

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta de intervención para enseñar Literatura de tradición oral en el nivel A1 de ELE

Trabajo fin de grado presentado por: Patricia Sánchez Villena
Titulación: Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
Línea de investigación: Propuesta didáctica
Directora: Roxana Beatriz Martínez Nieto

Ciudad: Dornbirn (Austria)

Fecha: 09/02/2017

Firmado por:



CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

Resumen

El presente TFM se plantea el objetivo doble de resaltar la importancia de la literatura oral en las aulas de ELE y de proponer actividades para trabajar con ella en un aula de nivel A1. Se comienza con una breve descripción del término de literatura oral, los distintos géneros que la componen, sus aportaciones al aula de ELE y los criterios seguidos para una adecuada selección de las obras en nivel A1, aspecto clave para conseguir los objetivos planteados. La propuesta didáctica descrita en la segunda parte del TFM sigue un enfoque por tareas y el modelo Flipped Classroom para facilitar la integración de la literatura en el curso de español, así como la atención a la diversidad en el aula y la responsabilidad del estudiante sobre su proceso de aprendizaje. Las actividades que se plantean, basándose en las recomendaciones que aparecen en la bibliografía para nivel A1, se centran en aspectos sensoriales y de inferencia de significados, así como en la activación de los conocimientos previos que los estudiantes poseen acerca de las obras de la literatura oral en su L1. De manera que su primer contacto con la literatura española resulte motivador y se fomente el hábito de la lectura.

Palabras clave: ELE, literatura de tradición oral, nivel A1, enfoque por tareas, Flipped Classroom.

Abstract

The present thesis has the dual objective of highlighting the importance of oral literature in the classrooms of Spanish as a foreign language (ELE) and proposing activities to work with it in an A1 level classroom. It begins with a brief description of the term of oral literature, the different genres that compose it, its contributions to the classroom of ELE and the criteria followed for an appropriate selection of works in A1 level, a key aspect to achieve the objectives. The proposal for intervention described in the second part of the thesis follows a task-based approach and the Flipped Classroom model to facilitate the integration of literature in the Spanish course, as well as the attention to diversity in the classroom and the student's responsibility for its learning process. Based on the recommendations of the bibliography for a A1 level, the activities described are focused on sensory aspects and on inference of meanings, as well as on the activation of previous knowledge that the students possess about the work of oral literature in its own language. So that his first contact with Spanish literature is motivating and encourages the habit of reading.

Keywords: ELE, literature of oral tradition, A1 level, task-based approach, Flipped Classroom.

Agradecimientos

Por su paciencia infinita y el apoyo prestado cada día sin excepción, dedico las primeras líneas a mi marido.

Como detonador de la idea de este trabajo, agradezco su colaboración a mi suegro, fuente inagotable de coplillas.

A mi experimentada compañera Micaela Casero le agradezco compartir conmigo sus ideas creativas. Me han sacado de más de un bloqueo.

También quisiera agradecer su apoyo moral a mis padres que siempre están ahí con el consejo oportuno en el momento perfecto.

Y no quisiera que por ser las últimas pensaran que son menos importantes, mi agradecimiento a Roxana Martínez, directora de este TFM, y a Silvia Martínez, mi tutora de máster. Agradezco la paciencia que han tenido resolviendo todas mis dudas y apoyándome en los momentos más estresantes.

Gracias a todos.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. OBJETIVOS	8
2.1. OBJETIVOS GENERALES.....	8
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
3. MARCO LEGISLATIVO	9
3.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA.....	9
3.2. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES	11
4. MARCO CONCEPTUAL.....	12
4.1. CONCEPTO DE LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL	12
4.2. GÉNEROS QUE INTEGRAN LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL	13
4.2.1. <i>Géneros poéticos</i>	13
4.2.2. <i>Géneros poético-narrativos</i>	17
4.2.3. <i>Géneros narrativos</i>	18
4.2.3. <i>Género teatral</i>	18
4.3. APORTES DE LA LITERATURA ORAL AL AULA DE ELE	19
4.3.1. <i>Input de contenidos históricos y culturales</i>	19
4.3.2. <i>Desarrollo de la competencia literaria e intercultural</i>	20
4.3.3. <i>Desarrollo de aspectos interdisciplinares</i>	21
4.4. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE OBRAS.....	22
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	23
5.1. CONTEXTO	23
5.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	24
5.3. METODOLOGÍA	25
5.4. ACTIVIDADES.....	26
<i>Tarea 0. Actividad introductoria</i>	26
<i>Tarea 1. Jugamos con los sonidos del español</i>	27
<i>Tarea 2. Cantamos poesía</i>	33
<i>Tarea 3. Tarea final. Trovadores por un día</i>	38
5.5. CRONOGRAMA	41
5.6 RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS.....	42
5.7. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	43
6. CONCLUSIONES	46
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	48
7.1. LIMITACIONES.....	48
7.2. PROSPECTIVA.....	48
8. BIBLIOGRAFÍA	50
9. ANEXOS.....	54

1. Introducción

“No se puede entender la literatura escrita sin la oral, y sin ésta la literatura española en concreto”.

Gómez, N. (2000: 158)

Este trabajo Fin de Máster (TFM) parte de la premisa de la necesidad de enseñar literatura de tradición oral en el aula de español como lengua extranjera (ELE) desde los primeros momentos de aprendizaje. Esta investigación se propone reivindicar la importancia de la literatura oral española y aportar ideas para llevarla al aula de ELE de nivel A1.

Existen numerosos artículos en los que se justifica el uso de la literatura en el aula de lengua extranjera y se presentan propuestas de intervención muy atractivas. Podríamos citar, entre muchos otros, a Acquaroni (2010), Iriarte (2009), Martín (2000), Naranjo (2004) y Saneleuterio (2008). Especialmente reveladora resulta la comparación que utiliza Pedraza entre la literatura y la pintura:

El artista plástico, además de someterse al ejercicio metódico y disciplinado [ejercitarse en el claroscuro, la perspectiva...], tendrá que familiarizarse con la pintura de verdad. No puede perder de vista modelos en que las potencialidades técnicas alcancen una realización espontánea. En la clase de segunda lengua tiene un papel trascendente esa didáctica abstracta y antinatural de las estructuras [...], pero también hay que hacer llegar al alumno la lengua real (Pedraza, 1996: 61).

Sin embargo, en la gran mayoría de los casos estos trabajos se centran únicamente en el texto literario. La literatura oral aparece rara vez en la enseñanza de lengua y literatura, y es la gran olvidada en enseñanza de ELE. Como sostiene Gómez (2000) en la cita que inicia esta introducción, es necesario conocer la literatura oral para comprender la escrita, ya que la segunda es hija de la primera.

Son igualmente escasas las propuestas didácticas en las que se lleva la literatura al aula de ELE desde niveles iniciales, bien por falta de preparación del docente o bien por temor del aprendiente a enfrentarse a textos originales (Iriarte, 2009). Es fundamental realizar una adecuada selección de las obras que se llevarán al aula. Pedraza (1996) recomienda en estos primeros estadios de aprendizaje recurrir a la literatura en verso, debido a que los versos “unen con frecuencia cierta simplicidad sintáctica y de vocabulario a la riqueza simbólica, a las connotaciones y resonancias que calan hondo en la sensibilidad de los lectores”. La mayor parte de la literatura oral es en verso, la llamada lírica popular, o presenta rasgos de prosa y verso, como es el caso del refranero, como veremos más adelante.

En 2010 la Universidad de Castilla-La Mancha (Cerrillo et al., 2010) realizó un estudio sobre la lírica popular. Se entrevistó a 336 personas (168 adultos y 168 niños) y se les solicitó que recitaran una composición lírica popular de tradición infantil. El 40% de los niños indicaron que la canción que habían recitado para el estudio la habían aprendido en la escuela, frente al 52% que las habían aprendido en un lugar relacionado con la familia. Cerrillo et al., apoyados en los resultados de dicho estudio, sostuvieron que “se había pasado de una transmisión de generación a generación a un aprendizaje escolar: en ocasiones, también, se había pasado de la oralidad a la escritura.” (Cerrillo et al., 2010: 72). Este estudio corrobora la necesidad de incluir la literatura oral en la educación reglada, tanto de español como lengua materna (L1) como de español como segunda lengua o lengua extranjera (L2/LE).

