nacionalistas, que tuvo como repercusión que hubiera una mayor disposición a enseñarlas y aprenderlas:

El interés por la descripción del español y su uso correcto, así como por su enseñanza como lengua extranjera y como instrumento para facilitar el aprendizaje del latín, ocupó a numerosos gramáticos, lexicógrafos y ortógrafos españoles y europeos de los siglos XVI y XVII. No fue el español un caso excepcional, pues el Renacimiento supuso el retorno a la Antigüedad clásica y a sus lenguas, pero también exaltó las lenguas vulgares como expresión de los sentimientos nacionalistas de los recientes estados modernos (Torrens Álvarez, 2007: 255).

En segundo lugar, la revalorización de la naturaleza que tuvo lugar en aquel entonces, y que se plasmó tanto en las producciones literarias como en la dignificación de las lenguas vulgares, por considerarse que estas últimas entroncaban perfectamente con el concepto de natural. En esta línea se enmarca, por ejemplo, el ideal de lengua expresado por Juan de Valdés:

Para deziros la verdad, muy pocas cosas observo, porque el estilo que tengo me es natural, y sin afetación ninguna escribo como hablo, solamente tengo cuidado de usar de vocablos que sinifiquen bien lo que quiero decir, y dígo lo quanto más llanamente me es posible, porque a mi parecer en ninguna lengua stá bien l'afetación (Juan de Valdés, 1535: 192).

En tercer lugar, el estatus alcanzado por España, que se convirtió en una potencia europea:

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el momento en que el imperio español sale de las fronteras peninsulares y se convierte, con Carlos V, en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa en pleno siglo XVI (Sánchez Pérez, 1992: 11).

Por último, la espléndida literatura que se escribió, que llevó a catalogar el XVI y el XVII como Siglos de Oro. *La Celestina*, *Amadís de Gaula*, *Los siete libros de la Diana*, *El Lazarillo de Tormes*, el *Quijote*, autores como Lope de Vega... fueron traducidos a diversos idiomas, por lo que el español alcanzó una extraordinaria difusión y se produjo una creciente demanda de gramáticas, vocabularios y libros de diálogos de esta lengua, muchos de los cuales se publicaron en el extranjero justamente por el interés suscitado: el *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*, publicado en Amberes en 1520; los *Anónimos de Lovaina* (1555 y 1559); el *Tesoro de las dos lenguas francesa y española* (1607) de César Oudin; la *Gramatica spagnuola e italiana* (1624) de Franciosini; etc.

Ante estas circunstancias no extraña que Nevado Fuentes (2015: 154) afirme que “ya en los inicios de la enseñanza del español como lengua extranjera, la literatura era un vehículo esencial para acercarse al castellano como segunda lengua”. De hecho, la literatura contribuyó enormemente tanto a la proyección internacional del español como a incrementar de manera muy significativa su interés por aprenderlo.

4. Del siglo XVIII a la época actual

En el siglo XVIII se produce un hecho primordial en la historia de nuestra lengua: la fundación de la Real Academia Española (1713). Esta institución publicó en esta centuria el *Diccionario de autoridades* (1726-39), la *Orthographía española* (1741) y la *Gramática de la lengua castellana* (1771). En el primero de ellos la literatura se perfila como fundamental, pues las diferentes acepciones de los lemas incluidos en él están refrendadas por ejemplos procedentes de autores de contrastada reputación. En cuanto a la última, se trata de una “obra que será un marco imprescindible de consulta y referencia para todos aquellos que publiquen gramáticas de español para extranjeros u otros manuales que tengan en cuenta, de alguna manera, aspectos normativos de la lengua” (Sánchez Pérez, 1992: 145). Aunque precisa este autor (*ibid.*) que esta gramática no repercutió sino de manera indirecta en la metodología de la enseñanza del español, por no constituir *stricto sensu* una herramienta didáctica.

En cualquier caso, y a pesar de que hubo movimientos pedagógicos y culturales transformadores como el Realismo pedagógico y la Ilustración, Nevado Fuentes (2015: 155) pone de relieve que el papel de la literatura no experimentó cambios en esta época, pues siguió “fielmente el modelo latino para la enseñanza de una lengua extranjera”. Y es que, aunque fue en el siglo XVIII “cuando la enseñanza de lenguas extranjeras entró por primera vez en un currículo académico [...] la preponderancia del latín no se vio reducida en demasía” (Martín Sánchez, 2009: 61).

A finales del siglo XVIII surge en Prusia el método gramática-traducción, también conocido ampliamente como tradicional, que, como señalan Richards y Rodgers (2003: 15), es heredero de la práctica académica alemana y tiene como algunos de sus representantes más destacados a Seidenstücker, Plötz, Ollendorf y Meidinger.

Este método aplicó el sistema de enseñanza que se venía utilizando para el latín y el griego, de modo que los aprendientes hacían traducciones directas e inversas y se ponía el foco en el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales y de listados de vocablos (generalmente cultos), no siempre ni necesariamente contextualizados. Todo ello a partir de ejercicios de índole deductiva.

Además, prevalecía claramente la escritura sobre la oralidad, probablemente por una necesidad menor de comunicación oral en la época frente a lo que sucede en la actualidad, pero también debido a otros dos hechos: la consideración de que la escritura arrojaba productos más perfectos que aquella y que un objetivo primordial perseguido por este método era que el aprendiente fuera capaz de leer textos literarios en la lengua meta.

En el marco descrito la literatura ocupaba una posición privilegiada, puesto que los textos que se manejaban para hacer las traducciones eran precisamente literarios, por constituir modelos lingüísticos de gran calidad que había que aspirar a imitar. La premisa que parecía regir esta forma de actuación era la siguiente: si había que aprender un idioma, lo más apropiado era hacerlo a partir de las obras de quienes mejor competencia (escrita) habían mostrado en él y habían alcanzado, por este motivo, un alto nivel de prestigio.

La importancia del método gramática-traducción en la historia de las metodologías de lenguas extranjeras está fuera de toda duda. Señalan Richards y Rodgers (2003: 16) al respecto que “El Método Gramática-Traducción

dominó la enseñanza de lenguas europeas extranjeras desde 1840 hasta 1940 y, con modificaciones, continúa en la actualidad usándose ampliamente en algunas partes del mundo”. Añaden (*ibid.*) que no es extraña su utilización en situaciones en las que es fundamental comprender los textos literarios ni tampoco en manuales dirigidos a niveles universitarios, sobre todo cuando han sido escritos por personas más relacionadas con la literatura que con el ámbito de la lingüística aplicada.

Con respecto a los métodos naturales, cabe enmarcarlos en el movimiento de reforma surgido a finales del siglo XIX en la búsqueda de nuevas propuestas para la enseñanza de lenguas, y serán Sweet, Viëtor y Passy quienes les darán el impulso definitivo. El más extendido de estos métodos es el directo, con gran repercusión en Europa y Estados Unidos, sobre todo de la mano de Sauveur y de Berlitz.

La premisa seguida en esta ocasión es la siguiente: el aprendizaje de un idioma debe asemejarse a la forma como los niños adquieren la lengua materna. No se trata de una visión absolutamente novedosa, pero sí es cierto que el siglo XIX cuenta con un número nutrido de defensores y que en esta época adquirió mayor desarrollo y estructuración. Seguramente en este hecho tuvo mucho que ver el nacimiento de la fonética como disciplina y la consecuente fundación de la Asociación Fonética Internacional (AFI) en 1886, que fijó como uno de sus objetivos la mejora de la enseñanza de segundas lenguas. Pero también otro aspecto fundamental: la necesidad de hablar las L2, en un momento en el que se produjo un mayor contacto entre culturas con distintas L1.

Es fácil entender que todos estos aspectos derivaron en un cambio radical en muy diversos frentes respecto del método gramática-traducción:

1. Se impulsó con fuerza la lengua oral.
2. Se puso énfasis en las situaciones comunicativas más cotidianas.
3. La gramática se enseñaba de manera inductiva, y únicamente las construcciones y estructuras más frecuentes.
4. El léxico seleccionado para ser introducido en clase estaba ligado también a lo cotidiano y siempre contextualizado.
5. Se utilizaban lecturas graduadas como recurso progresivo de aprendizaje de la lengua.

De este catálogo de prácticas quedaron excluidos los textos literarios, pues se consideró que no encajaban con los postulados que presidían estos métodos ni con los objetivos que se perseguían, por quedar muy alejados de los usos cotidianos de la lengua.

