



---

# Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA

**MASTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:  
ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**LA ADAPTACIÓN DE LA LITERATURA CLÁSICA EN EL AULA DE ELE EN  
SENEGAL: EL EJEMPLO DE EL LAZARILLO DE TORMES**

Trabajo realizado por: Layti Cisse

Tutora: Pilar Celma Valero

Presentación: Valladolid, a 4 de julio de 2024

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1    Justificación.....	2
1.2    Los antecedentes.....	2
1.3    Estado de la cuestión.....	4
<b>2. OJETIVOS Y DIAGNÓSTICO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN SENEGAL ...</b>	<b>5</b>
2.1    Los objetivos.....	5
2..1..1.    El objetivo principal.....	5
2..1..2.    Los objetivos específicos.....	6
2.2    El diagnóstico de la enseñanza de los textos literarios en Senegal.....	7
<b>3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>220</b>
3.1    Objetivos.....	20
3.2    Características del perfil de la muestra.....	21
3.3    El instrumento de recogida de datos.....	21
3.4    Análisis e interpretación de los datos.....	22
<b>4. LAS VENTAJAS DE LOS TEXTOS LITERARIOS .....</b>	<b>29</b>
4.1    El carácter inmortal.....	29
4.2    Aspecto cultural.....	30
4.3    El desarrollo de la competencia literaria.....	32
4.4    La riqueza lingüística.....	33
4.5    Conclusión.....	34
<b>5. CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ADECUADO .....</b>	<b>36</b>
5.1    Acerca de los textos adaptados.....	36
5.2    Las ventajas de la adaptación literaria.....	37
5.3    Los criterios de selección de textos.....	41
<b>6. LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....</b>	<b>45</b>
6.1    Justificación de la propuesta didáctica.....	45
6.2    Descripción del grupo meta.....	45
6.3    Los objetivos de la propuesta.....	46
6.4    Los recursos empleados.....	46
6.5    La metodología de la propuesta.....	47

6.6	Evaluación .....	47
6.7	La teoría de la unidad didáctica.....	48
6.8.	La unidad didáctica propiamente dicha .....	50
6.8.1	Visualización de la primera secuencia (a partir del minuto 25 hasta el 33) ....	50
6.8.2	Introducción a la novela picaresca: su aparición, algunas características, algunas obras y sus autores. ....	51
<b>7.</b>	<b>CONCLUSIONES GENERALES .....</b>	<b>54</b>
<b>8.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>56</b>
<b>9.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>60</b>

## AGRADECIMIENTO

Primero, deseo expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas (familiares y amigos) que me apoyaron durante el proceso de escritura de este trabajo de investigación.

Agradezco principalmente a mi tutora Pilar Celma Valero por sus consejos, su gran disponibilidad y enorme apoyo incondicional, a los coordinadores del máster Micaela de la Red y David Pérez Rodríguez y al cuerpo docente del máster.

Doy las gracias a AECID, a mis colegas Lamine Kande, Ibrahima Gaye, Pape Waly Ndiaye, Jean J. Faye, Masse Diouf y Marth D. Sarr por sus consejos, colaboración y apoyo incondicional. No puedo terminar los agradecimientos sin rendir homenaje al difunto señor Maseck Niang, quien guió mis primeros pasos en el aprendizaje del español en el colegio; al difunto señor Adrien Ousmane Diokh, quien asumió el cargo de seguir sembrando las semillas de la lengua de Cervantes en mí, y al señor Cheikh Tidiane Diouf, quien no solo influyó en mi decisión de matricularme en el departamento de español, sino que también me inculcó el amor por la literatura clásica.



## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM) surge de las discusiones entre profesores durante encuentros pedagógicos sobre la dificultad de utilizar textos clásicos en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). El trabajo comienza con un análisis del papel de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras, seguido de los objetivos y un diagnóstico de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal. Los resultados de este diagnóstico se contrastan con un estudio empírico realizado con 53 participantes, centrado en las mismas dificultades. Hemos examinado las ventajas de incorporar textos literarios en el aula y hemos establecido criterios para la selección de textos, incluyendo la discusión sobre si deben ser originales o adaptados. Tras demostrar la factibilidad y conveniencia de adaptar los textos clásicos para facilitar su comprensión y lograr los objetivos didácticos, se presenta una propuesta didáctica antes de las conclusiones.

**Palabras clave:** texto clásico, dificultad, ELE, adaptación, asequible, ventajas.

## **Abstract**

This Master's Degree Work (MDW) resulted from discussions on the difficulty to use classical texts in teaching Spanish as a foreign language (SFL). This starts with an analysis of the role of literature in foreign language teaching, followed by the objectives and a teaching/learning diagnosis of SFL in Senegal. The results of this diagnosis contrast with an empirical study obtained from 53 participants, focused on the same difficulties. The advantages of literary text incorporation in class are examined and criteria are set for text selection, including the discussion on how they must be original or adapted. After showing the feasibility and practicality to adapt classical texts in order to facilitate their comprehension and achieve pedagogical goals, a teaching proposal is presented before the conclusions.

Key words: classical text, difficulty, SFL, adaptation, approachable, advantages.

# 1. INTRODUCCIÓN

Tras haber perdido el prestigio con la desaparición de los métodos tradicionales, los textos literarios en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) habían conocido períodos sombríos hasta la década de los años 80 con la aparición del enfoque comunicativo. Con dicho enfoque, este instrumento didáctico ha vuelto a tomar una importancia capital en el ámbito de la didáctica. Sin embargo, el uso de la literatura en general y de la literatura clásica en particular, sigue planteando una controversia entre actores de la educación (profesores, investigadores, estudiantes, etc.) a pesar de las indicaciones del Instituto Cervantes y *del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*. Los hay que abogan por su desaparición completa de las aulas por lo difícil y anticuada que resulta su lenguaje; otros defienden el uso de estos textos canónicos tal como aparecen en sus versiones originales, mientras que un tercer grupo piensa que es imprescindible usarlos adaptándolos según el nivel de los aprendientes.

Por lo que se refiere a la estructura del trabajo, comenzaremos por una introducción en la cual diseñamos el marco de la investigación, centrado en la presentación de los fundamentos teóricos, de los antecedentes y del estado de la cuestión. En esta parte haremos un recorrido del papel y del tratamiento de la literatura dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general, desde el principio hasta hoy en día, enfatizando sus altibajos, así como los diferentes enfoques metodológicos vigentes a lo largo de su trayectoria. En el segundo apartado, definiremos los diferentes objetivos que hemos fijado para llevar a cabo este trabajo y hacer el diagnóstico de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal; o sea, en esta parte se trata de analizar las dificultades que suelen encontrar los docentes senegaleses cuando imparten clases. Dichos impedimentos atañen a las herramientas didácticas, a los enfoques y estrategias, a los prejuicios de los actores (discentes y docentes), al sistema educativo, etc.

El apartado que viene a continuación implica un estudio empírico que nos ayudará a recabar y analizar los datos de una encuesta de diecisiete ítems a través de internet, dirigida a unos profesores de la enseñanza secundaria de Senegal para inferir del estado de la cuestión, a fin de aportar soluciones idóneas a supuestos problemas en las aulas. Está dividido en cuatro partes: los objetivos, el perfil de la muestra, el instrumento de recogida de datos y un análisis de datos y presentación de los resultados. Este apartado juega un papel indispensable en la medida en que, además de las experiencias del investigador, los datos recogidos de una muestra de unos cincuenta y tres profesores en Senegal permitirán sentar unas realidades del terreno. Luego, en el

cuarto capítulo del marco del trabajo, examinaremos las ventajas que se puede sacar al llevar los textos literarios al aula para ayudar a los aprendientes a desarrollar tanto las competencias comunicativas y lingüísticas como las literarias.

Intentaremos seguidamente, pues, en el quinto apartado, definir unos criterios en que el docente de ELE puede basarse para elegir el tipo de texto literario que seleccionar y utilizar en el aula; es importante determinar también aquí si el texto clásico que enseñar ha de ser un texto auténtico o adaptado. Prosiguiendo con la parte metodológica, en el apartado sexto, presentaremos una propuesta didáctica compuesta por cuatro sesiones con diferentes actividades fundamentadas. Por fin, acabaremos con las conclusiones generales, las referencias bibliográficas y los anexos.

## 1.1 Justificación

Nos planteamos hacer este Trabajo de Fin de Máster (TFM) e investigar en el campo de la enseñanza de la literatura clásica en clase de español como lengua extranjera por haber notado (después de unos diez años de docencia) las dificultades que los profesores de ELE tenemos a la hora de planificar e impartir clase. A veces, unos se preguntan si es pertinente y útil seguir utilizando los textos clásicos en el aula de ELE. De modo que, si la respuesta es afirmativa, nos tocará intentar buscar y encontrar soluciones didácticas para eludir los escollos que encontramos los profesores en el aula para que los aprendientes se interesen más y saquen provecho de este acervo cultural hispánico tan rico.

## 1.2 Los antecedentes

El tratamiento de los textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras ha conocido significativas disparidades desde el siglo XX hasta hoy en día, según el tipo de enfoque metodológico en boga. Así, con el enfoque tradicional, las lenguas se enseñaban a través de la gramática, de la traducción y de la memorización de unas listas de léxico de textos de ciertos escritores relevantes como Tirso de Molina, Góngora, Lope de Vega, Quevedo o Miguel de Cervantes. Es en este sentido que Albaladejo escribe:

En los años 50, el modelo gramatical predominante hacía un uso extensivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras “elevadas” de lengua. Con estos objetivos de aprendizaje, la literatura se convertía en el vehículo perfecto para la enseñanza de una segunda lengua (2007, p. 2).

Por lo tanto, con estos métodos la enseñanza ponía énfasis en la destreza escrita; es decir, los estudiantes de aquella época eran capaces de escribir textos muy relevantes, mientras que les resultaba difícil expresarse en las situaciones de comunicación más cotidianas. Como atestigua Fouatih:

Al estudiar exclusivamente autores clásicos, se reducían las posibilidades del alumno en su aprendizaje de la literatura y de la cultura de la lengua meta. Se daba la prioridad únicamente a las destrezas escritas y, así, la cultura quedaba reducida a un «cursillo de historia literaria» (2009, p. 122).

Sin embargo, la literatura empezó a perder ese auge y fue desapareciendo de las aulas con la llegada sucesivamente de los enfoques naturales y estructuralistas con una metodología “que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas” Reinoso (1999, p. 8). De hecho, estos métodos tendían a favorecer la asociación de las formas del habla con acciones y situaciones relacionadas con el uso de la lengua. Citada por Fouatih en el mismo artículo, Martínez Sallés afirma:

Este fue el principio de una época vergonzante y clandestina para la literatura en el aula de lengua extranjera; había empezado una especie de exilio (por seguir con el símil político) sólo roto por incursiones secretas, casi nunca aceptadas públicamente por los profesores... (2009, p. 123).

En aquella época, llamada también “el rincón de la literatura”, reinaban los métodos estructurales fundamentados en el conductismo. Así que, los textos literarios no encontraron acomodo en dichos métodos; fueron abandonados a favor de las muestras de lenguas más reales. Adela Granero Navarro sigue la estela de Sallés cuando agregó:

Con la llegada del estructuralismo, durante los años sesenta y setenta, el uso de los textos literarios se hace marginal y llega casi a desaparecer por completo, quizás también por oposición al modelo anterior. Este nuevo enfoque, centrado en la adquisición de estructuras lingüísticas mediante imitación y repetición, dirige el estudio hacia el sistema articulatorio de la lengua, desinteresándose por las manifestaciones individuales. El uso de textos literarios tendrá cabida únicamente como complemento cultural y quedará relegado a los niveles avanzados y superiores (2017, p. 64).

Los textos literarios conocían una clase de declive, como si fuera el castigo merecido por ser responsables de los inconvenientes que pudiera tener el enfoque tradicional. En 1973, según atestigua Jacinto González Cobas (2021), el Consejo de Europa encargó a un grupo de expertos la realización de un programa (el Proyecto Número 4) que mejorara la enseñanza de idiomas para un cambio fundamental y significativo de perspectiva en ese ámbito, al sembrar el germen de lo que sería el enfoque comunicativo. Unos años más tarde, dos de esos expertos publicaron dos



obras para explicar esta propuesta, conocida como programas nociofuncionales: *Notional Syllabuses* de Wilkins y *The Threshold Level* de Van Ek:

Estas publicaciones enfatizan el papel fundamental que puede desempeñar la competencia comunicativa, “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...” Cobas (2021, p. 158).

Este método nocio-funcional es considerado como la antesala del método comunicativo que emergió en la década de los años 80, provocando una verdadera ruptura con los métodos anteriores en el aprendizaje de lenguas extranjeras en general y del español en particular. Este enfoque comunicativo define la enseñanza/aprendizaje de lenguas como un proceso que promueve y hace hincapié en las intenciones comunicativas y pragmáticas. Refiriéndose a sus fundamentales principios, Bérard (1995), citado por Beghadid, sostiene:

El enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audio-orales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua. El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales. Así, los alumnos serán los protagonistas de su aprendizaje y tendrán la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de comunicación... (2013, p. 114).

### 1.3 Estado de la cuestión

La introducción del discurso literario como recurso didáctico en la enseñanza de ELE ha ido variando en función de los planteamientos de los enfoques pedagógicos. No obstante, a pesar de las supuestas desventajas y/o dificultades que se puede notar en el uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras, el auge del enfoque comunicativo más tarde “ha provocado que en los últimos años se haya producido un crecimiento exponencial de estudios y trabajos que profundizan en las bases teóricas sobre la idoneidad de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas con objetivos comunicativos” (Domínguez, 2020, p. 2). Sin embargo, como instrumento didáctico, la literatura seguía siendo el pariente pobre de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta los años 90 “cuando se producirá una revalorización de la literatura, comenzando a considerarse un recurso de gran eficacia para el desarrollo de las destrezas comunicativas en el aprendizaje de lenguas” (Domínguez, 2020, p. 3).

Así es como un grupo de investigadores relevantes empezaron a invertir en esta área que nos ocupa, defendiendo la manipulación de los textos literarios en la enseñanza de ELE y proponiendo guías didácticos pragmáticos y motivadores para las prácticas en las aulas. Entre estos especialistas, destacamos nombres como: Acquaroni M. R. (1996; 2007), Pérez, H. E., & del Castillo, M. J. G. (1998). Jiménez, Pedraza (1998). Reinoso, F. L. H. (1999), Martínez Sallés, (1999; 2004), Mendoza Fillola (2004), Sotomayor (2005), Ramos, R. N. (2006), Albaladejo M. (2007; 2017), Ndoye E. A. (2008), Fouatih, W. M. (2009), Palacios, G. S. (2011), Bernal Martín, M. J. (2011), Calderón, F. J. (2013) Fuentes, C. N. (2015), Granero, N. A. (2017), Quiñones Sanmiguel, L. M. (2017), Domínguez, F. Pablo (2020), González Cobas, J. (2009; 2021), Ngom Moussa (2022).

Sin embargo, se suele leer que, al lado de estos autores, hay voces contrarias que no son admiradoras del uso de textos literarios porque juzgan que no encajan con las necesidades del estudiante de ELE. No obstante, lo paradójico es que, tras una revisión de la literatura que hemos hecho, escudriñando muchos artículos, obras y trabajos de investigación sobre la cuestión, se alude casi siempre a unos detractores de los TL en el aula, pero no se les nombran en ninguna parte. Contrariamente a los defensores de los textos canónicos, estos son anónimos, y hasta nos preguntamos si no son estos propios autores los “detractores” sin asumirlo.

## 2. OJETIVOS Y DIAGNÓSTICO DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN SENEGAL

### 2.1 Los objetivos

#### 2..1..1. El objetivo principal

La capacidad pedagógica que tienen los textos literarios en general es inconmensurable en la enseñanza de las lenguas extranjeras porque permiten a los aprendientes desarrollar tanto su competencia lingüística como discursiva, pragmática y sociocultural. Asimismo, la literatura clásica es una fuente inagotable proveedora de conocimientos en varios aspectos: la antropología, la historia, la psicología, etc., para estudiantes nativos, a fortiori para los que aprenden lenguas extranjeras.

Así pues, pretendemos enmarcar nuestra investigación dentro del amplio ámbito de la enseñanza/aprendizaje de ELE en Senegal en pos de mostrar la factibilidad de enseñar el español

en el nivel secundario con éxito a través del texto clásicos, a pesar de lo que afirman las “supuestas” voces contrarias.

El interés que suscita el español está creciendo cada vez más en Senegal en los últimos años “con más de 350.000 estudiantes y 3.000 profesores de español, así como con varias universidades con departamentos de Lenguas Románicas” (Néstor N. Nsala, 2021, p, 1). Estas cifras del director del Instituto Cervantes de Dakar, sacadas del Anuario del Instituto Cervantes 2021, son muy elocuentes. Después del francés, que es la lengua oficial del país, y el inglés (LV1), que es una lengua obligatoria desde el colegio, el idioma de Cervantes ocupa la primera posición entre las lenguas extranjeras optativas, delante de las otras LV2 como el árabe, el alemán, el portugués, ruso e italiano.

Entonces, no es de extrañar que un alumno del bachillerato elija el español como LV1 en vez del inglés; y esta tendencia es muy frecuente en varios institutos. Las razones de este empeño de los aprendientes senegaleses por el español pueden explicarse por las razones siguientes. En primer lugar, destacamos el fútbol. Por un lado, la “liga española” es uno de los campeonatos más seguidos en Senegal gracias a los tres trofeos ganados por la Roja sucesivamente (dos Copas de Europa en 2008 y 2012 y una Copa Mundial en 2010). Por otro lado, el “clásico” forma parte de los partidos más famosos debido a la histórica rivalidad que existe entre el Real Madrid y el Fútbol Club Barcelona. A continuación, cabe hablar de un aspecto no despreciable que es la cercanía del español con el francés; por ello, con razón o sin ella, muchos alumnos tienen en mente la idea de que la lengua de Cervantes es más fácil que otras como el inglés, el portugués, el árabe, el alemán, etc. Por último, las cadenas de televisión emiten un montón de telenovelas o culebrones, que son de origen hispano en su mayoría y que interesan mucho a los jóvenes, quienes aprenden sus canciones.

Sin embargo, a pesar de todo lo que acabamos de decir, resulta paradójico que muchos profesores tropiezan a la hora de impartir clase cuando utilizan los textos clásicos como herramienta didáctica; lo que tendrá repercusiones dañinas sobre la comprensión por parte de los alumnos y obstaculizará forzosamente el alcance de los objetivos.

### 2..1..2.Los objetivos específicos

Mi trayectoria en el campo de la enseñanza/aprendizaje de ELE me ha permitido notar las dificultades que encontramos los docentes al enseñar textos clásicos. Tras haber cursado ELE en

el instituto y en la universidad, además de unos diez años en la docencia, no me resulta difícil afirmar que los profesores del español como lengua extranjera en Senegal nos enfrentamos a veces a situaciones difíciles en las aulas. Por ello, el primer objetivo específico consistirá en identificar estas dificultades que tienen los docentes a la hora de enseñar textos literarios. Luego, como otro objetivo secundario, intentaremos mostrar con argumentos razonados los motivos por los cuales se deberían emplear textos literarios en clase de ELE. Después de destacar los diferentes escollos que obstaculizan el buen desarrollo de una clase y defender el uso de estas herramientas, sería pertinente proponer unas técnicas para seleccionar de manera eficiente el tipo de texto según el nivel de estudio y del alumnado. Para terminar este apartado, el último objetivo consistirá en adaptar los textos clásicos para que sean asequibles con unas pautas y parámetros innovadores, para incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza del E/LE en Senegal.

## 2.2 El diagnóstico de la enseñanza de los textos literarios en Senegal

La enseñanza del español en Senegal empezó desde los años 40 y abarca tres áreas principales en el sistema educativo senegalés: la enseñanza media, la secundaria y la superior. Como queda dicho antes, el número de estudiantes de español como lengua extranjera (LV2) aumenta cada vez más y hasta amenaza el inglés en la enseñanza secundaria en muchas zonas. Prueba de ello, en el último curso del bachillerato (clase de Terminale<sup>1</sup>), muchos estudiantes eligen el español como LV2 en detrimento del inglés; por consecuencia, en la prueba final del examen de bachillerato, estos pasan la prueba oral en español.