Por todo ello la autora de este TFM considera acertado desarrollar una propuesta de intervención en el aula de A1 de ELE utilizando literatura de tradición oral. Siguiendo el consejo de Pedraza (1996) respecto al uso de la lírica en los niveles iniciales, este TFM se centra en los géneros poéticos de la literatura oral, que constituyen el llamado cancionero de tipo tradicional. Las actividades que se plantean en dicha propuesta didáctica brindan a los aprendientes la oportunidad de mejorar su competencia comunicativa en el idioma que comienzan a aprender. Las características que reúnen este tipo de obras las dotan de un alto potencial para trabajar sobre todo aspectos fonéticos y fonológicos, semánticos y socioculturales, pero también aspectos ortográficos, léxicos, gramaticales y discursivos. Se trabajan igualmente las competencias literaria, metafórica e intercultural.

El presente TFM comienza con una aclaración del concepto de literatura oral y la enumeración de los géneros que la componen. Continúa analizando las ventajas de incluir la literatura oral en la clase de ELE, expone los criterios seguidos en la selección de las obras y desarrolla una propuesta de intervención didáctica. Finaliza con una reflexión sobre los objetivos fijados para el TFM, así como sobre las limitaciones encontradas a lo largo de la realización del mismo y las posibles líneas de trabajo futuras.

2. Objetivos

2.1. Objetivos generales

Para la elaboración del presente TFM se han planteado los siguientes objetivos generales:

1. Reivindicar la importancia de la literatura en clase de ELE, en concreto de la literatura oral española.
2. Diseñar una propuesta de intervención para llevar el cancionero de tipo tradicional al aula de ELE de nivel A1.

2.2. Objetivos específicos

Los siguientes objetivos específicos persiguen la consecución de los objetivos generales arriba mencionados:

1. Analizar las ventajas de incluir la literatura oral en las clases de ELE.
2. Seleccionar piezas de la literatura oral que pasarán a formar parte del corpus utilizado en la propuesta didáctica.
3. Proponer una serie de actividades para trabajar en el aula de ELE obras seleccionadas del cancionero de tipo tradicional.
4. Guiar a los aprendientes para que desarrollen las destrezas escritas de comprensión y expresión a través de la lectura de obras literarias de tradición oral y actividades de escritura creativa.
5. Realizar actividades conversacionales significativas que ayuden a los aprendientes a desarrollar las destrezas orales de comprensión y expresión.
6. Facilitar un entorno adecuado en el aula para que los estudiantes adquieran un papel activo sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. Marco legislativo

3.1. Competencia comunicativa

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002) establece que la competencia comunicativa está constituida por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Dentro de la lingüística se distinguen además las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La literatura de tradición oral ofrece multitud de recursos para desarrollar los distintos componentes de la competencia comunicativa.

Competencia léxica y semántica. Según el MCER la competencia léxica es “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” y la competencia semántica se define como “la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno” (2002: 108 y 112). La literatura de tradición oral puede utilizarse en el aula de ELE para desarrollar ambas competencias. El significado del vocabulario depende del contexto, tanto lingüístico como sociocultural, en el que se encuentre. Este tipo de obras constituye un ínput muy rico de vocabulario contextualizado y de recursos estilísticos que favorecen la comprensión de su significado, así como su memorización (Acquaroni, 2007).

Competencia metafórica. Según Acquaroni (2010), basándose en la Teoría Cognitiva de la Metáfora (Lakoff y Jonson, 1980), la metáfora “impregna nuestro lenguaje cotidiano y nos sirve para comprender el mundo que nos rodea” (2010: 25), por lo que la competencia metafórica fluida (capacidad para interpretar y crear relaciones entre ideas) es fundamental para desarrollar la competencia estratégica y, por tanto, la competencia comunicativa. Se entiende por competencia metafórica

El MCER no contempla explícitamente la competencia estratégica pero sí hace alusión en numerosas ocasiones a las *estrategias* como capacidad de “adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia” (MCER, 2002: 61).

La literatura de tradición oral, especialmente los refranes y las adivinanzas, es rica en metáforas, por lo que constituye una buena fuente de recursos para desarrollar la competencia metafórica.

Competencia gramatical. El MCER define la competencia gramatical como “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (2002: 110) y promueve el uso de actividades que inviten al estudiante a localizar y reflexionar sobre dichos recursos gramaticales (Acquaroni, 2007). Las obras de literatura oral facilitan modelos reales de la lengua, en los que los contenidos gramaticales aparecen contextualizados. Esto favorece la integración en la secuencia didáctica de las actividades de reflexión sobre aspectos gramaticales, como parte de otra serie de tareas.

Competencia fonológica. La competencia fonológica se define como el conocimiento y capacidad para percibir y producir: los fonemas, sus alófonos, los rasgos fonéticos de las palabras y las oraciones (prosodia) y la reducción fonética (MCER, 2002). Géneros como los trabalenguas, las retahílas y los géneros poéticos en general, presentan características muy favorables para el desarrollo de la discriminación fonética, así como de la mejora de la pronunciación, por parte de los aprendientes de ELE. Las obras teatrales pueden también ayudar a la práctica de la entonación.

Competencia sociolingüística. El uso de obras de literatura oral como pretexto para discutir temas socioculturales o como modelos de diferentes variedades lingüísticas del español favorece el desarrollo de la competencia sociolingüística (Acquaroni, 2007), entendida esta como “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (MCER, 2002: 116).

Competencias pragmáticas. El MCER describe tres competencias pragmáticas: la discursiva, la funcional y la organizativa. Trabajar en el aula de ELE con diferentes géneros de obras de literatura oral favorece que el aprendiente sea capaz de identificar diferentes tipos de textos, así como los mecanismos utilizados para su cohesión y coherencia.

En consecuencia, la literatura en general y la literatura de tradición oral en particular, no deben considerarse únicamente ínput de conocimientos culturales y aislarlas en la parte final de la unidad didáctica a modo de complemento. La literatura de tradición oral favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, además de otros aspectos que analizaremos más adelante, por lo que debe integrarse en la secuencia didáctica como una herramienta más para trabajar las destrezas lingüísticas básicas.

3.2. Tipología de actividades

El MCER recoge una serie de tipos de actividades recomendados para desarrollar las distintas destrezas orales y escritas de los aprendientes. A continuación se enumeran aquellas que se relacionan con la propuesta didáctica presentada en este TFM y que se relacionan con el uso de la literatura de tradición oral en el aula de ELE.

Como actividades enfocadas a la expresión destacamos “representar un papel ensayado” y cantar, para trabajar la expresión oral; así como “escribir de forma creativa e imaginativa”, para trabajar la expresión escrita (MCER, 2002: 61 y 64).

Las actividades dedicadas a desarrollar la comprensión auditiva son: “escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.)” (MCER, 2002: 68). Mientras que para la comprensión de lectura destacamos “leer por placer, [...] (y) para captar implicaciones” (MCER, 2002: 71).

Por último, las actividades de comprensión audiovisual destacadas son: “comprender un texto leído en voz alta, [...] (y) ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos” (MCER, 2002: 73).

Para la programación de la propuesta didáctica que presenta este TFM se han tenido en cuenta estas actividades recomendadas por el MCER, además de los contenidos desglosados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Las referencias a este documento aparecen junto a los contenidos de cada actividad de la propuesta didáctica.

4. Marco conceptual

4.1. Concepto de literatura de tradición oral

Según Morote Magán, entrevistada por Zapata Ruiz (2008), la literatura de tradición oral se define como aquella “que se transmite de boca en boca y de generación en generación, y cuya característica esencial es la oralidad y el uso de una lengua versátil, que se transforma continuamente”. Otros autores prefieren utilizar términos como *tradicional*, *popular*, *de tipo tradicional* o *de tipo popular*. En el presente trabajo se utiliza la expresión *de tradición oral* para referirse a este tipo de literatura y *de tipo tradicional* para calificar al cancionero, al romancero y al refranero español.