La aparición de los métodos estructurales (basados, como su propio nombre indica, en el estructuralismo lingüístico) en la década de los 50 del siglo XX no alteró esta situación, pues ninguna de sus versiones (audio-oral, situacional, estructuroglobal-audiovisual) contempló el uso de textos literarios en clase.

Por razones históricas (la convulsión provocada por la Segunda Guerra Mundial en todos los órdenes de la vida; *vid.* Melero Abadía, 2000), se precisó aprender idiomas (sobre todo, en su vertiente oral), en un lapso de tiempo muy reducido, y ello impulsó la búsqueda de nuevas metodologías. Por razones obvias el método gramática-traducción no era válido para este menester, y en cuanto al método directo, se consideró que canalizaba el aprendizaje de una manera un tanto caótica y poco sistemática.

Los métodos estructurales se fundamentaban en el conductismo, por la creencia de que la repetición crearía hábitos lingüísticos en los aprendientes que derivarían en la producción correcta de enunciados. Las actividades de completación de huecos, los ejercicios de repetición y de transformación se hicieron habituales y eran considerados la forma más idónea de interiorizar las construcciones gramaticales y el vocabulario. También se dio mucha importancia a los diálogos, ante la relevancia que se dio a la lengua oral.

Como se señaló anteriormente, los textos literarios no encontraron acomodo en estos métodos. Se estimó, al igual que los partidarios del método directo, que no respondían a los usos más frecuentes y cotidianos de la lengua, y que su utilización alejaba la consecución de los objetivos perseguidos. Probablemente tampoco ayudó que la literatura se identificara plenamente con un método, el de gramática-traducción, desechado con rotundidad por los defensores de los métodos estructurales por considerarlo ineficaz, a pesar de que algunos géneros, como la poesía, tal vez podrían haber resultado interesantes en prácticas relacionadas con la repetición. Además, “las obras literarias no podían adecuarse fácilmente a la gradación lingüística seguida en los programas de lengua estructuralistas” (Albaladejo, 2017: 39).

En 1973 el Consejo de Europa encarga a un grupo de expertos la realización de un programa (el Proyecto Número 4) que mejore la enseñanza de idiomas y que será fundamental para que se produzca un cambio significativo de perspectiva en este ámbito, al sembrar el germen de lo que será el enfoque comunicativo. En 1975 y 1976 dos de esos expertos publican las obras en las que se explica esta propuesta, conocida como programas nociofuncionales: *Notional Syllabuses* de Wilkins y *The Threshold Level* de Van Ek.

En estas publicaciones se comprueba que la comunicación es un elemento clave, por lo que se plantean cambios en la confección de los currículos de lenguas extranjeras. La gramática deja de ser el punto central a partir del cual se diseñan estos últimos, y es sustituida por las nociones (campos semánticos comunicativos) y funciones (fines comunicativos que se persiguen, intenciones del hablante).

Calero Vaquera (2018: 48) pone sobre la mesa los aspectos a los que los programas nociofuncionales prestan más atención:

a) los significados que van a enseñarse (aspecto nocional); b) las formas lingüísticas que sustentarán esos significados (aspectos léxico y gramatical); y c) los contenidos más útiles para el aprendizaje de ELE, seleccionados en función de sus necesidades comunicativas reales (aspecto funcional).

Esa reorganización curricular a la que aludía *supra* no alcanzó a los textos literarios, que siguieron considerándose demasiado artificiosos y, por tanto, no tuvieron protagonismo alguno en la nueva propuesta. Como explica Acquaroni (2008: 292-293), como mucho aparecían al final de las unidades de los manuales y a veces sin ni siquiera instrucciones acerca de su explotación, como meros introductores de lo que ella cataloga como “toques de distinción cultural”.

En los años 80, y tras el periodo de transición representado por los programas nociofuncionales, entra en escena el enfoque comunicativo, que viene a introducir cambios fundamentales en aspectos como la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas, la orientación de los currículos, la manera de entender las figuras de profesor y alumno, así como el desarrollo de la clase. La ruptura respecto de los paradigmas anteriores fue tan profunda que el Instituto Cervantes conmemoró en el año 2009 el 25 aniversario de ELE, al considerar como fecha de nacimiento del mismo el giro dado por el español como lengua extranjera hacia el enfoque comunicativo.

El objetivo primordial del nuevo modelo metodológico es lograr que los aprendientes mejoren su competencia comunicativa, tanto oralmente como por escrito, y para ello se adopta una serie de decisiones y se opta por un determinado tipo de prácticas, entre las que destacamos las siguientes:

1. Se tienen en cuenta todas las destrezas.
2. Los currículos se diseñan a partir de las funciones comunicativas que se pretenden desarrollar, y la gramática y el léxico son concebidos como las herramientas necesarias para expresar tales funciones.
3. Se utilizan materiales auténticos o *realia* (es decir, elaborados o realizados para nativos), y textos de tipología muy diversa.
4. Los contenidos se presentan de manera progresiva como fórmula para lograr un aprendizaje más efectivo.

A pesar de la variedad que presidía la selección de textos en el enfoque comunicativo y de que los textos literarios son materiales reales, en los primeros años del nuevo paradigma estos quedaron en muchos casos fuera de los currículos o su empleo fue escaso o limitado, optándose generalmente por recursos que se consideraban más ligados a la cotidianidad. De hecho, gran parte de los manuales que los incluían en sus páginas los presentaban, en realidad, como un complemento para el aprendizaje.

Explica Millares (2003: 40) algunas de las razones de este alejamiento o aprovechamiento limitado: se pensó que los textos literarios eran demasiado artificiosos y que no encajaban en el elenco de situaciones comunicativas que se trataban en las clases; que presentaban demasiadas dificultades y que ello podría desmotivar a los aprendientes; que el lenguaje era harto difícil y si se adaptaba, el texto perdía autenticidad; que su introducción en el aula daba pie a tratar cuestiones muy ajenas a los cursos generales de ELE; y que muchos de ellos eran muy extensos y acortarlos acarrearía cierta adulteración.

Podría afirmarse que, en cierto modo, se dudaba del carácter comunicativo de estos textos, puesto que las adaptaciones lingüísticas y el uso de fragmentos de otros géneros eran y son prácticas bastante habituales. Y seguramente también se continuó identificando los textos literarios con un método (el de gramática-traducción) al que el nuevo enfoque se oponía frontalmente en postulados, objetivos y procedimientos.

Un hecho que ilustra de manera significativa esta situación es que en el año 1990, en el marco de las III Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Garrido y Montesa presentaron una ponencia, publicada posteriormente en las actas correspondientes y a las que se tiene acceso parcialmente a través de Miquel y Sans (2010), titulada “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”. En un momento inicial del enfoque comunicativo aplicado a ELE, pues, formaban parte del título de un trabajo académico dedicado a la literatura las palabras *recuperación*, *necesidad* y *propuesta*. La elección de esos vocablos no fue baladí, y permite comprender la poca aceptación que tenían los textos literarios en las clases de idiomas (de ELE en este caso) en aquella época, así como la necesidad de recuperarlos a partir de propuestas didácticas diferentes de las utilizadas hasta ese momento.

Estos autores sustentan sus afirmaciones en datos como este:

Como ejemplo significativo, en la reciente obra colectiva *Didáctica de la segunda lengua* (Santillana, Madrid, 1990), en diecisiete capítulos que abordan problemas de toda índole no hay la más mínima referencia a nuestro tema (Garrido y Montesa, 2010: 386).

Sí había manuales, sin embargo, en donde aparecían textos literarios (*Curso de conversación y redacción, Para empezar A, Para empezar B, Esto funciona A, Esto funciona B...*), pero el rendimiento que se obtenía de ellos era, para Garrido y Montesa (2010: 388), deficiente, y de hecho llegaron a considerarlos un buen ejemplo de lo que constituye el uso de textos como pretextos. Concluyen al respecto (*ibid.*):

[...] los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como tales textos literarios. Son soportes de otras explotaciones didácticas y se podría utilizar cualquier otra tipología textual para conseguir los mismos o mejores objetivos. Por otra parte, no usarlos como lo que son ciega una vía de enorme riqueza productiva y de penetración en el modelo del mundo que toda literatura propone en una cultura específica.

Y defienden (2010: 391):

1. No es aconsejable usar textos literarios para ninguna de las actividades que puedan desempeñar otro tipo de textos en un plano de igualdad en el rendimiento didáctico.
2. Hay que distinguir claramente entre “enseñar” literatura y aplicar textos con una finalidad creativa que sitúe al lector en condiciones óptimas de captar su autonomía y obtener placer.

