



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

El lenguaje metafórico y emotivo de la
poesía en el aula de ELE orientado a un
nivel B1

Trabajo fin de estudio presentado por:	Mónica de la Rocha Alcázar
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Ruth Murias Morán
Fecha:	10/02/2021

Resumen

Este TFM pretende resaltar la idoneidad de la poesía como fuente de aprendizaje del español como lengua extranjera, teniendo por objetivo general elaborar una propuesta de explotación de textos poéticos como materiales didácticos en el aula de ELE. Por un lado, el lenguaje tan expresivo y subjetivo de los poemas permite que el discente aprenda a través de la emoción, que es un elemento esencial para que haya aprendizaje. Por otro, el acceso al lenguaje figurativo de los textos poéticos posibilita que el alumno experimente nuevas sensaciones y formas de percepción, lo que repercute favorablemente en su creatividad y en su familiarización con la manera en la que el español transmite conceptos e ideas por medio de metáforas, considerándose el lenguaje metafórico primordial para que el aprendiente adquiera competencia comunicativa en la lengua meta, que es el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Además de incluir una propuesta didáctica de intervención, en este TFM, se proporcionará una visión general del empleo de los textos poéticos a lo largo de la historia de la enseñanza de ELE, se expondrá el marco teórico en el que se sustenta el trabajo, se formularán conclusiones, se explicarán las limitaciones observadas, se propondrá una futura línea de trabajo y se citarán las referencias bibliográficas consultadas para la realización del TFM.

Palabras clave: ELE, textos poéticos, lenguaje metafórico, emoción, creatividad.

Abstract

This Final Master Dissertation aims at highlighting the suitability of poetry to learn Spanish as a foreign language (SFL), establishing as a general objective to develop a proposal in order to utilize poetic texts as didactic material in the classroom. On one hand, poetic language, being so expressive and subjective, enables students to learn through emotion, an element which is essential for the learning. On the other hand, access to the figurative language of poetic texts promotes that learners experience new sensations and forms of perception, which favours their creativity and familiarisation with the way in which Spanish expresses concepts and ideas by means of metaphors, and metaphoric language is considered indispensable so that students acquire communicative competence in the target language, being this the ultimate objective of the SFL teaching and learning process. In addition to including a didactic sequence, in this dissertation, several aspects will be tackled such as the didactic use of poems over the time to teach SFL, the theoretical framework on which the dissertation is based, the conclusions, the limitations, the prospects of this work and the bibliographic references consulted to elaborate this dissertation.

Keywords: SFL, poetic texts, metaphoric language, emotion, creativity.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	6
1.1. Justificación.....	7
1.2. Objetivos del TFM.....	8
1.2.1 Objetivo general.....	8
1.2.2 Objetivos específicos.....	8
2. Marco teórico.....	9
2.1 Razones para incluir los textos literarios en la enseñanza y el aprendizaje de ELE.....	10
2.2 Características de los textos poéticos.....	13
2.3 Los textos poéticos y su didáctica en el aula de ELE.....	15
2.4 Criterios de selección de los textos poéticos.....	19
2.5 Explotación didáctica de los textos poéticos en el aula de ELE.....	21
3. Propuesta didáctica de intervención.....	23
3.1 Presentación.....	24
3.2 Objetivos de la propuesta didáctica.....	27
3.2.1 Objetivo general.....	27
3.2.2 Objetivos específicos.....	27
3.3 Contexto.....	28
3.4 Cronograma.....	28
3.5 Actividades.....	30
3.5.1 Sesión 1.....	30
3.5.2 Sesión 2.....	35
3.5.3 Sesión 3.....	40
3.5.4 Sesión 4.....	45
3.6 Evaluación.....	47
4. Conclusiones.....	50
5. Limitaciones y prospectiva.....	52
6. Referencias bibliográficas.....	54
7. Anexos.....	56

Índice de tablas

Tabla 1. Programación didáctica anual.....	29
Tabla 2. Elementos básicos de la sesión 1.....	30
Tabla 3. Elementos básicos de la sesión 2.....	35
Tabla 4. Elementos básicos de la sesión 3.....	40
Tabla 5. Elementos básicos de la sesión 4.....	45
Tabla 6. Rúbrica empleada para la evaluación de la producción oral.....	48
Tabla 7. Rúbrica empleada para la evaluación de la producción escrita.....	49

1. Introducción

La presencia de textos escritos, específicamente, de poesía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas ha estado estrechamente ligada a los distintos enfoques metodológicos predominantes en cada época. En el enfoque tradicional o de gramática y traducción, usado en primer lugar para enseñar idiomas clásicos (el latín y el griego) y posteriormente extendido a la enseñanza de otros idiomas modernos hasta los años cincuenta del siglo pasado, las obras literarias constituían la base de la didáctica de las lenguas extranjeras (Ferrer, 2009, p.3).

A partir de la segunda mitad del siglo veinte, durante los años cincuenta y sesenta, cambia el modo de aproximarse a la enseñanza de idiomas, basándose esta en los principios del estructuralismo y del conductivismo. El estructuralismo defendía que la lengua se compone de estructuras secuenciadas jerárquicamente que deben ser enseñadas, mientras que el conductivismo estipulaba que el aprendizaje era posible gracias a la adquisición de hábitos a través de la repetición de conductas. Teniendo en cuenta los postulados de ambas corrientes, el objetivo de la didáctica de idiomas consistía en lograr que el aprendiente de una lengua adquiriera hábitos lingüísticos basados en la repetición de estructuras. En consecuencia y acorde a tales metodologías, se valoraba que la poesía era una herramienta didáctica compleja, por lo que no resultaba rentable explotarla didácticamente de ahí que, para el aprendizaje de un idioma extranjero, se usaran textos escritos que habían sido elaborados explícitamente para tal fin (Ferrer, 2009, p.3).

En los años setenta, surgen los currículos nociofuncionales, cuya finalidad era que el estudiante desarrollara competencia comunicativa para interactuar con los hablantes nativos en las situaciones cotidianas de la vida, por lo cual los textos poéticos, alejados de los usos cotidianos de la lengua, no eran juzgados como modelos adecuados (Albadalejo, 2007, p.3).

A partir de los años ochenta, con el surgimiento del enfoque comunicativo, se considera el texto literario como material plenamente adecuado para generar actos comunicativos, empezando, de esta forma, la revalorización de los textos poéticos en el aula de ELE. No obstante, el despegue definitivo de la poesía como material didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera tiene su origen en el enfoque por tareas (Acquaroni, 2007c,

p. 52). Partiendo del poema, el docente puede proponer tareas significativas acordes a las necesidades y a los intereses de los discentes que permitan avanzar en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Esta revalorización de la poesía tiene un reflejo en los manuales editados para la enseñanza de español, incorporándose en ellos textos poéticos para que el docente los explote didácticamente, aunque su presencia continúa siendo escasa (Ferrer, 2009, p. 4). A esta presencia limitada de la poesía, se añade el rechazo bastante común por parte de profesores y de alumnos a emplear textos poéticos en el aula de ELE por considerarlos complejos (Santamaría, 2012, p. 435-436).

En Europa, el Consejo de Europa en 1971 elabora el primer Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) que establece las bases comunes para la elaboración de currículos de idiomas, de descriptores que miden la competencia comunicativa de los alumnos, de exámenes que acreditan el nivel de los estudiantes, etc. Sin embargo, el MCERL de 2002 apenas hace mención al uso de obras literarias para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En las tablas de los descriptores utilizados para medir el grado de competencia de los aprendientes en las distintas destrezas lingüísticas, las referencias a los textos literarios solo aparecen en dos descriptores. En concreto, en los de escritura creativa en los niveles C2 y B2 y en el de comprensión de lectura en general en el nivel C2. Para el nivel C2 de escritura creativa, dentro de la destreza de producción escrita, expone: “Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido” (p. 65). En el nivel C2 de comprensión lectora general, menciona: “Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos” (p. 71). El MCERL de 2018 no implica un cambio sustancial y la referencia a las obras literarias es abordada únicamente en los descriptores de informes escritos y redacciones (p. 77) y de lectura como actividad de entretenimiento (p. 65) en los mismos niveles que en el marco de 2002.

1.1. Justificación

A pesar de que en los últimos años los textos poéticos se han introducido con más frecuencia en los manuales de ELE y de que hay más docentes que los usan para la enseñanza de español, todavía existen reticencias por parte de muchos profesores y alumnos a su empleo

en clase por considerar que son de difícil comprensión y de poca utilidad. Mediante este trabajo, se pretende dar otra visión de los textos poéticos a fin de resaltar su idoneidad como material didáctico que puede ser explotado en el aula de ELE para la enseñanza y aprendizaje de español.

La elección del tema sobre el que versa el TFM ha estado fundamentada en la convicción personal y profesional de que los textos poéticos son muy útiles para el aprendizaje de un idioma extranjero, puesto que la lectura de poesía proporciona acceso al código de la lengua meta de una forma auténtica y a su cultura a la vez que aporta placer, nos interpela como personas, nos emociona y nos hace reflexionar sobre nuestra existencia. Todos estos elementos en conjunto posibilitan que los poemas sean materiales didácticos muy valiosos y muy atractivos para los estudiantes de ELE.

1.2. Objetivos del TFM

En este apartado, se detallarán el objetivo general y los objetivos específicos del presente trabajo que servirán de guía para la elaboración de la propuesta didáctica de intervención.

1.2.1 Objetivo general

El objetivo general del TFM es elaborar una propuesta de explotación didáctica con la poesía como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera.

1.2.2 Objetivos específicos

Para la consecución del objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos que facilitarán su logro:

- Exponer los motivos por los cuales es beneficioso incluir los textos poéticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

- Analizar los rasgos específicos de los poemas y explicar cómo sus atributos posibilitan que los textos poéticos sean materiales didácticos idóneos para la enseñanza y el aprendizaje de ELE.
- Fijar los criterios, teniendo en cuenta las directrices de varios expertos en la materia, que deben regir la selección de los textos poéticos a fin de que resulten adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.
- Establecer directrices sobre cómo deben ser trabajados los poemas en el aula de ELE.

Una vez expuesta la visión general del uso de textos poéticos a lo largo de la historia de la enseñanza de ELE, justificada la elección del tema del TFM y realizada la exposición de los objetivos del trabajo, en el apartado de marco teórico, que se presenta a continuación, se expondrá la base teórica en la que se sustenta el TFM. Posteriormente, se realizará la propuesta didáctica de intervención para la que se ha elegido el poema de Gloria Fuertes “Amor que libera” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 2004) y se formularán las conclusiones a las que se ha llegado tras la elaboración del trabajo. En la sección de limitaciones y prospectiva, se realizará un juicio crítico sobre los logros y las limitaciones del TFM y se propondrá una futura línea de trabajo. Finalmente, se incluirán las referencias bibliográficas consultadas para la confección de este TFM y los anexos que complementan lo expuesto en todas las secciones del mismo.

2. Marco teórico

En esta sección, se presentará la base teórica que sustenta el uso de la poesía como recurso didáctico en el aula de ELE, detallando las razones por las que se deben incluir los textos poéticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, las características específicas de los poemas, la didáctica de la poesía en el aula de ELE, los criterios que deben regir la selección de textos poéticos a fin de que sean idóneos para la enseñanza y el aprendizaje de español y la explotación adecuada de los poemas en la clase de ELE.

2.1 Razones para incluir los textos literarios en la enseñanza y el aprendizaje de ELE

La utilización de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy beneficiosa, ya que los textos literarios son material auténtico, favorecen el enriquecimiento cultural y lingüístico, propician la atracción imaginativa, la implicación personal del lector, abordan temas universales y perdurables en el tiempo, permiten desarrollar el pensamiento crítico y pueden llegar a transformar actitudes negativas hacia otras culturas y colectivos.

En primer lugar, los textos literarios son material auténtico, no son escritos con la finalidad de enseñar un idioma, sino para el disfrute de los lectores, por lo que el discente es expuesto a muestras reales de lengua destinadas a hablantes nativos, permitiendo, de esta forma, que el alumno tome contacto con diferentes usos, formas lingüísticas y modos narrativos como la exposición, la argumentación, la narración, la descripción, etc. (Collie y Slater, 1987, p. 6).

En segundo lugar, las obras literarias favorecen el enriquecimiento cultural, posibilitando entender el modo de vida de un país a través de sus protagonistas, dado que sus comportamientos, pensamientos, sentimientos, costumbres, creencias, miedos, formas de entretenimiento y de hablar, etc. reflejan el contexto social en el que habitan, siendo todos estos aspectos un reflejo de los códigos de conducta que gobiernan una sociedad en el mundo real (Collie y Slater, 1987, p. 6). Además, los aprendientes pueden entrar en contacto con aspectos culturales que con frecuencia no son abordados en la enseñanza de un idioma extranjero como la proxémica, regulada por la cultura de dicha sociedad, la forma en la que se miran unos protagonistas a otros cuando hablan entre ellos, las expresiones para mostrar sus alegrías o sus preocupaciones y la aprobación cultural del empleo de la entonación para la expresión de la indignación o el humor (Albadalejo, 2007, p. 7).

En tercer lugar, la literatura es fuente de riqueza lingüística debido a que favorece adquirir léxico, familiarizarse con los rasgos distintivos del lenguaje escrito, exponerse a un lenguaje culto y elaborado y acceder al lenguaje figurativo de la lengua meta. En lo que respecta a la adquisición de léxico, cabe remarcar que el docente tiene a su disposición un amplio repertorio de obras pudiendo seleccionar el texto que contenga el vocabulario más idóneo para los aprendientes (Albadalejo, 2007, p. 8). En cuanto a la familiarización con los rasgos distintivos del lenguaje escrito, es preceptivo mencionar que las obras literarias ofrecen textos contextualizados que permiten que los estudiantes de ELE entren en contacto con la

formación y la función de las oraciones, las estructuras sintácticas y la forma de expresar y conectar ideas, etc. (Collie y Slater, 1987, p.7). En lo referente a la exposición a un lenguaje culto y elaborado, es importante destacar que el acceso de los estudiantes a la máxima expresión de la riqueza lingüística del idioma extranjero posibilita el progreso hacia estados más avanzados en el dominio de la lengua meta (Collie y Slater, 1987, p. 7). Por último, el contacto con el lenguaje figurativo de la lengua meta propicia que los discentes experimenten nuevas sensaciones y formas de percepción, hecho que influye positivamente en su creatividad, en su atrevimiento productivo (Collie y Slater, 1987, p. 7) y en su familiarización con el modo en el idioma extranjero expresa ideas y conceptos a través de metáforas, y tal como veremos en este trabajo, el lenguaje metafórico se considera clave para el aprendizaje de un idioma extranjero.

Esta riqueza lingüística favorecerá que los alumnos realicen progresos en las destrezas lingüísticas de la lengua meta según defienden Albadalejo y Gosh en sus trabajos de 2007 y 2002 respectivamente. Según Albadalejo (2007), cuando los discentes leen textos literarios, los estudiantes desarrollan su destreza de comprensión lectora, puesto que tienen que realizar inferencias y deducir el significado de las palabras apoyándose en el contexto. Asimismo, los aprendientes podrán progresar en sus destrezas de comprensión y expresión oral participando en debates y diálogos que giren entorno al texto que hayan leído, visionando películas o adaptaciones teatrales de las obras literarias, escuchando poemas musicalizados o realizando dramatizaciones parciales o totales de las obras (p.8).