La lengua cervantina es optativa y su aprendizaje empieza a partir de la enseñanza media, y dura dos cursos. Néstor N. Nsala afirma que el programa se inspira en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y se articula en torno a unos “contenidos establecidos por la Comisión Nacional de Español (contenidos temáticos, gramaticales y de conjugación) publicados en el año 2006 por el Ministerio de Educación, a través de la Inspección General de Educación Nacional” (2021, p.1).

Respecto a la enseñanza secundaria, el programa concierne tres niveles de estudios que corresponden con los tres últimos años que preparan al bachillerato. Además de los contenidos gramaticales como en los niveles iniciales, se enseña aquí la literatura, la historia literaria y la

---

<sup>1</sup> En la enseñanza secundaria hay tres niveles: Seconde, Premiere y Terminale (último año que coincide con el examen del bachillerato).

civilización hispánica, los temas como el Siglo de Oro, la Generación 98, la Picaresca, el separatismo, la colonización y emancipación de América, la poesía hispanoamericana, entre otros. Se puede constatar así, que la literatura está nítidamente presente en las aulas en el nivel secundario. Por lo que se refiere al tema de la novela picaresca, la obra que se suele utilizar en el programa de Terminale (año del examen final del bachillerato) desde hace muchos años es *la Vida de Lazarillo de Tormes*. Esta novela nos servirá de pretexto para que podamos hacer un diagnóstico de la enseñanza de ELE en Senegal a través de la literatura clásica. Para llevarlo a cabo, nos surgen unos interrogantes: ¿Cuáles son los problemas que encuentran los docentes y estudiantes en el aula? ¿Cómo se enseña un texto clásico en Senegal? ¿Cómo perciben la enseñanza de los TLC los estudiantes? ¿Son satisfactorias o no las expectativas esperadas de estas clases de ELE? ¿Qué nos hace falta para que el texto literario sea atractivo para los alumnos y didácticamente eficiente? etc.

El primer obstáculo que puede tener el docente en el aula de ELE es el conseguir atenuar la dificultad léxica y lingüística para que el texto clásico sea asequible a los estudiantes. Los textos clásicos conllevan un vocabulario complejo, que puede resultar incómodo para los estudiantes, ya que este tipo de texto les da miedo, y basta con presentarlo y el contexto histórico (siglos remotos) para que se muestren reacios a colaborar. El filtro afectivo en este caso es a menudo negativo, lo que puede entorpecer el buen desarrollo de una clase, puesto que con el enfoque comunicativo lo que se busca alcanzar es la competencia comunicativa a través de una interacción – profesor/alumno y alumno/alumno –. Es reveladora esta confesión de Zoubida Khelladi Hamza:

Estos últimos cuatro o cinco años no han sido de lo más agradables, ni para mí como profesora ni para mis estudiantes de tercer curso del sistema clásico. Cuando daba el programa de literatura del Siglo de Oro (programa obligatorio y preparado por algunos profesores), podía leer en sus ojos «pero ¿qué está diciendo esta profesora? ¿Quiénes son estos autores con asonancia extraña? Intento explicarles que es un módulo muy importante y que son los clásicos más conocidos a nivel mundial. Pero estos dos últimos años no aguanto más esta mirada (p. 10).

En palabras de Iriarte Vañó “casi todos los problemas que atañen a la comprensión de lectura de textos literarios se achacan a las dificultades del vocabulario” (2009, p. 191).

Aparte de la dificultad léxica de estos textos canónicos, caracterizada por la evolución y/o modificación de unos vocablos, los estudiantes tropiezan también con una dificultad gramatical. Considerando que la gramática y la ortografía han evolucionado mucho y siguen evolucionando,

existen giros semánticos y sintácticos que ya no se usan en el español moderno. Entre estos últimos podemos citar el caso de la forma enclítica del pretérito indefinido simple que no se usa ya; lo que se puede notar a lo largo de la novela como en la quinta página del tratado primero: “estando mi madre una noche en la aceña, preñada de mí, *tomóle* el parto y *parióme* allí (Tratado primero p. 5.). Otro ejemplo que podemos subrayar en el tratado primero es un caso muy extraño de hipérbaton típico de la literatura clásica que emplea el autor para marcar el énfasis: “*Criado te he* y con buen amo te he puesto” (p. 7). De hecho, para enfatizar unos elementos que pueden obstaculizar una clase de ELE acertada, Palacios González declara:

Como cabe esperar, este desalentador batallón de impedimentos, se agudiza más cuando hablamos de textos clásicos de nuestro pasado literario. A la falta de interés, la dificultad para realizar una lectura profunda y el miedo por el lenguaje literario se le suma la sensación de lejanía, el temor al desconocimiento de los referentes históricos y culturales necesarios para poder disfrutar del hecho literario, además del lógico distanciamiento lingüístico, principalmente en el orden léxico (2011, p. 36).

El último ejemplo que se refiere a la gramática concierne al futuro del subjuntivo que está presente a lo largo de la obra, un tiempo que no se enseña ya, por lo arcaico que es: “...pues podría ser que alguno que las lea halle algo que le agrade, y a los que no *ahondaren* tanto los deleite”.

Siguiendo esta estela, Adela Granero afirma que unos autores dicen que los textos literarios hacen uso de un lenguaje poco natural o que puede atentar incluso contra la corrección gramatical (2017, p. 65).

Tocante a las dificultades léxicas, a veces que se relacionan con las ortográficas, se puede notar: Es lo *mesmo* (p.9) – Creyendo ser *ansí* (p.10) – *Dende* en adelante y *agora* (p.11) – aunque *mochacho* (p.13) etc., para no nombrar sino unos pocos casos. Cabe subrayar que no es nada fácil para unos estudiantes de lengua extranjera, con una cultura literaria casi inexistente, entender estos giros del español de los siglos XVI y XVII como lo piensa Marta Albaladejo, al hablar de los criterios de elección del tipo de texto que utilizar:

En primer lugar, los textos deben ser accesibles. Con este término aludimos a la dificultad lingüística del texto elegido, el cual no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno. El léxico debe ser restringido e indicado para su nivel y deben aparecer pocas estructuras sintácticas difíciles, con el fin de que éstas no impidan el disfrute de la lectura de la obra. La lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración que revertirá en el no aprendizaje (2007, p. 5)

En palabras de Iriarte Vañó (2009), el principal problema de los aprendices de literatura de ELE es su propio miedo ya que la particularidad de los literatos es usar registros cultos, a veces rebuscados. Saben que se trata de textos de máxima dificultad, y de este modo creen que nunca van a tener un nivel de competencia suficiente para enfrentarse a este tipo de textos. Esto anula la posibilidad de adquirir los dos primeros objetivos que atañen a la competencia literaria: el hábito y el disfrute. Una vez aceptada la dificultad, el aprendiz será incapaz de plantearse ese posible hábito de lectura sin una gran dosis de sufrimiento.

Unos años más tarde, lejos de justificar el rechazo de los TL, sean lo que sean las razones, Marta Albaladejo escribe estas líneas para poder aportar después objeciones a favor de la literatura dando unas ventajas pedagógicas de la misma:

Otro de los mayores obstáculos para incluir documentos literarios en las aulas de ELE estriba, según los detractores de su uso, en la dificultad de comprensión que supone para el alumno tanto a nivel de significado como conceptual, puesto que el primero no es siempre evidente, y en muchas ocasiones las ideas expresadas, aun formuladas en términos sencillos –remitámonos por ejemplo a Lorca–, muestran gran complejidad incluso para hablantes nativos (2017, p. 53).

Queda claro, pues, que coincidimos en lo difícil que es enseñar ELE a través de un texto literario, sobre todo un texto clásico, porque, como dicen Collie & Slater, no es este nivel de lengua el que usan los aprendientes en interacciones reales, de modo que harán un esfuerzo adicional de comprensión que les haga superar los obstáculos lingüísticos con entusiasmo.

Con las obras clásicas en general, más allá de las dificultades léxicas y gramaticales, muchos estudiantes en Senegal consideran que estos temas no encajan con sus realidades diarias como es el caso del inglés cuyos temas giran en torno a la actualidad. Prueba de ello, aquí vienen los temas y textos de clase de Terminal de inglés como lengua extranjera (ILE) del instituto Malick Sy de Thies<sup>2</sup>:

**Tema I**: Teenagers

Texto: Dreams and reality

**Tema II**: Peace, justice and wrong institutions

Texto: Solving the problema of por governance in Africa

**Tema III**: Environmental protection

Texto: Environmentally friendly green charcoal could save Uganda's forests

**Tema IV**: Save water, save life

---

<sup>2</sup> Región de Senegal que se sitúa a 70 kilómetros de la capital Dakar.

Texto: Sustainable Development Goal 6: Clean Water and Sanitation

**Tema V**: School violence

Texto: Violence in west african schools is disrupting education

Esto es la planificación de los textos de la célula de inglés del instituto Malick Sy del curso 2023/2024 del nivel de Terminal que agrupa respectivamente los temas siguientes: la adolescencia, el papel de las instituciones, la protección del medio ambiente, la racionalización del agua y la violencia en el medio escolar. Ya que los estudiantes suelen hacer comparaciones entre las diferentes asignaturas que tienen, rechazan todo cuanto tachan de arcaico como estos temas del programa en español: la invasión napoleónica, la G98, el Siglo de Oro, la guerra civil, la transición democrática española después del franquismo, etc. Por consiguiente, los aprendientes que, en su mayoría tienen prejuicios negativos sobre los TLC, manifiestan más inclinación por estos temas del inglés, considerados más atractivos, en detrimento de los textos canónicos. Por eso, Albaladejo (2007, p.5) aconseja que escojamos textos significativos y motivadores, puesto que los intereses de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra. Palacios González hizo la misma observación cuando dijo:

A la vista de las diferentes publicaciones y propuestas de trabajo con materiales literarios en el aula de E/LE, podemos constatar que la presencia de textos contemporáneos es muy superior a la de los textos clásicos, que quedan prácticamente olvidados. Hoy por hoy, no resultan extrañas declaraciones como la de Dolores Soler-Espiauba (2005:77): “Me he sentido siempre mucho más atraída, como profesora de segundas lenguas, por la literatura contemporánea, que refleja el mundo en el que vivo y la lengua que hablo, que, por la clásica, de difícil acceso lingüístico y contextual para nuestros alumnos” (2011, p. 35).

Por lo tanto, si contrastamos los contenidos temáticos de ambas lenguas, podremos entender perfectamente la preocupación y actitud de estos estudiantes frente a estos aspectos obsoletos del programa del español en Senegal. Según Ngom y Faye (2014), es importante señalar que los programas son anticuados en muchos países y merecen una adaptación al nuevo contexto mundial, caracterizado por el desarrollo de las nuevas tecnologías. A modo de ejemplo, veamos algunos temas contenidos en los programas de Senegal. De hecho, según Granero, hay autores que alegan que los textos literarios no plantean situaciones reales y reconocibles por los estudiantes en la vida cotidiana o que no están habitualmente relacionados con sus intereses académicos y personales (2017, p. 65).

Entonces, esta aserción nos empuja a preguntarnos si los hay que piensan eso de los textos literarios a secas, ¿qué sería de los textos clásicos? Constatamos que esta falta de interés por la



literatura por parte de los discentes no es un atributo exclusivo del ELE en Senegal ya que Palacio González afirma que estos:

Ven la literatura como algo ajeno a sus vidas y piensan que ni tiene una utilidad directa para ellos ni va a proporcionarles ningún placer. No se ven atraídos hacia el texto literario llanamente porque no les interesa. Buscar responsables de esto no es nuestro cometido, pero podemos apuntar como posibles causas, a modo muy general, la tendencia general a nivel internacional a relegar los estudios literarios a un segundo plano en favor de asignaturas de “carácter más práctico”, la insistencia de algunos profesores en presentar la literatura (principalmente la literatura clásica) como algo desligado de la realidad y problemas contemporáneos, como si se tratase de textos muertos (2011, p. 31).

Este desdén manifestado por los estudiantes plantea una situación muy preocupante; resulta pues de la aversión que tienen para con los estudios en general. A veces sucede que los alumnos me dicen que vienen a la escuela solo para complacer a los padres, que no tienen otro remedio, es decir que, si fuera por ellos, se quedarían en casa. Si esto pasa con las asignaturas y temas que les gustan, podemos suponer lo que pasaría frente a textos de autores clásicos de una segunda o tercera lengua extranjera. En la misma línea de pensamiento, Zoubida Hamza agrega:

Hicimos una encuesta anónima, pidiendo a los estudiantes de tercer curso universitario escribir en una hoja (...), qué piensan de la clase de literatura, si les gusta o no y decir por qué. ¡Qué sorpresa!, a pesar de que sospechábamos eso, pero no nos esperábamos un porcentaje tan elevado: casi un 70%. Dicen: “¿Por qué tenemos que estudiar la literatura?” “¿Qué va a aportarnos? Es aburrida e inútil” “¿Por qué tenemos que conocer a escritores muertos desde hace siglos, con un lenguaje y estilo muy difíciles de entender?” Y acaban diciéndonos: “Señora, ni siquiera los españoles pueden entender a Quevedo, Góngora, Cervantes y otros con nombres todavía más difíciles” (p.11)

Cabe precisar que esta encuesta se ha realizado sobre estudiantes de lengua extranjera de tercer curso universitario, por lo visto que escogieron esta rama por voluntad propia. Estos testimonios, confesiones y encuestas son muy reveladores del estado de espíritu de nuestros estudiantes, y confirman lo difícil que es enseñar literatura, sobre todo clásica, a extranjeros.

En su artículo *¿Enseñar literatura, misión imposible?* (2011, p.4), Françoise Guichard, al hablar de sus estudiantes en clase preparatoria, dijo que su problema es encontrar cómo enseñar literatura a esos jóvenes que acudían a él. La mayor parte del tiempo, llegaron a él en un estado de asombrosa falta de preparación, en el sentido de que no sabían leer los textos de manera literaria, y dónde la literatura, incluso en su sentido más básico, a menudo les parecía extraña. Desde el momento en que ella consideró que enseñar literatura significaba enseñar al mismo tiempo una historia, una cultura, usos complejos del lenguaje, retórica, hermenéutica, todo

aquello, en definitiva, entretejido en algo que tenía que ver con la estética, la ética y el placer, se encontraba la autora frente a un abismo de preguntas.

Una de las soluciones que propone Vital Bena (2014), citado por Ngom, para concluir este apartado, es establecer un diseño de materiales ELE para los contextos africanos, que pasaría por la interculturalidad. Para ello, según dice, “es necesario tener en cuenta las culturas de aprendizaje y de enseñanza en las que están insertos los actores” (Ngom, 2021 p. 16).

Un aspecto importante que suscita también el rechazo de la literatura por parte de los estudiantes es el juzgarla lejos de todo propósito práctico, o sea, piensan que no les puede servir para nada a la hora de emprender una carrera laboral, a menos que se dediquen a la docencia. Es importante precisar que, en el sistema educativo senegalés, sobre todo en los niveles medio y secundario, no solo los programas de las diferentes asignaturas son pesados, sino también hay muchas asignaturas, de modo que muchos aprendientes se ven obligados a consagrar más energías en unas asignaturas en detrimento de otras, según los créditos, según el interés que les proporciona cada asignatura.

En la mayor parte de los países en vías de desarrollo como el caso de Senegal, con una tasa de desempleo muy elevada, en donde existe una selección drástica en los concursos y solicitudes de empleo, los estudiantes empiezan muy temprano a contrastar las diferentes asignaturas que puedan ser provechosas en relación con las labores que podrán ejercer en el futuro. Así pues, pese a que el número de alumnos de español como segunda lengua sigue creciendo, muchos alumnos de la serie L2 eligen la Economía General, una elección que juzgan más pragmática y conveniente a la hora de buscar trabajo. Lo que importa aquí, no es si tienen razón o no, lo que intentamos mostrar es que esto es una idea difundida por algunos padres y alumnos, apoyada por algunos profesores de Economía General; es posible, pues, que estas consideraciones tengan repercusiones en el interés del aprendiente en cuestión por todo lo literario en favor de otras asignaturas. Sucede a veces que un alumno nos pregunta para qué podría servirle tal o cual asignatura en el futuro. El profesor El Hadji Amadou Ndoye hizo una pregunta en este sentido que sigue estando de actualidad: “¿Qué salida profesional existe para los que sacan títulos en español?» (Ndoye, 2005). Un sinnúmero de estudiantes escoge la docencia por causa de la falta de carreras de formación que tengan relación directa con la lengua española en general, con mayor razón con la literatura. En palabras de Sergio Palacios González:

Las razones que se vienen argumentado para ello son varias: desde la dificultad, las licencias agramaticales o la falta de naturalidad presentes en el lenguaje literario hasta la escasa utilidad del mismo, ya que —en opinión de los defensores de esta postura— no satisface las necesidades de los estudiantes, que en su mayoría vinculan el aprendizaje del español con fines técnicos, académicos o profesionales alejados de lo estrictamente literario (2011, p. 1).

Es triste entonces constatar que unos estudiantes no ven la pertinencia de estudiar textos literarios, sobre todo textos clásicos, porque no ven que puedan tener un impacto en sus intereses académicos y más tarde profesionales. En el sistema educativo senegalés, los alumnos de la serie científica S2 estudian español como segunda lengua extranjera (LV2/optativa) en los dos primeros años de la enseñanza secundaria. Ya que no formará parte de las asignaturas en tercer año, el del bachillerato, los hay que no se interesan del todo por la lengua de Cervantes, considerando que no les va a servir para nada en el examen del bachillerato – su principal objetivo a corto plazo– ni en su carrera profesional. De modo que le cuesta mucho al profesor interesarlos por la literatura y temas clásicos como los que están vigentes en Senegal: el Siglo de Oro, la invasión napoleónica y la generación 98.

Por otro lado, uno de los sueños de muchos jóvenes senegaleses es la emigración; y España es uno de los destinos favoritos para los que no pueden pasar por la vía legal. De ahí, prefieren más dominar un léxico básico que les facilitará su rápida integración una vez en las Islas Canarias o en la península. En este sentido Abdoulaye Diouf afirma:

Es de notar que la mayoría de los aprendientes están extrínsecamente motivados, lo que les interesa no es comprender realmente estos temas sino tener buenas notas en español para no repetir la clase o bien para aprobar sus exámenes o dominar una lengua que les permitirá poder realizar su sueño de emigrar a España mediante cayucos con la nueva moda de los jóvenes que se llama “Barca o Barsax<sup>3</sup> (el más allá) (2021, p. 4).

Entre los alumnos de hoy, los hay que no aprenden para adquirir conocimientos, no eligen una rama por ser interesante ni por vocación sino en la mayoría de los casos su elección es guiada por el probable empleo que estos estudios pueden proporcionarles.

La cuarta razón de este rechazo o falta de compromiso para con los textos literarios es una razón de peso; es la culpa de los profesores. A veces los profesores borramos estos textos clásicos de las herramientas didácticas por la simple razón que a los alumnos no les interesan estos temas.

---

<sup>3</sup> Lema de los migrantes que viajan por pateras que significa literalmente: ir a Barcelona o morir.

Solemos asociar el texto literario a un lenguaje complejo, a una sobrecarga de giros estilísticos que no compagina con el nivel de los alumnos en general, lo que puede parecer una visión simplificadora del asunto. En este sentido Pérez y del Castillo escriben que se constata:

[e]l temor de enfrentar al estudiante con un texto aparentemente «anacrónico», cuyo sentido último -con su inmensa variedad de matices históricos, culturales, etc.- no logre ser alcanzado con las limitaciones que entraña la explotación del texto en la clase de español. De sobra sabemos todos que el aburrimiento del alumno y la falta de motivación ante determinados textos condiciona notablemente la elección de lecturas en la clase de E/LE. Ante el temor de que la complejidad formal o de contenido de un determinado texto propicie una pérdida de interés del alumno por la recién conocida literatura española, el profesor suele optar por obras contemporáneas (1998, p. 1/2).