En sintonía con lo que había sucedido a propósito del inglés (*vid.* Widdowson, 1975; Collie y Slater, 1987; Brumfit y Carter, 1986; y Maley y Duff, 1989, 1990), la cantidad de partidarios de introducir textos literarios en la enseñanza del español fue creciendo paulatinamente, pues se rebatió el argumento de que la literatura no se ajustaba bien al enfoque comunicativo. Entre otros, Sitman y Lerner (1999) afirmaban que se estaba produciendo una revisión del concepto de competencia comunicativa a partir de la cual la competencia cultural era un componente intrínseco de esta y en la que, obviamente, tenía cabida la literatura. Martín Peris (2000: 103) señalaba que los citados textos deben ser utilizados para promover la comunicación, lo que equivale a afirmar que pueden cumplir los requisitos para desempeñar esa función. Mendoza Fillola (2004), por su parte, explicaba que “los textos literarios contienen y aportan numerosos y diferentes exponentes de uso que enriquecen la competencia comunicativa del aprendiz de LE” y aludía a su proyección comunicativa. Y Acquaroni (2006: 51) venía a defender el perfecto encaje de la literatura en el marco comunicativo:

[...] lo que propugna el método comunicativo no es la presentación de materiales textuales que solo reproduzcan una determinada actuación comunicativa o que recojan aquellos contenidos que son objeto de aprendizaje, sino la propuesta de textos lo suficientemente cargados y sugestivos como para que actúen como mediadores y provocadores de ese proceso de negociación e intercambio creativo impredecible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse los aprendices de una lengua extranjera.

El transcurso de los años y la propia evolución del enfoque comunicativo han derivado en una nutrida lista de autores que apuestan decididamente por el uso de textos literarios en las clases de ELE: entre otros, Sitman y Lerner (1996, 1999), Acquaroni (1997, 2006, 2008), Martínez Sallés (1999, 2004), Naranjo (1999), Martín Peris (2000), Sanz Pastor (2000), San Mateo Valdehita (2001), Millares (2003), Mendoza Fillola (2004), Sanz Pastor e Higuera García (2005), Albaladejo (2007, 2017), Ubach Medina (2008), González Cobas y Herrero Sanz (2009), Iriarte Vañó (2009), Menouer Fouatih (2009), Stembert (2009), Alonso Cortés (2010), Garrido y Montesa (2010), Sanmartín Vélez (2010), Bouchiba Ghlamallah (2011), Sáez (2011), Gyöngyösiné Balogh, Horváth y Riz (2013), González Cobas (2014, 2019), Nevado Fuentes (2015), Gómez Sacristán y Madrigal López (2017), Granero Navarro (2017), Palacios (2017), Serradilla Castaño y González Cobas (2017), García Aguilar (2018), Lanseros Sánchez y Sánchez García (2018) o Reyes-Torres (2019).

Estos argumentan que son muchas más las ventajas que reporta su uso que los posibles inconvenientes:

1. Se trata de textos auténticos o *realia*.
2. El *input* que contienen es de gran calidad.
3. Muchos de los temas tratados en ellos son de alcance universal y atemporal (piénsese en el amor, el dolor, la muerte, la felicidad...). En este sentido, aportan gran variedad de contextos para el estudio del idioma.
4. Su comprensión puede motivar bastante a los estudiantes.
5. Permiten la activación de procedimientos de interpretación y negociación de significados.
6. Pueden servir para trabajar las metáforas no solo en el plano interpretativo, sino también como estrategia de comunicación.
7. Algunos de ellos (fundamentalmente los poéticos) tienen un ritmo y unas estructuras que se repiten, lo cual puede favorecer su asimilación.
8. Admiten posibilidades muy diversas de explotación (entre ellas, algunas muy consolidadas entre los docentes), así como dinámicas de trabajo muy variadas: trabajo cooperativo, individual, pareja, grupo-clase.
9. Pueden ayudar al desarrollo de la creatividad de los aprendientes en la lengua meta.
10. Pueden contribuir a fomentar la lectura en la L2.
11. Son productos culturales, y como tales pueden ser idóneos para introducir en clase la competencia cultural.

A los anteriores aspectos añadimos otros, como que favorecen la autonomía del aprendiente, por participar este último en procesos de interpretación e incluso de creación; que la competencia textual se ve reforzada, puesto que el lector más competente es aquel que es capaz de reconocer e interpretar un espectro amplio de textos; que la literatura puede ayudar a fomentar cierto espíritu crítico en los estudiantes; que permite asimismo la activación de un buen número de estrategias (cognitivas, de memoria, afectivas); que los textos literarios hacen posible el trabajo con elementos lúdicos; y que son especialmente aptos para introducir en el aula la interculturalidad.

La relación entre literatura y cultura se pone también de manifiesto en el *Marco común europeo de referencia (MCER)* (2001), que incluye la primera en el apartado “Usos estéticos de la lengua”, en donde alude a ella en los siguientes términos:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (MCER, 2001: 60).

Y se previene (*ibid.*) de que el hecho de que aparezca en el citado apartado y de forma un tanto sucinta no es indicio de que se le quiera restar importancia:

Este tratamiento [el dado a las actividades estéticas, fundamentalmente la literatura] en forma resumida de lo que tradicionalmente ha sido un aspecto importante, y a menudo predominante de los estudios de lenguas modernas en los cursos superiores de secundaria y en la educación superior, puede parecer superficial. No se pretende que así sea.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), concreción programática para el español de los postulados del MCER, contiene un inventario denominado “Referentes culturales” que incorpora, a su vez, un apartado titulado “Productos y creaciones culturales”, y dentro de él una sección llamada “Literatura y pensamiento”, con los que se pretende que el alumno llegue a tener una visión general de algunos de los aspectos más importantes del acervo cultural hispano.

En un cuadro confeccionado a partir de tres fases (aproximación, profundización y consolidación) se incluyen cuestiones como la “Importancia de Cervantes y el *Quijote* en la historia de la literatura universal” (fase de aproximación), “Grandes autores españoles e hispanoamericanos” (fase de profundización) o “Cronología de la historia de la literatura española (orígenes, grandes movimientos y tendencias): del *Poema del Mio Cid* a la literatura de la postmodernidad” (fase de consolidación).

Podría pensarse que el hecho de que el Instituto Cervantes opte por introducir en su *Plan curricular* una serie de referentes culturales muy ligados a la realidad española e hispanoamericana no acarrea necesariamente el uso de textos literarios en las aulas de ELE, pero bien es cierto que se explica en él que el cine y la literatura ocupan más extensión que otras manifestaciones artísticas, porque “se ha procurado reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la literatura constituyen una base de material particularmente significativa” (<https://tinyurl.com/rq4krca>), lo cual puede interpretarse como una apuesta por este tipo de recursos.

Y en otro apartado del PCIC, el relativo a “Géneros discursivos y productos textuales”, se incluyen géneros literarios de transmisión oral y escrita (junto a otros muchos géneros, por supuesto) clasificados por niveles y que los aprendientes han de saber producir (P), interpretar (R = Recepción) o hacer ambas cosas (P y R), circunstancia esta última que no se produce en el caso de los textos literarios.

En el siguiente cuadro hemos seleccionado y agrupado la información que figura en el PCIC al respecto:

Tabla 1. Géneros literarios de transmisión oral y escrita en el PCIC clasificados por niveles.

Nivel	Géneros literarios de transmisión oral	Géneros literarios de transmisión escrita
A1	—	—
A2	—	• Cuentos breves en versión simplificada (R)
B1		• Cuentos adaptados de extensión media (R) • Poemas muy sencillos (R)
B2	Películas y representaciones teatrales en lengua estándar (R)	• Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...) (R) • Novelas breves y sencillas (R) • Obras de teatro en lengua estándar (R) • Poemas sencillos (R) • Reseñas breves de películas, libros u obras de teatro (P) • Reseñas de películas, libros u obras de teatro (R)
C1	Películas y representaciones teatrales de todo tipo (R)	• Artículos de opinión en revistas especializadas o publicaciones literarias (R) • Cuentos (R) • Novelas (R) • Obras de teatro de todo tipo (R) • Poemas de cierta complejidad (R) • Reseñas de películas, libros u obras de teatro (R) • Reseñas de extensión media de películas, libros u obras de teatro (P)
C2	—	• Poemas (R)

Siendo este el panorama y conociendo la repercusión del *MCER* y del *PCIC* en el diseño y la confección de los manuales de ELE, cabría esperar en ellos una presencia bastante mayor de textos literarios que la que hubo, al menos, en el momento en que el enfoque comunicativo dio sus primeros pasos, así como una mayor integración en las unidades didácticas que la que anunciaron Garrido y Montesa en su ponencia de 1990. Pero ¿es esta realmente la situación actual?