Por su parte, el trabajo de Gosh (2002) se centra en los beneficios que aporta la literatura infantil a los estudiantes de primaria que aprenden un idioma extranjero. Su hilo argumental es que los libros editados dirigidos a escolares que aprenden un idioma extranjero suelen limitarse a diálogos básicos sobre actividades rutinarias y trabajan casi siempre el presente simple, puesto que los editores buscan abarcar un mercado amplio para sus trabajos. Por el contrario, la literatura permite que los alumnos estén expuestos a un lenguaje natural, dado que no está gramaticalmente secuenciado, pudiéndose beneficiar de esta circunstancia niños de todas las edades. De este modo, los niños de siete u ocho años pueden experimentar con la repetición de frases divertidas o la onomatopeya, lo que mejorará su producción oral. Asimismo, los discentes de diez o doce años podrán divertirse analizando el vocabulario o la gramática de una historia que les atraiga o de un poema a fin de descubrir

el significado del texto. Además, el entusiasmo generado tras la lectura de un buen texto muy probablemente redundará en una mayor motivación de los niños para conversar que la que tendrían tras ser expuestos al lenguaje artificial de los manuales publicados por las editoriales. De esta forma, se generan más situaciones para recibir retroalimentación y para discutir sobre el significado de lo leído, teniendo ambos aspectos una influencia positiva en su aprendizaje. Asimismo, todo este aprendizaje se ve potenciado por las magníficas ilustraciones que ayudan a clarificar el significado y que atraen y motivan a los niños (Gosh, 2002, p. 174-175).

En cuarto lugar, la atracción imaginativa que ejerce la literatura sobre el lector posibilita que los aprendientes fijen su atención más allá de los aspectos más mecánicos del idioma extranjero en los que se centran los materiales didácticos elaborados por las editoriales debido a que estos materiales se focalizan fundamentalmente en reglas gramaticales y en el campo sociosemántico del lenguaje, provocando que el proceso de aprendizaje sea fundamentalmente analítico, fragmentado y poco personalizado (Collie y Slater, 1987. p.7). De este modo, la aproximación al idioma meta cambia, ya que el discente es expuesto de forma inductiva al léxico, a las expresiones y a las estructuras sintácticas y aprende inconscientemente de forma más placentera. No obstante, el docente puede trabajar posteriormente estos elementos más mecánicos para su consolidación (Albadelejo, 2007, p. 8).

En quinto lugar, es importante señalar que la implicación emocional del lector que surge al involucrarse en la vida de los protagonistas de los textos literarios repercute favorablemente en su aprendizaje. El lector está deseando conocer el desarrollo y el desenlace final de los acontecimientos, compartiendo los sentimientos, las angustias y los problemas de los protagonistas de la historia, de manera que conocer el significado de una palabra o de una frase en concreto pasa a segundo plano (Collie y Slater, 1987, p. 7) y cobra más importancia el significado de lo que se está leyendo, poniendo en práctica, de esta forma, estrategias de comprensión lectora.

En sexto lugar, los temas que se tratan en la literatura (el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc.) se caracterizan por su universalidad, por lo que el alumno siente el texto como un elemento cercano que le resulta familiar y significativo. Asimismo, el gran potencial de la literatura deriva de su perdurabilidad, dado que aborda temas primordiales para el hombre

que, aunque quizás sean vistos de forma distinta con el transcurrir de los años, mantienen su esencia (Albadalejo, 2007, p.6).

En séptimo lugar, el análisis de un texto literario facilita que los estudiantes desarrollen una forma de pensar y razonar imprescindible para poder tener éxito académico, ya que tienen que buscar las ideas principales y los detalles significativos, comparar y contrastar, buscar las relaciones de causa-efecto, analizar las evidencias y familiarizarse con el lenguaje requerido para enunciar su pensamiento (Gosh, 2002, p. 176), favoreciéndose, de este modo, el desarrollo del pensamiento crítico.

Por último, cabe mencionar que la buena literatura puede cambiar opiniones, eliminar prejuicios, fomentar la empatía, la tolerancia, aumentar la consciencia sobre temas globales y tender puentes entre distintas culturas (Gosh, 2002, p. 176), teniendo, por tanto, un poder potencialmente transformador sobre las actitudes del aprendiente de español.

2.2 Características de los textos poéticos

En el apartado anterior, se analizaron las razones por las que incluir los textos literarios en general en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. No obstante, siendo los textos poéticos un caso particular dentro de los textos literarios, es necesario también detallar las características propias de los poemas que hacen de ellos materiales idóneos para el aprendizaje de español. Estas características son su brevedad, su universalidad, su ambigüedad, su unidad, su sonoridad, su compacticidad y su accesibilidad. A continuación, se explicarán con más detalle estos atributos.

En primer lugar, se aludirá a la brevedad de los poemas, puesto que los textos poéticos son composiciones escritas mucho más breves que los textos en prosa y, por lo tanto, propician que puedan ser explotados en el aula en una única sesión sin que la propuesta didáctica sea inabordable y agobiante (Acquaroni, 2006, p. 54). Estos textos tan breves poseen, a su vez, una gran economía expresiva (rima, léxico, forma...), siendo su aprovechamiento didáctico altamente eficaz debido a que permiten trabajar sobre muchos aspectos en un texto de extensión corta (Naranjo, 1999, p. 18).

En segundo lugar, cabe mencionar que cada poema constituye un marco completo, denso y coherente (Naranjo, 1999, p. 18), rasgos que confieren compacticidad al texto poético, de

modo que, para su interpretación, no es imprescindible recurrir a contextos externos fuera de los expuesto en el propio poema (Acquaroni, 2006, p. 56-57), a diferencia de lo que ocurre con los fragmentos en prosa cuando son sacados de su contexto (Naranjo, 1999, p. 18).

En tercer lugar, se abordará la universalidad de los poemas que se sustenta en su perdurabilidad en el tiempo, en el hecho de que para cada lector un mismo texto poético puede tener significados e interpretaciones distintas y en que los temas tratados en los textos poéticos son compartidos mundialmente (el amor, la muerte, la naturaleza, el paso del tiempo, etc.), por lo cual pueden ser exportables a otras culturas diferentes a las que fueron creados, haciendo de puente entre ellas (Acquaroni, 2006, p. 54). Además, las convenciones del lenguaje poético tales como las repeticiones, las imágenes, las aliteraciones, la asonancia, el ritmo, la rima, etc. son las mismas en todos los idiomas, por lo tanto, aunque los discentes no dominen la lengua meta, sí conocen estas convenciones, de modo que los alumnos pueden aproximarse a la poesía con cierto grado de conocimiento (Naranjo, 1999, p. 19).

En cuarto lugar, se ahondará en la ambigüedad de los textos poéticos que es fruto de la falta de concreción del significado de su léxico, de las múltiples posibilidades de combinación de sus vocablos (Acquaroni, 2006, p. 55), del lenguaje metafórico que permea sus versos y de la generación de sensaciones que provoca su lectura (Naranjo, 1999, p. 19). Esta ambigüedad, junto con la forma alejada de lo normativo con la que se expresan los sentimientos y pensamientos, a menudo irracionales, propicia la subjetividad con la que son interpretados los poemas, teniendo esta circunstancia un efecto positivo en el aprendizaje de los discentes, dado que pueden hacer un análisis individual de la flexibilidad y la potencialidad del lenguaje y llegar a interpretaciones distintas del significado de los poemas. Cada lector, en función de sus experiencias y esquemas mentales, experimentará diferentes sentimientos y sensaciones que tendrá la necesidad de expresar y compartir con los demás, generándose, de esta manera, una comunicación entre los aprendientes (Acquaroni, 2006, p. 55) que redundará en la mejora de sus destrezas lingüísticas en español.

En quinto lugar, se analizará la unidad de los textos poéticos que deriva de su gran estructuración, puesto que cualquier modificación parcial repercute en el todo. No obstante, esta unidad no se refiere únicamente al poema entendido como un todo, sino también a los

versos debido a que la pausa de cada verso representa una unidad de sentido que provoca una reflexión y que conlleva un final parcial. Cabe mencionar, sin embargo, que una imagen poética puede tener su desarrollo no solo de una forma secuenciada linealmente a lo largo del verso donde es expresada, sino también en un verso en una posición más avanzada o distribuida por el conjunto del poema (Acquaroni, 2006, p. 55-56).

En sexto lugar, se aludirá a la importancia de la sonoridad de los poemas, dado que existen indicios que apuntan a que dicha sonoridad, originada por su ritmo, su rima, su entonación, sus patrones eufónicos, sus aliteraciones, etc., podría facilitar el aprendizaje de un idioma extranjero, apoyándose estos indicios en estudios que demuestran que los elementos musicales tienen un papel fundamental en la adquisición de la lengua materna (Acquaroni, 2006, p. 56). En concreto, la sonoridad de los textos poéticos favorece que diversos aspectos de la lengua meta como son las reglas gramaticales, las estructuras sintácticas recurrentes y las combinaciones de léxico más usuales puedan ser fácilmente recordadas, siendo capaces los aprendientes de almacenar en su memoria información valiosa sobre la lengua meta de forma inconsciente. Asimismo, el ritmo de la poesía, a pesar de no ser exactamente igual al ritmo del discurso coloquial, es una buena muestra del modelo rítmico del español, por lo que puede contribuir a mejorar la destreza oral de los aprendientes de ELE (Naranjo, 1999, p. 20).

Por último, la accesibilidad de los poemas se fundamenta en el hecho de que los textos poéticos permiten jugar con la lengua y modificarla, de forma que el discente, observando las licencias que se toma el poeta para moldear la lengua a su antojo, percibe que él puede hacer lo mismo, que puede inventar nuevas palabras, cambiar estructuras y hacer combinaciones léxicas no frecuentes a través de actividades en las que siente que el fallo forma parte del juego con la lengua, potenciándose, de este modo, su creatividad (Naranjo, 1999, p. 19).

2.3 Los textos poéticos y su didáctica en el aula de ELE

Las propias características de los poemas facultan que la enseñanza de una lengua extranjera rompa con las limitaciones de una enseñanza basada en seguir de forma normativa la secuencia de los contenidos fijados en las programaciones didácticas. Esta secuencia tan estructurada implica, con frecuencia, trabajar de forma compartimentada con estructuras

sintácticas, léxico, tiempos verbales o contenidos culturales, etc. Aunque estos aspectos pueden ser abordados a través de un poema, el lenguaje poético permite una forma más motivadora, basada en sus recursos expresivos (metáforas, comparaciones, juegos de palabras, paralelismos, isotopías, anáforas, personificaciones, etc.), de aprender español que la establecida por las secuencias didácticas tradicionales (Acquaroni, 2006, p. 57). Uno de los recursos expresivos más recurrentes en los poemas son las metáforas, cuyo empleo no es exclusivo de los textos poéticos, sino que también son ampliamente utilizadas en el discurso cotidiano de los hablantes nativos, hecho que ha sido constatado por autores como Lakoff y Johnson (1990), Danesi (1994), y Foncubierta y Rodríguez (2016), por lo cual es necesario entenderlas y poderlas crear para adquirir competencia comunicativa en la lengua meta.

Lakoff y Johnson (1990) en su trabajo *“Metaphor We Live By”* exponen que nuestro sistema conceptual juega un papel central en nuestra realidad diaria, siendo la mayoría de este sistema conceptual de naturaleza metafórica según la evidencia lingüística (p. 124). Estos autores defienden que los valores fundamentales de una cultura son coherentes con las estructuras metafóricas de la mayor parte de los conceptos esenciales de la propia cultura (p. 128) y que generalmente nuestras actividades (discutir, resolver problemas, hablar sobre el tiempo, etc.) son verbalizadas a través del uso metafórico del lenguaje. Los conceptos metafóricos, por lo tanto, dan forma a las actividades que conforman nuestra realidad. Así mismo, las nuevas metáforas creadas espontáneamente por los hablantes nativos tienen el poder de crear una nueva realidad, siendo las causantes de muchos de los cambios culturales que se producen y de la pérdida de antiguas costumbres (p. 131) y afectando a cómo percibimos el mundo (p. 132). Por consiguiente, podemos afirmar que la teoría de Lakoff y Johnson tiene una gran implicación en la enseñanza de lenguas extranjeras como se verá a continuación. Por su parte, Danesi (1994) ha defendido la importancia de enseñar el lenguaje metafórico como aspecto importante del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma apoyándose tanto en lo dicho por Lakoff y Johnson como en estudios que demuestran la importancia del lenguaje figurativo en la cognición y en la comunicación y en la evidencia de que el discurso de los aprendientes de un idioma extranjero es a menudo no natural. Danesi argumenta que muchos discentes poseen un alto grado de fluidez verbal, pero que, sin embargo, estos mismos estudiantes parecen tener carencias en la adecuación conceptual que sí está presente en el discurso de los hablantes nativos. Los alumnos emplean las

estructuras formales del idioma meta, pero recurriendo a los esquemas conceptuales de su lengua materna. Cuando ambos esquemas conceptuales coinciden, su discurso es culturalmente apropiado, cuando no, surgen problemas de comunicación. Otra manifestación del lenguaje no natural de los estudiantes es la literalidad textual de su habla, siendo esta circunstancia reflejo de que los alumnos no tienen acceso a las estructuras metafóricas conceptuales que permean el lenguaje discursivo de la lengua meta (Danesi, 1994, p. 453-455). En referencia a este aspecto, Foncubierta y Rodríguez (2016), en su trabajo "Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE", recalcan que la literalidad textual no es suficiente para comunicar lo que se siente o se desea manifestar y es necesario recurrir al lenguaje metafórico para expresarse de manera adecuada. Según estos autores, la utilización de la metáfora puede tener varios fines como son llamar la atención del destinatario más eficazmente, expresar conceptos nuevos que de forma literal no podrían ser transmitidos o hacer clarividente una imagen mental que de otra manera no podría ser explicada. Para Foncubierta y Rodríguez (2016), descuidar en clase el uso de símbolos y excederse con la literalidad obstaculiza "vincular el mundo sensorial e imaginativo con el proceso de enseñanza y aprendizaje [...] Atender a la metáfora, a la simbología y al pensamiento imaginativo en la clase de ELE implica que aprender tiene que ser un equivalente de sentir" (p. 25). De este modo, el empleo de poemas en el aula constituye un gran recurso para que los estudiantes tengan acceso al sistema conceptual que impera en la cultura de la lengua meta que están estudiando, para que entiendan el lenguaje metafórico del idioma extranjero y para que ellos mismos puedan emplearlas en su discurso (p. 25). Por lo tanto, una buena forma de aunar lenguaje conceptual, sentimientos y pensamiento imaginativo en el aula de ELE es a través del lenguaje metafórico y ambiguo de los poemas.

Además, este lenguaje poético tan expresivo y subjetivo posibilita que el alumno aborde el aprendizaje de ELE a través de la emoción y la interiorización; siendo, de esta forma, capaz de individualizar el mensaje e interpretarlo en clave personal según las experiencias vividas y de su saber personal del mundo. Por consiguiente, las interpretaciones individuales no pueden ser rechazadas, ni ser consideradas correctas o incorrectas, favoreciéndose que el estudiante se sienta motivado a negociar o defender su opinión y a expresar sus sentimientos (Santamaría, 2012, p. 437). A este respecto, Santamaría (2012) menciona: "El ser humano tiene también la necesidad de expresarse a sí mismo y de identificar su

pensamiento y sus emociones” (p. 437). De esta forma, se incorpora la emoción al aprendizaje de idiomas, aspecto que se ha demostrado clave para que se produzca aprendizaje, tal y como expone el especialista en neurociencia Francisco Mora (2013) en su libro “Neuroeducación. Solo se aprende lo que se ama”. En este libro, Mora establece que la emoción es el pilar esencial sobre el que descansa la memoria y el aprendizaje llegando a afirmar que: “nada se puede llegar a conocer más que aquello que se ama, aquello que nos dice algo” (Mora, 2013, p.66). De este modo, el alto grado de afectividad y emotividad provocado por los poemas puede ser utilizado para promover la interacción y el intercambio de ideas entre los aprendientes (Ferrer, 2009, p. 5), generando actos de comunicación entre el alumnado, lo que redundará en la mejora de su competencia comunicativa, que es el fin último que se persigue en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Asimismo, este lenguaje tan metafórico, ambiguo y emotivo de los textos poéticos potencia la creatividad, la imaginación, el juego vinculado al empleo del lenguaje (Ferrer, 2009, p. 5) y el placer de leer. Todos estos elementos propiciarán que el lector se sienta atraído hacia la lectura de poesía, siendo el hábito de la lectura la mejor forma de adquirir riqueza léxica y de lograr un aprendizaje inductivo e inconsciente de la lengua meta.