“A los alumnos no les gustan los textos clásicos”, este es el tipo de leitmotiv que se suele oír por parte de unos docentes para justificar a priori el descuido de los textos clásicos. Hay que confesar que no es nada fácil enseñar una lengua extranjera a través de textos clásicos; así que sería oportuno hacerse unas preguntas: ¿debemos apartar los textos clásicos por ser difíciles de enseñar? ¿Podemos privarles de esta riqueza inconmensurable a unos estudiantes porque a otros no les gustan? ¿No sería un pretexto para esconder nuestras carencias como docentes?

Estos son algunos interrogantes que procuramos responder a lo largo de nuestra investigación; sin embargo, nuestro propósito no es juzgar, sino intentar encontrar soluciones a este tema que nos ocupa y nos preocupa. Hablando de su tercer año, Lazarillo dice en el tercer tratado que uno no puede dar lo que no tiene. Es en este sentido que entendemos a las autoras Pérez y del Castillo cuando, al hablar de *El Quijote*, explican las evasivas de unos profesores de ELE que rehúsan afrontar el reto de abordar el estudio de una obra tan compleja como esa, caracterizada por una pluralidad de matices que han de ser convenientemente explicados y explotados dentro y fuera del aula. Según ellas, varias son las causas que justifican este alejamiento entre los textos clásicos y la clase de ELE (1998, p. 1).

Esta frase de Lazarillo que parece un refrán puede ser válida en el marco de la enseñanza; porque si los docentes tenemos unas carencias respecto a la literatura clásica o tenemos unas dudas en el dominio de la misma, o incluso no nos gustan los textos clásicos, nos resultará difícil “afrontarlos” con soltura en el aula. En este sentido Palacios González nos recuerda que:

Es necesario, en suma, insistir en la necesidad de que el profesor debe mejorar constantemente su propia competencia literaria y aumentar el abanico de sus lecturas para buscar nuevos textos y autores

susceptibles del trabajo en la clase. Sinceramente opino que esas lecturas también se encuentran en el pasado (2011, p.35).

Entonces, es posible que estos tres factores combinados, ya enumerados, concurren en transformarse en una falta de entusiasmo que afecte a los estudiantes. De la misma manera que el docente apasionado, que domina su materia y que está seguro de su potencialidad, sin duda conseguirá interesar a los aprendientes; porque la energía positiva también es contagiosa. La motivación o desmotivación de un docente puede derivar de cómo él considera su bagaje pedagógico frente al alumnado en un tema determinado. La consecuencia que puede resultar de esta motivación del profesor le permitirá desarrollar actividades con éxito, ya que una clase de ELE exitosa requiere la participación y cooperación de los aprendientes. De modo que todas estas condiciones reunidas, el profesor podrá alcanzar los objetivos e instalar competencias lingüísticas, comunicativas y pragmáticas como si se tratara de textos contemporáneos. Así, Palacios González lo aborda en estos términos:

Aún son muchos los docentes que tienen prejuicios ante el uso de los textos literarios, quizás por miedo, por desconfianza en la efectividad de estos dentro un marco educativo en el que prima la comunicación, o por a la identificación errónea de enseñar literatura con enseñar historia de la literatura. En otras ocasiones, el abandono de los textos literarios como material es consecuencia de una falta de conocimientos por parte del profesor. Independientemente de que las posturas metodológicas afecten al planteamiento de las clases, creo que podemos convenir que un profesor llevará al aula con mayor facilidad aquellos materiales con los que se encuentra más cómodo trabajando (2011, p. 33).

Otro caso es que hay profesores que enseñan la historia literaria en vez de la literatura ...

“Por desgracia, no pocas veces se confunde en clase la “Literatura” con la “Historia de la Literatura”: La enseñanza de la Literatura se ahoga así en una aburrida retahíla de épocas, autores y obras que hay que memorizar y repetir en los exámenes.” González y Valverde (2009, p. 2).

Los defectos del sistema educativo de algunos países del África subsahariana, y de Senegal particularmente, pueden también ser asociados a los estorbos del éxito de la literatura en el aula de ELE; puesto que el rechazo o la falta de interés del aprendizaje del español en general y de la literatura en particular por parte de los discentes pueden dimanar de esos impedimentos. Uno de los primeros de estos es la falta de materiales didácticos como lo subraya Bena (2014) citado por Ngom Jean M.:

En cuanto a los materiales didácticos, en la mayor parte de los casos son mínimos. Diversos autores africanos, cameruneses primero, y luego marfileños, han elaborado materiales didácticos ELE,

concebidos específicamente para estudiantes de países al sur de Sáhara. Sin embargo, tanto en el ámbito del diseño de materiales como de la editorial ELE, España sigue marcando el paso (2021, p. 10/11).

Asimismo, cabe señalar que, en la mayor parte de los institutos, no hay aulas especializadas, ni laboratorios de lenguas que trabajan y desarrollan la comprensión auditiva y otras destrezas para diversificar la monotonía de los soportes pedagógicos como la pizarra, el libro o el texto. Por ejemplo, visualizar una película adaptada de una novela clásica podría facilitar al alumno una mejor comprensión de un texto clásico. Para eludir estos fallos, es importante señalar la falta de proyectores de vídeo en los establecimientos (tres para una veintena de profesores en caso de nuestro instituto). Otro problema que entorpece el buen funcionamiento de la enseñanza/aprendizaje es un alumnado pletórico en aulas atiborradas. Impartir clase en estas condiciones y alcanzar los objetivos comunicativos sin escamotear unas pautas resulta casi improbable.

Existe otro factor, no desdeñable, que puede imposibilitar la realización exitosa de una clase de ELE a través de textos clásicos: se trata de la escasez de profesores de español en Senegal. El número de profesores por clases no es proporcional a la necesidad de algunos centros educativos; o sea, por falta de instituto en muchas zonas, los colegios (centros del primer ciclo) están transformados en institutos para evitar que los aprendientes recorran kilómetros o se muevan para poder seguir aprendiendo. Entonces, les toca a estos profesores “de colegio” (PCEM)<sup>4</sup> asegurar las enseñanzas de un programa del segundo ciclo. De modo que, en algunos casos, estos profesores – que en una situación normal no deberían intervenir en el segundo ciclo – por situación excepcional, se verían obligados a impartir clases a alumnos de Seconde, Premiere y Terminale. Por lo tanto, aunque no tengan la formación adecuada, se enfrentan a la pesada tarea de tratar estos temas clásicos como la novela picaresca, y otros temas del siglo de oro.

En la enseñanza secundaria, contrariamente al primer ciclo, se estudia literatura moderna y clásica, la historia literaria, la civilización hispánica, etc.; por ende, no solo el docente ha de dominar estos contenidos a enseñar, sino también las estrategias didácticas adecuadas para asegurar un aprendizaje eficaz y triunfante. Por estrategias didácticas, aludimos a las metodologías que están vigentes combinadas con la organización y desarrollo de las actividades que usa el docente para la realización de sus objetivos. En palabras de Diouf Abdoulaye:

---

<sup>4</sup> Profesores de Colegio de Enseñanza Media, son aquellos que no tienen la licenciatura (equivalente del grado en España) y normalmente no deberían intervenir en la enseñanza secundaria.

Las estrategias didácticas tienen la función de estructurar las situaciones de aprendizaje en las cuales se ponen los alumnos y desencadenan en ellos los mecanismos psicológicos del aprendizaje. Una estrategia didáctica puede analizarse como la consecuencia de operaciones y etapas que corresponden a las distintas secuencias didácticas. No se definen con el sistema metodológico por el cual el profesor optó, sino que contemplan el proceso de la instrucción en su conjunto y no una sola secuencia de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe encontrar la fórmula más racional y más adecuada para combinar los métodos, las prácticas, las técnicas, los medios y las formas de organización que conducen a la valorización óptima del potencial de los estudiantes (2020, p. 66).

Claro está, por muy eficaz que sea una estrategia, no garantiza forzosamente un éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el docente ha de adecuar el enfoque que utilizar con los recursos materiales y pedagógicos disponibles. No obstante, es necesario preguntarnos si los docentes empleamos el enfoque conveniente al enseñar textos literarios según la última reforma educativa en 2006, inspirado en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. ¿Es posible usar convenientemente textos literarios clásicos para fomentar la competencia comunicativa en la enseñanza de ELE con los enfoques comunicativos? Ngom Moussa y Kadzue respectivamente nos ayudan a contestar a estas preguntas:

En Senegal, tanto en los institutos como en las universidades, se sigue enseñando con un enfoque enciclopedista e historicista porque 50% del profesorado piensa que es mucho más eficaz que el enfoque comunicativo. Hasta a la hora de explicar un texto literario, no es de extrañar que el profesor recurra a la traducción para la explicación de la gramática, del léxico o de pasajes difíciles de entender (2022, p. 210).

Siguiendo la misma estela, Kadzue Oscar agrega:

De hecho, partiendo de nuestra propia experiencia, (...) observamos que, a pesar de que existen hoy en día enfoques modernos de enseñanza de idiomas que garantizan un aprendizaje más significativo y exitoso, la enseñanza de lenguas en muchos contextos de enseñanza todavía sigue las sendas de los enfoques de corte tradicional en los que el docente es visto y considerado como el mayor o casi único protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje (2015, p. 3)

Hablando de metodología, Ndour Seynabou (2023) hizo un estudio en el que ha explorado las creencias de los profesores de secundaria en Senegal sobre la enseñanza/aprendizaje (E/A) de español. A través de una encuesta y observaciones de los participantes, la investigadora ha dado la palabra a unos docentes senegaleses para recoger datos y explorar los elementos clave que contribuyen al bloqueo en el que está sumida la E/A de español en los centros secundarios, “tanto en lo que respecta a la formación del profesorado como en la metodología empleada en el aula y

la imposibilidad de alcanzar los objetivos académicos definidos por el currículo oficial” (2023, p. 87). Cabe señalar que ambos factores se relacionan intrínsecamente, ya que el segundo es una consecuencia del primer factor. Según Ndour (2023, p. 87), en la conferencia de Jomtien (1990) declararon los objetivos para una Educación Para Todos a fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos para el horizonte 2015. Este evento, además de la escasez de docentes, empujó al gobierno senegalés a hacer una contratación masiva de profesores en el ámbito de la enseñanza para compensar este déficit:

Este plan supuso un giro drástico en la política de contratación del cuerpo docente: nacieron los vacataires (1992) en la enseñanza secundaria y los voluntarios en la enseñanza primaria. El número creciente de vacataires saturaba las aulas de la Escuela Normal Superior, instituto habilitado para la formación pedagógica docente, que sufría al mismo tiempo graves recortes (2023).

Aun cuando se mejoró la tasa de alfabetización, esas políticas tuvieron impactos que se repercutieron en el espacio de la educación superior – muchos estudiantes acortaron sus estudios universitarios para dedicarse a la docencia –, en los institutos, en la formación del profesorado, en la calidad de la enseñanza, etc. Por razones económicas, hubo un reclutamiento masivo de docentes que cobrarían menos. Entre otras consecuencias, se provocó un obstáculo en la innovación en metodologías de enseñanza, en la preparación de los profesores y en la dotación de material didáctico. Ello ocasionó que muchos docentes acudieran a las clases sin tener una formación psicopedagógica y didáctica apropiada, y esperaban incluso unos años para recibir una breve formación. Como queda aludido en las líneas anteriores, los dos factores que más entorpecen la E/A del español están vinculadas de manera lógica; cuando un docente carece de una formación pedagógica, le resultará difícil dominar las metodologías adecuadas que enseñar. La metodología recomendada en la legislación para la enseñanza del español es el enfoque comunicativo, pero los investigadores Benítez, Ngom M., Kadzue, Ndour S., etc. afirman haber constatado el uso de una metodología tradicional en las aulas senegalesas. La propia Ndour (2023, p. 94) confirma:

El profesor intenta hacer la clase más dinámica, pero al final, de una u otra manera, lo que fomenta es que el alumno estudie el español memorizando la gramática. [...] Muchos docentes senegaleses insisten en enseñar contenidos exclusivamente en función de los exámenes, evaluaciones externas [...] Las dificultades para llevar a cabo el enfoque comunicativo proceden de la deficiencia en formación didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras por lo que se extrapola el modelo gramatical de estudio del francés (Benítez, 2010). Según Diébaté (2020), esta situación se debe a la enseñanza recibida por el profesorado en los Departamentos de español, que consiste en memorizar la gramática normativa para



poder superar sin dificultad las pruebas de traducción inversa o directa. Las técnicas de aprendizaje recibidas durante la etapa escolar se trasladan al aula condicionando la enseñanza.

Estas creencias de los profesores de secundaria en Senegal sobre la E/A del español de las que habla Ndour parecen haberse convertido en hábitos, ya que la constatación resulta que los alumnos tienen un papel pasivo en el aula mientras que los docentes continúan siendo los protagonistas del aprendizaje. En palabras de Ndour, eso entra en contradicción con las respuestas de las entrevistas de los docentes sobre los roles que deben jugar en el aula; por lo tanto “el aula se aleja de los planteamientos del enfoque comunicativo, centrándose en la gramática y conjugación. Algunos profesores son conscientes de que sus prácticas docentes siguen siendo tradicionales, aunque no puede evitarlo” (2023, p. 99).

### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología que pretendemos llevar a cabo es mixta y la técnica o los instrumentos que utilizar para llevar a cabo este trabajo de campo es un cuestionario a través de internet que se hace sobre un muestreo de profesores de la enseñanza secundaria en Senegal para comprobar los escollos que obstaculizan el alcance de los objetivos y recoger lo que opinan al respecto. No solo nos permitirá recoger informaciones empíricas de profesores en activo y medir las variables, sino también evaluar y probar si las hipótesis planteadas han de ser respaldadas o refutadas.

#### 3.1 Objetivos

La elección de este tema que nos ocupa surgió de los innumerables debates entre colegas durante los encuentros pedagógicos sobre la relevancia o no de seguir empleando textos clásicos en el aula de ELE. Por lo tanto, fue un reto el aportar nuestra contribución al asunto; entonces, cuando se presentó la oportunidad, no dudamos ni un solo instante en investigar sobre dicho tópico. Así pues, este cuestionario nos permitirá ensanchar aquel debate entre colegas dentro de una misma célula académica a un nivel nacional, ya que el muestreo adoptado abarca once de las catorce regiones en Senegal. Partiendo de esta idea, la encuesta puede servir de evaluación y esperamos que los resultados obtenidos sean de utilidad tanto para los profesores de ELE, como para la comunidad científica. Así, con más concreción, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Medir el grado de dificultad de trabajar con los textos clásicos en el aula de ELE.
- Establecer la pertinencia o no de seguir usando textos clásicos en el aula de ELE.

- Analizar la efectividad de los métodos de enseñanza con respecto a los textos clásicos.
- Identificar las necesidades y preferencias de los estudiantes.
- Incentivar la actitud y motivación de los estudiantes hacia los temas clásicos de los programas.
- Valorar el impacto de los temas o programas de enseñanza de ELE en Senegal.
- Promover la adaptación de los textos clásicos en el aula.

Tomar en cuenta estos aspectos y tratarlos de manera eficiente incidirá positivamente en la calidad de la enseñanza/aprendizaje de ELE en el segundo ciclo.

### 3.2 Características del perfil de la muestra

Para ahorrar tiempo y recursos, hemos optado por un muestreo por conglomerados; lo cual nos hará prescindir de enumerar y seleccionar individualmente cada unidad de la población. La encuesta va dirigida a cincuenta y tres profesores de la enseñanza secundaria, en servicio en diferentes regiones de Senegal, con un porcentaje de 81,1 % de hombres frente 18,9 % de mujeres. Se trata de algunos docentes con bastantes años de experiencia; el 34% tiene entre 15 y 20 años de docencia y el 22,6% tiene más de 20 años de experiencia. Lo que significa que el 56,6% de la muestra tiene, por lo menos, quince años de experiencia en la docencia. El 20,8% tiene entre 10 y 15 años y por fin 20,8% para la categoría de entre 5 y 10 años.

Por lo que se refiere a la categoría docente, los profesores están clasificados según el título académico y profesional: los profesores de enseñanza secundaria (PES) representan 26,4% y son los docentes que tienen el diploma requerido para intervenir exclusivamente en el segundo ciclo. Los profesores de enseñanza media (PEM), profesores que pueden impartir clases en los dos ciclos (medio y secundario), representan el 62,3% y los profesores de colegio de enseñanza media (PCEM), que pueden intervenir en los institutos en caso de necesidad de servicio como mencionamos anteriormente, ocupan el 11,3%. Esta muestra consta de un profesorado ubicado en once regiones: Dakar, Diourbel, Kafrine, Kaolack, Kedougou, Kolda, Matam, Saint Louis, Sèdhiou, Thiès, Ziguinchor.

### 3.3 El instrumento de recogida de datos

Para obtener una colaboración más efectiva de los profesores, dado que no estoy en el país a la hora de diseñar la investigación, hemos pensado en un cuestionario en línea mediante la plataforma Google Forms; unos informantes recibieron el enlace por correo y otros por wasap.

Cabe precisar que hemos elaborado una prueba piloto con una muestra de diez entrevistados antes de llevar a cabo el estudio para ver si está bien hecho, o si no habría que modificar un ítem u otro. El día 15 de abril, los informantes recibieron el cuestionario piloto y me lo devolvieron en cuarenta y ocho horas. Ya que no consideré necesario cambiar ni una sola pregunta, envié el formulario a otros cuarenta y tres colegas el 17 de abril de 2024. En una semana, los participantes me entregaron los formularios rellenos el 25 del mismo mes. Consta de diecisiete ítems, aparte de las informaciones personales relativas al sexo, al diploma, a la categoría docente y al número de años en la docencia. Entre estos ítems, los números 3, 5, 7, 9, 11 y 15 no son preguntas sino las justificaciones que siguen a las preguntas cerradas u otras ideas que el entrevistado pueda agregar a sus elecciones. Hay una categoría de preguntas de carácter dicotómico, seguida de una justificación de la opción elegida, una categoría de preguntas abiertas, unas preguntas de opción múltiple y unas elaboraciones de párrafos.

Gracias a Google Drive, el tratamiento de los datos se hacía de manera automática a medida que los participantes contestaban.

### 3.4 Análisis e interpretación de los datos

En este apartado se realizarán el análisis y la interpretación de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de recolección. Luego, se interpretarán estos resultados según las teorías definidas en los apartados anteriores, con la finalidad de aportar respuestas a los objetivos de la investigación. Por ello, utilizaremos una triangulación para reducir sesgos inherentes a un solo método o fuente de datos y para mejorar la validez y fiabilidad de los resultados. Las preguntas giran en torno a dos ejes relativos a los temas clásicos: las dificultades que plantean los textos literarios y las soluciones alternativas (o sea, adaptarlos en caso de no suprimirlos).

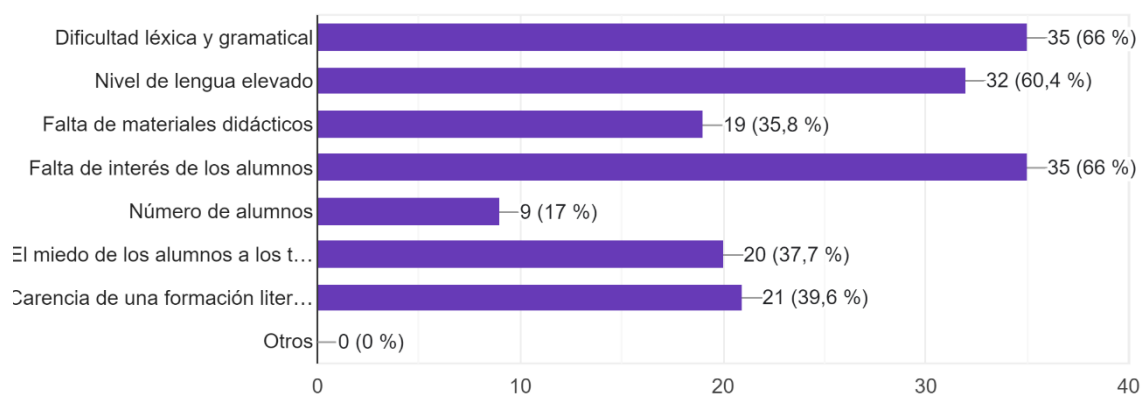
*Pregunta 1:* ¿Cree que los textos clásicos (Lazarillo, Don Quijote...) permiten llevar a cabo correctamente la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)? (ver anexo 1)

Con una muestra de cincuenta y tres participantes, el 56,6% responde negativamente; siguiendo la misma lógica en la décima pregunta. Los mismos entrevistados piensan que los temas clásicos deben ser suprimidos de los programas: ¿Cree usted que se deben suprimir los temas clásicos en el programa de ELE? (ver anexo 10). A esta pregunta, un 56,6% aboga por la exclusión de los temas clásicos en favor de los contemporáneos porque no encajan con las realidades del terreno (falta de cultura literaria y de interés de los estudiantes, nivel de lengua de

los textos elevado, léxico difícil, etc.). No se puede descuidar este porcentaje requerido, tampoco descuidaremos sus años de experiencia – 56,6 % tiene por lo menos quince años de experiencia – de estos docentes. Sin embargo, puesto que ya no hemos llegado a las conclusiones, vamos a considerar lo que dicen, no como dictámenes sino como opiniones propias. Por lo tanto, la mayoría de los participantes piensa que es imposible llevar a cabo correctamente la enseñanza del español como lengua extranjera con textos clásicos por los motivos ya citados y que aparecerán en los *gráficos 1 y 2*. Estos resultados reflejan las preocupaciones que tuvimos a la hora de comunicar nuestros objetivos.