Basándonos en las definiciones que aporta el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE), tanto el término *popular* como *tradicional* y *tradición* podrían utilizarse indistintamente (Zapata, 2008). Cuando hace referencia a la literatura, el vocablo *popular* adquiere la segunda acepción del DRAE (2014): “Que es peculiar del pueblo o procede de él. Lírica popular”. Sin embargo, existe el riesgo de que su significado sea confundido por esta otra acepción: “Que está al alcance de la gente con menos recursos económicos o con menos desarrollo cultural”, y se relacione la literatura popular con aquella destinada a las personas con menor desarrollo cultural. El término *tradicional* por su parte, “que se transmite por medio de la tradición” (DRAE, 2014), no refleja el carácter generacional como lo hace la palabra *tradición*: “transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación” (DRAE, 2014). Sin embargo, *tradición* no refleja la oralidad que presenta este tipo de literatura. Por todo ello, se presenta más acertado el uso combinado de los términos *tradición* y *oral* para referirnos al tipo de literatura del que versa el presente trabajo.

En el cancionero, el romancero y el refranero abundan las obras tradicionales que fueron modificadas durante su recopilación, especialmente en el Siglo de Oro. En palabras de Dámaso A.: “lo verdaderamente exacto, pues, no puede ser la palabra “tradicional”, sino la expresión “de tipo tradicional”: bajo ella se pueden incluir lo mismo composiciones en todo o en parte tradicionales, que otras, tal vez escritas en el siglo XVII, pero en la forma o con el espíritu de las antiguas” (1969: 11).

La literatura de tradición oral se caracteriza pues por su transmisión oral de generación en generación, por su poca estabilidad y por ser, generalmente, anónima. Las obras debían ser de fácil memorización, por lo que el autor original utilizaba un lenguaje sencillo y recurrió a abundantes recursos fónicos repetitivos.

4.2. Géneros que integran la literatura de tradición oral

Basándonos en la clasificación de Morote Magán (Zapata, 2008), la literatura de tradición oral comprende géneros poéticos, escritos en verso, géneros narrativos, escritos en prosa, géneros poético-narrativos, y algunas piezas pertenecientes al género teatral (Véase Anexo 1). A continuación se describen brevemente cada uno de estos géneros.

4.2.1. Géneros poéticos

El *Nuevo Corpus de la Antigua Lírica Popular Hispánica* de Frenk Alatorre (2003) se centra en los géneros poéticos, es decir, en el cancionero de tipo tradicional. La autora hace una diferenciación entre las obras no cantadas y las cantadas. A las primeras las denomina rimas o rimas no cantadas, aunque muestra también su agrado por el término coplas refranescas, utilizado por Machado y Álvarez. Son similares a los refranes pero, al ser obras en verso, presentan el ritmo típico de la canción tradicional. Este grupo incluye las coplas, las adivinanzas y las rimas infantiles. En las obras cantadas Frenk incluye los cantares refranescos, con estrofas tipo copla, y las canciones tradicionales, como los villancicos, las nanas y las canciones de los juegos infantiles.

La recopilación de obras realizada por Frenk (2003) en su libro, se divide en capítulos en función de la temática. De dicha clasificación se desprende que la temática principal del cancionero de tipo tradicional es la siguiente: amor, lamentaciones, sucesos históricos y legendarios, rimas geográficas, trabajo (labradores, pastores, artesanos y comerciantes) y pobreza, fiestas populares, música y baile, sátiras y burlas, rimas infantiles y rimas de carácter sentencioso o proverbial.

Copla

El DRAE (2014) define la copla como una “combinación métrica o estrofa”. Este tipo de estrofa aparece muy frecuentemente en canciones tradicionales flamencas, por ejemplo en la soleá grande (Carmona, 2013), y da nombre a un tipo de canción de tema amoroso, la llamada copla popular.

La copla recibe también los nombres de copla asonantada o tirana. Está formada por tres o cuatro versos octosílabos, con rima asonante o consonante en los versos pares. La estructura coincide con la del romance, por lo que suele considerarse este como una “sucesión indefinida de coplas asonantadas” (Carmona,

2013: 149). Este tipo de piezas tratan temas cotidianos como el amor, el tiempo meteorológico y el trabajo agrícola. Como muestra de copla amorosa se muestra a continuación una carcelera:

<i>A la reja de la cárcel</i>	8-
<i>no me vengas a llorar.</i>	8a'
<i>Ya que no me quitas penas,</i>	8-
<i>no me las vengas a dar.</i>	8a'

(Las rimas asonantes se indican con un apóstrofo)

La métrica simple de la copla coincide con la unidad melódica característica del español como lengua, por lo que el efecto que causa en las canciones es el del habla natural. Por su parte, la rima asonante en los versos pares sirve de ayuda al estudiante para memorizar los textos, como sucede en la mayoría de la lirica popular y que iremos viendo más adelante (Véase Anexo 2).

Oración

Las oraciones, según el DRAE, son la “primera parte de la doctrina cristiana que se enseña a los niños donde se incluye el padre nuestro, el avemaría, etc.” Son pequeños textos orales que presentan la misma forma que las canciones populares pero, a diferencia de estas, no son obras cantadas. Son pequeñas estrofas con versos de arte menor que facilita su memorización. La temática es siempre religiosa y se recitan en determinadas circunstancias, en la mayoría de los casos en forma de petición. Cerillo et al. (2010) enumeran las siguientes circunstancias en que se suele utilizar la oración: “al acostarse [...], al levantarse [...], al bendecir la mesa [...], al ir a jugar [...], en determinadas festividades del año [...], etcétera.”

Una muestra de oración, que frecuentemente aprenden los cristianos desde niños, es la siguiente: *Jesusito de mi vida, / eres niño como yo, / por eso te quiero tanto / y te doy mi corazón. / ¡Tómalo! / Tuyo es, y mío no.*

Este tipo de obras son universales para todas las culturas y religiones. Constituyen una buena oportunidad para estimular los conocimientos previos de los aprendientes respecto a las oraciones que conocen en su L1, así como para trabajar la competencia intercultural.

Trabalenguas

Los trabalenguas son, al igual que las coplas y las oraciones, piezas cortas, de fácil memorización. El DRAE los define como “palabra o locución difícil de pronunciar, en especial cuando sirve de juego para hacer que alguien se equivoque.” En esta ocasión, las obras carecen de contenido semántico y deben recitarse lo más

rápido posible, por lo que la intención clara de las mismas es la diversión por parte del que las recita o, mejor dicho, lo intenta.

En la creación de estas piezas se ha jugado con las palabras y los sonidos de la lengua. Los recursos estilísticos más frecuentes en los trabalenguas son: “reiteración, adjetivación inadecuada, invención de palabras sin significado, derivación, rimas esdrújulas y diálogos absurdos” (Morote, 2010: 195).

Un ejemplo de trabalenguas en el que aparecen palabras sin significado, o jitanjafóricas según Alfonso Reyes (1986), es el siguiente: *El cielo está enladrillado. / ¿Quién lo desenladrillará? / El desenladrillador / que lo desenladrille, / buen desenladrillador será.*

Con los trabalenguas los aprendientes trabajan la pronunciación en español de una forma lúdica. El error adquiere un carácter lúdico y es generalizado entre todos los participantes, por lo que se minimiza el miedo al error.

Adivinanza

En el DRAE se considera la adivinanza sinónimo de acertijo, y a este último se le define como “enigma o adivinanza que se propone como pasatiempo.” Al igual que los trabalenguas, su intención es principalmente lúdica. Se recitan para retar al oyente a que adivine la respuesta correcta y, en caso de fallo, hacerle burla.

Basándonos en la clasificación de Morote (2010), las adivinanzas se clasifican, en función de su dificultad, en los siguientes tipos:

- Falsas adivinanzas. Son juegos de palabras en los que el resultado aparece cifrado (*lana sube, / lana baja / y es un hombre / el que la trabaja*. La navaja), preguntas trampa (*¿Conoces a Lucio? / No, ¿quién? / El que tiene el culo sucio*), o adivinanzas de tipo chiste (*¿En qué se parece...? O ¿cuál es el colmo de...?*).
- Adivinanzas simples. Es muy sencillo resolverlas.
- Adivinanzas complejas. Utiliza metáforas más difíciles de interpretar.