Siguiendo con las características que hacen posible el aprovechamiento de los poemas en el aula de ELE, cabe mencionar que la brevedad, la unidad y la compactidad de los textos poéticos causan un efecto de concentración expresiva que puede ser utilizado por el docente para proponer un ejercicio de expansión oral o escrita del poema de manera que el aprendiente pueda expresar lo que siente (Acquaroni, 2006, p. 57-58).

Por otra parte, Acquaroni (2006, p. 57-58) y Sequero (2015, p. 42) recalcan que la sonoridad de la poesía permite que el docente pueda aprovechar los poemas para mejorar la pronunciación, la entonación de los alumnos y el cómputo silábico, a través primero de la escucha atenta, y posteriormente a través de su lectura en alto. Además, se puede recurrir a versiones musicalizadas y recitadas de poemas, puesto que estas aportan a los estudiantes un acercamiento diferente a la pronunciación nativa.

Además de los rasgos específicos de los textos poéticos que favorecen su explotación como material didáctico, es preceptivo resaltar que su aplicación en el aula de ELE está también justificada por su autenticidad, su poder transformador y de desarrollo del pensamiento

crítico y por ser fuente de enriquecimiento cultural y lingüístico, aspectos que ya fueron mencionados anteriormente en el apartado dedicado a los textos literarios en general.

2.4 Criterios de selección de los textos poéticos

La elección de un buen poema es fundamental a fin de lograr que el aprendiente de ELE avance en su proceso de aprendizaje del idioma, teniendo que fundamentarse esta elección en varios criterios como son su accesibilidad, sus aspectos lingüísticos, su autenticidad, el grado de significación, de motivación y de atracción generado entre los alumnos, sus elementos culturales, su universalidad, su contemporaneidad y los aspectos que se quieran trabajar de la lengua meta.

En lo referente a la accesibilidad, es importante que los textos poéticos sean accesibles, adecuándose al nivel de los alumnos (Albadalejo, 2007, p. 9). Krashen (1985), lingüista que ha centrado parte de su trabajo en estudiar cómo se adquiere una segunda lengua, explica qué se considera accesible desde el punto de vista de un discente de una lengua extranjera. En su libro *“The Input Hypothesis”*, afirma que las personas adquieren el idioma al recibir un *input* comprensible “que contiene estructuras de nuestro siguiente nivel –estructuras que están un poco lejos de nuestro actual nivel de competencia–. (Nosotros nos movemos desde I, nuestro actual nivel de competencia, hasta i+1, el siguiente nivel)” (p. 80).

En lo concerniente a los aspectos lingüísticos, se aconseja que el lenguaje de los poemas se aproxime al lenguaje coloquial con estructuras sintácticas simples (Santamaría, 2012, p. 443) o con estructuras que muestren repeticiones gramaticales, sintácticas, léxicas o prosódicas para que, de este modo, el alumno pueda comprender mejor el poema (Naranjo, 1999, p. 17). Además, el léxico no debe ser ni arcaico ni demasiado especializado (Santamaría, 2012, p. 443).

En lo relativo a la autenticidad, los textos poéticos han de ser genuinos y no tener adaptaciones que intenten facilitar que los estudiantes comprendan el poema (Santamaría, 2012, p. 444). En este sentido, Sequero (2015) apunta que mayoritariamente los docentes y los investigadores en ELE defienden que solo se usen textos originales, en vez de textos adaptados o graduados, bajo la premisa de que estos son muestras auténticas de español debido a que han sido creados por verdaderos escritores y están dirigidos a hablantes

nativos. Por lo tanto, los textos adaptados o graduados, al no ser muestras auténticas de lengua, no podrían erigirse en modelos válidos para los estudiantes (p. 44-45).

En cuanto a la significación, la motivación y la atracción, es necesario resaltar que los textos poéticos tienen que ser significativos, motivadores y atrayentes, debiendo tener en cuenta los gustos, las necesidades y los intereses de los estudiantes. Han de ser textos que aporten entretenimiento, suspense, una nueva visión sobre temas que lleguen al corazón de los discentes, o reflejen pensamientos o situaciones que el aprendiente sienta como propias, etc. Los discentes, para ver recompensado el tiempo y el esfuerzo que les lleva leer un texto en un idioma que no es el suyo, tienen que sentirse estimulados a su lectura (Collie y Slater, 1987, p. 8). A este respecto, Sequero (2015) afirma que la motivación es clave en la enseñanza, actuando “como un elemento facilitador del aprendizaje; por ello, es importante conocer los gustos y las preferencias literarias de los alumnos a la hora de seleccionar el texto con el que se trabajará en el aula” (p. 38).

En relación con la cultura y la universalidad, es importante resaltar que la riqueza cultural que proporcionan los textos, a través del reflejo del modo de vida, de los pensamientos, de las costumbres, etc. de sus protagonistas, posibilita que los estudiantes puedan entender y acercarse más a los países de habla española (Albadalejo, 2007, p. 12), desarrollando así su interculturalidad. Esta interculturalidad se potencia cuando los textos poéticos abordan temas universales que permiten observar cómo diferentes sociedades tratan temas esenciales compartidos por toda la humanidad (Santamaría, 2012, p. 445). Además, hay que mencionar que la comprensión y el conocimiento de la cultura son tan importantes como el aprendizaje de su lengua, ya que, en determinadas ocasiones, su desconocimiento puede dar lugar a tergiversaciones y malentendidos entre hablantes nativos y extranjeros (Sequero, 2015, p. 37).

En lo que respecta a su contemporaneidad, los alumnos se sentirán más motivados e interesados por textos poéticos que reflejen hechos históricos políticos o socioculturales (reglas, costumbres, formas de vida, valores, etc.) actuales, no obstante, este hecho no es óbice para que se puedan trabajar textos clásicos. Asimismo, los discentes, con frecuencia, sienten más afinidad por autores y textos cercanos en el tiempo escritos a partir del siglo XX (Santamaría, 2012, p. 445-446).

En lo referente a los elementos que se quieran trabajar de la lengua meta, es necesario mencionar que las distintas actividades didácticas que se deseen realizar determinarán también la elección del poema. Si se quiere realizar una actividad de memorización o de relleno de huecos habrá que seleccionar un texto poético con gran ritmo y rima consonante, si se quiere incentivar el debate, se tendrá que elegir un poema que despierte el interés y genere polémica (Naranjo, 1999, p. 17), si se pretende trabajar un campo léxico concreto, se deben buscar textos poéticos que permitan trabajar ese vocabulario, etc.

2.5 Explotación didáctica de los textos poéticos en el aula de ELE

A pesar de que se ha constatado que, en los últimos años, la introducción de textos poéticos en clase de ELE se ha vuelto más común, todavía existen recelos por parte de los alumnos y profesores para su empleo como material didáctico. En este sentido, un alto porcentaje de profesores opina que la literatura es un material complejo con muy poco beneficio didáctico, dificultando la enseñanza e impidiendo el aprendizaje escalonado del idioma. Por su parte, los estudiantes rechazan el empleo de los poemas, dado que no perciben los textos poéticos como un paradigma cercano, sino como un modelo alejado de lo que ellos pueden alcanzar, considerando que el poema es la perfección y sus producciones no pueden aproximarse a este modelo. Los discentes estiman, por un lado, que los textos poéticos no permiten un aprendizaje rápido, puesto que tienen que invertir tiempo en su lectura y, por otro, que son poco rentables de cara a lograr una comunicación fluida con hablantes nativos en situaciones cotidianas de la vida debido a que estos textos no reproducen sus necesidades de expresión en el mundo real (Santamaría, 2012, p. 435-436).

No obstante, lo descrito anteriormente no siempre es así y hay estudiantes que están interesados en la poesía, la cual genera motivación y satisfacción en ellos. A este respecto, hay poemas que tienen gran éxito entre los alumnos, lo que provoca un interés posterior sobre sus autores, sobre otros poemas o sobre los corpus de textos estudiados en el aula. Además, existen muchos poemas con gran calidad poética que no son complicados, sino que se caracterizan por su sencillez léxica, morfosintáctica y simbólico-referencial. Por consiguiente, los elementos claves para la explotación de textos poéticos son realizar una buena selección de textos, teniendo en cuenta los criterios mencionados en el apartado anterior, marcar unos objetivos alcanzables y usar la metodología adecuada, teniendo

siempre en cuenta el nivel, las características y las necesidades de los aprendientes y el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Santamaría, 2012, p. 436).

Como se acaba de apuntar, con el fin de explotar los poemas de forma idónea, es muy importante tener claros los objetivos que se quieren alcanzar y aplicar la metodología adecuada. En este sentido, Santamaría (2012) recoge que en muchas ocasiones se utilizan los textos poéticos únicamente para evaluar la comprensión lectora, formulando una serie de preguntas cerradas que admiten una única respuesta que busca reproducir partes del poema que a veces ni se entienden. Para este autor, esta es una práctica errónea y lo necesario es ayudar a los estudiantes a que comprendan el texto. De este modo, lo correcto sería formular preguntas abiertas que faciliten analizar la estructura del poema, apoyándose en la libertad de interpretación y en la creatividad. Asimismo, el único fin no debe ser la comprensión del texto poético, sino que su comprensión ha de ser entendida como facilitadora del desarrollo del resto de las destrezas lingüísticas, de la interculturalidad, del conocimiento literario, etc. (p. 439). Esta circunstancia será posible cuando los poemas sean percibidos como textos literarios que tienen unas características específicas y distintas al resto de textos, de manera que no pueden ser trabajados de la misma forma. Los textos poéticos no han sido seleccionados específicamente o adaptados para adquirir léxico, ni estructuras gramaticales, ni elementos culturales o pragmáticos: “La literatura juega con todos los recursos para producir un efecto, comunicar y transmitir un sentido que va mucho más allá del valor expositivo y didáctico, ya que no está concebida para eso” (Santamaría, 2012, p. 440). Las obras literarias se dirigen a lectores, no a aprendientes de un idioma, por lo tanto se requiere usar el idioma para la interpretación del texto literario, no partir del texto literario para enseñar un idioma y aspectos específicos del mismo (p.440). A fin de lograr todos los objetivos marcados, se necesita que la metodología empleada tenga su reflejo en las actividades propuestas, que deben dividirse en actividades previas o de prelectura, actividades durante la lectura y actividades posteriores a la lectura (p. 441).

Las actividades previas o de prelectura estarán enfocadas a activar los conocimientos previos de los discentes, promover el interés y la motivación del estudiante (Santamaría 2012, p. 446) y contextualizar el texto para que este pueda ser comprendido lingüística y socioculturalmente (Ferrer, 2009, p. 6).

Las actividades durante la lectura, también llamadas por Ferrer (2009) de descubrimiento y comprensión, partirán de la lectura del poema de forma individual o colectiva (recitándolo entre varios) o por parte del profesor. En este sentido, es importante que el discente comprenda la necesidad de realizar una pronunciación, una entonación y una cadencia correctas debido a que la interpretación de un texto poético y su atractivo se ven influenciados por el ritmo y la fonética con el que se leen los versos. Dentro de estas actividades de descubrimiento y comprensión, es esencial que el docente proponga actividades que permitan entender las palabras que no se han comprendido inicialmente, pero teniendo presente que este aspecto no debe interferir en la necesidad de que los alumnos aprecien la ambigüedad y la multiplicidad de significados de los versos, usándose la ambigüedad y la multiplicidad de significados como base para que los estudiantes expresen sus interpretaciones, interaccionen entre ellos y debatan para que se generen actos de comunicación (p. 11).

Las actividades posteriores a la lectura se deben usar para promover la creatividad, la verbalización de los pensamientos y los sentimientos generados por el poema, la interacción, la negociación del significado, el aprendizaje lingüístico, la interculturalidad (Santamaría, 2012, p. 449) y el desarrollo de todas las destrezas.

Por último, es importante resaltar que la dificultad de las actividades propuestas tiene que guardar relación con el nivel de los estudiantes. En la práctica, se puede emplear un mismo texto para diferentes niveles siempre que se adapte la complejidad de las tareas al estado de conocimiento del idioma por parte de los aprendientes (Sequero, 2015, p. 36).

3. Propuesta didáctica de intervención

En esta sección, se presentará y se justificará el porqué de la elección del poema de Gloria Fuertes “Amor que libera” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204) como base de la propuesta didáctica, los objetivos de la propuesta, a quién se dirige, su temporalización, las actividades que la componen y su proceso de evaluación.

3.1 Presentación

Una vez analizado el marco teórico, se realizará una propuesta didáctica de intervención que tenga en cuenta lo expuesto en dicho marco. El poema elegido para la propuesta es “Amor que libera” de Gloria Fuertes (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204), basándose su elección en varios aspectos que se expondrán a continuación.

Gloria Fuertes es un perfecto referente cultural de la poesía del siglo XX, siendo por tanto una poetisa actual con la que los discentes pueden sentirse más identificados por los temas que trata y por cómo los aborda. Además, su estilo claro y sencillo facilita que los aprendientes de ELE tengan acceso a muestras de lengua auténticas, pero fácilmente accesibles. A este respecto, Gloria Fuertes expone su opinión referente a la accesibilidad y claridad del lenguaje poético: “Hoy más que nunca el poeta debe escribir claro, para todo el mundo. Que se le entienda. Y si no le sale, que lo rompa y vuelva a intentarlo” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 35). Su poesía es sencilla, pero sus mensajes son profundos, lo que provoca la reacción del lector y lo conmueve: “Yo no sé si mi poesía es social, mística, rebelde, triste, graciosa o qué. Quiero –y me sale sin querer– escribir una poesía con destino a la Humanidad. Que diga algo, que emocione, que consuele o que alegre” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 35). Esta emotividad es muy positiva para que los discentes se atrevan a expresar sus emociones y se generen actos de comunicación entre ellos. El poema elegido “Amor que libera” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204) es un reflejo de esta emotividad, aspecto que facilitará el aprendizaje, puesto que, como se ha comentado anteriormente, la emoción es esencial para que haya aprendizaje. Al leerlo, el lector se contagia de la alegría que transmite la voz poética y se deja llevar por su lenguaje altamente figurativo y estético. Este lenguaje figurativo posibilita que los aprendientes entren en contacto con el lenguaje metafórico que tan necesario es para que logren competencia comunicativa en la lengua meta. La belleza y la sencillez del poema generan un gran placer al lector y posibilitan que el alumno se sienta atraído por él y que, a la vez, pueda desentrañar lo que se expresa en el texto poético, dado que las estructuras sintácticas y gramaticales no son complicadas. Asimismo, la repetición constante de estructuras, además de contribuir al ritmo, permite que el poema quede retenido en la memoria del estudiante, logrando este un aprendizaje inconsciente de léxico, de combinaciones de palabras y de estructuras gramaticales.