*Pregunta 2: ¿Qué obstáculos pueden tener los textos clásicos en la enseñanza de ELE en Senegal?* Esta es una pregunta de casillas, es decir se propone una lista de siete opciones que pueden ser todas respuestas válidas. El encuestado puede elegir una opción o más de una.

*Gráfico 1:*



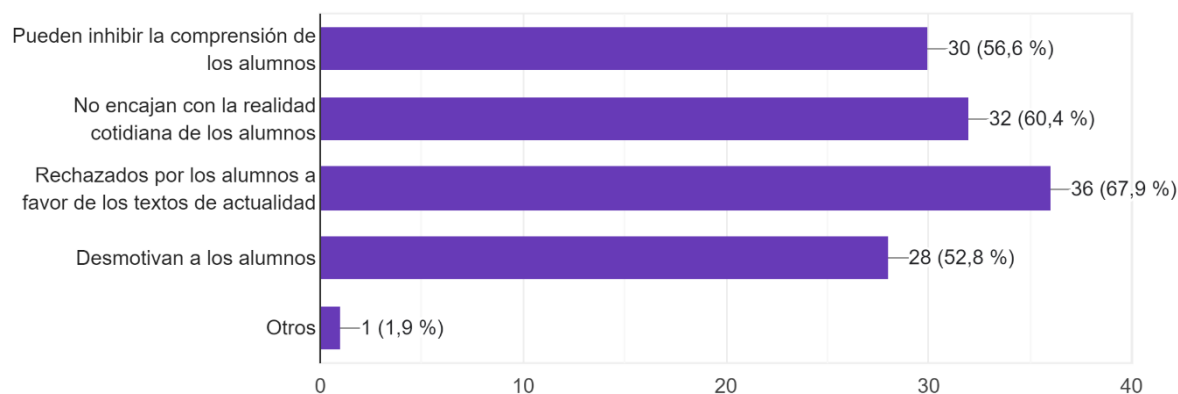
Considerando estas siete categorías, se puede decir que la *pregunta 1* es una consecuencia lógica de estos obstáculos que aparecen en el gráfico; o sea, hay varios factores que obstaculizan el éxito de un curso de ELE por medio de un texto clásico como soporte didáctico. Así que, esto les empuja a estos participantes a pensar que, ya que dichos textos clásicos imposibilitan a los docentes llevar a cabo correctamente sus clases, sería necesario quitarlos. Prueba de ello, entre los obstáculos, tres categorías del diagrama superan el 60%.

*El ítem 3* no es una pregunta, sino una prolongación de la precedente; lo que permite al participante dar otros obstáculos si los hay.

*Pregunta 4: ¿Qué inconvenientes pueden tener los textos clásicos en la enseñanza de ELE en Senegal?*

Cabe precisar que hay una diferencia entre los inconvenientes y los obstáculos en el contexto de ELE ya que la intensidad de las dificultades no es la misma. Los inconvenientes son aquellos problemas que pueden surgir en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, pero que no bloquean necesariamente por completo dicho progreso. El gráfico de este ítem demuestra suficientemente, como en los anteriores, que la faena no es fácil como atestiguan los porcentajes de dichos inconvenientes. Uno de los objetivos de esta encuesta era medir el grado de dificultades en trabajar con los textos clásicos para poder aportar después unas soluciones idóneas en las propuestas didácticas. Así que, se puede constatar que los inconvenientes que aparecen en este gráfico son dificultades de menor intensidad que las del segundo ítem.

*Gráfico 2:*



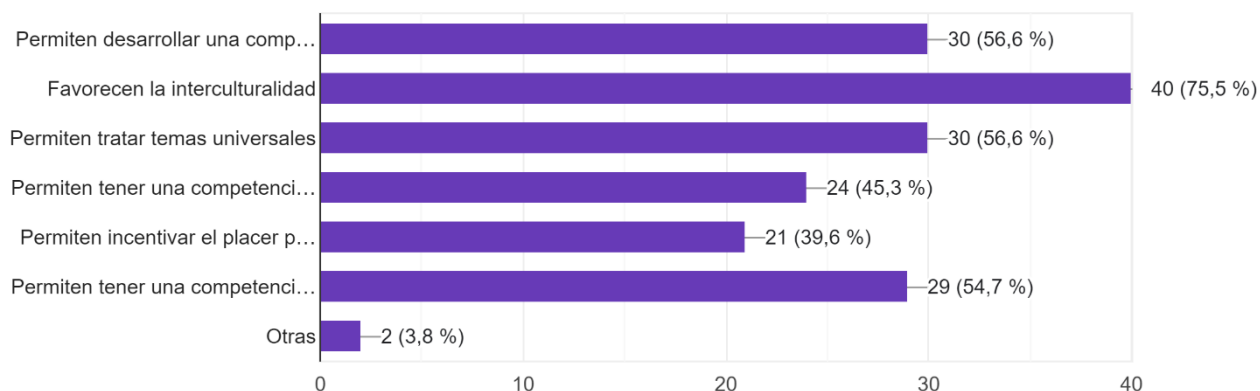
Los datos de este diagrama, así como los del diagrama anterior, confirman nuestra preocupación por las dificultades encontradas en las clases de ELE en Senegal, como comentamos en una sección del capítulo 2.

*Pregunta 6: ¿Qué ventajas tienen los textos literarios?*

Esta pregunta se refiere al objetivo de la encuesta que tiende a comprobar la pertinencia o no de seguir usando textos literarios en una clase de ELE. Por los ítems tratados hasta ahora, los participantes enfatizan los puntos débiles notados en el aula al manipular textos clásicos. No obstante, como afirma Albaladejo (2017, p. 51) hablando de los textos literarios, “los beneficios

que se pueden obtener con su utilización son mayores que los obstáculos que pueda suponer su inclusión en las programaciones de enseñanza del español como LE/L2”.

Gráfico 3:

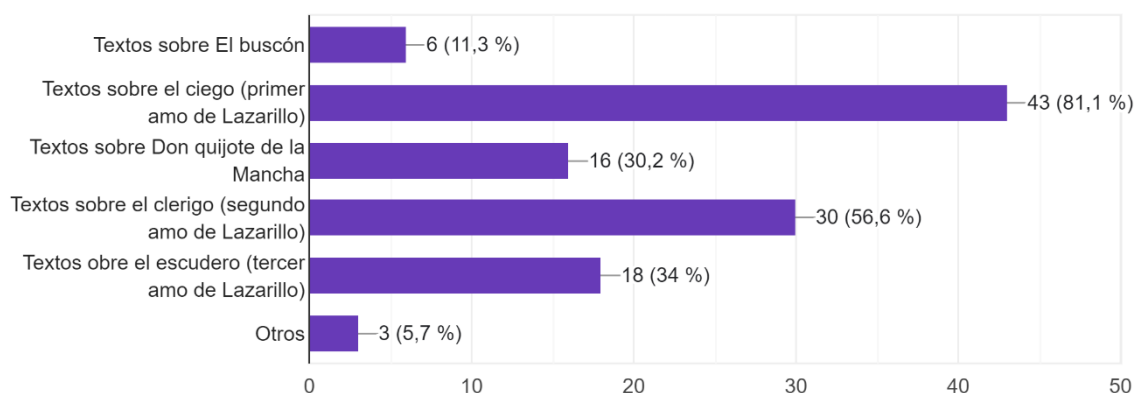


Huelga decir que la literatura conlleva varios aspectos positivos para un aprendiz; como ya he mencionado, sus aptitudes pedagógicas son inconmensurables ya que permiten desarrollar las competencias comunicativa e intercultural. Es decir, que los textos literarios ofrecen una oportunidad única para enriquecer el aprendizaje de una lengua al mismo tiempo que proporcionan una apertura al mundo; lo cual es confirmado por los resultados del diagrama.

La pregunta 8: ¿Qué textos clásicos cree usted que permiten desarrollar una competencia comunicativa del alumno?

En clase de Terminale, el primer tema del programa es el de la novela picaresca; entonces, le toca al profesor elegir un texto de este género literario que le guste. Sin embargo, muy a menudo, la mayoría de los profesores utilizan textos sacados de *La vida de Lazarillo de Tormes*. Y entre los textos de esta novela, prefieren los que aparecen en el primer tratado, cuando el protagonista iba con el ciego. Esta aseveración está corroborada por el diagrama, y revela también la falta de diversificación e innovación.

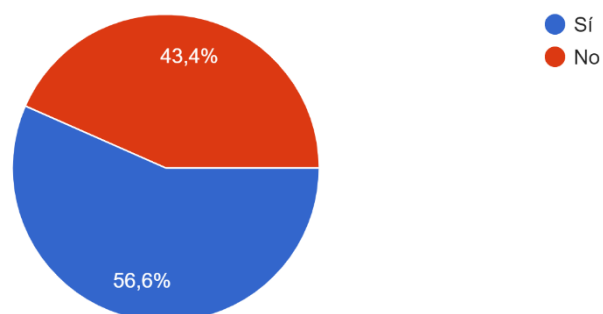
Gráfico 4:



Pregunta 10: ¿Cree usted que se deben suprimir los temas clásicos en el programa de ELE?

Esta pregunta, cuya respuesta puede parecer sorprendente, concuerda con unos de los objetivos anunciados al principio de este capítulo, sobre todo el que consiste en establecer la pertinencia o no de seguir usando textos clásicos. Antes de volver a los resultados de este ítem, cabe confesar que terminar una clase de ELE teniendo la sensación de que los objetivos no se han alcanzado, es lo peor que puede padecer un docente. A través de la mirada de los discentes, se puede notar cuando una clase es aburrida, cuando no les interesa lo enseñado, cuando no pueden aguantar más, etc. En cuanto ocurre una de estas situaciones en el aula, el docente considera que su clase ha sido un fracaso. Considerando todo lo dicho sobre las dificultades encontradas frente a los textos clásicos, se puede comprender que un profesor desee su exclusión para no tener ese sentimiento de pérdida de tiempo. Por consiguiente, un 56,6% aboga por su supresión tal como aparece en el gráfico.

Gráfico 5:



Pregunta 12: Justifique la valoración positiva o negativa de los temas clásicos en "Premiere".

Este ítem, y el que viene a continuación, siguen la misma estela que el *ítem 10*, porque abordan la cuestión de la relevancia o no de seguir enseñando los temas clásicos en las clases de ELE en Senegal. Asimismo, las reacciones toman el mismo rumbo, es decir que, en este nivel, más allá del Siglo de Oro, los otros temas como la Generación 98 y la Invasión napoleónica, no sirven para nada al alumno senegalés del siglo XXI. Tocante al Siglo de Oro español, su uso puede ser útil en la medida en que prepara al alumno a tener herramientas para comprender la novela picaresca que tendrán que estudiar en el curso siguiente. (Ver anexo).

Pregunta 13: Justifique la valoración positiva o negativa de la picaresca en "Terminale".

Contrariamente al precedente, las respuestas de esta pregunta son matizadas; los hay que piensan que este tema plantea un problema de comprensión por parte de los alumnos y tiene que ser quitado. No obstante, otros piensan que es una obra interesante que trata temas universales reconocibles por nuestros alumnos; entonces, para los participantes, si los textos picarescos fueran adaptados, serían interesantes tanto para el profesor como para el alumno. (Ver anexo).

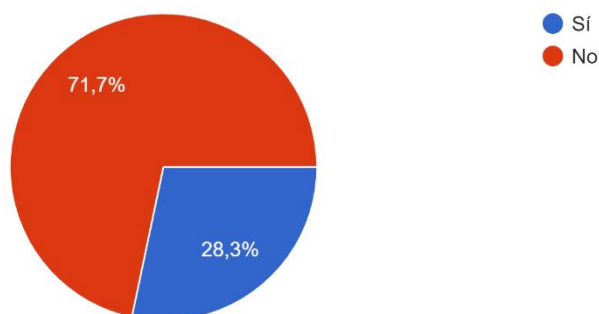
Pregunta 14: ¿Le ocurrió no enseñar algún tema clásico del programa de "Premiere" o "Terminale"?

Por las razones evocadas a lo largo de nuestro trabajo, tanto entre profesores como entre alumnos, unos temas clásicos generan incomodidades en las aulas porque resulta difícil



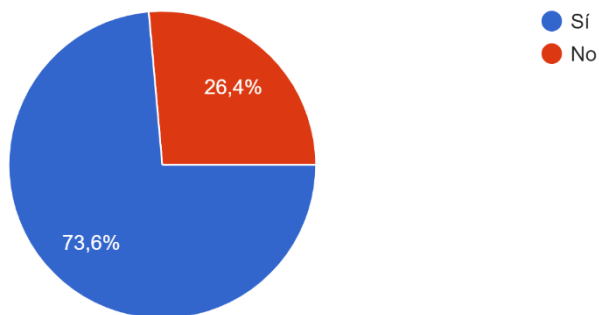
abordarlos a veces. Como resultado de ello, a veces prescindimos de ellos en favor de temas más actuales. Es lo que aparece en el gráfico y en las justificaciones de los entrevistados en anexo correspondiente.

*Gráfico 6:*



Pregunta 16: ¿Le parece pertinente la adaptación de los textos clásicos auténticos?

El porcentaje de las respuestas a esta pregunta es muy revelador; el 73,6% de los profesores opinan que mejor sería utilizar las versiones adaptadas de las obras clásicas para varias razones: esto llevará a los profesores a respetar el programa estrictamente sin omitir deliberadamente ningún tema, facilitará a los estudiantes la comprensión de los textos, las clases serán más amenas, los alumnos podrán aprovechar lo rico que son los TLC, etc.



El último ítem (ver anexo 17), representa las justificaciones de los participantes a la pregunta 16 que acabamos de analizar.

## 4. LAS VENTAJAS DE LOS TEXTOS LITERARIOS

En su ponencia del 14 de noviembre de 2023 en el webinar sobre la literatura en clases de ELE, Alberto Buitrago Jiménez define la literatura como “una forma complementaria de inmersión en una lengua y un excelente recurso, universal, auténtico y motivador, para desarrollar, mediante una amplia gama de aplicaciones didácticas, las competencias lingüística, discursiva, pragmática y cultural”. Así pues, la enseñanza de textos literarios en clases de ELE nos ofrece una serie de oportunidades para desarrollar las destrezas lingüístico-comunicativas para adquirir una nueva lengua. Más allá del mero entrenamiento que puede procurarnos, la literatura es una herramienta fundamental en el aula para profundizar en la riqueza lingüística, cultural e histórica de la lengua meta. Por ello, numerosas son las ventajas que abogan a favor de su uso en el aula para que los discentes puedan sacar provecho de este rico patrimonio. Entre estas ventajas intentaremos tratar algunas como su carácter inmortal, su aspecto cultural y las competencias literarias y lingüísticas que pueden proporcionar a los estudiantes/lectores de ELE.

### 4.1 El carácter inmortal

Este aspecto de las obras literarias es muy significativo, porque estas perduran a lo largo del tiempo debido a su capacidad para conectarse con las experiencias humanas universales, sus emociones y sus preguntas fundamentales sobre la vida, el bien y el mal, el amor, la muerte y el sentido de la existencia. Los grandes autores clásicos de la literatura continúan siendo leídos y apreciados por generaciones posteriores, y sus mensajes y temas no dejan de ser relevantes a pesar del paso del tiempo y de los cambios culturales y sociales. En el prólogo de *Aleph* (1949),

Jorge Luis Borges establece la premisa del relato y menciona la noción de que todas las cosas del universo están contenidas en un solo punto; el *Aleph*, que simboliza en este contexto la totalidad y la eternidad. Con esta metáfora de la inmortalidad de la literatura, el autor insinúa que todas las obras y expresiones artísticas perduran a lo largo del tiempo. Del mismo modo que traspasa las fronteras, el discurso literario trasciende el tiempo. Por ejemplo, al leer *Lazarillo de Tormes*, es como si nos paseásemos en las calles de Senegal en pleno siglo XXI; a través de los personajes del escudero, del ciego, del clérigo, hasta el mismo Lazarillo, podemos constatar la actitud de los compatriotas de todos los días (la codicia, la hipocresía, las falsas apariencias, la mendicidad, los falsos devotos, los derroches administrativos, etc.)

Además, la literatura puede influir en el pensamiento y la cultura de manera duradera, dando forma a la manera en que las personas ven el mundo y se relacionan entre sí. Los textos literarios también pueden ser interpretados varias veces en diferentes épocas y contextos, lo que puede propiciar su perennidad y relevancia continua. Es porque la trascendencia de unas obras sobre los autores es una realidad; según Miguel de Unamuno, no es Miguel de Cervantes quien hizo *El Quijote*, sino *El Quijote* quien hizo a Cervantes. Esta obra maestra tiene una fama y una influencia tan grandes que han superado a su autor y se ha convertido en un referente cultural y literario. Mientras que la vida de Cervantes, como individuo, tiene límite, su obra “*El Quijote*”, continúa siendo incólume a través de los siglos y generaciones de lectores. Aunque el mismo Cervantes consideraba que su obra más relevante era “*Los trabajos de Persiles y Sigismunda*”.

Mientras que el texto no literario (correo, carta, mensaje...) busca la eficacia en la información inmediata, ya que esta puede caducar y tiene una sola interpretación, el texto literario puede tener varias interpretaciones y una perdurabilidad de las informaciones que proporciona.

Concluimos este apartado con esta cita de Alberto Manguel (2019, p. 1), que declara: “La gran literatura, incluso cuando se escribió miles de años atrás, tiene lecciones para los lectores del presente. Y quizás sea la literatura, y su intrínseca capacidad de hacernos más empáticos, la que pueda salvarnos de nosotros mismos.”

## 4.2 Aspecto cultural

Según Llamero Isabel (2009, p. 6), enseñar una lengua, es sin duda algo más que transmitir contenidos lingüístico-comunicativos; es abarcarla y trascenderla; es comunicar la vida de los

hablantes e introducir al aprendiz en el universo simbólico del que quiere participar, por eso, no puede haber mejor herramienta que esa forma de vida consciente que es la Literatura. Con los textos literarios, los aprendientes practican la lengua al mismo tiempo que se acercan a su cultura. Estos materiales permiten, pues, al aprendiente abrirse hacia la cultura, las tradiciones, las costumbres y formas de vida de la lengua meta que está aprendiendo.

Uno de los objetivos del *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas* es la superación de barreras culturales, facilitando la movilidad y la cooperación en Europa, con la convicción de que la clave de una verdadera unión entre los distintos países radica en la comprensión mutua, la tolerancia, y el respeto; de modo que se pueda evitar las discriminaciones y prejuicios que impiden el conocimiento del otro. Anne Laure Biales agrega al respecto:

No cabe duda de que la literatura, objeto de lenguaje y objeto cultural, tiene su lugar en el aprendizaje y la enseñanza de los idiomas. En este contexto plurilingüe, se considera la literatura como un medio de transitar de una cultura a otra. Los alumnos construyen su cultura literaria a lo largo de su currículo escolar pero también la enriquecen fuera de las paredes de la escuela (2019, p. 129).