Las adivinanzas simples y las complejas son generalmente estrofas de tres o cuatro versos octosílabos con rima asonante o consonante en los versos pares (Cerrillo, 2010). Por ejemplo: *Tengo hojas sin ser árbol, / te hablo sin tener voz, / si me abres no me quejo, / adivina quien soy yo.* (El libro)

El lenguaje que utilizan es un lenguaje poético que juega con la polisemia de las palabras y las metáforas. La mayoría hace referencia a la naturaleza, las profesiones, las letras u objetos de uso cotidiano.

Villancico, nana, y canción escenificada

Los villancicos, las nanas y las canciones escenificadas son piezas generalmente divididas en estrofas de dos a seis versos de arte menor, con rima asonante o consonante en los versos pares, abundancia de recursos repetitivos y metáforas (Cerrillo, 2004).

Según el DRAE, el villancico es una “canción popular principalmente de asunto religioso que se canta en Navidad”. El tema es siempre religioso y se canta durante la época navideña para recrear distintos momentos de la vida de Jesucristo.

Las nanas o canciones de cuna consisten en “cantos con que se arrulla a los niños” (DRAE, 2014) para que concilien el sueño. En otros países hispanohablantes se utilizan también denominaciones como arrullos, cantos de arrrorró o rurrupatas (Cerrillo, 2007). En sus textos abundan los diminutivos y los estribillos reiterativos, que colaboran en crear el tono de arrullo cariñoso (Cerrillo, 2000).

Las canciones escenificadas son aquellas que se cantan durante “diferentes actividades grupales, esencialmente lúdicas, que requieren determinados movimientos y gestos” (Cerrillo, 2004: 178). Constituyen las canciones infantiles interpretadas en los juegos de comba, de pelota o de corro, entre otros. Muchas de ellas proceden de antiguos romances.

Los tres tipos de canciones se relacionan con la infancia. Al llevarlas al aula de ELE se consigue un ambiente distendido necesario para el aprendizaje y en el que los aprendientes pueden activar sus conocimientos previos acerca de este género en su L1 y transferirlos al proceso de aprendizaje de la L2. Las canciones constituyen además recursos valiosos para el desarrollo de la competencia fonológica.

Retahila

Según el DRAE, una retahila es una “serie de muchas cosas que están, suceden o se mencionan por su orden”. Ana Pelegrín (1993) aporta una serie de definiciones más detalladas. Según esta autora, las retahílas constituyen textos breves, rimados, que se recitan y/o representan durante juegos infantiles grupales, generalmente para realizar algún tipo de sorteo. Existen también retahílas para aprender las partes del cuerpo, retahílas de conjuros mágicos y retahílas para hacer burlas, entre otros tipos. El siguiente ejemplo muestra una retahila para echar suertes: *Pito, pito, colorito, / ¿dónde vas tú tan bonito? / a la era verdadera. / Pin, pan, fuera.*

Adecuadamente seleccionadas, las retahílas favorecen la adquisición de vocabulario y su memorización a través de la repetición característica de este género.

4.2.2. Géneros poético-narrativos

Como su propio nombre indica, este tipo de géneros comparten caracteres con los poéticos y con los narrativos, lo que dificulta su catalogación. Frenk, M. dedica uno de sus artículos a tratar la cercanía existente entre los refranes y los cantares, y la dificultad de definir límites entre ellos (Frenk, 1997).

Refrán

El refrán es un “dicho agudo y sentencioso de uso común” (DRAE, 2014). Generalmente se utilizan acompañando a un argumento, con la intención de aportar asertividad al mismo, ya que los refranes son considerados por la tradición como verdades absolutas. Como indican estos dos ejemplos, «*los refranes son evangelios chiquitos*» y «*Decir refranes es decir verdades*».

La estructura de los refranes es poco variable; en la mayoría de los casos “ofrecen una disposición bimembre, con una pausa intermedia y sus dos cláusulas rimadas, en consonante [...] o en asonante” (Hernando, 1997: 327). Utilizan un lenguaje rico en figuras retóricas, como la metáfora, la comparación, la anáfora, la repetición y la aliteración. Por lo que es el género predilecto para trabajar la competencia semántica y la metafórica, junto con el género de las adivinanzas.

Romance

El término *romance* designa tanto a la obra como al tipo de métrica utilizada. El DRAE (2014) aporta las siguientes definiciones: “Novela o libro de caballerías en prosa o en verso.” / “Combinación métrica de origen español que consiste en repetir al fin de todos los versos pares una misma asonancia y en no dar a los impares rima de ninguna especie.”

El romancero se divide en viejo (siglos XIV y XV) y nuevo (siglos XVI al XXI). El romancero viejo es el que nos interesa en esta ocasión, ya que, a diferencia del nuevo, es el que forma parte de la literatura de tradición oral y es, por tanto, anónimo. Sus romances están escritos en series indefinidas de versos octosílabos.

Los romances, se agrupan generalmente en series de tres o cuatro para tratar un mismo tema. Dámaso A. (1969) nos ofrece la siguiente clasificación en función de su contenido: Romance histórico-legionario de tema español, romance histórico-legionario de tema extranjero y romance de tema novelesco. Los dos primeros se centran en la historia, mientras que los terceros fijan su atención en el lenguaje y en las imágenes que utilizan para expresar emociones. Tanto los unos como los otros constituyen excelentes oportunidades de aprendizaje para los aprendientes de ELE.

4.2.3. Géneros narrativos

El mito, la leyenda, el cuento y la fábula constituyen los géneros narrativos de la literatura oral. En lo referente a qué obras pertenecen a cada género no existe actualmente un consenso. La característica principal diferenciadora es el nivel de sacralización de los hechos. Según Colombres, “la leyenda es un mito parcialmente desacralizado, o [...] un cuento en proceso de sacralización” (1994-1995: 20).

Así pues, un mito consiste en una “narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico” (DRAE, 2014), presentada como verídica y ambientada en un espacio sagrado. Generalmente los mitos buscan explicar el origen de las cosas.

La leyenda es muy similar al mito, se presenta como verídica y tiene función etiológica. Sin embargo, presenta menos descripciones al espacio sagrado, sucede en un tiempo real y hace referencia a aspectos de la vida cotidiana de los humanos (Colombres, 1994-1995). El DRAE la define como un “relato basado en un hecho o un personaje reales deformado o magnificado por la fantasía”.

El cuento es una “narración breve de ficción” (DRAE, 2014) con personajes reales. Persigue transmitir valores morales como, por ejemplo, la importancia de la amistad. La fábula es un tipo de cuento, “en prosa o verso, con intención didáctica o crítica frecuentemente manifestada en una moraleja final, y en el que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados” (DRAE, 2014).

Los géneros narrativos se prestan a ser utilizados bien como ínput o como modelos para actividades de escritura creativa. Portadores de contenidos históricos transmitidos de forma oral, constituyen muestras vivas de los aspectos que despertaban admiración o miedo en las comunidades de la época. Pueden dar pie a actividades muy enriquecedoras para trabajar la competencia intercultural.

4.2.3. Género teatral

Se incluyen en este grupo obras dramáticas escritas que, debido a que son representadas periódicamente en determinadas localidades, el pueblo las ha memorizado parcialmente y puede transmitirlas de forma oral. En Zapata (2008), Pascuala Morote cita dos ejemplos de este tipo de obras (Véase Anexo 1).

Junto con el género lírico, el género teatral constituye una herramienta idónea para trabajar la competencia fonológica, así como las destrezas orales de comprensión y expresión.