5. Manuales de ELE

En el año 2000 Martín Peris publicaba un artículo en el que examinaba siete manuales de ELE publicados entre 1980 y 1994 (*Para empezar, Esto funciona, Fórmula, Curso E/LE, Intercambio, Ven y Rápido*) a partir de una serie de criterios muy definidos: relación entre el texto literario y el resto de la unidad didáctica; competencias fomentadas; destrezas desarrolladas; actividades propuestas y lugar y conexión del texto en la unidad.

Este autor constataba que si bien no se podía negar que en la década de los 80 el texto literario había “entrado de lleno en los manuales publicados en España” (Martín Peris, 2000: 122), parecía que la literatura seguía infundiendo respeto y se veía con cierta reticencia, por ejemplo, su introducción en clases de niveles iniciales.

Asimismo destacaba una tendencia a situar los textos literarios al final de las unidades didácticas, lo que suponía que fueran concebidos más como un complemento del aprendizaje que como parte integrante de este:

Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa –unidad didáctica– o final de curso –últimos libros del manual–) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que este no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo (Martín Peris, 2000: 123).

Aunque también es cierto que este lingüista afirmaba (*ibid.*) que “los datos obtenidos, con ser escasos y estadísticamente poco relevantes, parecen apuntar a una evolución hacia una mayor integración, tanto por la incipiente inclusión de textos literarios en fases intermedias de la unidad didáctica como por la diversidad de trabajos a que da lugar, siempre relacionados con su comprensión y la posterior actividad de destrezas productivas a partir del mensaje”.

Años más tarde Acquaroni (2008: 295) resaltaba el hecho de que un repaso a algunos manuales publicados entre 1995 y 2005 (*Gente 1, 2 y 3; Abanico; y Aula 1, 2 y 3*) no arrojaba buenos resultados respecto del asunto que nos ocupa (habla incluso de “panorama desolador”). Esta autora reconocía (*ibid.*) que se había producido un “mayor grado de integración dentro de la secuencia didáctica que propone la unidad”, pero también destacaba el hecho de que el porcentaje total de textos literarios incluidos en ese tipo de materiales había disminuido respecto de la etapa analizada por Martín Peris, si bien hemos de señalar que la muestra analizada por ella era bastante reducida.

Bouchiba Ghlamallah (2011) aludía también a la escasez de textos literarios, información procedente del análisis de determinados manuales de ELE publicados entre 2002 y 2008 (*Así me gusta 2; Nuevo ELE intermedio y avanzado; En acción 2 y 3; Prisma A2, B1, B2 y C1; Gente 2 y 3; Aula internacional 2, 3 y 4*), por ser muy bajo el número de páginas que los incluyen en relación a otros muchos contenidos. De hecho, esta autora afirma que “de un total de 2433 páginas, 39 páginas se dedican a la voluminosa producción literaria española e hispanoamericana” (2011: 242), aunque nos generan ciertas reservas la exclusión en este cómputo de los textos literarios adaptados y el hecho de que no se haya realizado el análisis de las series completas.

Por último, Palacios (2017) examina seis manuales publicados entre 2002 y 2015 (*Prisma, Aula, Pasaporte ELE, Español lengua viva, Método y Bitácora*; niveles A1, A2, B1 y B2), y realiza un estudio muy completo de los mismos (echamos de menos, eso sí, algún manual que llegue a los niveles C1 y/o C2) tomando como referencia distintos parámetros: características esenciales de los textos literarios (género, edad o antigüedad, filiación [España, Hispanoamérica], canonicidad), presentación de los mismos (integridad o fragmentación, extensión, adaptación) y explotación didáctica (nivel, relevancia para la realización de la actividad, integración de destrezas, trabajo lingüístico y competencia literaria).

Las conclusiones a las que llega pueden resumirse en los siguientes términos:

1. Se presta poca atención a los textos anteriores al siglo xx.
2. El género teatral no está representado, en contraste con los géneros narrativos y líricos.
3. Hay mayor número de textos españoles que hispanoamericanos.
4. La mayoría de autores seleccionados pueden considerarse pertenecientes a un canon literario generalmente aceptado.
5. Los fragmentos literarios superan en número a los textos íntegros.
6. La extensión habitual es la breve o media (entre 50 y 300 palabras).
7. En los niveles A1 y A2 predominan los textos literarios adaptados, frente a lo que sucede en el resto de niveles, en donde se imponen los originales.
8. La distribución por niveles depende de cada manual.
9. Suele buscarse la explotación de más de una destreza lingüística.
10. La práctica lingüística no es la predominante en lo relativo a la explotación didáctica de los textos literarios.

6. Nuestro estudio

A nosotros nos interesan fundamentalmente tres datos: el número de textos literarios que se incluyen en los manuales y su distribución en los diferentes niveles del *MCER* y en las unidades didácticas, su grado de integración en estas últimas y el tipo de explotación realizada. Así puede averiguarse si su presencia en los manuales es o no significativa y existe alguna correlación entre su uso y los niveles de enseñanza/aprendizaje establecidos, si se ha producido una integración real en los manuales o se presentan más bien como materiales complementarios y si la explotación trasciende por lo general el ámbito lingüístico, en consonancia con las ideas expuestas al respecto en el *MCER* y el *PCIC* y superándose etapas anteriores en las que estos textos eran infrautilizados (*vid.* Garrido y Montesa, 2010).

Una revisión de ocho manuales generales de ELE en todos sus niveles publicados hasta el momento y de uso frecuente en las aulas arroja interesantes resultados a propósito de las cuestiones anteriores. Se trata de las últimas ediciones (a fecha de 1 de febrero de 2020) de manuales de orientación comunicativa publicados entre 2010 y 2018 por diferentes editoriales: *Agencia ELE* (SGEL), *Aula internacional nueva edición* (Difusión), *Bitácora nueva edición* (Difusión), *ELE actual* (SM), *En acción* (Enclave-ELE), *Gente hoy* (Difusión), *Nuevo Español en marcha* (SGEL) y *Nuevo Prisma* (Edinumen).

6.1. Número de textos literarios en relación al número de unidades didácticas y a los niveles del *MCER*

Agencia ELE

Tabla 2. Textos literarios en *Agencia ELE*.

Nivel	Número de textos literarios	Distribución en unidades didácticas	Número total de unidades didácticas de cada manual
A1	0	—	10
A2	0	—	10
B1	3 (forman parte de una misma actividad)	Los 3 textos en la unidad 10	12
B2.1	0	—	8
B2.2	7 (3 de ellos forman parte de una misma actividad)	<ul style="list-style-type: none"> Unidad 6: 3 textos que forman parte de una misma actividad Sección adicional (tras las unidades didácticas) llamada <i>ConTextos</i>: 4 	8

Aula internacional nueva edición

Tabla 3. Textos literarios en *Aula internacional nueva edición*.

Nivel	Número de textos literarios	Distribución en unidades didácticas	Número total de unidades didácticas de cada manual
A1	0	—	9
A2	3 (dos de ellos forman parte de una misma actividad)	Los tres textos en la unidad 10	10
B1	6 (dos de ellos forman parte de una misma actividad y 3 de ellos, de otra. De estos últimos, dos son fragmentos de una misma obra)	<ul style="list-style-type: none"> Unidad 6: 2 textos Unidad 8: 1 Unidad 9: 3 	12
B2.1	4 (dos son fragmentos de una misma obra y forman parte de una misma actividad)	<ul style="list-style-type: none"> Unidad 3: los dos son fragmentos de la misma obra Unidad 5: 2 	6
B2.2	6 (dos de ellos forman parte de una misma actividad)	<ul style="list-style-type: none"> Unidad 2: 1 texto Unidad 3: 2 Unidad 4: 1 Unidad 6: 2 (forman parte de la misma actividad) 	6

Bitácora nueva ediciónTabla 4. Textos literarios en *Bitácora nueva edición*.

Nivel	Número de textos literarios	Distribución en unidades didácticas	Número total de unidades didácticas de cada manual
A1	0	—	12
A2	1	Unidad 3	12
B1	2	Los 2 textos en la unidad 4	8
B2	4	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 1: 2 textos – Unidad 7: 1 – Unidad 8: 1 	8

ELE actualTabla 5. Textos literarios en *ELE actual*.