La literatura es un valioso material complementario según Collie y Slater (1987, p.7), ya que puede incorporar una gran cantidad de información cultural. Con ella, los estudiantes pueden comprender mejor la forma de vida del país de esta lengua meta, de modo que, siendo lectores serán capaces de descubrir los pensamientos, emociones, hábitos, preocupaciones, pasiones, etc. El aprendiente que consigue descifrar las creaciones literarias en el idioma que está estudiando podrá sentirse muy cerca de esta cultura ajena o involucrado en ella. Los textos literarios, por lo tanto, te ofrecen la oportunidad de asimilar tanto la “cultura” con “c” minúscula como la con “C” mayúscula. Esta competencia cultural que propicia la literatura, Ngom Moussa la corrobora en estos términos:

La primera de las razones a favor de la inclusión de la literatura en una clase de ELE es su incuestionable valor cultural: el empleo de textos literarios en el aula de ELE otorga al discente la posibilidad de acercarse a los códigos sociales y culturales de los países de habla hispana. Además, la lectura de obras literarias puede permitir al aprendiz extranjero descubrir la manera en que los personajes ven las cosas... (2022, p. 214).

Los textos literarios, como bien apunta Mendoza Fillola (2004, p.3), son una excelente cantera de materiales que aportan al aprendiz a través de la lectura un amplio, variado y

enriquecedor *input* lingüístico y cultural. Son también un exponente cultural, condicionado por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en que se inscribe.

### 4.3 El desarrollo de la competencia literaria

Desarrollar las competencias literarias es una de las principales ventajas de la manipulación de textos literarios en una clase de ELE, dado que estos permiten al estudiante comprender, apreciar e interpretar dichos materiales literarios en profundidad. Esta habilidad no solo valora la experiencia lectora, sino que también tiene múltiples beneficios cognitivos, lingüísticos, pragmáticos y emocionales. Según Alberto Manguel, la literatura no parece tener una obvia utilidad, pero la ciencia ha demostrado que la tiene. Para él, leer literatura, una actividad que muchos consideran ociosa o inútil, “posee un valor social invaluable: nos hace más empáticos, más dispuestos a escuchar y entender a los otros. Las ficciones nos enseñan a nombrar nuestras angustias y también cómo enfrentar y compartir nuestros problemas cotidianos” (2019, p.1).

Cuando un hablante no nativo frecuenta textos literarios, podrá mejorar fácilmente su capacidad interpretativa gracias a la comprensión lectora que desarrollará. Para hacer hincapié en la relación entre el lector y el texto, Albaladejo declara:

Una vez que el lector entra en el mundo del texto, éste se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, [...] de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está estudiando pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace final del relato pasa a ser el centro de atención. El beneficio que aporta este cambio de enfoque para la adquisición de la nueva lengua es de gran importancia, puesto que el alumno entra en contacto con léxico, expresiones y estructuras sintácticas diferentes, que pasan a formar parte de su esfera lingüística de una forma inconsciente (2007 p. 8).

Por lo tanto, los textos literarios son herramientas preciosas para el desarrollo de la competencia literaria de los aprendientes; además de enriquecer su vida emocional e intelectual, les propician un abanico de capacidades interpretativas y expresivas. Hablando de la competencia literaria Llamero subraya:

[...] lo primero que es preciso destacar es que para leer cualquier texto y para leer un texto literario no se ponen en juego las mismas estrategias. Un perfecto dominio en la destreza lectora no implica que el estudiante sea capaz de descubrir las entrañas de unos versos, o de encontrar la clave para interpretar adecuadamente una novela. Y esta competencia lectora específica en la que confluyen ciertos conocimientos, lingüísticos, históricos, de teoría literaria, etc., es lo que la mayoría de los autores ha dado en llamar ‘competencia literaria’ (2009, p. 11).

Entre los componentes de la competencia literaria que pueden proporcionar los textos literarios, cabe destacar la competencia metafórica, que es necesaria para el alumno de ELE y no únicamente para leer textos literarios. En palabras de Littlemore, Daniel Hernández Ruiz la define como la capacidad para adquirir, producir, e interpretar metáforas en la lengua meta (2021, p.1). Agrega que no solo se trata de la recepción interpretativa de las metáforas, sino también de su producción, y, a partir del texto literario, los alumnos podrán gozar plenamente de la lectura y aprovechamiento de recursos lingüísticos, realizando tareas de escritura creativa que son incapaces de hacer en su lengua materna. Según el propio Ruiz:

[...] la literatura se redacta fundamentalmente con un propósito lúdico y no solo estilístico. Por otra parte, tal y como nos han mostrado Lakoff y Johnsonn en su libro *Metáforas de la vida cotidiana*, la metáfora salta de la poesía a nuestra lengua diaria a través de la llamada metáfora conceptual o cognitiva: por ejemplo, el tiempo es dinero porque se gasta, se desperdicia, se consume, se invierte y se ahorra; la tristeza está abajo porque estamos de bajón, caemos en una depresión o tenemos el ánimo por los suelos. Igualmente hay otras metáforas más desafortunadas como la del cáncer como batalla, que implica que el enfermo que muere es un perdedor...” (2021, p. 1)

Una cosa en que coincidimos todos es que la lengua y la literatura no se pueden estudiar de manera separada, sino que están imbricadas y se complementan. Los estudiantes/lectores en este caso, se focalizan conscientemente en los códigos del mensaje más bien que en la forma al leer textos literarios, ya que podrán asimilar algunos aspectos lingüísticos de manera inconsciente de tanto manipularlos. De ahí, la expresión “la literatura en la lengua”, es decir que la literatura se considera como fin y no como medio, donde el texto es tratado como centro de interés en sí mismo, como obra estética y cultural.

#### 4.4 La riqueza lingüística

Otra razón por la cual la literatura se considera como una herramienta didáctica potente en clase de ELE, es su riqueza lingüística. Es de sobra conocido que, durante estos últimos años, numerosos son los diferentes trabajos y estudios que defienden la importancia que la literatura puede tener en el aprendizaje de segundas lenguas. No hay ningún aspecto de una lengua que no aparezca en su literatura. Por ende, cuando los estudiantes manipulan un texto literario de una lengua extranjera, con la ayuda del profesor, están de facto en contacto con dicha lengua y con sus diferentes aspectos: la morfología, la gramática, el léxico, la fonética, la sintaxis, la pragmática, etc. Sin embargo, como piensa Palacios González (2011, p. 2), el planteamiento actual no es llevar los textos literarios al aula como únicos modelos de lengua, ni tampoco

enfocar las actividades sobre los mismos en el conocimiento de autores, obras, géneros o estilos, sino trabajar con la literatura como una forma de enriquecimiento del *input* lingüístico y cultural al que debe estar expuesto el estudiante de una nueva lengua. Lo más eficiente que propone en cambio es diseñar “actividades comunicativas que fomenten la participación personal, la implicación, la interacción y la cooperación del grupo en el proceso de aprendizaje” (2011, p. 2).

Leer textos literarios para un alumno de lengua extranjera, supone manipular especialmente un lenguaje rico y variado, lo que contribuye a ampliar el vocabulario del lector y a mejorar todas las destrezas para expresarse de manera más creativa y pragmática.

Si existiera una literatura exclusivamente dedicada a los estudiantes no nativos, no la defenderíamos, porque en ese caso, desnaturalizaría su esencia, su universalidad, su inmortalidad; o sea, desvirtuaría, lo cual fundamenta su diferencia a cualquier tipología de texto. La riqueza lingüística de que hablamos reside en que el estudiante de lengua extranjera se enfrente al texto literario con toda su relevancia. Al leer obras literarias, confirman Collie y Slater (1987, p.6), “los estudiantes también han de hacer frente al lenguaje destinado a hablantes nativos y, así, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos de formas y de convenciones de la lengua escrita”. Albaladejo García agrega que esta riqueza lingüística se traduce en un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee extensivamente en lengua extranjera, y constituye un rico bagaje léxico en fases superiores del aprendizaje:

[...] en las obras escritas se encuentran con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado. El lector extranjero entrará en contacto con estas formas en un rico contexto que servirá de modelo para su propia escritura, ampliando y enriqueciendo su habilidad escrita (2007, p. 8).

En este caso pues, la literatura se considera como medio, es decir un recurso didáctico, una muestra de lengua por excelencia, etc., que utiliza el profesor para trabajar los diferentes componentes lingüísticos que hemos evocado anteriormente. En este caso, se hablaría de “la lengua en la literatura”.

## 4.5 Conclusión

La literatura, sea contemporánea o clásica, sin duda alguna, es uno de los espejos que refleja más un país a través de los aspectos siguientes: la lengua, la historia individual y colectiva, la cultura, las costumbres, los sentimientos, etc. La literatura española, por su parte, ha conocido

en la historia y sigue conociendo una fama universal por el papel que ha desempeñado hasta ahora. Sin embargo, por lo que se refiere al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, el uso de textos literarios en el aula conoce una controversia entre actores de la didáctica, dado que hay autores que piensan que los textos literarios no contribuyen a cubrir las necesidades comunicativas de los estudiantes. Por eso, sin pretensión alguna, en los apartados anteriores, hemos intentado aportar algunas justificaciones razonadas de lo imprescindible que es la inclusión de este material didáctico en el aula de ELE. Como comenta acertadamente Albaladejo (2017, p. 51), los beneficios que se pueden obtener con la utilización de los textos literarios son mayores que los obstáculos que pueda suponer su inclusión en las programaciones de enseñanza del español como LE/L2.

Ya hemos intentado mostrar que la capacidad pedagógica que tiene la literatura es inmensa; ya sea como fin o como medio, los docentes pueden aprovechar el abanico de ventajas que ofrecen los textos literarios, tal como señala Zoraida Sánchez:

La literatura ofrece en el campo de la docencia de idiomas tantas posibilidades didácticas como nuestra mente alcance a imaginar. Una novela, un poema o un drama sean del periodo o estilo que sean, brindan a los estudiantes de ELE la oportunidad de reflexionar y asimilar rasgos lingüísticos y culturales relacionados con el español. Solo es necesario saber elegir el texto y la metodología más adecuada a los conocimientos que se desean potenciar o transmitir en cada nivel” (2015, p. 424).

Además de las cuatro ventajas mencionadas, podemos citar otras que podrían ser tratadas en un apartado aparte como el carácter motivador, el carácter auténtico, el *input* variado y enriquecedor, el carácter universal y verosímil de los temas, el fomento de la imaginación y la creatividad, el desarrollo del pensamiento crítico y su capacidad de análisis, el valor educativo general, el humor, etc.

Este último ha sido, a lo largo del tiempo, un tema de interés capital para escritores, críticos y académicos, por su capacidad para entretener, transmitir ideas y reflexiones, así como para generar empatía con el lector. El humor sigue siendo un recurso literario de gran relevancia, y aparece a menudo bajo el lema “*castigat ridendo mores*”. Subrayando el importante papel que desempeña, Julio Cortázar dice en *Clases de literatura* (1980, p. 133): “El humor puede ser un gran destructor, pero al destruir construye. Es como cuando hacemos un túnel: un túnel es una construcción, pero para construirlo hay que destruir la tierra”.



Estos son algunos de los argumentos a favor de la inclusión de los textos literarios en las clases de español como lengua extranjera, siempre y cuando se lleve a cabo una elección conveniente de los mismos y si se crean las demás condiciones para una clase acertada: realizar una buena elección del texto – adaptado si se trata de un texto clásico –, definir unos objetivos pedagógicos claros y concretos, elegir una metodología adecuada, etc.

De este modo, nos atrevemos a afirmar que, contra lo que ciertos autores piensan, la literatura no es una producción con usos lingüísticos alejados de las verdaderas necesidades de los estudiantes desde el punto de vista de un aprendizaje comunicativo, sino que su integración en el proceso de enseñanza puede ser beneficiosa para esos mismos objetivos funcionales y pragmáticos.

## 5. CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ADECUADO

*Deleitar aprovechando*; así abrimos este capítulo con el título de una obra de Tirso de Molina (1635) para ilustrar esta doble vertiente indispensable que contiene un texto literario. Dos de los múltiples objetivos que nos proponemos como profesores de ELE son dar respuesta al deseo fundamental de hacer de nuestros alumnos verdaderos lectores de la lengua española, además de desarrollar en ellos habilidades comunicativas. Por eso, los materiales literarios pueden ser una excelente herramienta, si los profesores procuramos hacer una buena elección del tipo de texto a emplear. No obstante, antes de definir unos criterios de selección de texto, es conveniente aclarar una cuestión de suma importancia: convenir o no si hemos de usar un texto de la versión original de la obra o una versión alterada de la misma.

### 5.1 Acerca de los textos adaptados

La idoneidad de manejar textos originales o adaptados en las aulas de la enseñanza de ELE es un asunto muy controvertido entre los actores de la didáctica. Numerosos son los que se oponen a las adaptaciones literarias de las obras clásicas, porque estas “simplificaciones” desnaturalizan la autenticidad –que se suele evocar al citar las ventajas del texto literario en ELE– de la versión original; sobre todo que, no hay ninguna garantía de que las versiones modernizadas lingüísticamente sean más fáciles a los alumnos. Según Albaladejo (2017, p. 117), considerando los diversos beneficios que se pueden obtener con un material auténtico, no es pertinente utilizar material “mutilado”. También agrega que, más allá del falseamiento del original, de la pérdida de valor artístico, de valioso *input* cultural, de la motivación, confianza o capacidad lingüística por

parte de los aprendices, el conflicto de intereses en la coyuntura planteada es evidente. H. V. George (1993 citado por De Vega 2013, p.189), considera que los beneficios de las adaptaciones son menores que los que producirían las explicaciones del profesor; ya que este tiene la capacidad de dar indefinidamente a los aprendientes, a lo largo del tiempo, un acceso repetido a un conocido repertorio de formas. Citado por De Vega (2013, p.190), Crossley *et al.* (2007) hacen una excelente síntesis de los argumentos a favor o en contra la adaptación de los textos clásicos. Los autores muestran cómo los defensores de los textos auténticos tienden a apoyarse más en razones pedagógicas que en evidencias; y ello, en gran medida, gracias a los enfoques comunicativos que defienden la exposición al lenguaje natural. Las teorías de estos defensores de los textos originales se resumen en estas tres fases:

- Los textos auténticos poseen más mecanismos de cohesión; mientras más coherente es un texto, más fácil resulta de comprender.

- Los textos auténticos tienen redundancias que inciden en una mejor comprensión.

- Los textos adaptados muestran un lenguaje poco natural y estructuras poco comunes.

Por lo tanto, adaptar un texto clásico para que sea más accesible puede resultar aventurero, porque se puede correr el riesgo de desvirtuar el meollo de la versión original. No obstante, aunque es complicado, a veces parece conveniente. Pese a esta oposición radical por parte de muchos autores respecto al uso de textos adaptados, existen otros que lo defienden con argumentos de peso.

## 5.2 Las ventajas de la adaptación literaria

Si volvemos a la encuesta, constatamos que el 73,6% de los participantes es favorable a la adaptación de los textos clásicos auténticos del programa de enseñanza secundaria en Senegal. Además de estos docentes, varios profesionales de la didáctica promueven el empleo de las obras adaptadas porque, como opina Pedraza Jiménez, los textos han de ser modelos de lengua actual, sin arcaísmos, sin complejidades sintácticas inusuales, con un vocabulario común y propio del habla cotidiana. Esta premisa nos obliga y autoriza a adaptar levemente las obras de otras épocas (1998, p. 66). Partiendo de los estudios de autores como Genette (1962) y Batjin (1975), Rubio Gómez, V. concluye que “la literatura es el resultado de un diálogo con textos anteriores, y tiene la capacidad de ser el germen de nuevos textos literarios” (Gómez 2017, p. 16).

Cabe recordar que la intertextualidad forma parte de las bases de la historia de la literatura, en el sentido de que implica la relación entre textos. Desde la antigüedad hasta hoy en día, los

textos literarios han interactuado entre sí, citándose e interpretándose unos a otros, lo cual ha sido crucial para su evolución a lo largo de la historia. Por consecuencia, varias obras de la antigüedad han sufrido modificaciones parcial o integralmente por autores de la misma generación o de las generaciones posteriores.

El célebre dramaturgo francés del siglo XVII, Molière, con su obra “*Dom Juan ou le Festin de pierre*” (1665), se inspiró en *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* de Tirso de Molina (1630). Asimismo, el insigne escritor británico William Shakespeare hizo lo mismo con dos de sus obras maestras: “*Hamlet*” (1603) y “*Romeo and Juliet*” (1597), inspiradas respectivamente por Thomas Kyd<sup>5</sup> y “*The Tragical History of Romeus and Juliet*” (1562) de Arthur Brooke.

También el hipotexto épico griego *La Odisea* de Homero ha sido la fuente de inspiración de una gran cantidad de obras literarias y no literarias (pintura, cine), como *La tempestad* de William Shakespeare (1611) (aunque no es una adaptación directa de *La Odisea*, comparte similitudes temáticas y estructurales con la epopeya de Homero), “*Ulyses*” de James Joyce (1922), “*Circe*” de Madeline Miller (2018), etc. Para confirmar esta herencia literaria empleada con relevancia por las generaciones posteriores, Zoraida Sánchez escribe lo siguiente:

Los mitos griegos y latinos, las escrituras sagradas o los cuentos tradicionales no habrían llegado hasta nosotros, si no hubiesen sido traducidos y recreados en numerosas ocasiones y con intenciones muy diversas. Las adaptaciones de los clásicos de la literatura, realizadas por autores de distintas épocas y estilos, han permitido que estos sobrevivan al paso del tiempo al actualizar, con cada nueva reescritura, sus valores y sus símbolos (2015, p. 428).

Pues, sea cual sea el término empleado, este procedimiento que consiste en aligerar o simplificar el nivel elevado del lenguaje utilizado en los textos clásicos (sin alterar el contenido) para que sea más accesible a aprendices de segunda lengua, puede resultar beneficioso para todos porque descarta estilos idiosincrásicos innecesarios. Los resultados de la encuesta han mostrado que el 56,6% de los informantes de la muestra aboga por la exclusión de las obras clásicas de la enseñanza de ELE en Senegal por las razones ya evocadas. Por ello, imitando la idea de Albaladejo que citamos en la conclusión del capítulo 4<sup>6</sup>, yo diría que los beneficios que se pueden obtener con la utilización de los textos adaptados, a mi parecer, son mayores que su

---

<sup>5</sup> Se atribuyen la primera versión de *Hamlet* a Thomas Kyd aunque no hay unanimidad sobre la autoría ni sobre la fecha de publicación.

<sup>6</sup> “los beneficios que se pueden obtener con su utilización son mayores que los obstáculos que pueda suponer su inclusión en las programaciones de enseñanza del español como LE/L2”. Albaladejo (2017, p. 51)

exclusión de las aulas de ELE como defienden estos profesores del muestreo. Esperando que este deseo de los entrevistados de excluir los textos clásicos se concrete, hay quienes ya prescinden de ellos, como lo confirma el 28,3% que confiesa no tratar ciertos temas clásicos de los programas (*ver ítem 14/gráfico 6*). Dicha exclusión privaría a los estudiantes de este rico patrimonio literario hispánico que Ítaca Palmer defiende, afirmando que es susceptible de ser olvidado y que, por ello, debemos cuidarlo. Según Palmer, la mejor manera de mantenerlo vivo es llevarlo a las aulas y reconocerlo cuando aparecen referencias al mismo, sea en otros textos modernos, en canciones, en videojuegos, grafitis, tatuajes o textos publicitarios (2020, p. 51). Pedraza Jiménez, catedrático y especialista en literatura clásica, defiende el uso de textos simplificados, especialmente en los niveles iniciales, destacando lo provechosos que pueden ser. Sin embargo, si en el texto clásico aparecen algunos coloquialismos arcaicos, considera que no hay más remedio que “peinarlo”, es decir quitar los tropiezos inútiles para el alumno que no tiene formación filológica:

En las clases de español para extranjeros no cabe, en principio, el Góngora de las Soledades, ni el Martín Santos de Tiempo de silencio, ni el Goytisolo de Reivindicación del conde don Julián, etc. En estadios elementales ni tan siquiera podemos acoger textos de la comedia española del XVII; hay en ella muchos giros entonces coloquiales y hoy arcaicos, muchas expresiones forzadas o confusas que la voz del actor ha de aclarar; el verso es consustancial a ella y dificulta cualquier intento de adaptación...Los textos de épocas pasadas o han de ser seleccionados con mucho tino, para elegir los que no presentan arcaísmos, o han de ser ligeramente —solo ligeramente— adaptados para evitar ese inconveniente. (1998, p. 62).