El aprendizaje de la lengua meta también es facilitado por el hecho de que el texto poético versa sobre el amor, un tema universal con el que todas las personas están familiarizadas y pueden sentirse identificadas, por lo que los estudiantes de ELE pueden intervenir y interactuar entre ellos para expresar sus puntos de vista y sus emociones, favoreciéndose, de esta forma, el uso de la lengua meta y la mejora de su competencia comunicativa.

A continuación, se muestra el poema “Amor que libera” de Gloria Fuertes.

Amor que libera

Ya no soy la niña amarga
que tenía un mar de llanto
y alta ortiga por el alma.
Ya no soy la niña enferma
que al oír risas lloraba;
ya salí del solitario
bosque que me acorralaba.
Ahora soy la niña verde,
porque floreció mi calma.
Ya no soy la loca triste,
ya no soy la niña blanca,
nuevo amor ha traspasado
con el nardo de su lanza
mi corazón, que ahora tiene
un nombre de menta y ámbar.
¡Ay cuánta sonrisa noto
que trepa por mis espaldas!
¡Qué brillo tienen mis ojos
—viudos de siete mil lágrimas—!
La vida me sabe a verso

y los besos a manzana.
—El monte arregla sus pinos,
por las rocas el mar baila—.
El amor danza en mi pecho.
¡Ya me quiere! ¡Ya me aguarda!
Ya no soy la loca triste,
que al oír risas gritaba;
ahora soy la niña dulce,
ya no soy mujer amarga.

(Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204)

La propuesta didáctica, recogida en la unidad 3 de la programación didáctica anual bajo el título “Estoy enamorado”, está dirigida a discentes de ELE adultos irlandeses residentes en Dublín, Irlanda, que ya tienen un nivel A2 y que desean alcanzar un nivel B1. Para la implementación de la propuesta, se ha seguido una metodología basada en el enfoque por tareas, por lo cual, a lo largo de las cuatro sesiones en las que se imparte la unidad didáctica, existen tareas facilitadoras y una tarea final que pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes trabajando todas las destrezas lingüísticas. Con el fin de evaluar el grado de adquisición de las destrezas lingüísticas, se usarán rúbricas específicas para cada una de ellas.

Las actividades en las que se sustancian las tareas se han elaborado en relación a las necesidades y a los intereses de los alumnos, a sus diversos estilos de aprendizaje y a sus diferentes inteligencias, compaginando tanto las actividades tradicionales como las que implican el uso de las TICs. Entre los contenidos trabajados en las actividades, se encuentran el léxico relacionado con el amor y los sentimientos, estructuras gramaticales para exponer hipótesis, estructura gramaticales para expresar opiniones y sentimientos, estructuras gramaticales para mostrar acuerdo y desacuerdo, las conjunciones causales, y el lenguaje metafórico del español puesto en relación con el del inglés para facilitar su comprensión y desarrollar la competencia intercultural.

3.2 Objetivos de la propuesta didáctica

En esta sección, se presentan el objetivo general de la propuesta didáctica y los objetivos específicos que contribuirán a que los aprendientes realicen progresos en el conocimiento de español.

3.2.1 Objetivo general

El objetivo general es lograr que los estudiantes adquieran competencia comunicativa en español mejorando todas sus destrezas lingüísticas.

3.2.2 Objetivos específicos

Para la consecución del objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos que posibilitarán su logro:

- Adquirir léxico relacionado con el amor y los sentimientos.
- Comprender textos orales sobre amor trabajando con una versión musicalizada del poema “Amor que libera” (Ignatius PG, 2017) y con un vídeo de Youtube sobre amor.
- Producir textos orales sobre amor al emitir hipótesis, entablar conversaciones, expresar opiniones en un debate y exponer la tarea final.
- Trabajar la pronunciación y entonación en español al recitar poemas.
- Desarrollar la comprensión lectora mediante el uso de textos poéticos y un texto en prosa.
- Elaborar textos escritos sobre amor escribiendo versos y poemas enteros, ofreciendo interpretaciones y opiniones personales sobre textos poéticos e interaccionando a través de *Whatsapp*.
- Desarrollar la competencia metafórica en español.
- Desarrollar la competencia intercultural comparando el sistema conceptual del español con el del inglés.
- Usar creativamente la lengua meta.

3.3 Contexto

La propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de ELE adultos irlandeses residentes en Dublín, Irlanda, que ya tienen un nivel A2 y que desean alcanzar un nivel B1. Las clases de español como idioma extranjero forman parte del programa de *Further Education* del Ministerio de Educación irlandés, que es una educación dirigida a adultos cursada voluntariamente después de haber realizado la educación secundaria obligatoria, pero que no supone una educación universitaria.

Las clases de ELE, impartidas un vez a la semana durante noventa minutos, se llevan a cabo en horario de tarde en las instalaciones de un instituto de secundaria situado a las afueras de Dublín. El instituto dispone de aulas equipadas con ordenador, wifi, proyector digital, pantalla tradicional, pantalla digital y aulas de informática.

Los estudiantes, en total dieciséis, tienen edades comprendidas entre los 21 y 55 años. Gran parte de los discentes tienen estudios universitarios, son de clase media y estudian español fundamentalmente por dos motivos. Un grupo, mayoritariamente compuesto por los alumnos más jóvenes, desea aprender español para mejorar sus perspectivas laborales y otro grupo, en general discentes más mayores, lo estudia con el fin de poder comunicarse mejor cuando viajen a países hispanohablantes.

Las destrezas que más dominan los aprendientes son la comprensión lectora y la producción escrita y la que más dificultades les genera es la expresión oral. En su tiempo libre, para mejorar su competencia comunicativa, recurren principalmente al visionado de series en español, aunque también algunos leen libros en español adaptados a su nivel. Tienen diferentes estilos de aprendizaje y distintas inteligencias.

3.4 Cronograma

La propuesta didáctica de intervención forma parte de una programación anual que comprende diez unidades didácticas que se desarrollan desde septiembre de 2020 a junio de 2021, estando divididas en tres trimestres. En concreto, el trabajo en torno al poema “Amor que libera” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204) es la unidad tres de la programación anual que lleva por título “Estoy enamorado”, impartándose todos los miércoles del mes de noviembre de 2020. A continuación, se muestra la planificación anual.

Tabla 1. Programación didáctica anual

Trimestre	Unidad	Título	Tema	Número de sesiones
Primero	1	Mi estilo personal	La personalidad y la apariencia	4
	2	¡Voy a pasármelo bien!	Las aficiones y el tiempo libre	4
	3	Estoy enamorado	El amor y los sentimientos	4
	4	El gordo de Navidad	Las Navidades y otras celebraciones culturales de países hispanohablantes	4
Segundo	5	Nuestro entorno	Mi barrio y su diversidad	3
	6	Me muero de hambre	La comida	4
	7	La manzana y el doctor	La salud	4
Tercero	8	Yo, robot	La tecnología	4
	9	La Tierra está en tus manos	El medioambiente	4
	10	La gran y la pequeña pantalla	El cine y las series	4

La propuesta didáctica se desarrolla en cuatro sesiones de noventa minutos de duración, abarcando en total seis horas. Las tres primeras sesiones se corresponden con las tres fases que deben seguirse en la explotación didáctica de los poemas tal y como proponen Santamaría (2012) y Ferrer (2009). La primera sesión se enmarca dentro de las actividades previas a la lectura del texto poético para lograr una correcta contextualización del mismo. En la segunda sesión, se trabaja con el corazón del poema y, en la tercera sesión, se realizan actividades posteriores a la lectura del texto poético encaminadas a trabajar todas las destrezas lingüísticas y a fomentar actos de comunicación que favorezcan la interacción entre los estudiantes. La cuarta sesión se dedica a la realización de la tarea final.

3.5 Actividades

La programación didáctica anual sigue un enfoque por tareas, por lo que en la propuesta didáctica de intervención habrá tareas facilitadoras y una tarea final. Las actividades se han creado teniendo en cuenta las necesidades y los intereses de los alumnos, sus diversos estilos de aprendizaje y sus diferentes inteligencias. Se han compaginado tanto las actividades tradicionales como las que implican el uso de las TICs.

3.5.1 Sesión 1

Esta sesión se corresponde con la fase de realización de actividades previas a la lectura a fin de lograr una adecuada contextualización del poema “Amor que libera” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204).

Tabla 2. Elementos básicos de la sesión 1

SESIÓN 1	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Adquirir léxico relacionado con el amor y los sentimientos.• Expresar hipótesis con distintos grados de certeza por escrito.• Establecer relaciones entre las ideas expresadas en distintos fragmentos que componen la biografía de Gloria Fuertes.• Interaccionar oralmente con los compañeros.• Comprender oralmente un poema musicalizado sobre el amor.• Desarrollar la competencia intercultural.• Comentar oralmente un dibujo empleando verbos de comunicación adecuados.• Trabajar la pronunciación y entonación al recitar.• Dar opiniones por escrito.• Mostrar acuerdo y desacuerdo por escrito.• Comunicarse por escrito de forma sincrónica a través de <i>Whatsapp</i>.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none">• Producción oral• Producción escrita• Comprensión oral• Comprensión lectora• Interacción oral

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con el amor y los sentimientos • Estructuras gramaticales para exponer hipótesis • Estructuras gramaticales para expresar opiniones • Estructuras gramaticales para mostrar acuerdo y desacuerdo • Pronunciación y entonación de un texto poético. 	
Agrupamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual • Trabajo en parejas • Trabajo en equipo 	
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador con conexión wi-fi • Proyector digital • Pizarra digital • Fotocopias • Papel • Bolígrafo • Rotuladores • Tarjetas • Internet • Móvil 	
Duración	Duración total	90 minutos de clase
	Duración actividades	Actividad 1: 15 minutos Actividad 2: 15 minutos Actividad 3: 10 minutos Actividad 4: 30 minutos Actividad 5: 20 minutos Tarea para casa: 15 minutos

Actividad 1: ¿Quién era Gloria Fuertes?

En primer lugar, la profesora pregunta a los alumnos si leen poesía en español o en inglés, si conocen a algún poeta irlandés, cuál es su poeta irlandés preferido, si conocen a algún poeta español y, en concreto, si conocen a Gloria Fuertes. Posteriormente, la docente explica a los

discentes que durante las próximas sesiones hablarán de esta poetisa, trabajarán con algunos de sus poemas y usarán su poesía para aprender español.

Por espacio de tres minutos, la profesora proyecta en la pizarra digital fotos de Gloria Fuertes y de las portadas de sus libros y fragmentos de vídeos cortos en los que aparece ella en diversos programas televisivos. Los estudiantes en grupos de cuatro integrantes, teniendo presente lo mostrado, tienen que intentar deducir cómo era Gloria Fuertes, qué hizo en su vida y a quiénes iban dirigidos sus poemas, disponiendo de tres minutos para redactar sus ideas por escrito. La docente proporciona a los estudiantes muestras de lengua para realizar hipótesis en español (Anexo I). Pasados los tres minutos, habrá una puesta en común entre toda la clase. La profesora no proporcionará las respuestas a las preguntas formuladas sobre la figura de Gloria Fuertes, sino que emplazará a los estudiantes a descubrirlo por ellos mismos en la siguiente actividad.

Actividad 2: Biografía de Gloria Fuertes

La profesora coloca dos cajas en el medio de la clase. En una de las cajas, hay ocho sobres de distintos colores que contienen un papel del mismo color y en el que está escrito un fragmento de la biografía de Gloria Fuertes (Anexo II). En la otra caja, hay ocho fotografías que están asociadas a las distintas partes de la biografía de Gloria Fuertes.

Los discentes trabajarán en parejas en esta actividad. En primer lugar, las distintas parejas tendrán que hablar entre ellas para decidir cuál es el orden adecuado de los fragmentos biográficos. Una vez puestos todos en orden, cada pareja leerá en alto su texto para que toda la clase sea conocedora de la biografía de la poetisa. Posteriormente, tendrán que colocar cada fotografía al lado del fragmento de la biografía con el que guarde relación. Finalmente, se decide qué equipo acertó más con sus elucubraciones sobre Gloria Fuertes en la actividad anterior.

Actividad 3: En busca del significado

La docente divide a la clase en grupos de tres integrantes y a cada grupo les proporciona tres juegos de tarjetas. En un juego, habrá cartulinas con léxico del poema (amarga, ortiga, acorrallar, traspasar, nardo, lanza, menta, ámbar, trepar, aguardar) que, por su nivel, quizás

no conozcan. En otro juego, estarán las definiciones de los vocablos y, en el tercero, habrá imágenes que representen lo que significa cada palabra. Ganará el equipo que acabe antes de asociar la palabra, la definición y la imagen y que tenga mayor número de aciertos.

Actividad 4: Poema musicalizado

La profesora explica a los aprendientes que van a visionar un vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=GyE9XRm8-3E>) (Ignatius PG, 2017) de un cantante que ha musicalizado un poema de Gloria Fuertes que versa sobre el amor. Como actividad previa a la visualización del vídeo, la docente agrupa a los estudiantes en parejas y solicita a cada alumno que comente a su compañero qué imagen se le viene a la cabeza que represente amor y qué imagen se le viene a la cabeza que exprese desamor.

Después de la realización de la actividad previa, la profesora proyectará el vídeo dos veces. Antes de la proyección del vídeo por primera vez, la docente recomienda a los aprendientes que disfruten de la canción y que escuchen atentamente para que puedan hacerse una idea general sobre el contenido del poema. Tras el visionado del vídeo, la profesora solicita a los discentes que respondan a varias preguntas como son si les ha gustado la interpretación del cantante, si les gusta el sonido de la guitarra española, qué instrumento creen que un cantante irlandés tocaría para musicalizar un poema en inglés escrito por un irlandés y si conocen textos poéticos musicalizados por cantantes irlandeses. Para contestar a estas preguntas, los alumnos seguirán trabajando en parejas con el mismo compañero con el que realizaron la actividad previa. Una vez que todas las parejas han acabado de responder a las cuestiones, habrá una puesta en común con toda la clase. Asimismo, la profesora anima a los estudiantes a que en sus casas, si lo desean, escuchen el poema “Caminante no hay camino” de Antonio Machado versionado por Serrat, dado que es una joya del acervo cultural español tanto por el poema en sí como por la versión musicalizada.

Tras la proyección por segunda vez del vídeo, la docente requerirá a cada alumno que muestre su interpretación del poema, pudiendo reflejar en su dibujo los diferentes estados de ánimo expresados en el texto poético. Cada estudiante tendrá que comentar su ilustración a sus compañeros de equipo. La profesora facilitará a los discentes una tabla con verbos para comunicar lo que sus dibujos quieren poner de manifiesto, proporcionándoles

también muestras de lengua (Anexo III). Después de que todos los aprendientes hayan comentado sus ilustraciones, entre todos los integrantes de cada equipo podrán un título al poema y lo compartirán con los otros grupos. Acto seguido, la docente les revela el título real del texto poético.

Actividad 5: Recitando

La profesora entrega a los aprendientes el poema “Amor que libera” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204) en prosa (Anexo IV) y, en grupos de cuatro integrantes, intentarán recomponer el texto en verso. Después, ensayarán para recitar su versión al resto de la clase. El equipo que más se aproxime a la versión original ganará un punto, otro punto será asignado al equipo que realice la mejor entonación, otro se otorgará al que mejor pronuncie y el último punto se concederá al equipo cuyo tono encaje mejor con el mensaje del poema. Vencerá el equipo con más puntos.

Tareas para casa

En primer lugar, los discentes tendrán que leer el texto poético “Gracias, amor” de Gloria Fuertes (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 105) (Anexo V). Para poder comprender bien el poema, la docente recomienda a los alumnos que, como paso previo, busquen la frase “poesía eres tú” en internet.