4.3. Aportes de la literatura oral al aula de ELE

La literatura en general ha representado distintos papeles en el aula de ELE desde el siglo XIX hasta nuestros días, en función de los distintos enfoques metodológicos que se han venido utilizando. En el método grammatical la literatura representaba un modelo de lengua sobre el que estudiar las normas lingüísticas. Durante los años 50, 60 y 70 del siglo XX, con el estructuralismo lingüístico y el conductivismo psicológico, la literatura quedó sustituida por textos elaborados con fines didácticos. Fue en los años 70, con los programas nocio-funcionales, cuando la literatura volvió a las aulas, aunque únicamente en forma de complemento cultural al final de las unidades didácticas. Una década más tarde el enfoque comunicativo utilizó la literatura como punto de partida para la comunicación. Sin embargo, se presentaba desvinculada de la realidad cotidiana y restringida a los niveles avanzados, hasta que aparecieron las lecturas graduadas en los años 90. Finalmente, el enfoque por tareas reivindicó el uso de obras originales, adecuadamente seleccionadas para cada nivel, así como la importancia de que la comprensión lectora quedase integrada en otra serie de tareas (Acquaroni, 2007).

Hoy en día la literatura no constituye únicamente un ínput de contenidos históricos y culturales, sino que juega un papel principal en el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia intercultural y la competencia literaria. Además, constituye un material idóneo para motivar el aprendizaje activo por parte del estudiante, fomentar la lectura y desarrollar aspectos interdisciplinares como la memoria y la sensibilidad estética.

4.3.1. Ínput de contenidos históricos y culturales

El hecho de que la literatura es un medio de transmisión de la cultura, está ampliamente aceptado, así como su función de nexo entre la lengua y la cultura. En la literatura de tradición oral este hecho se magnifica aún más. En palabras de Gómez López:

“La literatura escrita está filtrada por [...] escritores de formación elevada. [...] (Producen) ese tipo de literatura mucho más personal, [...] menos representativa de la comunidad. Sin embargo, en la literatura oral están codificadas las aspiraciones, los miedos, las preocupaciones, los deseos auténticos de cada comunidad y de los individuos.” (2000: 158)

En las coplas abundan las alusiones a temas de la vida cotidiana como las relaciones amorosas, la muerte, el tiempo atmosférico y las labores del campo. Por su parte, las oraciones y los villancicos describen distintos aspectos de la tradición católica española, así como los rituales realizados en distintos momentos del día o en las festividades. Las nanas transmiten también información acerca de cómo es la relación entre los padres y sus hijos, cómo se les arrulla y cómo se les infunde miedo para protegerlos. Las canciones utilizadas en los juegos infantiles describen los tipos de juegos que forman parte de la infancia en la cultura española. El refranero es una fuente inagotable de imágenes metafóricas que definen la visión particular del mundo en esta cultura. Por último, los romances y las leyendas describen personajes y momentos históricos. Naturalmente, no son fuentes históricas objetivas, sino que han pasado por el filtro de la hipérbole característico de la oralidad.

4.3.2. Desarrollo de la competencia literaria e intercultural

Tradicionalmente los textos utilizados en clase de ELE, tanto orales como escritos, son utilizados únicamente como modelos de lengua para trabajar la competencia lingüística. Sin embargo, un aspecto que no debemos olvidar es la función original que tiene la literatura, que no es otra que la de transmitir emociones y despertar una reacción en el lector.

Que los aprendientes sean capaces de leer en español por placer significa que poseen ciertos conocimientos literarios o, si utilizamos el concepto de Manfred Bierswisch, cierto nivel de *competencia literaria*. Acquaroni enumera los siguientes ítems: “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad para disfrutar y comprender diversos textos literarios, el conocimiento de aquellas obras y autores que sean más representativos, (y) la capacidad para su apreciación estética.” (2010: 59).

En propuestas didácticas para niveles iniciales es recomendable comenzar con actividades de acercamiento sensorial e intuitivo (Martínez Sallés, 2004) y activar conocimientos previos que el aprendiente posee sobre la literatura en su L1 (Acquaroni, 2010).

Los temas de los que tratan las obras de tradición oral están presentes en todas las culturas del mundo. Constituyen oportunidades idóneas para que los aprendientes reflexionen acerca de sus propias culturas y hagan inferencias con la nueva cultura que se está conociendo. En esto consiste la competencia intercultural.

Los romances son exclusivos de la lengua y cultura española, sin embargo, otros géneros de la literatura oral son comunes a todas las culturas del mundo. Es el caso de las adivinanzas, los trabalenguas, los refranes, las retahílas y las canciones de juegos infantiles. Es frecuente incluso encontrar las mismas obras en distintas lenguas. Son situaciones en las que se favorece el aprendizaje significativo al crear puentes entre la L1 y la L2 del aprendiente.

4.3.3. Desarrollo de aspectos interdisciplinares

La diversidad de géneros que se engloban bajo el epígrafe de literatura oral proporciona multitud de aspectos interdisciplinares que pueden trabajarse en el aula junto con las obras literarias en sí mismas.

La literatura de tradición oral trata temas de la vida diaria y, al menos las obras seleccionadas según los criterios recomendados, utilizan un lenguaje cotidiano y cercano al aprendiente. Esto favorece el desmoronamiento del prejuicio con el que suelen llegar los estudiantes al aula sobre la dificultad de comprender textos literarios (Gómez López, 2000). Así pues, el uso de este tipo de literatura en el aula puede mejorar la motivación de los estudiantes frente al aprendizaje de la nueva lengua, así como el fomento del hábito de la lectura.

Las canciones funden las imágenes textuales con la música y ayudan al estudiante a desarrollar su sensibilidad estética (Morote, 2010).

Por su parte, la narración de cuentos ayuda a crear vínculos afectivos entre el narrador y el oyente (Zapata, 2008), lo que puede sernos de utilidad en las clases de ELE, sobre todo a comienzos de curso.

Finalmente, la memorización de canciones, trabalenguas, retahílas y otras obras de la literatura oral contribuye a potenciar la memoria de los aprendientes.

4.4. Criterios para la selección de obras

Para la elaboración de la propuesta didáctica que se presenta en este TFM se han seleccionado las obras literarias siguiendo un enfoque ecléctico, basado tanto en el lenguaje, como en el uso de la literatura como contenido en sí misma y su uso para el enriquecimiento personal de los aprendientes (Albaladejo, 2006).

En la selección se ha tomado como criterio central el que las obras sean originales, siempre teniendo en cuenta y aprovechando las posibles variantes existentes de una misma obra y seleccionando aquella variante que más se ajuste a los criterios anteriormente mencionados.

Las obras seleccionadas se ajustan a los objetivos de la propuesta didáctica y permiten desarrollar los contenidos y competencias descritos en el apartado anterior.

Los criterios específicos que han dirigido la creación del corpus de obras son los propuestos por Albaladejo (2006) (Véase Anexo 3). Siguiendo asimismo los consejos que aportan Mendoza Fillola (2007) y Pedraza Jiménez (1996), se han seleccionado obras que pueden resultar motivadoras al potencial grupo de estudiantes, con vocabulario de uso común, con sintaxis clara, precisa y próxima a la del habla coloquial, y con contenidos variados, significativos y adecuados al nivel inicial del grupo. En la medida de lo posible se han buscado obras que pueden aportar un toque humorístico a la clase y sorprender al aprendiente.

5. Propuesta didáctica

5.1. Contexto

La propuesta didáctica que se presenta a continuación está dirigida a un grupo de 14 a 16 estudiantes jóvenes o adultos de habla alemana en un curso de A1 de español. Tras una serie de clases, los estudiantes han tenido un primer contacto con el español y han adquirido ya algunas nociones básicas. Los conocimientos previos deseados para llevar a cabo esta propuesta de intervención son los siguientes:

- Contenidos gramaticales: Presente de indicativo (regular e irregular), pronombres posesivos.
- Contenidos léxicos: los números hasta 10, los colores, los animales domésticos, la familia, determinantes interrogativos.
- Contenidos fonológicos: La entonación de las oraciones declarativas, exclamativas e interrogativas. La pronunciación de los distintos fonemas.

Al tratarse de un grupo monocultural el material entregado contiene aclaraciones en la lengua materna del grupo para facilitar su comprensión.

La propuesta didáctica va dirigida a un curso de media o larga duración, ya que las actividades planificadas requieren aproximadamente una hora y media de trabajo fuera del aula por parte del estudiante y siete horas presenciales.