Pedraza Jiménez (1998, p. 62) agrega que su experiencia le dicta que algunos capítulos del *Lazarillo* maravillan y sorprenden a los alumnos de español; pero, claro está, que es ocioso que en los primeros estadios —ni en los últimos— aprendan el tratamiento de vuestra merced o expresiones que hoy no conocen los nativos como “hacer san Juan”. Según él, salvados estos escollos, que no afectan a la entraña del texto, buena parte del *Lazarillo* es perfectamente legible.

En el *capítulo 2*, procuramos listar los escollos encontrados en las aulas de ELE en Senegal, confirmados por la mayoría de los informantes del cuestionario. Entre dichos obstáculos, se destacan el desprecio y el miedo de los estudiantes hacia la literatura clásica, debido a algunos prejuicios o malos recuerdos. Citado por García Delgado Giménez (2012, p. 539), Machado (2004) aborda en este sentido “la necesidad de adaptarnos a la edad y madurez del lector y no entrar de lleno en lecturas farragosas que pueden provocar el rechazo absoluto a la lectura”. Con cierto nivel, resulta evidente que existen textos clásicos que dificultan la comprensión del lector, lo desaniman e impiden que nazca el placer de leer. Para ella, cuando el estudiante manipula un

material lingüístico de un nivel muy superior a sus conocimientos, no se producirán los efectos positivos esperados en el proceso de aprendizaje.

Peramos Soler *et al.* (2010, p. 80) siguen esta línea aludiendo a la premisa evidente de que el texto ha de ser accesible a los alumnos de la clase. Según opinan, sería inútil presentar textos ininteligibles, incomprensibles para los alumnos con la intención de que extraigan información, pues un texto con demasiadas dificultades acaba por desanimar al alumno y entorpecer su proceso de aprendizaje.

Clausuraremos este apartado con las conclusiones del estudio de Macaro (2003), citado por De Vega (2013, p. 201), que se fundamenta en los resultados de diversas investigaciones en torno a la efectividad en el uso de materiales de lectura tanto auténticos como adaptados:

1. La lectura de textos *auténticos* requiere una inversión de tiempo mayor que la de los adaptados.
2. La lectura de textos *auténticos* incrementa la velocidad lectora.
3. La lectura se debe llevar a cabo en situaciones muy controladas, con ayuda del profesor y de materiales adecuados.
4. El tipo de lectura incide en la comprensión, más que su autenticidad. Así, un género familiar, personajes estereotipados, situaciones recurrentes, etc., inciden en una mejor comprensión.

Además, una amplia encuesta de Rix (2004), citado por De Vega, concluye que una proporción muy elevada “del profesorado británico utiliza materiales simplificados y confía en su efectividad, especialmente en lo que concierne a la comprensión y acceso a material de lectura con el que, de otro modo, no hubiera sido posible contar” (De Vega 2013, p. 202).

En la introducción, planteamos ya una triple interrogante acerca de los textos clásicos en el aula de ELE: es decir, si hemos de usarlos en sus versiones originales, quitarlos de las aulas o adaptarlos simplificando su contenido. Yo abogo por la última opción siempre y cuando se tenga presente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ya que es mejor adaptarlos que suprimirlos. No obstante, hay que recordar que las adaptaciones deben seguir criterios específicos; no es recomendable que el profesor manipule los textos a su antojo. Por eso, se creó el proyecto Lecturas ELE en octubre de 2022, en el que participaron la Junta de Castilla y León, el Ayuntamiento y la Universidad de Salamanca, el Instituto Cervantes, la Editorial Edinumen y

el Grupo Planeta. Es un proyecto que consiste en concebir una compilación para facilitar a los estudiantes de español la lectura de obras literarias de gran relevancia, respetando los textos originales y adaptándolos a los niveles de aprendizaje del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Según el Instituto Cervantes (2022), los títulos se dividen en tres bloques: obras clásicas, literatura española contemporánea y literatura hispanoamericana contemporánea. Entre estos criterios de adaptación se destacan:

- La dificultad lingüística y el contenido adaptados a diferentes niveles de competencia.
- El vocabulario limitado y las estructuras gramaticales restringidas en los niveles bajos.
- Las notas contextuales de vocabulario e información de tipo cultural.
- Las graduadas deberían mantener en todo lo posible la esencia de los originales.
- Adaptar un texto es facilitar su comprensión, respetando al máximo la forma y el contenido del texto de partida y entregando al lector claves similares a aquellas como si estuviera leyendo en su propia lengua.
- Un número de palabras y páginas según el nivel.

### 5.3 Los criterios de selección de textos

A mi parecer, lo más fundamental que, a priori, incumbe al profesor de lengua extranjera antes de diseñar una actividad didáctica mediante un texto literario es determinar algunos criterios de selección de la tipología de texto a utilizar. Estos criterios, que son requisitos básicos que estos materiales literarios deben cumplir para ser considerados didácticamente relevantes y provechosos, deben ser definidos. Lo cual no es una tarea tan fácil, como unos podrían pensar, porque elegir materiales adecuados con el objetivo de llevar a cabo actividades pedagógicas para desarrollar habilidades en los alumnos de manera duradera requiere minuciosidad y tacto.

Sin embargo, al docente que está restringido a trabajar con una obra concreta o un tema específico de un programa predeterminado por una comisión, sus posibilidades de selección serán muy reducidas, como es el caso en Senegal con el tema de la novela picaresca en las clases de “Terminale”.

Solventar la elección de los textos más apropiados para trabajar en clase supone tener en cuenta una serie de factores con objetividad. Estos criterios de selección varían según las necesidades del aula y del alumnado, los objetivos que se fijan con las lecturas, la metodología, los medios que se emplean, etc. El término “selección” podría conllevar una idea de eliminación,

de castigo de lo que no ha sido seleccionado. Pero, en el campo de la enseñanza/aprendizaje, es todo lo contrario, porque en este ámbito, todos los textos literarios son importantes. No son elegidos por ser inútiles, sino porque serán más útiles en otros dominios. En el capítulo III de la primera parte del *Don Quijote*, el bachiller Sansón Carrasco dice que no hay libro tan malo que no tenga algo bueno. De la misma manera, podríamos decir que tampoco hay texto malo. El MCER del Consejo de Europa, en sus recomendaciones de 2002 ha definido unas características que debe conllevar un texto:

[...] al evaluar un texto para un alumno en concreto o un grupo de alumnos, hay que tener en cuenta ciertos factores, como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita”. (7.3.2.2., 2002, p.163).

El primer criterio, según creo, que merece la pena ser definido es el de elegir un texto que suscite interés en los estudiantes. Es la primera condición sin la cual ningún objetivo puede alcanzarse en el aula; por muy accesible que sea un texto, si no es atrayente y divertido, existe el riesgo de que los estudiantes no muestren interés. El texto debe abordar temas que interesen a los estudiantes acorde a su entorno social, a su edad, sobre todo, a sus necesidades, de modo que no provoque aburrimiento. Al leer un texto en una lengua extranjera, el aprendiente necesita un aliciente que le permita superar el mito de la dificultad que a menudo se asocia con la literatura; el texto debe aparecer ante los ojos de los estudiantes no solo como un documento exquisito, sino también como algo útil. En palabras de Albaladejo García (2017, p.123), uno de los requerimientos exigidos a los textos es el de ser significativos y motivadores; lo que implica la importancia de tener en cuenta los intereses de los estudiantes a la hora de elegir una obra, de manera que el contenido de la misma sea relevante para su propia experiencia y sus intereses generales. Agrega en el mismo sentido:

[...] Para justificar el tiempo y el esfuerzo adicional que los alumnos necesitarán para poder leer un texto literario en una lengua que no es la suya, debe haber algún tipo de incentivo que les haga superar los obstáculos lingüísticos con entusiasmo. Esto puede lograrse seleccionando una obra que sea atrayente, interesante y –a ser posible– divertida a la vez, para lo cual el texto tiene que acercarse a las vivencias y experiencias de los estudiantes, de modo que los temas desarrollados reflejen sus inquietudes, sus pensamientos y las situaciones en las que se desenvuelven a diario (2017, p. 123).

Tras destacar lo que puede interesar a los alumnos y escoger un texto al respecto, es importante tener en cuenta sus niveles para verificar si esta herramienta propuesta es accesible. Este criterio también es fundamental, ya que, por interesante que pueda parecer un texto, si

sobrepasa el nivel de comprensión en el contenido, no podrá ser relevante; de ahí que sería un fracaso. Una buena selección supone también adecuar el texto al nivel de los discentes dado que debe corresponder con su competencia lectora; es decir, debe haber un ajuste entre el léxico y su capacidad lingüística para comprender un nuevo texto. Esta “lecturabilidad”, como la define Albaladejo (2017, p. 122), es “la combinación de la dificultad estructural y léxica”. La lectura de un texto literario en una lengua extranjera, debe suscitar en el aprendiente el deleite que acompaña las proezas de toda acción humana. Según Fuentes (2015, p. 160), “la lectura no debe suponer un reto o un fracaso para el alumno sino un recurso motivador que posibilite la consecución de los objetivos previstos”. Cuando el estudiante no consigue entender lo que está leyendo por falta de adecuación o de accesibilidad, esto provocará una frustración que afecte no solo esta competencia, sino también todas las demás destrezas y puede inducir una actitud reacia ante los textos literarios posteriores. En este sentido, el MCER del Consejo de Europa, informa sobre el tipo de texto a evitar:

Una sintaxis especialmente compleja absorbe la atención que, de otra forma, podría dedicarse al contenido. Es el caso, por ejemplo, de las oraciones largas, con varias subordinadas, la negación múltiple, la ambigüedad, el uso de anáforas y deícticos sin antecedentes o referencias claras. Por otra parte, de la misma manera, una excesiva simplificación sintáctica, como la de algunos textos auténticos, puede tener en realidad el efecto de aumentar el nivel de dificultad (debido a la eliminación de elementos reiterativos o de determinadas pistas para entender el significado, etc.) (7.3.2.2., 2002, p. 163).

El tercer criterio que juzgamos oportuno destacar es el de elegir textos que permitan al profesor elaborar actividades dinámicas; es decir, capaces de ofrecer varias formas de ser explotadas. La labor del profesor consistirá en elegir materiales idóneos y relevantes que permitan una serie de actividades atractivas a desarrollar en el aula, las cuales mitiguen la ansiedad idiomática de la que hablan Horwitz y Young y faciliten el proceso de enseñanza/aprendizaje. En principio, deben ser actividades comunicativas e interactivas que susciten el interés y el deleite del alumnado por la literatura. El diseño de ejercicios de diferentes índoles propicia la interacción entre los aprendices a través de debates, juegos de roles, dramatizaciones, etc. Cuando un texto no puede proporcionar estas actividades, que son gratificantes en su mayoría y que permitan a los alumnos “deleitar aprovechando”, incumple, pues, con los requisitos de un buen material literario de ELE. Enfatizando este criterio importante en la selección de un texto, Abdelazim afirma:

[...] seleccionar temas que nos permitan elaborar actividades dinámicas, evitando que la actividad se limite solo a responder preguntas. Es importante elaborar la tipología de actividades variadas para trabajar



las cuatro destrezas con el propósito de activar un acto de comunicación y, por otro lado, fomentar la interacción entre los alumnos abriendo debate, o induciendo a una escritura creativa. (2018, pp. 69/70).

La adecuación de un texto literario para la enseñanza de una lengua extranjera reside en su capacidad para integrar todas las competencias comunicativas de esta lengua. Con los métodos tradicionales, no extrañaba que el profesor trabajara con un texto que solo integrara o favoreciera las destrezas lectoras y escritas. Sin embargo, con los métodos comunicativos, todas las destrezas deben ser tenidas en cuenta: tanto la competencia lectora y la expresión escrita como la comprensión auditiva y la expresión oral. Por lo tanto, el criterio que abordamos a continuación es aquel que considera y valora todas las destrezas comunicativas y lingüísticas. Hacer una clase acertada no significa simplemente presentar un cuestionario relacionado con el contenido del texto. Según Albaladejo (2017, p. 124), implica emplear los escritos literarios para ejercitar también la destreza auditiva, de manera que se desarrollen las capacidades interactivas o mediadoras –orales o escritas– de los aprendientes. Se trata de inventar actividades comunicativas que aúnen y sirvan para la práctica de todas las destrezas esenciales de la lengua sin excepción.

A continuación, es recomendable que en la elección tengamos en cuenta la longitud del texto a explotar. No debe ser muy largo, porque cuestionaría lo todo, ya que no se trata de estudiar toda la obra. Usar textos breves puede resultar muy provechoso, en la medida en que los alumnos se desanimen ante un texto largo. González Palacios (2011, pp. 52/53) piensa que un texto breve es más accesible para el estudiante y que su actitud inicial hacia el mismo será diferente. El trabajo con textos breves nos permite enfocar la atención mucho mejor, sin dejar que la esencia del fragmento se nos escape.

Lo mismo opina Fuentes (2015, p. 160), “cuando dice que es conveniente que los textos que elijamos no sean demasiado extensos ya que el objetivo no es leer parte de una obra literaria, sino escoger fragmentos claros y contextualizados que sirvan como pretexto”. Según él, el objetivo principal es conseguir que sean un recurso motivador en el aula de ELE para la práctica del español, y que no supongan un problema que dificulte el proceso de aprendizaje.

Asimismo, el soporte que elegimos tampoco debería estar muy por debajo del nivel de los estudiantes ni ser demasiado sencillo para ellos. Como ya sabemos, la lectura de un texto adaptado al nivel puede suscitar un desafío cognitivo para los aprendientes; mientras que leer un texto demasiado fácil quizá induzca a una falta de estímulo y motivación, porque no aporta información lingüística nueva para aprender. Aunque sea relevante, funcionaría como un repaso

de nociones ya dominadas, lo que puede crear un sentimiento de frustración. Es posible también que presentar textos muy sencillos provoque una subestimación de las capacidades de los alumnos, lo cual será perjudicial para su progreso. Sin embargo, “un texto largo que no sea muy denso y que contenga reformulaciones suficientes puede ser más fácil que un texto denso y breve que presente la misma información” (MCER, 7.3.2.2., 2002, p. 164).

## 6. LA PROPUESTA DIDÁCTICA

### 6.1 Justificación de la propuesta didáctica

La metodología de la propuesta se basa en los principios del enfoque comunicativo, es decir, lo que procuramos llevar a cabo con estas actividades es, ante todo, que el alumno sea capaz de comunicar y usar la lengua en contextos reales. Vamos a fundamentar nuestra propuesta docente en las bases teóricas y prácticas indicadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), además de los inventarios aportados por el PCIC referidos a los contenidos, mediante una obra clásica relevante para realizar una explotación didáctica fructífera. Porque, conforme con Llamero Isabel:

el texto literario bien escogido y con una orientación didáctica bien planteada contribuye a construir mediante la integración de las cuatro destrezas, las competencias cultural, intercultural, discursiva y literaria de una forma integrada; del mismo modo, su input variado y enriquecedor repercute en el desarrollo de la competencia lingüística (2009, p. 15).

Como en cualquier diseño de material didáctico, claro está, las propuestas de actividades deben tener ciertas consideraciones. De Vega (2013, p. 297) propone algunos principios, que son: la coherencia, los objetivos, la secuenciación, la adecuación y la flexibilidad. Este último permite que los ejercicios sean apropiados para las distintas situaciones del aula.

### 6.2 Descripción del grupo meta

La propuesta didáctica que pretendemos presentar es detallada y está destinada a un alumnado (de entre 40 y 50 estudiantes) de 18 a 19 años de nivel C1 (según el Marco Común Europeo de Referencia) en un instituto en Senegal. La propuesta se basa en una adaptación de la novela picaresca *Lazarillo de Tormes*, versión adaptada por Alberto Anula. Son estudiantes francófonos de un instituto de enseñanza secundaria. Elegimos esta obra por su importancia en la literatura española y universal, y porque pertenece a la novela picaresca, que es uno de los temas del programa en Senegal. No solo es la primera obra de este género literario, sino también por su

carácter universal ya que trata temas tan contemporáneos como la falsa apariencia, la codicia e hipocresía de una clase social, la lucha por la supervivencia, la pobreza, etc.

### 6.3 Los objetivos de la propuesta didáctica

#### 1. *Léxico-gramaticales*

- Utilizar correctamente las correlaciones verbales en oraciones subordinadas en español para expresar acciones en diferentes tiempos y modos.
- Un mesón, un huérfano, el ciego, guiar, ambos, procurar, criar.

#### 1. *Funcionales*

▪ Situar la obra en su contexto histórico, proporcionando información sobre la novela picaresca, las condiciones sociales y económicas de la época y la relevancia del Lazarillo dentro de la literatura española.

▪ Ayudar a los estudiantes a comprender el contenido del texto, incluyendo el vocabulario, la trama y los personajes principales.

- Estimular la reflexión de los estudiantes sobre los aspectos éticos y morales.

#### 2. *Desarrollo de destrezas*

- Comprensión auditiva
- Comprensión lectora
- Expresión e interacción oral
- Expresión escrita

#### 3. *Contenido cultural e histórico*

▪ El anonimato de la obra puede explicarse por varios motivos; uno de los más creíbles y sensatos es para evitar las condenas de la Inquisición por las críticas dirigidas a la iglesia y a las Cortes.

### 6.4 Los recursos empleados

- ✓ Producción cinematográfica de Lolafilms, dirigida por Fernando Fernán Gómez y José Luis García Sánchez, estrenada en España en 2001/duración 98 minutos/Premio Goya
- ✓ Producción cinematográfica Hesperia Films y Vertex Films en 1959 /duración 106 minutos/ por César Fernández Ardavín/Premio Oso de oro en el Festival Internacional de Berlín en 1960.
- ✓ Novela /Versión adaptada por Alberto Anula/Literatura hispánica de fácil lectura/Grupo UAM/SGEL.

- ✓ Versión orinal de Lazarillo de Tormes, edición, estudio y notas de Francisco RICO. Madrid: Real Academia Española / Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.

## 6.5 La metodología de la propuesta

La metodología que procuramos utilizar para diseñar esta clase es el enfoque comunicativo. Aunque el texto es una obra clásica, su contenido continúa siendo relevante con temas universales como la justicia social, las relaciones humanas, el engaño y la lucha por la supervivencia. Los estudiantes podrán relacionar estos temas con su propia vida y experiencias, lo que facilitará la comunicación y el intercambio de ideas en el aula. A través del análisis del texto, aprenderán un nuevo léxico y estructuras lingüísticas de manera contextualizada. Este enfoque ayudará a que el aprendizaje sea más significativo y memorable, ya que los estudiantes podrán constatar cómo se emplea el lenguaje en situaciones reales. Permite también adaptarse a sus necesidades intrínsecas de los estudiantes y en diferentes contextos. En las series de pautas metodológicas, se incluirá secuencias de unas adaptaciones cinematográficas que corresponden con los tratados de la novela y de sus diferentes aventuras.

## 6.6 Evaluación

La evaluación en ELE permite al profesor medir y valorar el progreso de las competencias lingüísticas, comunicativas y literarias de los estudiantes. Es un proceso crucial tanto para los estudiantes como para los profesores, ya que proporciona informaciones sobre el nivel de competencia adquirido, identifica los dominios que necesitan mejorar y comprueba la eficacia de los métodos y estrategias de enseñanza utilizados. Según Ralph W. Tyler (1950), es el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados. Por ello, en la primera sesión, después de visualizar las primeras secuencias de la película, procederemos a una evaluación diagnóstica mediante un cuestionario, con el fin de comprobar el nivel de las competencias literarias y lingüístico-comunicativas de los estudiantes.