Una vez leído el poema, los alumnos tendrán que escribir en *Whatsapp* su opinión sobre lo que intenta transmitir el texto poético, usando los verbos proporcionados en el anexo III (expresar, mostrar, reflejar, etc.).

Asimismo, los aprendientes han de interactuar entre ellos para intercambiar sus puntos de vista y mostrar acuerdo o desacuerdo con las opiniones expresadas por sus compañeros, para lo cual la profesora proporciona a los estudiantes muestras de lengua que pueden emplear (Anexo VI). La docente explica estas fórmulas lingüísticas antes de la finalización de la primera sesión.

3.5.2 Sesión 2

En esta sesión se trabajará con el corazón del poema, analizando su léxico, su lenguaje emotivo y su lenguaje metafórico.

Tabla 3. Elementos básicos de la sesión 2

SESIÓN 2	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir léxico relacionado con el amor y los sentimientos. • Establecer relaciones causales entre la oración principal y la subordinada por escrito . • Crear versos que guarden relación con la estructura del poema. • Elaborar poemas. • Escribir un pequeño prólogo. • Desarrollar la competencia metafórica en español. • Desarrollar la competencia intercultural comparando el sistema conceptual en español con el del inglés. • Interaccionar oralmente con los compañeros.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • Producción oral • Producción escrita • Comprensión lectora • Interacción oral
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado el amor y los sentimientos • Conjunciones causales (por, pues, porque, dado que, debido a que, ya que, puesto que, etc.) • Metáforas • Pronunciación y entonación de un texto poético.
Agrupamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en parejas • Trabajo en equipo
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador con conexión wi-fi • Proyector digital • Pizarra digital • Fotocopias • Papel

	<ul style="list-style-type: none"> • Bolígrafo • Fotografías digitales • Internet 	
Duración	Duración total	90 minutos de clase
	Duración actividades	Actividad 1: 10 minutos Actividad 2: 10 minutos Actividad 3: 10 minutos Actividad 4: 15 minutos Actividad 5: 15 minutos Actividad 6: 15 minutos Actividad 7: 15 minutos Tarea para casa: 10 minutos

Actividad 1: Encadenando palabras

La profesora divide a la clase en grupos de tres integrantes, proporcionando a cada grupo tres sobres. Uno de los sobres contiene todos los verbos del poema en infinitivo, el otro todos los sustantivos y el otro todos los adjetivos. Los estudiantes tendrán que formar la frase más larga posible con el léxico que han recibido, disponiendo de dos minutos para construirla. La frase ha de ser gramaticalmente correcta y tener sentido. Además de los vocablos recibidos, podrán usar un pronombre personal, los artículos necesarios delante de los sustantivos que les han correspondido, el pronombre “que” para formar oraciones relativas (que ya han estudiado y de las que existen dos ejemplos en el poema) y una conjunción causal (por, pues, porque, dado que, debido a que, ya que, puesto que, etc.), cuyo uso es explicado por la profesora tras solicitar a los estudiantes que se fijen en el ejemplo de oración causal que hay en el poema con el que están trabajando. Ganará el equipo que forme la frase con sentido más larga y que sea gramaticalmente correcta.

Actividad 2: Alegría versus tristeza

La docente dividirá la clase en tres grupos para la realización de esta actividad. Un equipo elaborará una tabla colocando en una columna los verbos del poema que denotan alegría y en otra columna los que denotan tristeza, otro equipo realizará una tabla con los sustantivos

empleados para reflejar estos dos sentimientos y el otro grupo hará lo mismo con los adjetivos. Posteriormente, cada equipo realizará una lluvia de ideas para añadir a cada columna léxico de la categoría gramatical que les ha correspondido que esté relacionado con los campos semánticos de la tristeza y la alegría, para lo cual dispondrán de dos minutos. Transcurrido este tiempo, pasarán su lista al equipo de su derecha, así hasta que los tres equipos hayan realizado sus aportaciones a cada una de las listas. Entre los discentes, se aclararán las dudas de significado del léxico, explicando su significado el aprendiente que haya escrito la palabra que sea desconocida por algún compañero. La profesora fotografiará cada listado y subirá las fotos a un documento compartido de *Google Drive*.

Actividad 3: Coloreando nuestros sentimientos

La docente agrupa a los discentes en parejas y les insta a que intenten identificar qué uso hace Gloria Fuerte de los colores en su poema “Amor que libera” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204). La docente no proporciona la solución de antemano, sino que espera un minuto a que alguna pareja conteste que los colores son empleados para transmitir sentimientos. Por un lado, los adjetivos “verde” y “blanco” son mencionados explícitamente, por otro, hay elementos del poema que tienen otros colores que se corresponden con distintas emociones manifestadas por la voz poética. Los alumnos tendrán que relacionar los colores del poema con los sentimientos que la voz poética quiere transmitir, comparando los sentimientos que transmiten estos colores en el poema con los sentimientos a los que se asocian estos colores en su cultura a fin de establecer similitudes o diferencias entre culturas. Posteriormente, la profesora solicita a los aprendientes a que, en parejas, escriban qué emoción se asocia a otros colores en su idioma, comentando después la docente la correlación entre colores y sentimientos en la cultura española para, de esta forma, poder apreciar las semejanzas y las disimilitudes con la cultura irlandesa.

Actividad 4: ¿Cómo hablamos?

La profesora explica a los estudiantes qué es una metáfora y expone cómo los nativos usan el lenguaje metafórico en su día a día. La docente comenta que esta actividad consistirá en analizar el lenguaje metafórico que ha empleado Gloria Fuertes en “Amor que libera”

(Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204) para expresar sentimientos. Para facilitar la búsqueda y comprensión del lenguaje metafórico, la profesora proporcionará catorce fotografías (Anexo VII) que los estudiantes deberán asociar a las metáforas del texto poético. A fin de poner un ejemplo, la docente menciona que el título del poema se corresponde con la fotografía en la que se visualizan dos corazones y una jaula de la que salen tres palomas. En grupos de tres integrantes, los aprendientes han de encontrar todas las frases en las que se expresa un sentimiento de forma metafórica y relacionarlas con las imágenes. Además, deberán escribir cómo se expresarían estas catorce metáforas en inglés para, de esta forma, poner en relación los dos sistemas conceptuales y apreciar sus similitudes y diferencias. Posteriormente, cada equipo explicará al resto de la clase tres de las frases metafóricas del poema, comentando qué intenta transmitir la voz poética a través de cada una de estas frases. Las metáforas que expliquen deberán ser distintas a las ya explicadas por cada uno de los equipos que les hayan precedido. Asimismo, manifestarán cómo se expresarían estas tres mismas metáforas en inglés.

Actividad 5: Hablando en clave

Los estudiantes, trabajando en equipos de tres integrantes, deberán escribir cinco frases para expresar alegría y otras cinco para manifestar tristeza de forma metafórica tanto en español como en inglés, poniendo en relación ambos idiomas, para lo cual dispondrán de siete minutos. Compartirán tres metáforas en español y sus correspondientes en inglés con el resto de la clase. Entre los alumnos, se aclararán posibles dudas de significado.

Actividad 6: Jugando con los versos

La docente formará equipos de cuatro integrantes que deberán sustituir al menos siete versos del poema original por otros siete propios utilizando el léxico aprendido en las actividades de esta sesión para, de este modo, afianzarlo. Asimismo, en los versos que elaboren, tendrán que incluir al menos dos metáforas. Una vez creados los versos, para lo que dispondrán de diez minutos, leerán el nuevo poema en alto, teniendo que participar en su recitación todos los miembros del grupo. La profesora recuerda que deben esforzarse

para realizar una pronunciación y entonación correctas. Habrá una votación para decidir qué poema es el que más gusta.

Actividad 7: Tarea final. Somos poetas

La docente explica en qué consiste la tarea final de esta propuesta didáctica. Los discentes en grupos de cuatro personas asumirán un rol de poetas y escribirán “un libro de poemas”. Tendrán que elegir el título de su libro, diseñar una portada, escribir un pequeño prólogo (de unas setenta palabras) y dos poemas de amor que traten dos polos opuestos de este sentimiento, por ejemplo un poema en la que la voz poética está enamorada y feliz y otro en el que expresa su aflicción por estar sola o por vivir un amor que no le llena. Además, deberán elegir dos imágenes que ilustren los textos poéticos y que situarán al lado de ellos.

La profesora explica que un prólogo es un escrito que precede al texto de una obra y cuyo objetivo es adelantar información sobre lo que viene a continuación (su contenido, los motivos que justifican la lectura de la obra, la finalidad de esta, etc.) o sobre el escritor con el fin de seducir al lector y hacer que este se sienta motivado a leer la obra (Ruiz, 2018).

Para llevar a cabo el trabajo, la docente comenta a los estudiantes que pueden usar la web <https://bookcreator.com/> y explica su funcionamiento. La profesora informa a los aprendientes de que pueden encontrar palabras que rimen con otras en la web <http://www.rhymit.com/es>. Los poemas tendrán que tener una extensión de unos diez o doce versos, teniendo que emplear al menos tres metáforas. Asimismo, utilizarán el vocabulario aprendido en la unidad didáctica y los conectores causales estudiados. A fin de realizar la actividad, dispondrán de los ordenadores que hay en la sala de informática situada al lado del aula de idiomas.

Para la elaboración de la tarea, los alumnos dispondrán de quince minutos en esta sesión, de veinte en la tercera y de los primeros treinta minutos de la cuarta, debiendo exponer su tarea en la última hora de la cuarta sesión. Durante la presentación de su trabajo, han de explicar el motivo por el que han titulado así su libro, comentar su prólogo, recitar los dos poemas (todos los integrantes han de recitar), explicar el lenguaje metafórico utilizado y finalmente comentar la elección de las dos fotografías que reflejan lo que se expresa en sus textos poéticos. Sus compañeros podrán preguntar durante tres minutos. La evaluación del

trabajo será doble, por parte de la profesora utilizando rúbricas (ver sección de evaluación y anexo XII) y por parte de sus compañeros empleando una lista de comprobación (Anexo XIII).

Tarea para casa

La docente entregará dos poemas incompletos de Gloria Fuertes (Anexo VIII) a los alumnos que tendrán que elegir uno de los dos para llevar a cabo la actividad, completando los huecos que hay en él para crear un nuevo poema que titularán como ellos deseen. Deberán crear al menos dos metáforas. Posteriormente, colgarán el poema en un documento compartido de *Google Drive*. La profesora, a través de *Doodle*, abrirá un sistema de votación para que los aprendientes puedan votar el texto poético que más les haya gustado.

3.5.3 Sesión 3

En esta tercera sesión, se llevan a cabo actividades posteriores a la lectura del texto poético orientadas a trabajar todas las destrezas lingüísticas y a fomentar actos de comunicación que favorezcan la interacción entre los estudiantes.

Tabla 4. Elementos básicos de la sesión 3

SESIÓN 3	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Adquirir léxico relacionado con el amor y los sentimientos.• Identificar las ideas generales y específicas de un vídeo sobre qué es el amor.• Explicar oralmente lo expresado en el vídeo sobre qué es el amor.• Interaccionar oralmente con los compañeros.• Identificar las ideas generales y específicas de un texto en prosa sobre amor.• Dar opiniones.• Mostrar acuerdo y desacuerdo.• Escribir un pequeño prólogo.• Elaborar dos poemas.• Desarrollar la competencia metafórica en español.• Establecer relaciones causales entre la oración principal y la subordinada por escrito.

Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • Producción oral • Producción escrita • Comprensión oral • Comprensión lectora • Interacción oral 	
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con el amor y los sentimientos • Estructuras gramaticales para dar opiniones • Estructuras gramaticales para mostrar acuerdo y desacuerdos • Estructuras gramaticales para expresar sentimientos • Conjunciones causales • Metáforas 	
Agrupamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo individual • Trabajo en parejas • Trabajo en equipo 	
Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador con conexión wi-fi • Proyector digital • Pizarra digital • Fotocopias • Papel • Bolígrafo • Nube de palabras • Fotos digitales • Móvil • Internet 	
Duración	Duración total	90 minutos de clase
	Duración actividades	Actividad 1: 10 minutos Actividad 2: 15 minutos Actividad 3: 10 minutos Actividad 4: 15 minutos Actividad 5: 20 minutos Actividad 6: 20 minutos Tarea para casa: 30 minutos

Actividad 1: ¿Qué es el amor para ti?

La profesora a través de la web www.mentimeter.com realizará una pregunta a los estudiantes (¿Qué es para ti el amor?) quienes deberán escribir con su móvil la respuesta. Posteriormente, la docente dividirá a la clase en parejas (números uno y dos). Las parejas con número uno escribirán sinónimos de las diez palabras más frecuentes que aparezcan en la nube generada por la web *Mentimeter* y las parejas con número dos escribirán antónimos, disponiendo de dos minutos para completar la tarea. Después, las parejas números uno intercambiarán sus listas con las parejas número dos de su derecha y llevarán a cabo una corrección de pares.

Actividad 2: ¿Qué es el amor para la ciencia?

La profesora utiliza la actividad anterior para activar los conocimientos previos de los estudiantes, conocimientos que les serán útiles en esta actividad en la que visualizarán un vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=BINzplhSlx0&t=52s>) (Tost, 2018) que expone qué es el amor desde el punto de vista de la ciencia. La docente subraya la importancia de prestar atención a las imágenes del vídeo, dado que ayudan a la interpretación del mensaje.

La profesora reparte los números 1 y 2 entre los alumnos de la clase, puesto que en esta actividad los discentes trabajarán en parejas. Los aprendientes con el número 1 se sentarán cerca de la pizarra digital y los aprendientes con el número 2 se colocarán al fondo de la clase, sentándose de espaldas a la pantalla. Posteriormente, la docente proyecta el vídeo dos veces desde el principio hasta el minuto 2:05 y solicita a los alumnos con el número 1 que anoten lo que se menciona en el vídeo. Acto seguido, llama a los estudiantes con el número 2, quienes visualizarán el fragmento del vídeo que transcurre desde el minuto 2:05 al minuto 3:50 y tomarán nota de lo que en él se expresa. Una vez que todos los discentes han visionado sus fragmentos de vídeo, se forman parejas entre los números 1 y 2. Cada integrante de la pareja contará con un minuto para explicarle a su compañero lo expuesto en su fragmento. Una vez que se ha realizado la explicación, la profesora vuelve a proyectar los dos fragmentos del vídeo, pero cambiando al estudiante que los visiona. Si en la primera ocasión un aprendiente visualizó el fragmento 1 del vídeo, ahora visualizará el fragmento 2 y viceversa. Posteriormente, las parejas se volverán a reunir y contrastarán lo que le comentó

su compañero y lo que ellos mismos anotaron. De esta forma, cada discente comprobará si lo que le contó su compañero fue correcto o si, por el contrario, le faltó información.

Actividad 3: Nuestros sentimientos

Como se ha visto en las dos actividades anteriores, el amor es cuestión de sentimientos, siendo los sentimientos una parte importante en la vida de una persona, por lo que es importante que los estudiantes aprendan a expresar qué sienten. En esta actividad, los discentes serán agrupados en equipos de cuatro integrantes, teniendo cada alumno que contar a sus compañeros qué ha sentido al leer el poema de Gloria Fuertes “Amor que libera” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204), para lo que la docente proporciona vocabulario relacionado con los sentimientos y muestras de lengua (Anexo X). Asimismo, los aprendientes deberán explicar a sus compañeros las razones por las que han sentido esas emociones, utilizando las conjunciones causales estudiadas en la sesión anterior. Una vez que todos los estudiantes han comentado sus sentimientos a sus compañeros de equipo, cada alumno compartirá su impresión del texto poético con el resto de la clase, empleando las estructuras gramaticales estudiadas para expresar una opinión (Anexo VI).