Nivel	Número de textos literarios	Distribución en unidades didácticas	Número total de unidades didácticas de cada manual
A1	0	—	14 y una lección opcional
A2	0	—	15
B1	12	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 1: 1 texto (sección <i>Materiales complementarios</i> [MC]) – Unidad 2: 1 – Unidad 3: 1 – Unidad 4: 1 (sección MC) – Unidad 5: 2 (uno de ellos en la sección MC) – Unidad 6: 1 (sección MC) – Sección <i>Repaso 2</i>: 1 – Unidad 10: 2 (sección MC) – Unidad 11: 1 (sección MC) – Unidad 12: 1 	12
B2	11	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 1: 2 textos (uno de ellos en la sección MC) – Sección <i>Repaso 1</i>: 1 – Unidad 5: 1 – Unidad 8: 2 (uno de ellos en la sección <i>Además</i>) – <i>Repaso 2</i>: 2 – Unidad 12: 2 (uno de ellos en la sección MC) 	12

Es relevante señalar, para la correcta interpretación del cuadro anterior, que la sección *Materiales complementarios* es descrita en los siguientes términos en el propio manual (pág. 3): “Cada lección concluye con la sección *Materiales complementarios*, en la cual se ponen a disposición de alumnos y profesores más propuestas didácticas destinadas a la práctica adicional y opcional de las destrezas y de los contenidos lingüísticos y funcionales. Han sido concebidas para dar una respuesta más flexible a las necesidades específicas de los alumnos y dotar de más variedad al curso. Su inclusión en el manual contribuye a enriquecer el repertorio de técnicas de enseñanza empleadas por el docente”. Y en la página 5 se añade que “constituyen un auténtico banco de actividades extra”.

Por otro lado, también hay una sección llamada *Repaso* cada 4 unidades (es el caso del B1 y B2) o cada 5 (como sucede en A1 y A2).

Por último, “*ELE Actual B2* proporciona también en cada lección una sección de dos páginas [*Además...*] en la que se complementa y enriquece la base lingüística y funcional aportada en la lección. En ella se abordan contenidos específicos de nivel avanzado para poder cubrir mejor diversos programas lingüísticos y satisfacer las necesidades de los distintos alumnos” (pág. 5).

En acciónTabla 6. Textos literarios en *En acción*.

Nivel	Número de textos literarios	Distribución en unidades didácticas	Número total de unidades didácticas de cada manual
A1	0	—	6
A2	0	—	6
B1	3	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 7: 1 texto – Unidad 11: 1 – Unidad 12: 1 	12
B2	5 (3 de ellos forman parte de una misma actividad)	Todos los textos en la Unidad 2	12
C1	11 (4 de ellos forman parte de una misma actividad)	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 1: 1 texto – Unidad 7: 3 – Unidad 8: 1 – Secciones <i>Repaso</i>: 6 (4 de ellos en una misma actividad) 	9

Gente hoyTabla 7. Textos literarios en *Gente hoy*.

Nivel	Número de textos literarios	Distribución en unidades didácticas	Número total de unidades didácticas de cada manual
A1-A2	1	Unidad 12	12
B1	9 (3 de ellos forman parte de una misma actividad y otros 5, también)	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 3: 3 textos que forman parte de una misma actividad – Unidad 5: 1 (conformado por 14 greguerías) – Unidad 8: 5 textos (misma actividad) 	10
B2	2	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 1: 1 – Unidad 5: 1 	11

Nuevo español en marchaTabla 8. Textos literarios en *Nuevo Español en marcha*.

Nivel	Número de textos literarios	Distribución en unidades didácticas	Número total de unidades didácticas de cada manual
A1	0	—	10
A2	0	—	10
B1	1	Unidad 4	12
B2	5	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 4: 1 texto – Sección <i>Autoevaluación</i> (tras la unidad 4): 1 – Unidad 8: 1 – Unidad 12: 1 – Sección <i>Autoevaluación</i> (tras la unidad 12): 1 	12

*Nuevo Prisma*Tabla 9. Textos literarios en *Nuevo Prisma*.

Nivel	Número de textos literarios	Distribución en unidades didácticas	Número total de unidades didácticas de cada manual
A1	0	----	12
A2	0	----	12
B1 + B2	6 (2 de ellos forman parte de una misma actividad)	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 7: 1 – Unidad 10: 2 – Unidad 17: 2 (misma actividad) – Unidad 21: 1 	21
C1	3	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 4: 1 texto – Unidad 7: 1 – Unidad 9: 1 	12
C2	14	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad 2: 1 texto – Unidad 3: 1 – Unidad 4: 5 (misma actividad) – Unidad 4: 1 – Unidad 4: 1 – Unidad 4: 2 (misma actividad) – Unidad 6: 1 – Unidad 10: 1 – Unidad 11: 1 	12

Puede afirmarse que autores de editoriales diversas tienen en cuenta en sus manuales este tipo de material, si bien en alguno de ellos aún escasean, sobre todo si tenemos en cuenta únicamente las unidades didácticas y no las secciones de carácter complementario (es el caso de *Agencia ELE*). La utilización de textos literarios como recursos de carácter complementario (a veces fuera incluso de las unidades didácticas) o en secciones de repaso cobra relevancia en *Agencia ELE*, *ELE actual* y, en menor medida, *En acción*, y no se trata de un dato menor. Efectivamente, el desarrollo de las clases y de la práctica docente conlleva, en no pocas ocasiones, que se prescindiera de algunas de las actividades y herramientas incluidas en los manuales, especialmente de aquellas que son presentadas en el propio manual como adicionales y opcionales o como refuerzo de los contenidos ya tratados.

Ha de tenerse en cuenta también que en ocasiones son varios los textos literarios (en su mayor parte, fragmentos) que forman parte de una misma actividad, por lo que su mayor o menor presencia en los manuales puede resultar engañosa si se atiende a las cifras sin entrar en pormenores. Y sucede lo mismo a propósito de su distribución en las unidades didácticas que estos contienen, pues puede ocurrir que la totalidad de textos literarios (nos referimos a cuando hay más de uno) incluidos en un determinado manual formen parte de una sola unidad didáctica: *Agencia ELE B1* y *B2* (si excluimos en este último caso la sección *ConTextos*, separada formalmente y de manera clara de las unidades didácticas), *Bitácora nueva edición B1* o *En acción B2*.

Algo parecido ocurre con *Aula internacional A2*, *Bitácora nueva edición A2* y *Gente hoy A2*, en donde, en la mayoría de los casos, solo se incluye un texto literario. Ello podría inducir a pensar que incluir este tipo de textos en los citados manuales es, en realidad, una apuesta poco entusiasta, pero más bien parece lo contrario: es un reflejo de la voluntad de adelantar al nivel A2 su uso y explotación. No en vano uno de los autores de *Bitácora nueva edición* y *Gente hoy* es Ernesto Martín Peris, firme defensor, como ha podido comprobarse anteriormente, de la inclusión de textos literarios en las clases de ELE. El resto de manuales analizados los introducen a partir del nivel B1: *Agencia ELE*, *ELE actual*, *En acción*, *Nuevo Español en marcha* y *Nuevo Prisma*.

Por otro lado, ya no parece tan común relegar este tipo de textos a las últimas unidades de los manuales, salvo en el caso del nivel A2, en donde seguramente se espera (en *Aula internacional* y *Gente hoy*, no así en *Bitácora*) a que el estudiante posea más herramientas lingüísticas y comunicativas para comenzar a emplearlos en clase.

De todas formas, las cifras presentadas en las anteriores tablas no pueden desligarse del grado de integración de los textos en cuestión en las unidades didácticas, porque la integración supone una apuesta mucho más decidida por este tipo de recursos que su presencia en secciones de carácter complementario, incluso cuando en este último caso es numéricamente mayor.

6.2. Grado de integración de los textos literarios en las unidades didácticas

Hemos constatado que la mayor parte de las veces la imbricación en la unidad de los textos literarios se lleva a cabo a partir de criterios temáticos. Ello significa que los textos literarios abordan en general alguno de los temas tratados en una determinada unidad didáctica, tal y como sucede, por ejemplo, con la número 2 del manual *Nuevo Prisma C2*, que se titula “Se siente” y en la que se incluye un poema de Juan Ramón Jiménez en que su autor recoge las sensaciones que la infancia evoca en él.