Asimismo, realizaremos una evaluación y autoevaluación continua a lo largo de la unidad (a través de los ejercicios de despedida) para verificar el alcance de los objetivos planteados previamente. Finalmente, llevaremos a cabo una evaluación final centrada en las competencias literarias y comunicativas, que nos permitirá observar la evolución de dichas competencias y recabar las impresiones de los estudiantes sobre la literatura clásica.

## 6.7 La teoría de la unidad didáctica

Sesión 1: Con antelación, pedimos a los alumnos que hagan búsquedas sobre la picaresca y sus características. En esta sesión se privilegian la comprensión auditiva, la expresión oral y la comprensión lectora.

- A modo de actividad de prelectura o de tormenta de ideas, visualizaremos unas secuencias del primer tratado de la película “Lazarillo de Tormes” (de Fernando Fernán Gómez en 2001), sobre todo, las que se refieren a la separación de Lazarillo de su madre y a la “cabezada” contra el toro de piedra, que corresponden con las dos partes del texto que vamos a explorar. El material audiovisual puede cumplir funciones o desempeñar papeles que logren resultados que otros medios no serían capaces de alcanzar, aunque los estudiantes no entiendan exactamente lo que dicen los protagonistas. Esta actividad permitirá al alumno anticipar el contenido del texto, comprender mejor el contexto y prepararse para la introducción del tema. Después de ver las escenas, se podrá realizar una discusión guiada sobre lo que han visto. En esta fase de comentario de la película, preguntaremos a los estudiantes qué entienden de las escenas, qué aspectos les llaman más la atención y cuáles son sus impresiones, etc.

- Introducción a la novela picaresca: su aparición, algunas características de este género literario, algunas obras y sus autores.
- Presentación y lectura del texto.

Podemos dividir a los estudiantes en grupos y asignar a cada grupo una parte del texto para que la lea. Haremos preguntas para verificar su comprensión del contenido, la trama y los personajes. Esto podría incluir preguntas de opción múltiple, y verdadero/falso; pero lo esencial de este cuestionario son preguntas abiertas que requieran respuestas completas a través de frases. A través de esta interacción, se explota el léxico. Esta actividad nos permite desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes y enriquecer su vocabulario. Esta primera sesión es exclusivamente oral.

- ✚ Ejercicios de despedida: dramatización de las escenas entre Lazarillo y su madre y de la entre él y el ciego. Los estudiantes podrán elegir el rol que quieren desempeñar.

Sesión 2: Aquí se trabajará más la expresión escrita en esta sesión.

- Corrección de la despedida
  - Dramatización de ambas escenas del texto.

- Segundo cuestionario (con los libros cerrados) relativo al texto; pero el profesor evitará repetir las mismas preguntas.
- Como actividad de expresión escrita, el profesor les pide que hagan un breve resumen del texto.
- Explotación de la gramática: aprovechamos algunas frases del texto para enseñar la correlación verbal:
- ✚ Ejercicio de despedida:
  - a. Poner las frases en presente.
  - b. Poner las frases en pasado
  - c. Poner los verbos en la forma correcta.
  - d. Imagina una carta escrita por la madre para explicar las razones por las que confió a su hijo al ciego.

Sesión 3: En esta sesión, se predominará la interacción (entre profesor y alumnos/entre alumnos)

- Corrección de los ejercicios de despedida
- Organizamos debates sobre temas relacionados con el texto, como la importancia de la educación, la pobreza, etc. Los estudiantes podrán expresar sus opiniones, argumentar y debatir en grupos o en parejas.
- Expresión escrita:  
Aquí, pediremos a los estudiantes que imaginen finales alternativos (posibles desenlaces) de las diferentes aventuras con los amos o que escriban un ensayo reflexionando sobre las lecciones morales que se pueden extraer del texto.

- ✚ Ejercicios de despedida: un tío de Lazarillo acaba de oír la noticia de la separación de Lazarillo con su madre, imagina el diálogo entre él y la madre.

Sesión 4: en la última, se destacan la comprensión auditiva y la interacción.

- Corrección de la actividad de despedida
- Comprensión auditiva: seleccionamos otras secuencias más relevantes de la primera película (con el clérigo, por ejemplo) y de la segunda película (con el escudero). Luego haremos la comparación con los finales alternativos que los estudiantes habían imaginado.

- Discusión sobre los contenidos culturales: Exploramos temas culturales relacionados con la obra, como las relaciones de poder, la picaresca española, etc. Esto puede fomentar la reflexión sobre la historia y la sociedad españolas.
  - Contextualización: A la imagen de Lazarillo, hay niños que deambulan por las calles. Después de dar las causas de este fenómeno, analiza las consecuencias y proponed soluciones para ayudarlos. (en grupo).
- ✚ Evaluación final

## 6.8. La unidad didáctica propiamente dicha

### PRIMERA SESIÓN

#### 6.8.1 Visualización de la primera secuencia (a partir del minuto 25 hasta el 33)

##### 6.8.1.1 Cuestionario relativo a la película

- ¿Qué vemos en las primeras imágenes?
- ¿Quién es este personaje y qué representa en la película?
- ¿Quiénes son estos niños?
- ¿Qué quieren estos niños?
- ¿Cuál es la primera historia que Lázaro cuenta a los niños?
- ¿Quién es este viejo hombre?
- ¿Por qué la madre se separa de él?

##### 6.8.1.2 Verdadero o falso

- El público que escuchaba a Lázaro fue compuesto exclusivamente de niños.
- La madre está no contenta de despedirse de Lazarillo.
- El viejo hombre no es muy amable con Lazarillo.
- Lazarillo es un chico muy inteligente.

##### 6.8.1.3 Elige la buena opción

- Lazarillo va con el viejo porque:
  - a. No quiere seguir viviendo con su madre
  - b. Su madre era pobre y no podía criarlo.
  - c. El viejo era su abuelo.
- El viejo hombre le pidió a su madre:
  - d. Porque él era pobre.
  - e. Porque Lazarillo era inteligente.

- f. Para que Lazarillo le sirviera de guía.
- Lazarillo creyó en lo que dijo el viejo:
  - g. Porque es idiota
  - h. Porque es todavía inocente.
  - i. Porque algunos toros de piedra emiten ruido.

## 6.8.2 Introducción a la novela picaresca: su aparición, algunas características, algunas obras y sus autores.

### PRESENTACIÓN Y LECTURA DEL TEXTO.

#### 6.8.2.1 Cuestionario relativo al texto.

- ¿Cuántos personajes aparecen en el texto?
- ¿Quién es el narrador de la historia del texto?
- ¿Qué es un ciego?
- ¿Dónde se encontraron Lazarillo y el ciego?
- ¿Qué hacía Lazarillo en el mesón?
- Según vosotros, ¿por qué no aparece el padre de Lazarillo? ► pregunta abierta
- ¿Por qué el ciego le pidió a su madre?
- ¿Aceptó la madre de dejar a su hijo ir con el ciego?
- ¿Por qué la madre dejó a su hijo ir a cargo del ciego? ► pregunta abierta
- ¿Cómo fue la separación de la madre y de su hijo?
- ¿Cuáles fueron los últimos consejos que la madre dio a su hijo?
- Cuando llegaron al toro de animal, ¿qué pidió el ciego a Lazarillo?
- ¿Por qué obedeció Lazarillo? ► pregunta abierta
- ¿Qué pasó cuando se acercó el chico al toro de piedra?
- Según vosotros, ¿por qué el ciego le dio una cabezada? ► pregunta abierta

#### 6.8.2.2 Destacad algunas características de la picaresca que aparecen en ambos soportes.

- ✚ Ejercicios de despedida: dramatización de las escenas entre Lazarillo y su madre y de la entre él y el ciego. Los estudiantes podrán elegir el rol que quieren desempeñar.

### SEGUNDA SESIÓN

- Corrección de la despedida: los estudiantes voluntarios dramatizan ambas escenas.



- Dramatización de ambas escenas del texto: la separación de Lazarillo de su madre y la cabezada que recibió contra el toro.
- Segundo cuestionario (con los libros cerrados) relativo al texto; pero el profesor evitará repetir las mismas preguntas.
  - ¿Qué relación hay entre los tres personajes del texto?
  - ¿Cuál es la actividad (trabajo) de la madre?
  - ¿Cuál es la actividad del ciego?
  - ¿Podía ser útil Lazarillo al ciego? ¿En qué/por qué?
  - ¿Qué quiere decir el ciego a través de esta frase: “El mozo del ciego debe saber más que el diablo”?
  - ¿Cuál es la primera lección de vida que Lazarillo recibió del ciego?
  - Según vosotros, ¿aprendió Lazarillo la primera lección del ciego?
- Como actividad de expresión escrita, el profesor les pide que hagan un breve resumen del texto.
- Explotación de la gramática: Esta actividad está reservada a la gramática; y aprovechamos estas frases del texto para enseñar la correlación verbal:
  1. Él le pidió a mi madre que le sirviera como guía.
  2. Le rogó que me tratara bien.
  3. El ciego me mandó que me acercase al animal.

### **Fases de manipulación de la gramática:**

- ❖ Análisis de las frases: Con la explotación de la gramática, es preferible usar un enfoque inductivo; es decir, que los estudiantes descubran las reglas gramaticales a través de la observación e identificación de patrones: los tipos de verbo de las oraciones principales y el tiempo en que están, el tiempo y modo de los verbos de las subordinadas, etc.
- ❖ Regla: Cuando el verbo de la oración principal es un verbo (o una expresión) de duda, de orden y voluntad, el de la subordinada estará en subjuntivo en un contexto presente. Pero, cuando el verbo de la oración principal está en pasado (pretérito indefinido e imperfecto y pluscuam perfecto), el verbo de la subordinada estará en imperfecto de subjuntivo.

➤ Otros ejemplos y ejercicios de aplicación:

1. Poner los verbos en la forma correcta.
2. Poner las frases en presente

✚ Ejercicios de despedida:

- a. Poner las frases en presente.
- b. Poner las frases en pasado
- c. Poner los verbos en la forma correcta.
- d. Imagina una carta escrita por la madre para explicar las razones por las que confió a su hijo al ciego.

### TERCERA SESIÓN

- Corrección de los ejercicios de despedida: lectura de algunas producciones del *ejercicio d*.
- Organizamos debates sobre temas relacionados con el texto, como la importancia de la educación, la pobreza, etc. Los estudiantes podrán expresar sus opiniones, argumentar y debatir en grupos o en parejas.
  - Expresión escrita: aquí, pediremos a los estudiantes que imaginen finales alternativos para la historia o/y que escriban un ensayo reflexionando sobre las lecciones morales que se pueden extraer del texto.
- ✚ Ejercicios de despedida: Un tío de Lazarillo acaba de oír la noticia de la separación de Lazarillo con su madre, imagina el dialogo entre él y la madre.

### CUARTA SESIÓN

- Corrección de la actividad de despedida: lectura de las producciones en voz alta.
- Comprensión auditiva: visualizamos la secuencia de la película (con el clérigo a partir del minuto 45). Luego haremos la comparación con los finales alternativos que los estudiantes habían imaginado con el (o los) desenlace de las aventuras.
  - Discusión sobre los contenidos culturales: exploramos temas culturales relacionados con la obra, como las relaciones de poder, la picaresca española, etc. Esto puede fomentar la reflexión sobre la historia y la sociedad españolas.
  - Contextualización: a la imagen de Lazarillo, hay niños que deambulan por las calles. Después de dar las causas de este fenómeno, analiza las consecuencias y proponed soluciones para ayudarlos (trabajo en grupo y el portavoz leerá la producción del grupo al final).

#### Evaluación final

- a. Pedimos a los estudiantes que destaquen las características del pícaro que notaron en el texto y las diferentes secuencias visualizadas.
- b. Que destaquen las características de la novela picaresca que aparecen en el texto y en las secuencias visualizadas.
- c. Que expliquen breve y oralmente la diferencia y/o similitud que existe entre el primer y el segundo amo.
- d. Que elijan y cuenten una de estas tres escenas: la longaniza y la venganza (con el ciego) y la llave (con el clérigo).

## 7. CONCLUSIONES GENERALES

Nuestro propósito al hacer este Trabajo de Fin de Máster ha sido demostrar, pese a todo lo que se pueda pensar, que es posible aprender una lengua extranjera en general, y el español en particular, a través de textos literarios clásicos. La literatura, ya sea moderna o clásica, siempre ha jugado un rol esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No solo es una herramienta educativa que fomenta habilidades como la lectura, la escritura y el análisis crítico, sino que también sirve como una vitrina de la cultura de los pueblos. A través de la literatura, podemos conocer, entender y apreciar los valores y creencias de diferentes sociedades y épocas. En este sentido, nos enriquece y nos muestra el mundo tanto en su belleza como en su fealdad.

El uso de este soporte didáctico en las aulas de ELE ha sido cuestionado desde hace mucho tiempo, especialmente con la llegada de los enfoques comunicativos, de modo que la permanencia de los textos clásicos en las aulas quedó amenazada durante un largo tiempo. De hecho, surge una interrogante: ¿cómo es posible imaginar prescindir, aunque por un instante, de una herramienta de esta índole?

No obstante, la gran mayoría de los profesionales de la didáctica defiende su manipulación en las clases. Entonces, la discrepancia que suscitan los textos literarios clásicos, reside en la manera de usarlos: es decir, si hemos de usarlos en sus versiones originales o adaptadas como hemos tratado en el capítulo quinto.

De la misma manera que reconozco la importancia de otros soportes didácticos tales como las imágenes, los paisajes lingüísticos, los audios, los vídeos, los textos no literarios, etc., y abogo por su uso en clases de ELE, además de las múltiples ventajas que tienen, los textos literarios

clásicos proporcionan una competencia que aquellos soportes no pueden dar: la competencia literaria, fundamental para el aprendizaje de cualquier idioma. No es fortuito que, para aludir al español, al francés y al inglés, se usen metonimias asociadas a nombres de escritores clásicos, tales como la lengua de Cervantes, la de Molière o la de Shakespeare. Los textos clásicos nos ofrecen una amplia variedad de posibilidades didácticas, gracias a su capacidad de introducir no solo la lengua, sino también la cultura, los valores universales que hemos de salvaguardar y los vicios que erradicar.

Así pues, siguiendo la estela de Palacios González, Alberto Buitrago, Pedraza Jiménez, etc., pienso que es conveniente reconocer la dificultad que plantea su lenguaje arcaico; de modo que usar las versiones alteradas puede resultar imprescindible para alcanzar nuestros objetivos. Además, hay que recordar que, en cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2, intervienen factores o elementos indispensables para unas clases acertadas. Antonio Fernández-Castillo (2015, p. 391) destacó seis de ellos, que yo resumiría en cuatro vertientes. Primeramente, el docente y sus características personales (su experiencia, sus conocimientos y formación, sus habilidades, su personalidad, etc.). Luego, está el discente, con su motivación y sus prerrequisitos. En tercer lugar, las estrategias docentes eficaces, como la metodología y las actividades diseñadas y puestas en marcha a lo largo del proceso. Y, por último, el ámbito o contexto de aprendizaje, es decir, todo lo que gira alrededor del ambiente, los materiales didácticos, los programas y el sistema educativo.

Uno de los objetivos por los que he dedicado mi reflexión sobre este tema es concienciar a los profesores del valor de la literatura como recurso esencial en la docencia de ELE, sobre todo intentando convencerlos de que, no solo la simplificación de las versiones originales de estas obras clásicas resulta idónea, sino también la adaptación cinematográfica puede ayudar a superar los obstáculos mencionados anteriormente. La literatura permite a los discentes explorar registros comunicativos y socioculturales diferentes a los de su primera lengua, y asimilar al mismo tiempo nuevas competencias léxico-gramaticales y pragmáticas de manera entretenida. Además, les permite reflexionar, dar su opinión y desarrollar un espíritu creativo y crítico. Por lo tanto, la supervivencia de este patrimonio literario puede depender de las adaptaciones que lo hacen asequible. Por consiguiente, cabe constatar que los textos clásicos están a menudo descuidados en las aulas de ELE debido a su complejidad, tanto para los profesores, desde la planificación hasta la ejecución, como para los aprendices, por la dificultad de comprensión que ocasiona este material didáctico.

A pesar de todas las dificultades que encuentran los docentes al planificar e impartir clases utilizando textos clásicos, como lo hicieron muchos investigadores, he procurado buscar soluciones que puedan atraer a los alumnos hacia la literatura para alcanzar nuestras metas pedagógicas. Nuestra misión es hacer todo lo posible para que estas obras clásicas (Lazarillo de Tormes, Don Quijote, etc.) sean accesibles para el alumnado por dos razones: en primer lugar, porque todos sabemos lo provechosas que pueden ser para un estudiante de una lengua extranjera, y, en segundo lugar, porque están incluidas en el programa de ELE en Senegal. Vistas todas las dificultades enumeradas hasta ahora, es más que urgente elaborar manuales para el ciclo secundario que aborden estos temas y propongan estrategias didácticas para mejorar la calidad de la docencia del español en el África subsahariana.

En definitiva, llevar a cabo nuestra misión de propiciar a nuestros aprendices aptitudes comunicativas, lingüísticas y literarias en una lengua extranjera puede resultar desafiante. Sin embargo, dicha tarea puede ser factible si nos comprometemos a utilizar una metodología de enseñanza adecuada, un material didáctico creativo y motivador, bien seleccionado y adaptado al nivel de los alumnos, con una explotación didáctica relevante que pueda transmitir los contenidos pedagógicos elaborados por el MCER.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Albaladejo García, M. D. (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, marco ELE. Revista de didáctica ELE, núm. 5, 2007, págs. 1-51,
- Albaladejo García, M. D. (2017). La literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuesta a partir de textos narrativos. Tesis doctoral Universidad de Jaén.
- Abdelazim, R. A. La poesía en clase de ELE: una propuesta didáctica. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Oriente Medio, diciembre de 2018.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/elcairo\\_2018/04](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/04)
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran, 112-120.
- Bena, V. T., (2014), «Problemas de la enseñanza del español en África subsahariana», en J. Serrano (ed.), La enseñanza del español en el África Subsahariana. Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África y Los Libros de la Catarata. Disponible en:
- Benítez, S. (2010). La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. Monográficos. MarcoELE, 11, 238-251. <http://hdl.handle.net/10553/57532>

- Bernal Martín, M. J. (2011). La literatura en el aula de E/LE. Memoria de Master. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2012bv13/BernalMartin.pdf>.
- Biales, A. L. (2019). Culture littéraire des apprenants au coeur de l'enseignement-apprentissage des langues. *Langue (s) & Parole: revista de filología francesa y románica*, (4), 129-141.
- Cobas, J. G., & Sanz, E. H. (2009). El Quijote en la clase de ELE: una propuesta didáctica. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (42), 48.
- Cobas, González, J. (2021). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *CIRCULO de Linguistica Aplicada a la Comunicacion*, 88.
- Collie, Joanne & Slater, Stephen (1987). *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya y Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Diouf, A. (2020). Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: De las estrategias didácticas a la innovación docente. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (1), 63-74.
- Diouf, A. (2021). El aprendizaje del español en Senegal: De la necesidad de reformar el syllabus y los métodos y enfoques. *Horizontes Pedagógicos*, 23 (2), 1-10.
- Domínguez, F. Pablo (2020). “La enseñanza de ELE a través de la novela picaresca” RedELE
- Fernández Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.
- Fouatih, W. M. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. *Actas del Taller “Literaturas Hispánicas y ELE*, 29-31.
- Fuentes, C. N. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (4), 151-167.
- Giménez, B. G. D. (2010). Adaptación de literatura para jóvenes extranjeros: una experiencia con alumnos de ELE inmigrantes de secundaria. In *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 533-550). ASELE.
- Gómez, S. M., & Loebens, J. F. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del ELE. In *El profesor de español LE-L2: Congreso Internacional de la (ASELE)*: (pp. 669-680).
- Gonzalez García, M., & Caro Valverde, M. T. (2009). *Didáctica de la Literatura. Educación Literaria*.
- 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>.
- Guichard, F. (2011). Enseigner la littérature, mission impossible? *Fabula/Les colloques, Enseigner la littérature à l’université aujourd’hui*.