Actividad 4: Cuando el amor no libera

En esta actividad los discentes han de leer un texto en prosa, pero la profesora explica a los discentes que, antes de su lectura, deberán adivinar el contenido del mismo (tema, objetivo y público al que va destinado) en grupos de cuatro integrantes, y reflejarlo por escrito. El texto se encuentra “escondido” detrás una nube de palabras (Anexo XI) a la que la docente accede pinchando en <https://i.imgur.com/jbLyvl6.png>.

Tras la realización de la actividad previa, los aprendientes leerán el texto. La docente insta a los alumnos a que, cuando lean el texto, subrayen las ideas principales, las palabras clave y las palabras que no conozcan. Los discentes tratarán de deducir el significado del léxico desconocido por el contexto, si no fuera posible podrán emplear un diccionario.

Después de la lectura del texto, todos los aprendientes, de forma individual, responderán a las preguntas que la profesora ha formulado usando la web *Kahoot* (<https://create.kahoot.it/details/74ad2738-2d66-4db2-b157-d0a64669bfb6>).

Las preguntas son:

- 1 ¿Qué título es el más adecuado para el texto?
- 2 Una persona anulada por su pareja diría: ...
- 3 ¿Si tu pareja transformó tu forma de ser, eres esclavo de ella según Walter Riso?
- 4 ¿Tener un plan compartido con tu pareja es ser esclavo de ella según Walter Riso?
- 5 ¿Qué es esencial en una relación de pareja según Walter Riso?

Actividad 5: Debate

La profesora divide la clase en grupos de cuatro alumnos. Cada integrante del equipo tendrá que exponer a sus compañeros su opinión sobre qué considera él qué es un amor que libera y qué considera qué es una amor que esclaviza. Se permite a los alumnos que piensen su respuesta durante un minuto para que planifiquen lo que van a exponer. Transcurrido el tiempo, cada discente ha de hablar durante un minuto aproximadamente. Posteriormente, habrá un debate general, en el que tendrán que intervenir todos los estudiantes, para discutir dónde están los límites entre uno y otro amor y si es posible tener un proyecto de vida en común, pero, a la vez, se puede tener un proyecto de vida personal independiente al de la pareja. Los aprendientes dispondrán de un minuto para preparar sus respuestas. Durante el debate, los estudiantes deberán emplear las expresiones estudiadas anteriormente para expresar opinión (Anexo VI) y mostrar acuerdo y desacuerdo (Anexo VI) con lo mencionado por sus compañeros.

Actividad 6: Tarea final. Somos poetas

Los alumnos seguirán trabajando en su tarea final, respondiendo la docente a las posibles dudas que tengan los aprendientes.

Tareas para casa

Los discentes tendrán que buscar un texto poético que les guste de Gloria Fuertes que verse sobre amor o desamor, debiendo identificar y explicar las metáforas del poema. Colgarán el texto poético en un documento compartido de *Google Drive*.

Asimismo, los aprendientes han de leer dos poemas subidos por sus compañeros de clase y comentar cómo se han sentido tras su lectura para lo que usarán las estructuras aprendidas en la actividad 3 de esta sesión para expresar sentimientos (Anexo XI), debiendo también explicar los motivos por los que se han sentido de esa forma.

Además, si, al leer los dos textos poéticos seleccionados por otros aprendientes, observan que los compañeros de clase que los eligieron se olvidaron de identificar algunas metáforas o no las explicaron correctamente, tendrán que añadir los comentarios oportunos al respecto en un apartado de observaciones.

3.5.4 Sesión 4

Esta sesión es la última sesión de la secuencia didáctica, estando enfocada a la finalización y presentación de la tarea final.

Tabla 5. Elementos básicos de la sesión 4

SESIÓN 4	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Adquirir léxico relacionado con el amor y los sentimientos.• Escribir un pequeño prólogo.• Elaborar dos poemas.• Desarrollar la competencia metafórica en español.• Interaccionar oralmente con los compañeros.• Establecer relaciones causales entre la oración principal y la subordinada.• Elaborar metáforas
Destrezas	<ul style="list-style-type: none">• Producción escrita• Producción oral• Interacción oral
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">• Léxico relacionado con el amor y los sentimientos• Conjunciones causales• Metáforas en español• Pronunciación y entonación de un texto poético.
Agrupamiento	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo en equipo

Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador con conexión wi-fi • Proyector digital • Pizarra digital • Fotocopias • Fotos digitales • Internet 	
Duración	Duración total	90 minutos de clase
	Duración actividades	Actividad 1: Tarea final (90 minutos) Tarea para casa: 10 minutos

Actividad 1: Tarea final. Somos poetas

Los estudiantes dispondrán de treinta minutos en esta sesión para acabar su tarea, pasado este tiempo presentarán su trabajo. La docente les recuerda que deben explicar los motivos por los que han titulado así “su libro de poesía”, comentar su prólogo, recitar los dos poemas elaborados (todos los integrantes tienen que recitar), explicar el lenguaje metafórico empleado y, finalmente, comentar la elección de las dos imágenes que reflejan lo que su poema pretende expresar. Posteriormente, los integrantes de los otros equipos realizarán preguntas durante unos tres minutos. La evaluación del trabajo será doble, por parte de la profesora utilizando rúbricas (ver sección de evaluación y anexo XII), y por parte de sus compañeros empleando una lista de comprobación (Anexo XIII).

Tarea para casa

La tarea consistirá en cumplimentar un cuestionario de autoevaluación que también incluye preguntas para evaluar la secuencia didáctica. Se realizará en línea a través de *Google Form* (https://docs.google.com/forms/d/1ECLJOHY_RwIHg9Yn_2N-uZ_v_mkwuKOLPV_rkyDLao/edit).

3.6 Evaluación

La evaluación, cuyo objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una parte fundamental de este proceso, por consiguiente debe estar integrada en el mismo. La evaluación proporciona información a los profesores sobre cómo avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre cómo los estudiantes están adquiriendo conocimientos y competencias; y a los alumnos, dado que estos reciben retroalimentación constante sobre sus progresos, sus fortalezas y sus debilidades. No obstante, debido a que en el enfoque educativo actual, los discentes son los protagonistas de su aprendizaje, la evaluación no solo debe llevarse a cabo por parte de los profesores, sino también por parte de los propios aprendientes a través de autoevaluaciones y evaluaciones de pares. De este modo, se posibilita que sean más conscientes de sus avances y de sus posibilidades de mejora y que se involucren en el aprendizaje de sus compañeros.

Dado que la primera sesión de la propuesta didáctica se considera una sesión introductoria en la que los estudiantes realizan un toma de contacto con el poema y lo contextualizan, la evaluación no comenzará hasta la segunda actividad de la segunda sesión (la primera actividad de la segunda sesión se considera de calentamiento) y continuará hasta la última sesión. La profesora evaluará la comprensión lectora, la comprensión oral, la producción escrita, la producción oral y la interacción oral de los aprendientes mediante rúbricas. Estas rúbricas serán proporcionadas a los estudiantes con antelación para que conozcan, antes de la realización de las actividades, cómo serán evaluados. Asimismo, los discentes realizarán una evaluación de pares (Anexo XIII) en la tarea final y una autoevaluación a través de un cuestionario de *Google Form* (https://docs.google.com/forms/d/1ECLJOHY_RwIHg9Yn_2N-uZ_v_mkwuKOLPV_rkyDLao/edit). En este cuestionario, también se incluirán preguntas que permitan evaluar el grado de satisfacción de los aprendientes respecto a la propuesta didáctica implementada.

En las dos siguientes páginas, se incluyen las rúbricas empleadas para la evaluación de la producción oral y de la producción escrita, mientras que las rúbricas relativas a la valoración de la comprensión lectora, la comprensión oral y la interacción oral se pueden consultar en el anexo XII.

Tabla 6. Rúbrica empleada para la evaluación de la producción oral

	5	4	3	2	1	PUNTOS
GRAMÁTICA	Se usa adecuadamente la gramática estudiada en la unidad didáctica. No hay errores.	Se usan casi siempre correctamente las estructuras gramaticales estudiadas en la unidad didáctica.	Hay errores en las estructuras gramaticales, pero no son críticos pues no afectan a la comunicación.	Las estructuras gramaticales estudiadas no se usan adecuadamente, lo que da lugar a algunos problemas de comunicación.	Hay numerosos errores gramaticales que imposibilitan la comunicación.	
VOCABULARIO	Vocabulario muy amplio. Las ideas se pueden expresar claramente.	Vocabulario amplio. La mayoría de las ideas se expresan claramente.	Vocabulario con limitaciones, lo que perjudica la transmisión de ideas.	Vocabulario bastante reducido, lo que afecta a la comunicación de las ideas.	Vocabulario muy reducido. Las ideas no se pueden desarrollar.	
FLUIDEZ	Conversación muy fluida.	Conversación fluida, aunque hay pequeñas interrupciones.	Las ideas se expresan lentamente. Se requiere tiempo para pensar qué decir.	Hay grandes pausas en la conversación.	Las ideas se expresan de forma aislada.	
ESTRUCTURA	El mensaje está muy bien estructurado. Las ideas se expresan de forma muy ordenada.	La información está bien estructurada. Las ideas están ordenadas.	Falta estructuración en la información. Las ideas no siempre se expresan de forma ordenada, aunque el mensaje se entiende.	No hay conexión entre las ideas. La información está mal estructurada, lo que dificulta que se entienda el mensaje.	No se puede entender lo que se expone, ya que la información está muy mal estructurada.	
PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN	Muy buena entonación y pronunciación.	Buena pronunciación, solo unas pocas palabras están mal pronunciadas. La entonación es correcta.	Pronunciación aceptable, varias palabras están mal pronunciadas. Algunas veces la entonación no es adecuada.	Mala pronunciación, lo que dificulta que el mensaje se entienda. La entonación no es adecuada la mayoría de las veces.	Imposible entender el mensaje. La entonación y la pronunciación son incorrectas.	
LENGUAJE CORPORAL Y ACTITUD	El hablante es muy buen comunicador. El lenguaje corporal ayuda a transmitir el mensaje. Muy buena actitud.	El hablante transmite su mensaje con confianza. El lenguaje corporal es bueno al igual que la actitud.	El hablante consigue transmitir su mensaje, no obstante, debería mejorar su lenguaje corporal y su actitud.	Ausencia de confianza al transmitir el mensaje, lo que dificulta la transmisión del mensaje.	El hablante tiene una mala disposición, no desea hablar.	

Tabla 7. Rúbrica empleada para la evaluación de la producción escrita

	5	4	3	2	1	PUNTOS
GRAMÁTICA	Se usa adecuadamente la gramática estudiada en la unidad didáctica. No hay errores.	Se usan casi siempre correctamente las estructuras gramaticales estudiadas en la unidad didáctica.	Hay errores en las estructuras gramaticales, pero no son críticos pues no afectan a la comunicación.	Las estructuras gramaticales estudiadas no se usan adecuadamente afectando a la comunicación.	Hay numerosos errores que imposibilitan totalmente la comunicación.	
VOCABULARIO	Vocabulario muy amplio. Las ideas se pueden expresar muy claramente.	Vocabulario amplio. La mayoría de las ideas se expresan claramente.	Vocabulario con limitaciones, perjudicando la transmisión de ideas.	Vocabulario bastante reducido que afecta a la comunicación de ideas.	Vocabulario muy reducido. Las ideas no se pueden desarrollar.	
ESTRUCTURA (TEXTOS PROSA)	El mensaje está muy bien estructurado con gran coherencia y cohesión. Las ideas están muy ordenadas.	La información está bien estructurada. Las ideas están ordenadas.	Las ideas no siempre se expresan de forma ordenada, aunque el mensaje se entiende.	No hay conexión entre las ideas, lo que dificulta que se entienda el mensaje.	El texto no tiene estructura. No es posible entender el mensaje.	
ESTRUCTURA (POEMAS)	Las ideas expresadas en los versos y en el poema en su conjunto están muy bien desarrolladas.	Las ideas expresadas en los versos y en el poema en su conjunto están bien desarrolladas.	Las ideas no se desarrollan adecuadamente a lo largo del texto poético, pero el mensaje se entiende.	Las ideas que se quieren expresar no están bien desarrolladas en el texto poético.	No se comprende lo que desea transmitir el poema.	
CONTENIDO	Las ideas expresadas son muy pertinentes y se ajustan a lo requerido.	Las ideas son relevantes y se ajustan a lo solicitado.	Las ideas no son muy relevantes.	Las ideas son superfluas.	El contenido no tiene relación con lo requerido.	
CORRECCIÓN (ORTOGRAFÍA, PUNTUACIÓN Y REGISTRO)	El estilo de escritura es excelente. No hay errores ortográficos ni de puntuación.	El estilo de escritura es bueno. Hay pequeños errores ortográficos o de puntuación.	No hay total adecuación entre el estilo de escritura y el registro requerido. Hay varios errores ortográficos y de puntuación.	El estilo de escritura es malo. Hay numerosos errores ortográficos y de puntuación.	No hay adecuación entre el estilo y el registro. Las normas ortográficas y de puntuación no son respetadas.	
CREATIVIDAD	Los poemas creados son muy originales.	Los poemas creados son originales.	Los poemas son suficientemente original.	Los poemas son poco originales.	Los poemas no son nada originales.	
LENGUAJE METAFÓRICO	Las metáforas empleadas se ajustan muy bien al sistema conceptual en español y se comprenden las diferencias y similitudes con el anglosajón.	Las metáforas usadas se ajustan bien al sistema conceptual en español y se comprenden las diferencias y similitudes con el anglosajón	Las metáforas no se adecúan del todo al sistema conceptual en español. Ligera confusión entre sistemas conceptuales.	Poca adecuación de las metáforas usadas al sistema conceptual en español. Bastante confusión entre sistemas conceptuales.	La metáforas empleadas no se ajustan al sistema conceptual en español. Confusión total entre sistemas conceptuales.	

4. Conclusiones

En este apartado, se ofrecerán las conclusiones a las que se ha llegado, poniendo en relación lo mencionado en el marco teórico y la propuesta didáctica con los objetivos establecidos para el TFM.

En primer lugar, se hará alusión al objetivo general que era elaborar una propuesta de explotación didáctica con la poesía como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Se puede afirmar que dicho objetivo se ha cumplido, dado que se ha presentado una secuencia didáctica que gira entorno al poema de Gloria Fuertes “Amor que libera” (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204) y se trabajan contenidos que permiten a los discentes mejorar su competencia comunicativa en todas las destrezas lingüísticas.

En segundo lugar, se analizará si los cuatro objetivos específicos establecidos han podido ser alcanzados. En lo referente al objetivo de exponer los motivos por los que es beneficioso incluir textos poéticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, se ha mencionado que los poemas son material auténtico, favorecen el enriquecimiento cultural y lingüístico, fomentan la atracción imaginativa, la implicación personal del lector, abordan temas universales y perdurables en el tiempo, permiten desarrollar el pensamiento crítico y pueden llegar a transformar actitudes negativas hacia otras culturas y colectivos, por lo que se puede concluir que los textos poéticos pueden ser explotados con gran rendimiento en el aula de ELE.

En lo relativo al objetivo de analizar los rasgos específicos de los poemas y explicar cómo sus atributos posibilitan que los textos poéticos sean materiales didácticos idóneos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, se ha expuesto que su brevedad, su universalidad, su ambigüedad, su unidad, su sonoridad, su compactidad y su accesibilidad son cualidades que propician que los textos poéticos sean utilizados en el aula de ELE para beneficio de los discentes.