5.2. Objetivos de la propuesta

Para la redacción de los objetivos de esta propuesta didáctica se han tenido en cuenta las potenciales necesidades y las limitaciones del tipo de alumnado al que va dirigida.

Al finalizar esta propuesta didáctica, los estudiantes serán capaces de:

- Reconocer los géneros poéticos de la literatura oral (competencia literaria).
- Reconocer los rasgos fundamentales de determinados tipos de textos (competencia pragmática de tipo discursiva).
- Disfrutar la lectura de obras literarias (competencia literaria).
- Mejorar sus conocimientos culturales del mundo hispano (competencia cultural).
- Comparar su L1 y su L2 respecto a las relaciones que establecen entre ideas abstractas y concretas a través de las metáforas (competencia metafórica).
- Interpretar significados denotativos y connotativos (competencia semántica).
- Reflexionar acerca de determinadas reglas gramaticales a través de la lectura de muestras reales de lengua (competencia gramatical).
- Practicar la entonación y el acento de la lengua española mediante recitales de obras líricas (competencia fonológica y ortoépica).
- Asimilar nuevo vocabulario contextualizado en muestras reales de lengua (competencia léxica).

5.3. Metodología

La propuesta didáctica está articulada en torno a los géneros poéticos de la literatura oral y a temas universales como la familia y el cuerpo humano.

El enfoque metodológico utilizado es el enfoque por tareas. Las tareas se presentan encadenadas y enfocadas a la consecución de la tarea final, que engloba todos los contenidos trabajados en las anteriores. La comprensión de las obras literarias trabajadas no se considera el foco de atención, sino que en esta propuesta didáctica se utiliza la lectura como una herramienta más para posibilitar la consecución de las tareas.

Las actividades diseñadas promueven situaciones significativas para los aprendientes, que integran las destrezas lingüísticas básicas: producción, percepción, interacción y mediación, escritas y orales. La literatura de tradición oral queda integrada en la secuencia didáctica, unas veces como input, otras veces como núcleo sobre el que se trabaja.

Una parte de las actividades se presentan al estudiante siguiendo el modelo de Clase Invertida o *Flipped Classroom*. El docente, entrega con antelación a las clases presenciales, una serie de material para que los aprendientes trabajen de manera autónoma, cada uno en función de sus necesidades. El tiempo de clase se reserva para la resolución de dudas, la realización de actividades comunicativas y la puesta en práctica de los contenidos trabajados fuera del aula. A través de una serie de plataformas educativas y herramientas de Internet es posible realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje que tiene lugar fuera del aula. En este caso hemos seleccionado la plataforma *Moodle* del centro educativo y la herramienta *EDpuzzle* (Véase Anexo 6). Esta metodología persigue que los aprendientes adquieran un papel activo sobre su propio proceso de aprendizaje, así como el aprendizaje cooperativo (*peer learning*) y una mejor atención a la diversidad en el aula.

Se requiere que el estudiante tenga acceso a Internet fuera del aula y posea ciertos conocimientos básicos de informática, como leer mensajes electrónicos, enviar y descargar archivos, y visionar vídeos en la Red. De no ser posible, bastará con sustituir el material que se entrega a los aprendientes en formato digital con material impreso. El efecto obtenido no será tan motivador e interactivo pero los objetivos principales que se persiguen no se verán modificados.

5.4. Actividades

Esta propuesta didáctica constituye un módulo dedicado a trabajar el ritmo de las obras de la literatura oral y a la elaboración de una obra propia. El módulo debe integrarse en un curso de ELE de duración media o larga, debido a su magnitud. Está constituido por una tarea introductoria, dos intermedias y una final. A continuación se detallan cada una de ellas.

Tarea 0. Actividad introductoria

Se les pregunta a los estudiantes qué entienden por literatura de tradición oral, qué obras conocen en su lengua materna, si conocen el romance español, qué conocimientos de métrica poseen, si han compuesto alguna vez alguna canción o poema, en caso afirmativo, qué tema trataba y qué emociones expresaba. En función de las respuestas del grupo se irá guiando la lluvia de ideas de forma que tanto el docente como los aprendientes adquieran una visión global de los conocimientos previos que poseen y del tema principal del módulo que van a comenzar a trabajar.

Se presenta a los estudiantes el objetivo del módulo. El objetivo en este caso es el de adquirir el rol de trovadores y expresar una emoción a través de la creación de una obra literaria de tipo tradicional. Se les expone cuáles son las tareas que realizarán para ayudarles a alcanzar dicho objetivo:

- **Tarea 1: *Jugamos con los sonidos.*** Su objetivo principal es experimentar con los sonidos de las palabras en español a través de los trabalenguas para crear oraciones/versos con ritmo.
- **Tarea 2. *Cantamos poesía.*** Su objetivo general es reconocer el ritmo que se crea gracias a su métrica en las estrofas de tipo copla (común en el cancionero de tipo tradicional).
- **Tarea 3. *Trovadores por un día.*** Se corresponde con la tarea final. Su objetivo principal es trabajar a través de la escrita creativa el uso de los recursos estilísticos utilizados por la literatura oral, trabajados en las tareas 1 y 2. Esta tarea incluye además la actividad de evaluación final.

Por último, se les entrega a los estudiantes la rúbrica que se utilizará para la evaluación final, de manera que conozcan los aspectos sobre los que se va a prestar más atención y tomen conciencia sobre la dirección en la que deben enfocar su aprendizaje.

Tarea 1. Jugamos con los sonidos del español

Objetivo general	Experimentar con los sonidos de las palabras en español a través de los trabalenguas para crear oraciones/versos con ritmo.
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar la pronunciación de fonemas que suelen dar problemas a estudiantes cuya L1 es el alemán (/x/, /θ/, /ř/, /j/, /n/, /č/). 2. Trabajar la acentuación de palabras esdrújulas. 3. Experimentar con la formación de palabras utilizando sufijos y prefijos. 4. Reconocer los principales recursos estilísticos utilizados en los trabalenguas (reiteración, invención de palabras, derivación, uso de rimas esdrújulas).
Secuenciación	
Actividad 1	Dictado en carrera (Objetivos específicos número 1 y 4).
Actividad 2	El trabalenguas monótono (Objetivos específicos número 2 y 4).
Actividad 3	Vamos a crear palabras (Objetivos específicos número 3 y 4).
Actividad 4	Recital de percusión (Objetivos específicos número 1, 2, 3, y 4).

ACTIVIDAD 1. DICTADO EN CARRERA

Duración	30 Minutos aproximadamente.
Destrezas lingüísticas	Comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita.
Objetivo central	Trabajar la pronunciación de fonemas que suelen dar problemas a estudiantes cuya L1 es el alemán (/x/, /θ/, /ř/, /j/, /n/, /č/).
Contenidos	5.2. Identificación y producción de fonemas consonánticos (PCIC).
	1.3. Consonantes, 3. Puntuación (PCIC).
	3.1. Literatura y pensamiento (PCIC).
Agrupamiento	Individual y parejas (o tríos).
Recursos	Material digital para la contextualización, Moodle, EDpuzzle, un set de tarjetas impresas con trabalenguas (Anexo 7, Nº 2), pizarra.

Esta actividad sirve de primera toma de contacto de los estudiantes con los trabalenguas en español para que experimenten el uso lúdico de los trabalenguas y reconozcan el ritmo que les proporciona la repetición de palabras con sonidos similares (recurso de la reiteración).