- Hamza, Z. K. ¿Cómo enseñar la literatura a estudiantes no nativos de tercer curso clásico?
- Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español. Vol. C. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palmer, Í. (2020). La literatura patrimonial en el aula de ELE heritage literature in SSL classroom. E-SEDLL n.º 3.
- Jiménez, F. B. P. (1998). “La literatura en la clase de español para extranjeros. In Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE (pp. 59-68). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Kadzue, O. K. M. (2015) El estudio de las creencias y la figura del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el África subsahariana. Caso de Camerún. The study of teachers’ beliefs and figure in the teaching/learning process in Sub-saharan Africa. The case of Cameroon.
- Llamero, M. I. A., & MAEC-AECID, L. E. C. T. O. R. A. (2009) El comentario de textos en el aula de ELE: una propuesta didáctica. marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9
- Mamour Diop, P. (2017). Los programas de E/LE en la enseñanza preuniversitaria en Senegal: descripción analítica y esbozo de un nuevo diseño curricular. RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera.
- Manguel, A. (2019). La literatura puede hacernos mejores (The New York Times)
- Marinero García, J. (2015). El Lazarillo en el aula ELE: un lazarillo español y un lazarillo alemán, el Simplicius Simplicissimus.
- Martínez, C. O. (2021). Profundizando en el modelo de Horwitz, Horwitz y Cope sobre ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Revista de Educación de la Universidad de Granada, 28, 38-52.
- Mendoza Fillola Antonio (2004). «Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa». RedELE, nº 1, disponible sur <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Néstor Nongo Nsala, (2021). El español en Senegal/ <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario>
- Ngom, Jean. M. (2021). La enseñanza del español en África subsahariana: estado de la cuestión y perspectivas. II Encuentro de hispanistas africanos.
- Ngom, Moussa (2022). “Los textos literarios como recursos didácticos para desarrollar la competencia comunicativa en ELE en Senegal: fundamentación teórica y metodológico-práctica”, Infundibulum Scientific, nº 3
- Ndour, Seynabou (2023). Enseñanza y aprendizaje del español en la escuela secundaria de Senegal: análisis de las creencias del profesorado. Educatio Siglo XXI, 41(1), 85-106.
- Ortiz Zarzuelo, J. (2022). Los textos literarios clásicos en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta didáctica para el nivel A2.

- Palacios González, S. (2011). “El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de °E/LE”, en Congreso mundial de profesores de español, Instituto Cervantes, 2011,
- Palacios González, S. (2011). Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE) (Master's thesis).
- Peramos Soler, N., Ruiz Morales, M., & Leontaridi, E. (2010). Los textos literarios en la clase de E-LE: un mecanismo de enseñanza para el profesor, una motivación para el alumno. Actas II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09. 2009; p. 78-98.
- Pérez, H. E., & del Castillo, M. J. G. (1998). La aventura de enseñar el Quijote en la clase de español. In *El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997) (pp. 399-406). Editorial Universidad de Alcalá.
- Quiñones Sanmiguel, L. M. (2017). La competencia sociocultural abordada a través de la literatura en el aula de ELE.
- Ramos, R. N. (2006). El texto literario en el aula de ELE: El Quijote como referencia. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 67-76). Servicio de Publicaciones.
- Reinoso, F. L. H. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Ruiz, D. H. (2021). La introducción del texto literario en clase de ELE. Blog profe de ELE
- Sallés, M. M. (1999). Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (3), 19-22.
- Sallés, M. M. (2004). 'Libro, déjame libre': acercarse a la literatura con todos los sentidos. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.
- Sánchez Mateos, Z. (2016). Las adaptaciones literarias como instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera: Sab de Gertrudis de Avellaneda.
- Sotomayor, M°. (2005). “Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias” [en línea]. *Revista de Educación*. (Nº Extraordinario): 217-238. Disponible en: <http://>
- Stembert, R. (1999). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 247-266.
- Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona, Spain: Edebé.
- Vega Díez, M. D. (2013). Las lecturas canónicas adaptadas en la formación literaria en español como lengua extranjera: análisis de corpus y reflexión didáctica.



## CORPUS

- Agilice Digita S. L. Valladolid 2014.
- Lazarillo de Tormes, edición, estudio y notas de Francisco RICO. Madrid: RAE / Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.
- Adaptación de Alberto Anula/Literatura hispánica de fácil lectura/Grupo UAM/SGEL.

## 9. ANEXOS

### **Anexo 1:** El texto adaptado de Lazarillo de Tormes

Texto: Con el primer amo

En este tiempo, un ciego llegó al mesón. Él le pidió a mi madre que le sirviera como guía. Así mi madre me encomendó a él y le rogó que me tratara bien, pues yo era huérfano. El ciego dijo que me trataría como a su hijo. De esta forma, comencé a servir y a guiar a mi nuevo y viejo amo.

El ciego y yo estuvimos en Salamanca varios días. Luego, decidió irse a otro lugar. Antes de partir fui a ver a mi madre. Ambos lloramos y luego ella me dio su bendición y me dijo:

– Hijo, ya sé que no te veré más. Procura ser bueno y que Dios te guíe. Te he criado y te he puesto con buen amo. Válete por ti.

Mi amo y yo salimos de Salamanca y llegamos a un puente que tiene un toro de piedra a la entrada. El ciego me mandó que me acercase al animal y me dijo:

– Lázaro, pon el oído en el toro y oirás mucho ruido dentro de él.

Yo le creí y le obedecí. Cuando el ciego sintió que tenía la cabeza junto a la piedra, me dio una gran cabezada contra el animal. Tres días me dolió la cabeza por el golpe. Entonces el ciego me dijo:

– Tonto, aprende. El mozo del ciego debe saber más que el diablo.

Él se rio mucho de la burla. En aquel momento dejé de ser niño y pensé que debía abrir bien los ojos para valerme por mí mismo.

Comenzamos nuestro camino y en pocos días me enseñó su oficio. El ciego me dijo:

– Yo no te puedo dar dinero, pero sí consejos para vivir.

*Lazarillo de Tormes*, texto adaptado por Alberto Anula...

**Anexo 2:** El texto original de Lazarillo de Tormes

En este tiempo vino a posar al mesón un ciego, el cual, pareciéndole que yo sería para adestrarle, me pidió a mi madre, y ella me encomendó a él, diciéndole cómo era hijo de un buen hombre, el cual, por ensalzar la fe, había muerto en la de los Gelves, y que ella confiaba en Dios no saldría peor hombre que mi padre, y que le rogaba me tratase bien y mirase por mí, pues era huérfano. Él respondió que así lo haría y que me recibía no por mozo, sino por hijo. Y así le comencé a servir y adestrar a mi nuevo y viejo amo.

Como estuvimos en Salamanca algunos días, pareciéndole a mi amo que no era la ganancia a su contento, determinó irse de allí; y cuando nos hubimos de partir, yo fui a ver a mi madre y, ambos llorando, me dio su bendición y dijo:

- Hijo, ya sé que no te veré más. Procura de ser bueno, y Dios te guíe. Criado te he y con buen amo te he puesto; válete por ti.

Y así me fui para mi amo, que esperándome estaba. Salimos de Salamanca y, llegando al puente, está a la entrada de ella un animal de piedra que casi tiene forma de toro, y el ciego mandome que llegase cerca del animal y, allí puesto, me dijo:

- Lázaro, llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro de él.

Yo, simplemente, llegué, creyendo ser así. Y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada. Y díjome:

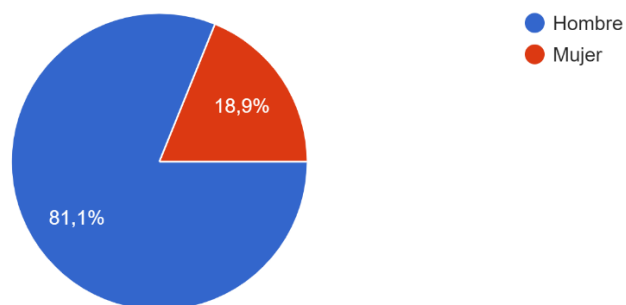
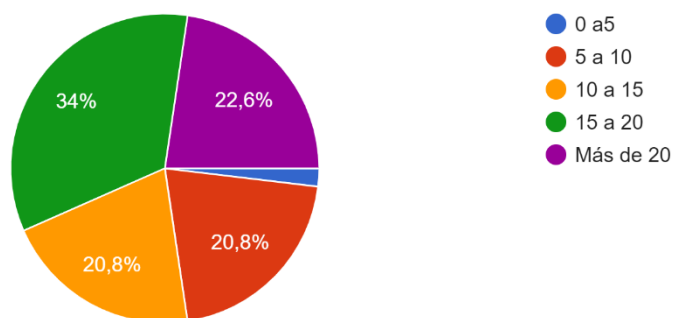
- Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo.

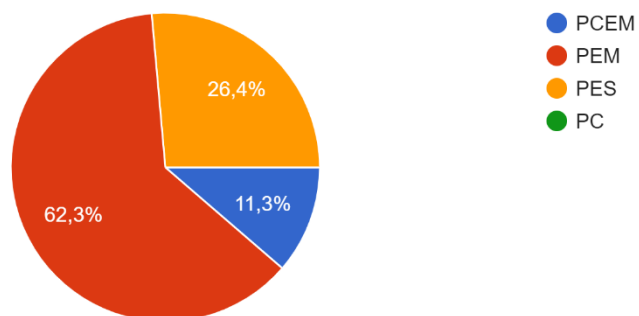
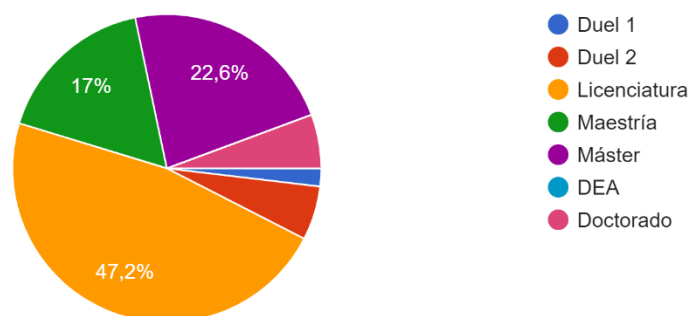
Y rió mucho la burla.

Pareciome que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: «Verdad dice éste, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer».

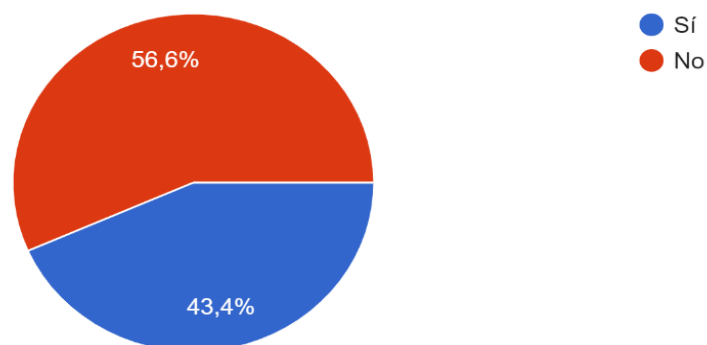
Comenzamos nuestro camino, y en muy pocos días me mostró jerigonza; y como me viese de buen ingenio, holgábase mucho y decía:

- Yo oro ni plata no te lo puedo dar; mas avisos para vivir muchos te mostraré.

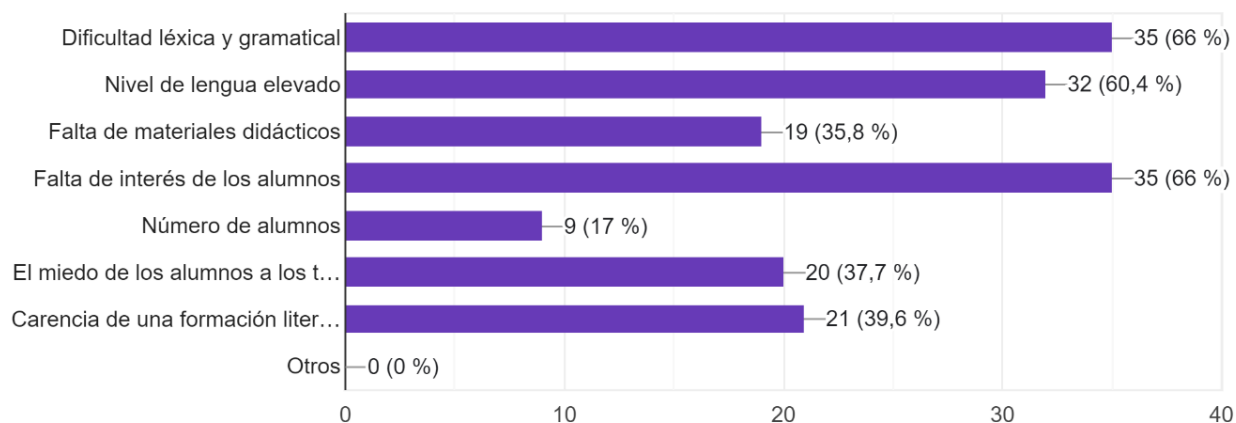
**Anexo 3: Perfil del entrevistado****Anexo 4: Años de docencia**

**Anexo 5: Categoría docente****Anexo 6: Último título académico**

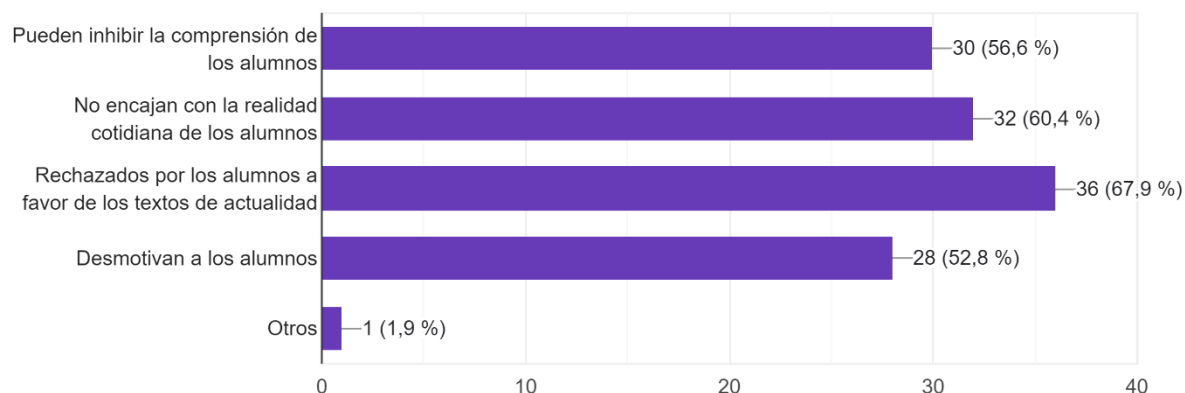
**Anexo 7:** ¿Cree que los textos clásicos (Lazarillo, Don Quijote, etc.) permiten llevar a cabo correctamente la enseñanza del español como lengua extranjera?



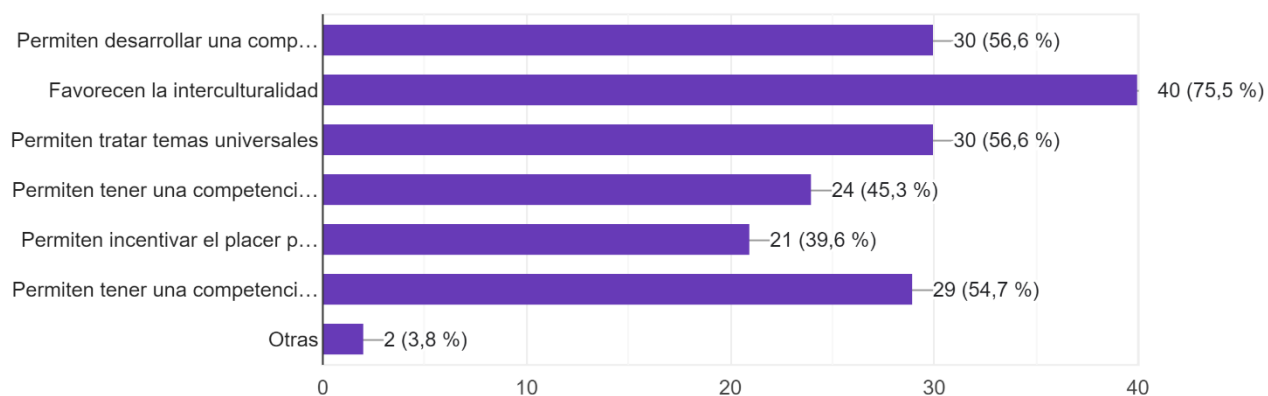
**Anexo 8:** ¿Qué obstáculos pueden tener los textos clásicos en la enseñanza de ELE en Senegal? (puede elegir una opción o más de una)



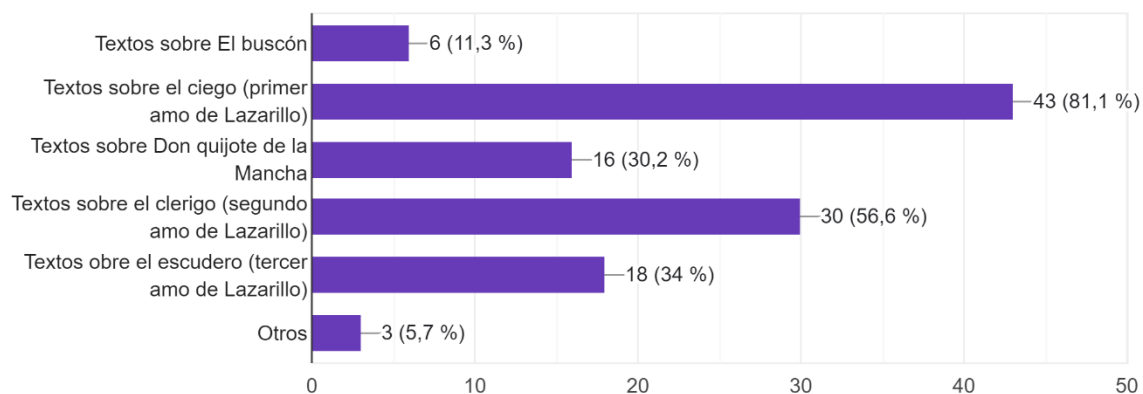
**Anexo 9:** ¿Qué inconvenientes pueden tener los textos clásicos en la enseñanza de ELE en Senegal? (puede elegir una opción o más de una)



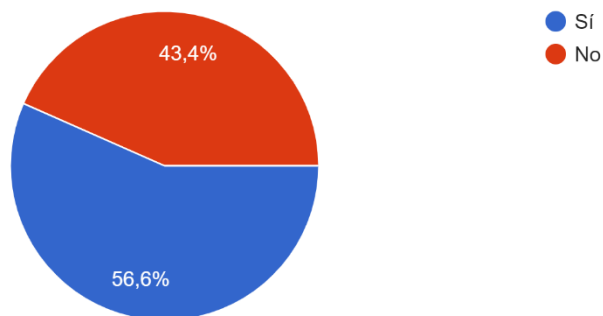
**Anexo 10:** ¿Qué ventajas tienen los textos literarios? (puede elegir una opción o más)



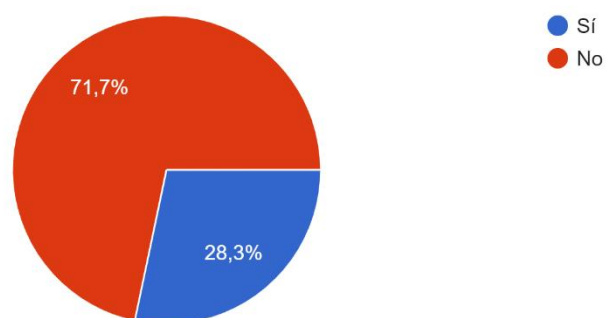
**Anexo 11:** ¿Qué textos clásicos cree que permiten desarrollar una competencia comunicativa del alumno? (puede elegir una opción o más de una)



**Anexo 12:** ¿Cree que se debe suprimir los temas clásicos del programa de ELE en Senegal?



**Anexo 13:** ¿Le ocurrió no enseñar algún tema clásico del programa de “Premiere” o Terminale?



**Anexo 14:** ¿Le parece pertinente la adaptación de los textos clásicos auténticos?