En cuanto al objetivo específico de fijar los criterios que deben regir la selección de los textos poéticos, se ha visto que el docente debe tener en consideración la accesibilidad de los poemas, sus aspectos lingüísticos, la autenticidad de los textos, la significación, la motivación y la atracción que generan en los aprendientes, sus aspectos culturales, la universalidad de sus temas, la contemporaneidad de los poemas y los elementos que se quieran trabajar del

español. El poema sobre el que gira la propuesta didáctica “Amor que libera” de Gloria Fuertes (Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204) cumple dichos criterios, puesto que es sencillo, accesible y auténtico; trata un tema universal como es el amor, conectando de este modo con los estudiantes, ya que se pueden sentir motivados y atraídos por su temática; es actual y posibilita trabajar el lenguaje metafórico de la lengua meta, aspecto que es fundamental a fin de que los aprendientes de español logren competencia comunicativa.

En lo que respecta al objetivo específico de establecer directrices sobre cómo deben ser trabajados los textos poéticos en el aula de ELE, los elementos a tener en cuenta son realizar una buena selección de poemas, marcar unos objetivos alcanzables, usar la metodología adecuada e incluir en la secuencia didáctica actividades previas a la lectura del poema, actividades durante su lectura y actividades posteriores. Este objetivo se ha cumplido, explicitando a continuación los argumentos que justifican esta afirmación. En primer lugar, el texto poético elegido se ha ajustado a los criterios de selección propuestos por los especialistas. En segundo lugar, los objetivos fijados en la secuencia didáctica son alcanzables tras la realización de las actividades propuestas. En tercer lugar, se ha seguido un enfoque por tareas que resulta apropiado para que los aprendientes desarrollen sus competencias comunicativa e intercultural por medio de la ejecución de tareas facilitadoras significativas y una tarea final. En cuarto lugar, la propuesta didáctica se compone de cuatro sesiones, correspondiéndose las tres primeras con las tres fases que deben seguirse en la explotación didáctica de textos poéticos (actividades previas, actividades durante la lectura y actividades posteriores). La última sesión se dedica a la realización de la tarea final propia del enfoque por tareas.

De este modo, se puede concluir que el TFM cumple la finalidad de resaltar la idoneidad de los textos poéticos como material didáctico válido que puede ser explotado en el aula de ELE. Este hecho debería llevar a reconsiderar a las editoriales su escasa apuesta por la presencia de la poesía en los manuales de ELE y a cambiar la opinión de muchos profesores y discentes que juzgan los poemas como textos complejos, de difícil comprensión y de poca utilidad didáctica.

Una vez hecho el análisis relativo a la consecución de los objetivos, a continuación, se mencionarán las principales aportaciones de mi TFM. En primer lugar, el poema seleccionado posibilita que los estudiantes aprendan español mediante un texto que, gracias

a su lenguaje emotivo, genera sentimientos en los aprendientes y, tal y como se ha visto en el marco teórico, la emoción es la base sobre la que se asienta el aprendizaje (Mora, 2013, p. 66). En segundo lugar, la propuesta didáctica da a conocer a una figura poética, Gloria Fuertes, muy importante de la cultura española del siglo XX. Aportando el añadido de que se trata de una poetisa y hasta tiempos recientes el canon literario solo recogía escritores masculinos, por lo que se proporciona visibilidad al trabajo literario de una mujer. En tercer lugar, mediante la realización de las actividades de la secuencia didáctica se favorece que los alumnos desarrollen su competencia metafórica en español, aspecto que, aunque es clave para que los discentes logren competencia comunicativa, no es normalmente abordado en secuencias didácticas tradicionales. En cuarto lugar, los aprendientes pueden desarrollar su creatividad en español por medio de la elaboración de versos y poemas, circunstancia muy positiva para el aprendizaje del idioma meta.

5. Limitaciones y prospectiva

Las limitaciones de este TFM son el no haber tenido acceso a manuales de ELE para poder visualizar el empleo y tratamiento de los textos poéticos en sus unidades didácticas y el hecho de no contar con experiencia para conocer de primera mano cómo es la respuesta de los estudiantes tras trabajar un poema en el aula de ELE.

En lo concerniente al primer aspecto, en la introducción del trabajo, se ha mencionado que la presencia de textos poéticos en los manuales es escasa, tomando como fuente lo expuesto por un experto en la materia, pero sin poder constatar fehacientemente que sucede de esta forma. Asimismo, no se ha podido observar cómo se trabajan los poemas cuando estos sí son incluidos en las unidades didácticas.

En relación a la falta de experiencia en haber llevado a la práctica una propuesta de explotación de textos poéticos o al menos observado cómo se materializa una propuesta de este estilo, esta circunstancia podría impactar en el grado de aprovechamiento que los discentes tengan de la secuencia didáctica planteada en estas páginas, dado que, a lo mejor poseyendo experiencia, algunas actividades quizás podrían retocarse a fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Por lo que respecta a las perspectivas, cabe mencionar que sería interesante realizar un proyecto, coordinado por una universidad, en el que estuvieran implicados diversos docentes de ELE de varios países para analizar cómo sería la acogida y el aprovechamiento didáctico por parte de discentes de ELE de distintas nacionalidades después de trabajar con textos poéticos bien seleccionados y adaptados a su nivel, a sus intereses y a sus necesidades. Este proyecto podría servir de base para que las editoriales se replantearan la conveniencia de incluir en sus manuales más textos poéticos.

6. Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2006). Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. *Carabela*, 49–77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2380913>
- Albadalejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/5/albadalejo-literaturaalaula.pdf>
- Centro Virtual Instituto Cervantes (1997-2020). Funciones. Inventario B1-B2. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm
- Collie, J., y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: a Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Consejo de Europa. (2018). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/b978-0-7506-1183-1.50003-6>
- Danesi, M. (1994). Recent Research on Metaphor and the Teaching of Italian. *Italica*, 71(4), 453–464. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/479665>
- Ferrer, C. (2009). Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas. *MarcoELE. Revista de Didáctica*. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf
- Foncubierta, J. M., y Rodríguez, J. M. (2016). Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE. *Mosaico. Revista Para La Promoción y Apoyo a La Enseñanza Del Español*. Recuperado de <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/24265>
- Fuertes, G., y de Cascante, J. (2017). *El libro de Gloria Fuertes: antología de poemas y vida*. Barcelona, España: Blackie Books.
- Ghosn, I. K. (2002). Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172–179. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Ignatius PG. (2017). Amor que libera, de Gloria Fuertes. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GyE9XRm8-3E>

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende lo que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid, España: Edinumen.
- Pixabay. (n.d.). Maravillosas imágenes gratis. Recuperado de <https://pixabay.com/es/>
- Ruiz, M. (2018). Escribir un prólogo. Recuperado de <https://marianruiz.com/escribir-un-prologo/>
- Santamaría, E. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24(0), 433–472. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_dida.2012.v24.39934
- Sanz, C., y Sanz, E. (2007). Palabras de amor: La poesía de adultos de Gloria Fuertes (Una propuesta didáctica para el aula de ELE). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_18.pdf
- Sequero, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, (21), 30-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/412756>
- Tost, G. (2018). ¿Qué es el amor? Explicación química y científica. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BINzplhS1x0>
- Vanguardia. (2013). Es amor o es esclavitud. Recuperado de <https://www.vanguardia.com/entretenimiento/galeria/es-amor-o-es-esclavitud-EBVL226893>

7. Anexos

ANEXO I. EXPRESIONES USADAS PARA LA FUNCIÓN COMUNICATIVA DE EXPRESAR HIPÓTESIS

(ACTIVIDAD 1 DE LA SESIÓN 1)

EXPRESAR HIPÓTESIS

Gran certeza

Estoy seguro / a de que Gloria Fuertes fue /era...

Seguro que Gloria Fuertes fue / era...

Con toda seguridad, Gloria Fuertes fue / era...

Certeza intermedia

Yo diría que Gloria Fuertes era / fue...

Yo creo / pienso / supongo que Gloria Fuertes era / fue ...

Probablemente / Posiblemente Gloria Fuertes era / fue...

Poca certeza

A lo mejor, Gloria Fuertes era / fue...

Tal vez / quizás, Gloria Fuertes era / fue...

Fuente: elaboración propia

ANEXO II. FRAGMENTOS DE LA BIOGRAFÍA DE GLORIA FUERTES (ACTIVIDAD 2 DE LA SESIÓN 1)

Gloria Fuertes nació en Madrid el 28 de julio de 1917 en una familia humilde, ya que su padre era conserje y su madre costurera y mujer de la limpieza. Tenía tres hermanos y una hermana con los que se llevaba bastante diferencia de edad, excepto con uno de ellos que se llamaba Angelín. Angelín murió atropellado cuando tenía solo 7 años y Gloria Fuertes se quedó sin nadie con el que jugar en casa.

Empezó a ir al colegio a los tres años y a los cinco ya escribía e ilustraba sus propios relatos que leía en voz alta a los niños que vivían en su portal. Le encantaba leer e inventarse historias que se contaba a sí misma para entretenerse. Además, le gustaba jugar al fútbol en las plazas y calles de su barrio, Lavapiés, con chicos y pasear con su perro.

Durante su adolescencia, por las noches ayudaba a su madre en las tareas de limpieza en la redacción de la revista Lecturas. Una noche dejó sobre la mesa del director un texto poético que ella había escrito, cuyo título era "Niñez, juventud, vejez". El poema fue publicado en la revista la semana siguiente, convirtiéndose en el primer poema suyo que veía la luz.

Su madre murió cuando Gloria Fuertes acababa de cumplir 17 años, por lo que tuvo que abandonar sus estudios y comenzar a trabajar como contable. Cuando tenía 19 años, comenzó la Guerra Civil, hecho que marcó toda su vida. Vivió el horror propio de una guerra, tuvo problemas económicos, y sus dos primeros novios murieron a causa de este conflicto bélico. A raíz de esta guerra y otras de su tiempo, como la de Vietnam, el pacifismo fue un tema constante en su poesía.

Al finalizar la Guerra Civil, preparó varios relatos con ilustraciones propias que envió a la revista Maravillas para su suplemento infantil del diario Arriba, que era afín a la Falange. Sus historias fueron aceptadas y la revista le ofreció un puesto de redactora en el que trabajó desde 1939 a 1955, publicando cuentos, relatos y poemas para niños. Durante estos años, escribió tanto poesía para niños como para adultos en función de su estado de ánimo.

Un año clave en su vida fue 1955, dado que empezó sus estudios de biblioteconomía y de aprendizaje de inglés en el Instituto Internacional, conociendo allí al que fue el amor de su vida, Phyllis Turnbull. Gracias a ella, en 1961, consiguió una beca Fulbright para dar clases de literatura española en una universidad de Pennsylvania, Estados Unidos (EEUU). Estuvo impartiendo clases de literatura durante tres años. Mientras que Gloria Fuertes estaba en EEUU, el poeta Jaime Gil de Biezma realizó una antología de la obra de la poetisa.

A su vuelta a España desde Estados Unidos, entabló amistad con muchos poetas, pintores y otros artistas y consiguió el reconocimiento de sus compañeros escritores por la brillantez de su poesía. No obstante, esta época feliz acabó en 1971 con el fallecimiento de Phyllis Turnbull, circunstancia que la sumió en una gran depresión.

A mediados de la década de los setenta, comenzó a trabajar como colaboradora en diversos programas infantiles televisivos de Televisión Española (TVE) en los que recitaba sus poemas. Su popularidad creció enormemente, pasando a ser muy conocida en toda España y a ser adorada por los niños. En los años ochenta, continuaron sus apariciones en la televisión, con lo que dos generaciones de niños crecieron rodeados de la magia de su poesía. Murió en Madrid en noviembre de 1998. Su fama persiste hoy en día gracias a las reediciones de sus poemas con motivo de la celebración del centenario de su nacimiento en 2017.

(Fuertes y de Cascante, 2017, p. 15-29)

ANEXO III. VERBOS Y MUESTRAS DE LENGUA PARA DESCRIBIR UN DIBUJO (ACTIVIDAD 4 DE LA SESIÓN 1)

VERBOS
<ul style="list-style-type: none">• Mostrar• Reflejar• Plasmar• Retratar• Expresar• Representar

Este dibujo refleja / plasma / expresa la alegría de la voz poética. En él, se ve / observa / aprecia...

Este dibujo muestra el contraste entre la felicidad por estar enamorada y la amargura por no estarlo. He dibujado...

Fuente: elaboración propia

ANEXO IV. POEMA “AMOR QUE LIBERA” DE GLORIA FUERTES EN PROSA (ACTIVIDAD 5 DE LA SESIÓN 1)

Ya no soy la niña amarga que tenía un mar de llanto y alta ortiga por el alma. Ya no soy la niña enferma que al oír risas lloraba; ya salí del solitario bosque que me acorralaba. Ahora soy la niña verde, porque floreció mi calma. Ya no soy la loca triste, ya no soy la niña blanca, nuevo amor ha traspasado con el nardo de su lanza mi corazón, que ahora tiene un nombre de menta y ámbar. ¡Ay cuánta sonrisa noto que trepa por mis espaldas! ¡Qué brillo tienen mis ojos —viudos de siete mil lágrimas—! La vida me sabe a verso y los besos a manzana. — El monte arregla sus pinos, por las rocas el mar baila—. El amor danza en mi pecho. ¡Ya me quiere! ¡Ya me aguarda! Ya no soy la loca triste, que al oír risas gritaba; ahora soy la niña dulce, ya no soy mujer amarga.

(Fuertes y de Cascante, 2017, p. 204)

ANEXO V. POEMA “GRACIAS, AMOR” DE GLORIA FUERTES (TAREA PARA CASA DE LA SESIÓN 1)

Gracias, amor

Gracias amor

por tu imbécil comportamiento

me hiciste pensar que no era verdad eso de
“poesía eres tú”.

¡Poesía soy yo!

(Fuertes y de Cascante, 2017, p. 105)

ANEXO VI. EXPRESIONES USADAS PARA EXPRESAR OPINIÓN Y MOSTRAR ACUERDO Y DESACUERDO (TAREA PARA CASA DE LA SESIÓN 1)

Para expresar opinión

- Creo / Pienso / Opino que...

Creo que el poema expresa...

- En mi opinión...

En mi opinión, la voz poética del poema pone de manifiesto...

- Desde / Bajo mi punto de vista...

- (A mí) me parece que...

A mí me parece que el poema transmite...

Mostrar acuerdo

- Tienes razón.
- Yo pienso / opino lo mismo.
- Yo pienso / opino lo mismo que tú / igual que tú.
- Sí, a mí también / tampoco + me parece...

Sí, a mí tampoco me parece correcto usar la palabra imbécil en un poema.

- Sí, yo también / tampoco pienso / opino que...
- Sí, está claro / es evidente que...

Sí, está claro que la voz poética está enfadada.

- Yo estoy de acuerdo contigo / con eso.
- Yo estoy de acuerdo con + Sintagma Nominal

Yo estoy de acuerdo con tu valoración / opinión.