Con antelación a la clase presencial los estudiantes reciben a través de Moodle el siguiente material:

- Información sobre qué son los trabalenguas y en qué contexto se utilizan. Los contenidos se presentan en formato vídeo a modo de conversación entre la docente y un personaje ficticio, su compañera Lola (Véase Anexo 6, Fig. 2).
- Un trabajuelguas (Véase Anexo 7, Nº 1), acompañado de un glosario con los términos que consideramos que deben conocer y una pregunta de comprensión global. En el trabajuelguas abunda el fonema fricativo velar sordo, /x/, que presenta dificultades a los aprendientes cuya L1 es alemán.
- Recordatorio de cómo se articulan los siguientes fonemas: /ɲ/: oclusivo nasal palatal sonoro, /θ/: fricativo interdental sordo, /j/: fricativo palatal sonoro, /x/: fricativo velar sordo, /č/: africado palatal sordo, y /ř/: vibrante múltiple alveolar sonoro. Se compararán estos fonemas con otros de su L1 o de otra L2 que conozcan, como el inglés. Por ejemplo, el fonema /x/ en español con el fono utilizado en el alemán de Suiza para el grafema «ch», y el fonema /θ/ en español con el utilizado en inglés para el grafema «th».

Una vez en el aula se procede a la lectura en voz alta del trabajuelguas que recibieron con anterioridad. Si el grupo se presta a ello, podemos realizar un concurso y ver quién consigue leer el trabajuelguas correctamente y más rápido. En caso contrario, leeremos el texto por turnos, cada estudiante una frase.

Posteriormente se les presenta la actividad 1 consistente en un dictado en carrera. El docente reparte por las paredes del aula seis tarjetas impresas con trabajuelguas (Véase Anexo 7, Nº 2). En la pizarra se escribe cómo se dicen los principales signos de puntuación en español necesarios para el dictado. Los estudiantes se agrupan por parejas. Un miembro de la pareja permanece sentado con papel y lápiz, preparado para copiar lo que le dicte el compañero/a. El otro miembro debe leer un trabajuelguas, memorizar cuanto pueda y correr hacia el compañero/a para dictarle el trabajuelguas. Repite el proceso tantas veces necesite para completar el trabajuelguas. Tras cada trabajuelguas intercambian los roles.

Se realiza una puesta en común de los dictados. Las demás parejas cooperan en la corrección y explicación de los posibles errores que surjan.

ACTIVIDAD 2. EL TRABALENGUAS MONÓTONO

Duración	50 Minutos aproximadamente
Destrezas lingüísticas	Comprensión oral, comprensión y expresión escrita.
Objetivo central	Trabajar la acentuación de palabras esdrújulas.
Contenidos	Pronunciación y prosodia 3.1.2. Resilabeo, 3.2.3. Clasificación de las palabras por la posición del acento fonético, 4. El ritmo, las pausas y el tiempo (PCIC).
	Ortografía 2.1. Reglas generales de acentuación (Palabras esdrújulas) (PCIC).
	Gramática 2.2. El género del adjetivo, 2.3. El número del adjetivo (PCIC).
	Referentes culturales 3.1. Literatura y pensamiento (PCIC).
Agrupamiento	Individual y parejas (o tríos).
Recursos	Material digital para la contextualización, Moodle, EDpuzzle, vídeo y una ficha impresa con el trabalenguas para cada estudiante (Anexo 7, Nº 3).
Desarrollo	<p>Con antelación a la clase presencial los estudiantes reciben a través de Moodle un vídeo en el que Lola y la profesora leen una lista de palabras que aparecen escritas y marcan con una palmada la sílaba tónica. Los estudiantes deberán copiar en sus cuadernos las palabras y subrayar la sílaba tónica, es decir, aquella que oyen con más fuerza. Después se les facilita una tabla en la que deberán clasificar las palabras en tres grupos en función de su patrón acentual (...oO cuando la sílaba tónica sea la última, ...Oo cuando sea la penúltima y ...Ooo cuando sea la antepenúltima). Entregan la tabla vía electrónica al docente para que este la corrija y tenga una idea de las dudas que pueden plantear los estudiantes en el aula.</p> <p>En clase se ponen en común las clasificaciones que han realizado y se resalta la tercera columna, aquella de las palabras cuya sílaba tónica es la antepenúltima. Como pueden deducir ellos mismos, estas palabras van siempre acentuadas. Las leemos en voz alta y destacamos el carácter rítmico que presentan estas palabras. Les indicamos que en los trabalenguas aparecen muy frecuentemente este tipo de palabras como recurso estilístico para otorgar ritmo a la obra.</p>

Desarrollo

A continuación se explica la actividad 2. Por parejas, reciben un *trabalenguas* en el que se ha efectuado la división silábica de algunas palabras y se les han eliminado los acentos (Véase Anexo 7, Nº 3). El docente lo lee una vez, realzando el carácter átono que presenta el texto sin acentos. La actividad consiste en darle ritmo al *trabalenguas*.

Primero deberán subrayar las sílabas tónicas de aquellas palabras que conozcan y acentuar las que crean que son esdrújulas. Posteriormente, se realiza la audición del *trabalenguas*. Para ello utilizamos un vídeo disponible en *Youtube* en el que un estadounidense (con nivel C2 de español) recita el mismo *trabalenguas* (Véase Anexo 7, Nº 3). Los aprendientes deberán comprobar sus respuestas.

Para finalizar, recitamos todos al unísono el *trabalenguas*, si es posible sin leer el papel, marcando con una palmada las sílabas tónicas. De esta manera se destaca el ritmo que las palabras esdrújulas aportan al texto.

ACTIVIDAD 3. VAMOS A CREAR PALABRAS

Duración	50 Minutos aproximadamente
Destrezas lingüísticas	Comprensión oral, comprensión y expresión escrita.
Objetivo central	Experimentar con la formación de palabras utilizando sufijos y prefijos.
Contenidos	Léxico Prefijos: des-, re-, multi-. Sufijos: -ería, -dor, -izar.
	Ortografía 2.1. Reglas generales de acentuación (únicamente las palabras esdrújulas) (PCIC).
	Referentes culturales 3.1. Literatura y pensamiento (PCIC).
Agrupamiento	Individual, grupos de cuatro (o tríos).
Recursos	Material digital para la contextualización, Moodle, EDpuzzle, ficha impresa con el <i>trabalenguas</i> (Anexo 7, Nº 4), el juego de mesa del Anexo 8 (uno para cada grupo).

Días antes de la clase los estudiantes reciben, a través de Moodle, un vídeo en el que Lola y la profesora conversan acerca del significado de algunos prefijos y sufijos en español, y lo fascinante que resulta crear palabras jugando con estas estructuras. El vídeo tiene integradas preguntas de comprensión para que el docente pueda hacer un mejor seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de EDpuzzle (Véase Anexo 6, Fig. 3).

En clase leeremos el trabalenguas que tantas veces ha sido versionado y que comienza con la siguiente frase: “El cielo está encapotado” (Véase Anexo 7, Nº 4). Se presenta como una muestra más de cómo este tipo de obras juegan con las palabras para crear musicalidad. No se entra a analizar el significado del contenido, debido a que contiene tiempos verbales aún desconocidos para este grupo de estudiantes y a que no es el objetivo de la actividad. Los aprendientes deberán subrayar lo que consideran que son prefijos o sufijos, conforme a lo que han trabajado fuera del aula con el vídeo. Se llamará la atención sobre el desplazamiento de la sílaba tónica al modificar la palabra con un sufijo.

Los estudiantes con alemán como L1 generalmente tienen conocimientos de latín, por lo que infieren sin problemas el significado de los prefijos y sufijos.

Tras la puesta en común se procederá a una actividad lúdica en la que tendrán la oportunidad de utilizar prefijos y sufijos a modo de ladrillos para construir palabras (Véase Anexo 8). Se forman grupos de cuatro, de forma que queden dos parejas enfrentadas. Cada pareja recibe un set de fichas en las que aparecen los siguientes prefijos y sufijos repetidos cada uno dos veces: des-, re-, multi-, -ería, -dor, -izar. El tablero de juego consiste en 48 casillas, 24 de ellas en blanco y 24 ocupadas con la mitad de una palabra.

Por turnos, cada pareja juega sus fichas siguiendo las reglas del conocido juego “tres en raya”. Colocan las fichas sobre el tablero en la casilla correspondiente para dar lugar a una palabra completa. Para cada prefijo o sufijo hay cuatro combinaciones posibles, deberán elegir aquella que más les convenga para realizar una línea. La otra pareja deberá estar atenta para detectar posibles fallos. En caso de error, la pareja que ha jugado esa ficha la recogerá del tablero y pasará el turno a los compañeros. Una vez que ambas parejas se hayan quedado sin fichas, se procede al recuento de puntos. Una línea de tres fichas cuenta como un punto, cuatro fichas como dos puntos, y así hasta seis fichas en línea que cuentan como cuatro puntos. En el ejemplo del Anexo 8, el equipo B gana la partida con siete puntos frente a los cuatro del equipo A.