A este tratamiento obedecen todos los manuales analizados, si bien hay algunos casos en los que esa no es la casuística:

1. En *ELE actual B2* uno de los dos textos literarios incluidos en la Unidad 8 (“El puercoespín mimoso”, *Despistes y franquezas* de Mario Benedetti) no guarda relación alguna con el tema tratado en ella: los medios de comunicación. Este texto se halla incluido en la sección *Además...*, “en la que se complementa y enriquece la base lingüística y funcional aportada en la lección” (pág. 5). Lo cierto es que este texto es utilizado para enseñar a los estudiantes expresiones coloquiales con nombres de animales, que no se abordan en ningún otro apartado o actividad de la unidad.
2. En *Nuevo Español en marcha B2*, después de la Unidad 4 hay una sección llamada *Autoevaluación*. En ella figura un cuento popular mexicano cuya temática no está relacionada en modo alguno con ninguno de los aspectos tratados anteriormente. La relación que mantiene con una de las unidades anteriores es estrictamente gramatical, pues se propone realizar con él una actividad con artículos, aspecto tratado en una de las unidades.

Por lo general, parece claro que se va produciendo una mayor integración de los textos literarios en las unidades didácticas de las que forman parte, de manera que los temas y aspectos que tratan están en consonancia con los objetivos que se persiguen en ellas. De hecho, incluso cuando un manual como *ELE actual* los incluye en no pocas ocasiones en secciones de carácter complementario (*Materiales complementarios*) los textos literarios han sido escogidos en función de la temática que abordan. Ello no obsta para que los pocos casos en los que no hay imbricación temática denoten cierta complementariedad en la manera de referirse a ellas (apartado *Además...* de *ELE actual B2*) o que correspondan a secciones un tanto diferentes respecto del resto, como son las de autoevaluación (*Nuevo Español en marcha B2*).

6.3. Tipo de explotación didáctica

La casuística encontrada acerca de la manera de explotar didácticamente los textos literarios comprende las distintas destrezas, cuestiones de índole lingüística (fundamentalmente gramatical y léxica), así como la competencia sociocultural y la interculturalidad. Por ello estos son los aspectos incluidos en las tablas siguientes, a propósito del comportamiento adoptado al respecto por los manuales analizados:

[Claves de interpretación: CL = comprensión lectora; CA = comprensión auditiva; EE = expresión escrita; IO = interacción oral; EO = expresión oral].

Agencia ELE

Tabla 10. Tipo de explotación didáctica en *Agencia ELE*.

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
B1	Unidad 10 (3 textos misma actividad)	IO, CL, EE, CA, EO	Sí: gramática	Sí	No
B2.2	Unidad 6 (3 textos misma actividad)	CL, EE, IO	No	No	No
B2.2	<i>ConTextos</i> nº 4 (3 textos misma actividad)	CA, CL, IO	No	Sí	No
B2.2	<i>ConTextos</i> nº 5 (2 textos misma actividad)	CL, IO	No	Sí	Sí
B2.2	<i>ConTextos</i> nº 6	CL, EE	Sí: léxico	Sí	No
B2.2	<i>ConTextos</i> nº 8	CL, IO	Sí: léxico	Sí	No

Aula internacional nueva ediciónTabla 11. Tipo de explotación didáctica en *Aula internacional nueva edición*.

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
A2	Unidad 10	CL	No	No	No
A2	Unidad 10	CL, EE	No	No	Sí
B1	Unidad 6 (2 textos misma actividad)	CL, IO, EO	No	No	Sí
B1	Unidad 8	IO, CL, EE	No	No	No
B1	Unidad 9 (3 textos misma actividad)	CL, EE, IO	No	No	No
B2.1	Unidad 3	IO, CL	No	No	No
B2.1	Unidad 5	IO, CL	No	No	No
B2.1	Unidad 5	IO, CA, CL	No	No	Sí
B2.2	Unidad 2	CL, IO	No	Sí	No
B2.2	Unidad 3	CL, EE, EO, IO	Sí: gramática	No	No
B2.2	Unidad 3	CL, IO	No	Sí	No
B2.2	Unidad 4	CL, CA, IO	No	Sí	Sí
B2.2	Unidad 6	CL, IO	Sí: gramática	No	No

Bitácora nueva ediciónTabla 12. Tipo de explotación didáctica en *Bitácora nueva edición*.

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
A2	Unidad 3	CL, IO, CA	Sí: léxico y gramática	Sí	No
B1	Unidad 4	CL, IO	Sí: gramática	Sí	Sí
B1	Unidad 4	CL, IO, CA	Sí: gramática	No	No
B2	Unidad 1	CL, CA, IO	Sí: léxico	No	No
B2	Unidad 1	CL, IO, CA, EE	No	No	No
B2	Unidad 7 (3 textos misma actividad)	CL, IO, EO, EE	Sí: léxico	Sí	No
B2	Unidad 8	CL, IO, CA	Sí: léxico	Sí	No

ELE actualTabla 13. Tipo de explotación didáctica en *ELE actual*.

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
B1	Unidad 1	CL, EO	Sí: léxico	No	No
B1	Unidad 2	CL, IO	No	No	No
B1	Unidad 3	CL, IO	No	No	No
B1	Unidad 4	CL	No	No	No
B1	Unidad 5	No	Sí: gramática	No	No
B1	Unidad 5	CL, IO	Sí: léxico	No	No
B1	Unidad 6	CL, EE	Sí: léxico	No	No

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
B1	<i>Repaso 2</i>	CL	Sí: pronunciación y entonación	No	No
B1	Unidad 10	CL, EE, IO	Sí: léxico	No	No
B1	Unidad 11	CL	Sí: gramática	No	No
B1	Unidad 12	CL	Sí: léxico	No	No
B2	Unidad 1	CL	Sí: gramática	No	No
B2	Unidad 1	CL, EE	Sí: pronunciación y entonación	No	No
B2	<i>Repaso 1</i>	CL, IO	Sí: gramática	No	No
B2	Unidad 5	CL, IO	Sí: léxico	No	No
B2	Unidad 8	CL, IO	Sí: léxico	No	No
B2	Unidad 8	No	Sí: léxico	No	No
B2	<i>Repaso 2</i>	CL, IO	Sí: léxico	Sí	No
B2	<i>Repaso 2</i>	CL, CA, IO	Sí: pronunciación y gramática	No	No
B2	Unidad 12	CL	Sí: léxico	Sí	No
B2	Unidad 12	CL, IO	Sí: léxico	No	No
B2	<i>Repaso 3</i>	CL	Sí: léxico	No	No

En acción

Tabla 14. Tipo de explotación didáctica en *En acción*.

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
B1	Unidad 7	CL, IO	No	No	No
B1	Unidad 11	CL, IO	No	No	No
B1	Unidad 12	IO, CL	No	No	No
B2	Unidad 2 (3 textos misma actividad)	IO, CL	No	No	No
B2	Unidad 2	CL, EE, IO	No	No	No
C1	Unidad 1	CL, EE, IO	No	No	No
C1	<i>Repaso 1</i>	CL, IO	No	No	No
C1	<i>Repaso 2</i>	CL, IO	No	No	No
C1	Unidad 7	CL	No	No	No
C1	Unidad 7	CL, EE, CA	No	No	No
C1	Unidad 7	CL, IO, EE	Sí: gramática	No	No
C1	Unidad 8	CL, IO	No	No	No
C1	Unidad 8	CL, IO, EE	No	No	No

Gente hoyTabla 15. Tipo de explotación didáctica en *Gente hoy*.

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
A1-A2	Unidad 12	CL, IO	No	No	No
B1	Unidad 3 (3 textos misma actividad)	CL, EE, IO	No	No	Sí
B1	Unidad 5	CL, IO	No	Sí	No
B1	Unidad 8	CL, IO	No	Sí	No
B2	Unidad 1	CL, IO	Sí: léxico	No	No
B2	Unidad 5	IO	Sí: léxico	No	Sí

Nuevo Español en marchaTabla 16. Tipo de explotación didáctica en *Nuevo Español en marcha*.

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
B1	Unidad 4	No	Sí: puntuación	No	No
B2	Unidad 4	CL, CA, IO	No	Sí	No
B2	<i>Autoevaluación</i> (tras la Unidad 4)	No	Sí: gramática	No	No
B2	Unidad 8	CL	No	No	No
B2	Unidad 12	IO, CL	Sí: léxico	Sí	No
B2	<i>Autoevaluación</i> (tras la Unidad 12)	No	Sí: gramática	No	No

Nuevo PrismaTabla 17. Tipo de explotación didáctica en *Nuevo Prisma*.