Expresar desacuerdo

- Yo no pienso / opino lo mismo (que tú).
- A mí me parece lo contrario.
- Yo creo / pienso que no.
- Yo no estoy de acuerdo contigo / con eso
- Yo no estoy de acuerdo con + Sintagma nominal

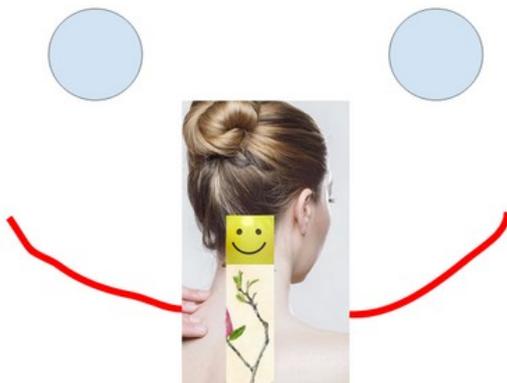
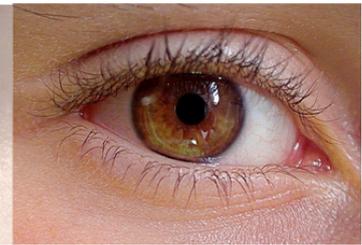
Yo no estoy de acuerdo con tu opinión sobre el poema.

- Yo no estoy de acuerdo en que + indicativo

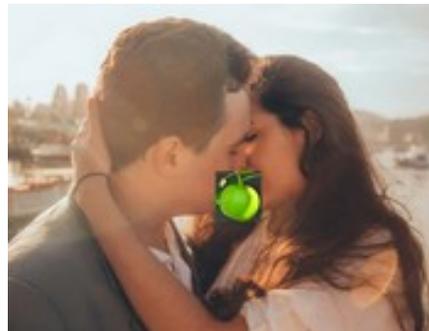
Yo no estoy de acuerdo en que la voz poética esté enfadada, creo que está...

(Centro Virtual Instituto Cervantes, 1997-2020)

ANEXO VII. FOTOGRAFÍAS QUE SE CORRESPONDEN CON LAS FRASES METAFÓRICAS DEL POEMA “AMOR QUE LIBERA” DE GLORIA FUERTES (ACTIVIDAD 4 DE LA SESIÓN 2)



Fuente de las fotos: Pixabay



Fuente de las fotos: Pixabay

ANEXO VIII. POEMAS INCOMPLETOS DE GLORIA FUERTES (TAREA PARA CASA DE LA SESIÓN 2)

Poema 1

El amor te convierte en _____
y en el pecho te nace

donde el demonio cuelga su uniforme.
Al tocar lo que amas _____,
y sigues, sigues, sigues hasta _____;
después,
ya en pie de nuevo,
tu cuerpo es otra cosa,
... es _____,
al que no se le ven las cicatrices.

(Sanz, C., y Sanz, E., 2007c, p. 132)

Poema 2

Amar,
es _____

Enamorarse es _____
y darse con un canto en el alma
con un canto de ángeles que cantan Aleluya,
Enamorarse es _____,
no ser _____,
ser _____.

(Sanz, C., y Sanz, E., 2007c, p. 131)

ANEXO X. VOCABULARIO DE LOS SENTIMIENTOS Y MUESTRAS DE LENGUA (ACTIVIDAD 3 DE LA SESIÓN 3)



Fuente de la foto: Pixabay

Fuente del texto: elaboración propia

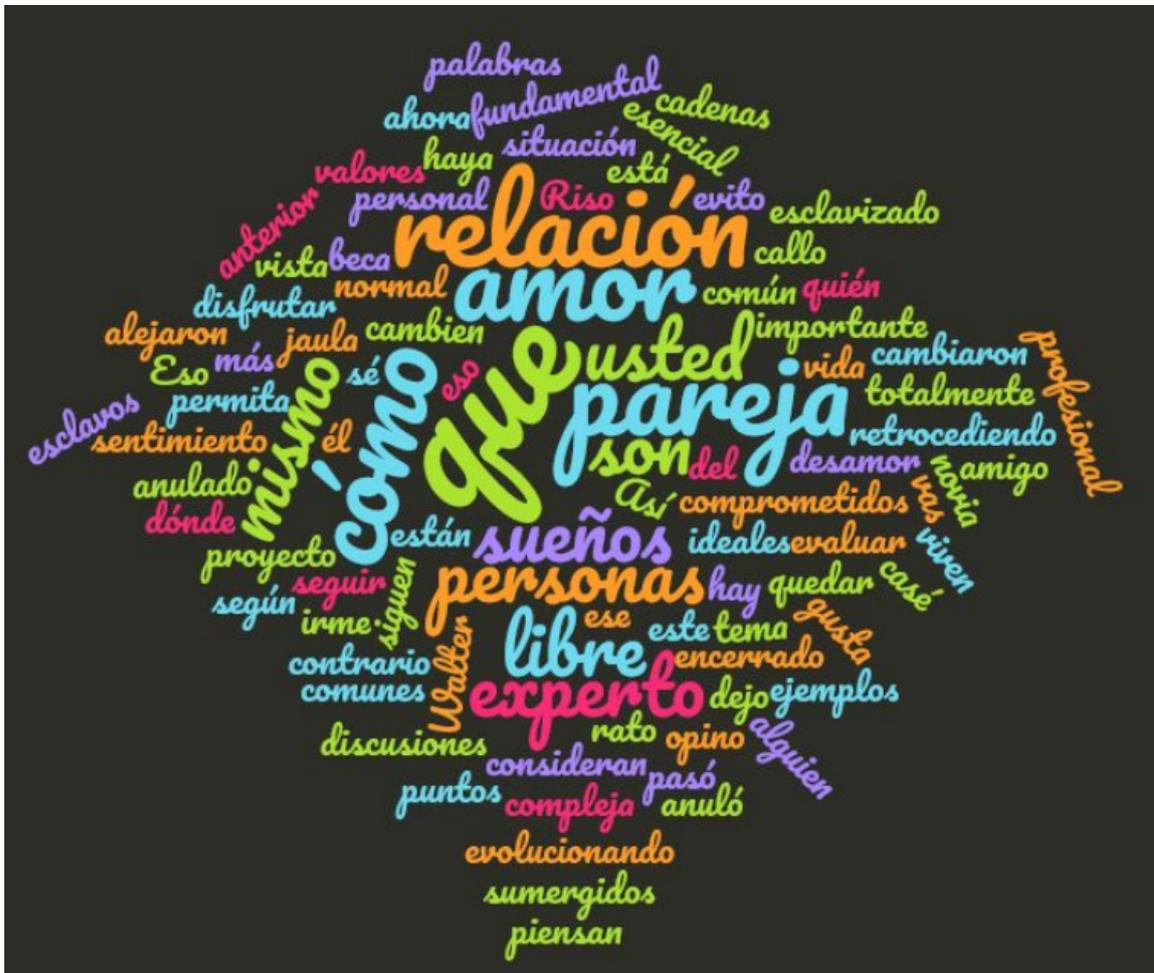
Me ha entrado un sentimiento de alegría / gozo / dicha / tristeza / pena / melancolía, etc. después de leer el poema, puesto que / dado que / debido a que / porque / ya que...

He sentido nostalgia / pena / felicidad etc. cuando he leído el poema, pues / porque ...

Me he puesto contenta / alegre / feliz / triste / melancólica / nostálgica, etc. al leer el poema, pues / porque / dado que / debido a que / puesto que / ya que...

Fuente: elaboración propia

ANEXO XI. NUBE DE PALABRAS DE UN TEXTO EN PROSA (ACTIVIDAD 4 DE LA SESIÓN 3)



Fuente: elaboración propia

ANEXO XI. TEXTO EN PROSA (ACTIVIDAD 4 DE LA SESIÓN 3)

Si en su relación de pareja las palabras más comunes son: “a dónde vas y con quién”, “ese amigo no me gusta para ti”, “ya no puedo irme a disfrutar la beca porque cómo dejo a mi novia”, “no opino lo mismo que él, pero me callo y evito discusiones”, “ya no soy el mismo, no sé qué me pasó desde que me casé”. Las frases anteriores son ejemplos de un amor esclavizado, entre cadenas, porque usted se anuló para ser alguien de...



Fuente: Pixabay

Las personas que se alejaron de sus sueños, que incluso piensan ahora como la pareja, que cambiaron sus valores, sus puntos de vista viven sumergidos en una relación de esclavos. Eso no es amor según el profesional y experto en el tema del amor y desamor Walter Riso. Para este experto, la situación es compleja, puesto que hay personas que siguen en una relación y consideran que es normal que cambien sus ideales solo porque están comprometidos.

Es fundamental que haya un proyecto de vida en común, pero no puede quedar el personal totalmente anulado. Al contrario, es esencial que la pareja le permita seguir evolucionando, no retrocediendo. Por eso es importante que usted entre a evaluar cómo de libre es su amor, cómo de libre es su sentimiento o si está encerrado hace rato en una jaula sin poder ir tras sus sueños.

(Vanguardia, 2013)

ANEXO XII. RÚBRICAS EMPLEADAS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

RÚBRICA EMPLEADA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN ORAL

	5	4	3	2	1	PUNTOS
INSTRUCCIONES DEL DOCENTE	El oyente entiende correctamente todas las instrucciones.	El oyente entiende casi todas las instrucciones. No necesita ayuda de nadie.	El oyente comete varios errores de interpretación de las instrucciones, aunque puede comprenderlas con algunas aclaraciones.	El oyente tiene muchos errores de comprensión y apenas puede entender lo que se le menciona.	El oyente no comprende nada.	
VÍDEOS	El oyente entiende toda la información (propósito, ideas principales y secundarias).	El oyente comprende casi toda la información.	El oyente comprende parcialmente la información, solo las ideas principales.	El oyente apenas entiende lo que escucha.	El oyente no entiende nada.	

RÚBRICA EMPLEADA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA

	5	4	3	2	1	PUNTOS
CONTENIDO	El alumno entiende todas las ideas principales, las secundarias y las específicas.	El alumno comprende todas las ideas principales, casi todas las secundarias y las específicas.	El alumno entiende casi todas las ideas principales, aunque no las secundarias ni las específicas.	El alumno apenas entiende las ideas generales. No comprende las específicas.	El alumno no entiende nada del texto.	
VOCABULARIO	El alumno entiende todas las palabras claves, las generales y las específicas. Puede inferir el significado de todas las palabras por el contexto.	El alumno comprende la mayoría de las palabras clave, las generales y las específicas. Puede inferir el significado de casi todas las palabras por el contexto.	El alumno entiende la mayoría de las palabras clave, pero solo algunas de las generales y de las específicas. Solo algunas palabras pueden ser inferidas por el contexto.	La comprensión del vocabulario es muy limitada.	El alumno no comprende el significado del léxico.	
CONEXIONES	El estudiante puede establecer la conexión de todas las ideas entre las distintas partes del texto.	El estudiante puede establecer la conexión de casi todas las ideas entre las diferentes partes del texto.	La conexión entre las ideas es la suficiente como para poder entender la relación entre las diferentes partes del texto.	El estudiante necesita ayuda para establecer la conexión entre las ideas.	El estudiante no puede establecer las conexiones entre las diferentes partes del texto.	
PENSAMIENTO CRÍTICO	El estudiante es capaz de analizar el texto y comprender el propósito del mismo razonando claramente sobre lo que ha leído.	El estudiante es capaz de analizar el texto y comprender el propósito del mismo razonando con claridad sobre lo que ha leído.	El estudiante tiene algunas dudas sobre el propósito del texto y no puede razonar con claridad sobre lo leído.	El estudiante necesita ayuda para entender el propósito del texto y para razonar sobre lo leído.	El estudiante no comprende el propósito del texto ni puede razonar sobre el mismo.	

RÚBRICA EMPLEADA PARA LA EVALUACIÓN DE LA INTERACCIÓN ORAL

	5	4	3	2	1	PUNTOS
COMPRENSIÓN DEL INTERLOCUTOR	El oyente entiende todo lo que su interlocutor le expone.	El oyente entiende casi todo lo que su interlocutor le explica.	El oyente tiene problemas para entender lo que su interlocutor le menciona.	El oyente apenas entiende lo que su interlocutor le expone.	El oyente no entiende nada de lo que su interlocutor le menciona.	
GRAMÁTICA	Se usa adecuadamente la gramática estudiada en la unidad didáctica. No hay errores.	Se usan casi siempre correctamente las estructuras gramaticales estudiadas en la unidad.	Hay errores en las estructuras gramaticales, pero no son críticos pues no afectan a la comunicación.	Las estructuras gramaticales estudiadas no se usan adecuadamente, lo que da lugar a algunos problemas comunicativos.	Hay numerosos errores que imposibilitan la comunicación.	
VOCABULARIO	Vocabulario muy amplio. Las ideas se pueden expresar claramente.	Vocabulario amplio. La mayoría de las ideas se expresan claramente.	Vocabulario con limitaciones, lo que perjudica la transmisión de ideas.	Vocabulario bastante reducido, lo que afecta a la comunicación de las ideas.	Vocabulario muy reducido. Las ideas no se pueden desarrollar.	
FLUIDEZ	Conversación muy fluida.	Conversación fluida, aunque hay pequeñas interrupciones.	Las ideas se expresan lentamente. Se requiere tiempo para pensar qué expresar.	Hay grandes pausas en la conversación.	Las ideas se expresan de forma aislada.	
ESTRUCTURA	El mensaje está muy bien estructurado. Las ideas se expresan de forma muy ordenada.	La información está bien estructurada. Las ideas están ordenadas.	Las ideas no siempre se exponen ordenadamente. La información no está bien estructurada, pero el mensaje se entiende.	No hay conexión entre las ideas. La información está mal estructurada, lo que dificulta que se entienda el mensaje.	No se puede entender lo que se menciona, ya que la información está muy mal estructurada.	
PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN	Muy buena entonación y pronunciación.	Buena pronunciación, solo unas pocas palabras están mal pronunciadas. La entonación es correcta.	Pronunciación aceptable, varias palabras están mal pronunciadas. Algunas veces la entonación no es adecuada.	Mala pronunciación, lo que dificulta que el mensaje se entienda. La entonación no es adecuada la mayoría de las ocasiones.	Imposible entender el mensaje. La entonación y la pronunciación son incorrectas.	
LENGUAJE CORPORAL Y ACTITUD	El hablante es muy buen comunicador. El lenguaje corporal ayuda a transmitir el mensaje.	El hablante transmite su mensaje con confianza. El lenguaje corporal es bueno al igual que la actitud.	El hablante consigue transmitir su mensaje, aunque debería mejorar su lenguaje corporal y su actitud.	Ausencia de confianza al transmitir el mensaje, lo que dificulta la transmisión del mensaje.	El hablante tiene una mala disposición, no desea hablar.	

ANEXO XIII. LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PARES

		5	4	3	2	1	PUNTOS	OBSERVACIONES
GRUPO 1	El título y el prólogo incitan a la lectura.							
	Los poemas están bien estructurados.							
	El vocabulario es amplio.							
	La pronunciación y la entonación son correctas.							
	La fluidez es buena.							
	Las imágenes reflejan lo que expresan los poemas.							
	El trabajo es original.							
GRUPO 2	El título y el prólogo incitan a la lectura.							
	Los poemas están bien estructurados.							
	El vocabulario es amplio.							
	La pronunciación y la entonación son correctas.							
	La fluidez es buena.							
	Las imágenes reflejan lo que expresan los poemas.							
	El trabajo es original.							
GRUPO 3	El título y el prólogo incitan a la lectura.							
	Los poemas están bien estructurados.							
	El vocabulario es amplio.							
	La pronunciación y la entonación son correctas.							
	La fluidez es buena.							
	Las imágenes reflejan lo que expresan los poemas.							
	El trabajo es original.							

GRUPO 4	El título y el prólogo incitan a la lectura.							
	Los poemas están bien estructurados.							
	El vocabulario es amplio.							
	La pronunciación y la entonación son correctas.							
	La fluidez es buena.							
	Las imágenes reflejan lo que expresan los poemas.							
	El trabajo es original.							