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
B1+B2	Unidad 6	CL	Sí: léxico	No	No
B1+B2	Unidad 7	CL	Sí: léxico y gramática	No	No
B1+B2	Unidad 10	CL, IO, EE	No	No	No
B1+B2	Unidad 17 (2 textos misma actividad)	CL, EE, IO	No	No	No
B1+B2	Unidad 21	CL, IO, EE	Sí: léxico	No	No
C1	Unidad 4	CL, IO, EE	Sí: léxico	No	No
C1	Unidad 7	No	Sí: gramática	No	No
C1	Unidad 9	CL, IO	Sí: gramática	No	No
C2	Unidad 2	CL, EE	Sí: léxico	No	No
C2	Unidad 3	CL, EE, IO	Sí: léxico y gramática	No	No
C2	Unidad 4 (5 textos misma actividad)	CA, CL, IO	No	Sí	Sí

Nivel	Ubicación	Destrezas	Explotación lingüística	Competencia sociocultural	Interculturalidad
C2	Unidad 4	CA, CL, EE, IO	Sí: léxico	No	No
C2	Unidad 4	CL, IO, EE	Sí: léxico y gramática	No	Sí
C2	Unidad 4 (2 textos misma actividad)	CL, IO	Sí: gramática	No	No
C2	Unidad 6	CL, EE	Sí: gramática	No	No
C2	Unidad 10	EE, CL, IO	Sí: gramática	Sí	No
C2	Unidad 11	CL, IO	Sí: léxico	No	Sí

De los anteriores datos, cabe extraer las siguientes conclusiones:

1. Son muy minoritarias (seis casos en total) las explotaciones de textos literarios basadas exclusivamente en aspectos de carácter lingüístico. Esto supone un avance respecto de la situación a la que aludían Garrido y Montesa en 1990, cuando se quejaban de que los textos literarios servían como pretexto para tratar únicamente cuestiones de orden lingüístico y de que se infrautilizaban. No obstante, ello no significa necesariamente que hoy en día se haga un aprovechamiento óptimo de ellos.
2. Lo habitual es que en las actividades propuestas con textos literarios se exploten diversas destrezas. Lo más frecuente es que se integren dos (38 casos de 90), seguidas a poca distancia por las de tres (28 casos), si bien las combinaciones posibles son harto variadas. En este sentido, parece que estos textos se han adaptado a las técnicas y fórmulas de explotación propias del enfoque comunicativo, en que la variedad de planteamientos y la integración de destrezas constituyen auténticos pilares.
3. Como cabía esperar, la destreza predominante es la comprensión lectora. No obstante, la interacción oral también cobra protagonismo, en línea con los postulados del enfoque comunicativo, en que la oralidad es fundamental en el proceso de negociación y realización de las actividades, así como en la exposición de los resultados a partir de la dinámica grupo-clase.
4. Los ejercicios lingüísticos predominantes son los de léxico (26 casos de 51), aunque los de índole gramatical también están bastante presentes (17). También es posible encontrar otros en los que se explota tanto la gramática como el léxico (4). En cuanto a las actividades en las que se trabajan aspectos como la pronunciación, la entonación o la puntuación, son testimoniales: dos casos de pronunciación y entonación, uno de pronunciación y gramática y uno de puntuación.
5. Aún no son demasiadas las explotaciones de textos literarios en las que cobran importancia los planos cultural e intercultural. De hecho, de las 90 explotaciones analizadas solo 16 recogen aspectos de orden cultural, 11 de tipo intercultural y 4 combinan cultura e interculturalidad. Este no es un hecho en absoluto trivial, pues una de las características más destacadas de esta clase de textos es que son una manifestación cultural relevante de la lengua meta. Así se pone de manifiesto tanto en el *MCER* como en el *PCIC*. En cualquier caso, hay diferencias sustanciales entre unos manuales y otros en lo relativo a este aspecto: por ejemplo, *ELE actual* o *En acción* no proponen ninguna actividad, basada en textos literarios, centrada en lo cultural e intercultural; sin embargo, *Aula internacional*, *Bitácora nueva edición* o *Gente hoy* apuestan de manera más decidida por este tipo de explotación (también *Agencia ELE*, pero fundamentalmente en la sección *ConTextos*, separada formalmente de las unidades didácticas, lo cual supone, sin duda, cierto apartamiento).

7. Conclusiones

En este artículo hemos realizado un recorrido diacrónico acerca del tratamiento dado a los textos literarios por parte de los principales métodos y enfoques habidos a lo largo de la Historia a propósito de la enseñanza de idiomas en general, y de ELE en particular. La situación descrita permite constatar que ha habido altibajos importantes al respecto, y que las formas de explotación del citado tipo de textos también han variado.

Concretamente, el enfoque comunicativo mostró inicialmente cierta tibieza en la adopción de textos literarios como un recurso que podía hacer interesantes aportaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2, por prescindirse de ellos en las programaciones didácticas o ser incluidos en los manuales como meros complementos o materiales adicionales. En la actualidad los manuales de ELE manifiestan una mayor predisposición a incluirlos en sus páginas y a integrarlos en las unidades didácticas, si bien ello no implica que esto siempre sea así y que se haga un aprovechamiento óptimo de los mismos, conforme a la extensa lista de posibilidades recogida en la bibliografía lingüística existente a propósito de este asunto y a la que nos hemos referido en páginas anteriores.

Parece claro que se trata de materiales que entroncan a la perfección con las competencias sociocultural e intercultural, por lo que una premisa metodológica aconsejable sería que se explotaran más estas competencias si los

múltiples condicionantes que entran en juego en la elaboración de un manual lo permiten. Es cierto que algunos manuales han avanzado en este sentido, pero también lo es que otros plantean actividades más acordes a lo que cabría haber esperado en escenarios cronológicos anteriores al actual por no aprovechar el enorme potencial que tienen en lo referente a esta cuestión.

Los pasos dados son importantes, pero los textos literarios aún son concebidos, en no pocas ocasiones, como recursos idóneos para ser introducidos en secciones de carácter complementario. La integración o no en las unidades didácticas supone una apuesta metodológica determinada, y como tal tiene tanta importancia como otras muchas decisiones que se adoptan y que tienen incidencia en el desarrollo de las clases, de la docencia y del aprendizaje. Ser consciente de estos hechos contribuye, sin duda, a conocer mejor el camino que inicia todo aprendiente que se embarca en el proyecto de estudiar una lengua extranjera, así como a hacerlo más accesible.

Manuales consultados

Agencia ELE. Niveles A1, A2, B1 y B2. Madrid: SGEL.
 Aula internacional nueva edición. Niveles A1, A2, B1 y B2. Barcelona: Difusión.
 Bitácora nueva edición. Niveles A1, A2, B1 y B2. Barcelona: Difusión.
 ELE actual. Niveles A1, A2, B1 y B2. Madrid: SM.
 En acción. Niveles A1, A2, B1, B2 y C1. Madrid: Enclave-ELE.
 Gente hoy. Niveles A1-A2, B1 y B2. Barcelona: Difusión.
 Nuevo Español en marcha. Niveles A1, A2, B1 y B2. Madrid: SGEL.
 Nuevo Prisma. Niveles A1, A2, B1+B2, C1 y C2. Madrid: Edinumen.

Bibliografía

- Acquaroni, Rosana (1997): “La experiencia de la poesía en E/LE (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)”, *Frecuencia L*, 4, 17-20.
- Acquaroni Muñoz, Rosana (2006): “Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE”, *Carabela*, 59, 49-77.
- Acquaroni Muñoz, Rosana (2008): *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en web: https://eprints.ucm.es/8598/1/T_30794.pdf.
- Albaladejo García, María Dolores (2007): “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *marcoELE*, 5, 1-51. Disponible en web: <https://tinyurl.com/yxyt54ly>.
- Albaladejo García, María Dolores (2017): *La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuestas a partir de textos narrativos*. Tesis doctoral, Universidad de Jaén. Disponible en web: [file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/TESIS%20ALBALADEJO%20\(6\).pdf](file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/TESIS%20ALBALADEJO%20(6).pdf).
- Alonso Cortés, Teresa (2010): “El tratamiento del texto literario en el aula de ELE”, en José Félix Barrio Barrio *et al.* (eds.): *Actas de las II Jornadas de Formación del Profesorado de español 2009 Sofía (Bulgaria)*. Sofía: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 3-11. Disponible en web: <https://tinyurl.com/yx2pgg6s>.
- Bouchiba Ghlamallah, Zineb (2011): “Promover la lectura invitando a la cultura”, en Javier de Santiago Guervós *et al.* (eds.): *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*. Salamanca: ASELE, vol. I, 239-248. Disponible en web: <https://tinyurl.com/uobsfxz>.
- Brumfit, Christopher J. y Ronald A. Carter (1986) (eds.): *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Calero Vaquera, M^a Luisa (2018): “Las teorías lingüísticas como fundamento de los enfoques y métodos en la enseñanza de ELE”, en María Martínez-Atienza de Dios y Alfonso Zamorano Aguilar (coords.): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I. Fundamentos, enfoques y tendencias*. Madrid: Enclave-ELE, 39-66.
- Collie, Joanne y Stephen Slater (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC-Dirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya. Disponible en web: <https://tinyurl.com/7gkb2vd>.
- García Aguilar, Ignacio (2018): “La literatura en ELE”, en María Martínez-Atienza de Dios y Alfonso Zamorano López (coords.): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. Vol. IV: Literatura, cine y otras manifestaciones culturales*. Madrid: Enclave-ELE, 37-63.
- Garrido, Antonio y Salvador Montesa (2010): “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”, *marcoELE*, 11, 384-396. Disponible en web: <https://tinyurl.com/uhlk8hd>.
- Gómez Sacristán, M^a Luisa y M^a Jesús Madrigal López (2017): “El componente lúdico y la literatura en la clase de ELE”, en Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (eds.): *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 757-810.
- González Cobas, Jacinto y Elena Herrero Sanz (2009): “El *Quijote* en la clase de ELE. Una propuesta didáctica”, *Espéculo*, 42. Disponible en web: <https://tinyurl.com/tuhq3e7>.
- González Cobas, Jacinto (2014): “Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en la enseñanza de ELE”, en Jacinto González Cobas *et al.* (eds.): *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, vol. monográfico *RedELE*, 99-129. Disponible en web: <https://tinyurl.com/wogucxc>.
- González Cobas, Jacinto (2019): “*Quijote* y fraseología: una propuesta para la enseñanza del español”, *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 191-216. Disponible en web: <https://tinyurl.com/ukm82ue>. DOI: <https://doi.org/10.5209/dida.65948>.

- Granero Navarro, Adela (2017): "La literatura en el aula de ELE", en *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Bulgaria*. Sofía: Instituto Cervantes, 64-71. Disponible en web: <https://tinyurl.com/wm6eeu8>.
- Gyöngyösiné Balogh, Emese; Horváth, Alexandra y Barnabás Riz (2013): "Literatura y adaptaciones en la clase de ELE", en Amelia Blas Nieves *et al.* (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest*. Budapest: Instituto Cervantes. Disponible en web: <https://tinyurl.com/v22wab6>.
- Instituto Cervantes (2001): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Disponible en web: <https://tinyurl.com/yda6fqab>.
- Iriarte Vañó, M^a Dolores (2009): "Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE", *Tinkuy*, 11, 187-206. Disponible en web: [file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/Dialnet-ComoTrabajarConTextosLiterariosEnElAulaDeELE-3303936%20\(7\).pdf](file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/Dialnet-ComoTrabajarConTextosLiterariosEnElAulaDeELE-3303936%20(7).pdf).
- Lanseros Sánchez, Raquel y María Remedios Sánchez García (2018): "Explotación didáctica de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de trabajo para el nivel avanzado de las EE. OO. II a partir de un poema de Clara Janés", *Didáctica. Lengua y literatura*, 30, 105-115. Disponible en web: <https://tinyurl.com/t88fqjl>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61957>.
- Lapesa, Rafael (1988, 9^a ed.): *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Maley, A. y A. Duff (1989): *The Inwrad Ear. Poetry in the Laguage Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. y A. Duff (1990): *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín Peris, Ernesto (2000): "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", *Lenguaje y textos*, 16, 101-130. Disponible en web: <https://tinyurl.com/uhnmufu>.
- Martín Sánchez, Miguel A. (2009): "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *Tejuelo*, 5, 54-70. Disponible en web: <https://tinyurl.com/v5gzmy>.
- Martínez Sallés, Matilde (1999): "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE", *Mosaico*, 3, 19-22. Disponible en web: file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/13137_19.pdf.
- Martínez Sallés, Matilde (2004): "«Libro, déjame libre». Acercarse a la literatura con todos los sentidos", *RedELE*, 0. Disponible en web: <https://tinyurl.com/tjvplr6>.
- Melero Abadía, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004): "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa", *redELE*, 1. Disponible en web: <https://tinyurl.com/vzx5sch>.
- Menouer Fouatih, Wahiba (2009): "La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE", en César Luis Díez Plaza *et al.* (eds.): *Actas del Taller "Literaturas hispánicas y ELE"*. Orán: Instituto Cervantes, 121-130. Disponible en web: <https://tinyurl.com/sva8pl3>.
- Millares, Selena (2003): "Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua", *Frecuencia L*, 22, 41-45.
- Miquel, Lourdes y Neus Sans (2010): *Antología de los Encuentros Internacionales del Español como Lengua Extranjera. Las Naves del Marqués, marcoELE*, 11. Disponible en web: <https://tinyurl.com/qt86ufc>.
- Naranjo, María (1999): *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Nebrija, Antonio de (1492, edición de 2011): *Gramática sobre la lengua castellana*. Barcelona: Círculo de Lectores. Edición, estudio y notas de Carmen Lozano para la Real Academia Española.
- Nevado Fuentes, Charo (2015): "El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 151-161. Disponible en web: <file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/701-2667-1-PB.pdf>. DOI: [10.17345/rile2015151-167](https://doi.org/10.17345/rile2015151-167).
- Palacios González, Sergio (2017): *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2 / lengua extranjera (LE): estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en web: [file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/palacios_gonzalez_sergio_vol_1%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/palacios_gonzalez_sergio_vol_1%20(1).pdf).
- Reyes-Torres, Agustín (2019): "Literatura", en Javier Muñoz Basols *et al.* (eds.): *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York: Routledge, 628-640.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2003, 2^a ed.): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Sáez, Begoña (2011): "Texto y literatura en la enseñanza de ELE", en Javier de Santiago Guervós *et al.* (eds.): *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional ASELE*. Salamanca: ASELE, vol. I, 57-66. Disponible en web: <https://tinyurl.com/tnyufdf>.
- Sánchez Jiménez, Santiago U.; Martín Rogero, Nieves y Carmen Servén Díez (2018): *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, Aquilino (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- San Mateo Valdehita, Alicia (2001): "Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE", *Frecuencia L*, 17, 17-22.
- Sanmartín Vélez, Juana (2010): "La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades", en Javier de Santiago Guervós *et al.* (eds.): *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional ASELE*. Salamanca: ASELE, vol. II, 793-804. Disponible en web: <https://tinyurl.com/qwhdjsn>.
- Sanz Pastor, Marta (2000): "La literatura en el aula de ELE", *Frecuencia L*, 14, 24-27.
- Sanz Pastor, Marta y Marta Higuera García (2005): "Una propuesta didáctica a través del *Quijote*", en A. Álvarez *et al.* (eds.): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 817-824. Disponible en web: <https://tinyurl.com/r7ja6vq>.
- Serradilla Castaño, Ana y Jacinto González Cobas (2017): "Unidades fraseológicas con verbos de movimiento en el *Quijote*: un acercamiento a la lengua real de la época", *Paremia*, 26, 41-54. Disponible en web: <https://tinyurl.com/v4ecpeq>.

- Sitman, Rosalie e Ivonne Lerner (1996): "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera", en Salvador Montesa Peydró *et al.* (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I (Actas del V Congreso Internacional de ASELE)*. Málaga: ASELE, 227-233. Disponible en web: <https://tinyurl.com/wr9u8kw>.
- Sitman, Rosalie e Ivonne Lerner (1999): "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?", *Espéculo*, 12. Disponible en web: <https://tinyurl.com/wz8gko8>.
- Stembert, Rudolf (2009): "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE", *marcoELE*, 9, 247-265. Disponible en web: <https://tinyurl.com/rrvudge>.
- Torrens Álvarez, M^a Jesús (2007): *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid: Arco/Libros.
- Ubach Medina, Antonio (2008): "El texto literario en la clase de ELE: propuesta de métodos de evaluación", en Susana Pastor Cesteros *et al.* (coords.): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante: Universidad de Alicante, 586-589. Disponible en web: <file:///D:/Usuarios/JG.5026689/Downloads/Dialnet-ElTextoLiterarioEnLaClaseDeELE-3192767.pdf>.
- Valdés, Juan de (1535, edición de 2008): *Diálogo de la lengua*. Valencia: Tirant Lo Blanch. Edición de Rafael Lapesa, preparada y dispuesta para la imprenta por María Teresa Echenique y Mariano de la Campa.
- Van Ek, J. A. (1975): *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Widdowson, H. G. (1975): *Stylistics in the Teaching of Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.