Al finalizar, el alumnado copiará en su cuaderno las palabras obtenidas. Para la realización de la tarea final (tarea 3) necesitarán recurrir a este material.

ACTIVIDAD 4. RECITAL DE PERCUSIÓN

Duración	45 Minutos aproximadamente
Destrezas lingüísticas	Comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilar los contenidos trabajados en las tres anteriores. - Resaltar la función que desempeñan en los trabalenguas los diferentes recursos estudiados: reiteración (actividad 1), uso de rimas esdrújulas (actividad 2), derivación (actividad 3).
Contenidos	Aquellos trabajados en las actividades 1, 2 y 3.
Agrupamiento	Parejas (o tríos).
Recursos	Por pareja o trío: un set con las frases de los seis trabalenguas trabajados en las actividades 1 y 3 recortadas cada una en una tira de papel.
Desarrollo	<p>Los aprendientes se agrupan en parejas y tríos. Cada grupo recibe un set con los siete trabalenguas trabajados en las actividades 1 y 3. Cada frase se encuentra en una tira de papel, de forma que los estudiantes deberán ordenar las frases para reconstruir los trabalenguas. Cuando terminen de reconstruir los trabalenguas podrán ensayar el trabajuelo mientras el resto de grupos termina. La actividad consiste en recitar frente al resto de grupos su trabajuelo, marcando cada sílaba tónica con un sonido. Cada grupo elegirá el sonido que les resulte más divertido u original (una palmada, un chasquido de dedos, un salto, un golpe en la mesa). El docente irá por las mesas resolviendo dudas y asegurando que se identifique correctamente las palabras fónicas. Por ejemplo, en las frases “hoy ya es ayer” y “el cielo está encapotado” es el verbo el que se pronuncia con más fuerza. Las reiteraciones, las palabras esdrújulas y la abundancia de palabras derivadas deberán quedar así mismo bien marcadas por el ritmo de golpes que realicen los estudiantes.</p> <p>Tras el recital reflexionaremos en clase abierta sobre el resultado de la tarea, las dificultades que han encontrado, lo que han aprendido, lo que modificarían y lo que no modificarían.</p>

Tarea 2. Cantamos poesía

Objetivo general	Reconocer el ritmo que se crea gracias a su métrica en las estrofas de tipo copla (común en el cancionero de tipo tradicional).
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> Identificar las características métricas de la copla. Trabajar la competencia metafórica a través de las adivinanzas. Reconocer el ritmo que los recursos estilísticos trabajados en la tarea 1 y la métrica trabajada en la actividad 5 otorgan a las canciones infantiles de tipo tradicional.
Secuenciación	
Actividad 5	La copla (Objetivo específico número 1).
Actividad 6	Adivina, adivinanza (Objetivo específico número 2).
Actividad 7	Vamos a cantar mentiras (Objetivos específicos número 1 y 3).

ACTIVIDAD 5. LA COPLA

Duración	30 Minutos aproximadamente.
Destrezas lingüísticas	Comprensión y expresión escrita.
Objetivo central	Identificar las características métricas de la copla.
Contenidos	3.2. Reconocimiento, identificación y producción del acento, 4. El ritmo, las pausas y el tiempo, 5.3.1. Enlace de las vocales (PCIC).
	2.1. Reglas generales de acentuación (únicamente los patrones de acentuación) (PCIC).
	Léxico específico de la métrica (verso, estrofa, rima, esquema métrico, apóstrofe), 6.1. Cuantificadores propios (numerales ordinales) (PCIC).
	3.1. Literatura y pensamiento (PCIC).
Agrupamiento	Individual y grupo clase.
Recursos	Material digital para la contextualización, Moodle, EDpuzzle, los apuntes de los estudiantes de la tarea 1.

Con antelación al día de la clase se les entrega a los estudiantes un vídeo en el que Lola y la profesora analizan una copla (Véase Anexo 2, copla Nº 3). El vídeo se para cada vez que aparece una pregunta y no prosigue hasta que el estudiante la ha respondido. La corrección la reciben automáticamente a través de la herramienta EDpuzzle en la que está embebido el vídeo. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Cuántos versos tiene esta estrofa?
- Subraya la sílaba tónica de la última palabra de cada verso. ¿Qué patrón de acentuación tiene? a)...oO (palabra aguda). b)...Oo (palabra llana). c)...Ooo (palabra esdrújula).
- Ahora copia la estrofa en tu cuaderno. Colorea la sílaba tónica y las que van detrás de ella. Compara las zonas coloreadas de cada verso. ¿En qué versos son iguales? a) El primero y el tercero. b) El segundo y el cuarto. c) El segundo y el tercero.
- ¿Son iguales todas las letras o solo las vocales? Si todas las letras son iguales se dice que estos versos tienen rima consonante. Si solo son iguales las vocales se dice que los versos tienen rima asonante. a) Tienen rima asonante. b) Tienen rima consonante.
- En español hablado, como en la poesía, cuando una palabra termina en vocal y la siguiente comienza por vocal se unen formando una sílaba. Este proceso se llama sinalefa. Además, si la última palabra del verso es aguda (...oO) se le suma una sílaba al verso; y si la última palabra es esdrújula (...Ooo) se le resta una sílaba al verso. Por ejemplo: “Tú que mirándome estás” → Tú-que-mi-rán-do-mes-tás → Hay sinalefa entre la palabra “mirándome” y “estás”. El número de sílabas es 7 + 1 porque “estás” es aguda (...oO). ¿Cuántas sílabas tiene cada verso? a) Siete. b) Ocho. c) Nueve. Escribe el número a la derecha de cada verso.
- Cada rima asonante o consonante recibe una letra. Si es asonante, se pone un apóstrofe. Si el verso tiene menos de ocho sílabas, la letra es minúscula. Si el verso tiene más de ocho sílabas, la letra es mayúscula. Por ejemplo:

Tú eres fatal ante la muerte. 9 A

Yo soy fatal ante la vida. 9 B

Yo siempre en pie quisiera verte. 9 A

Tú quieres verte siempre hundida. 9 B

(Miguel Hernández)

Desarrollo

El esquema métrico de este ejemplo sería: ABAB. ¿Cuál de los siguientes esquemas métricos tiene tú estrofa? a) ABAB. b) -a'-a'. c) A-A-.

Debido a la precisión de las preguntas, se les entregará a los estudiantes las preguntas también en su L1, además de un glosario con las palabras más específicas (verso, estrofa, rima, esquema métrico y apóstrofe).

En clase haremos una puesta en común de las respuestas de los estudiantes. Deduciremos entre todos, en función de estas respuestas, las características de la copla. Entregaremos a los aprendientes una ficha con toda esta información.

Compartiremos con ellos que la mayoría de los géneros de literatura oral presentan estas mismas características y les pondremos un ejemplo de cada uno. En la tarea 1 ya trabajaron los trabalenguas. Retomaremos uno de ellos y analizaremos su métrica, para comprobar que coincide con la de la copla.

Posteriormente leeremos en voz alta al unísono la copla trabajada en la actividad, marcando las sílabas tónicas con una palmada (u otro sonido acordado entre todos). De esta manera se pone de manifiesto el ritmo que otorga este tipo de métrica a las obras de literatura oral.

ACTIVIDAD 6. ADIVINA, ADIVINANZA

Duración	50 Minutos aproximadamente.
Destrezas lingüísticas	Comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita.
Objetivo central	Trabajar la competencia metafórica a través de las adivinanzas.
Contenidos y	3.2. Reconocimiento, identificación y producción del acento, 4. El ritmo, las pausas y el tiempo, 5.3.1. Enlace de las vocales (PCIC).
	1.1. Partes del cuerpo, 5.3. Alimentos (PCIC).
	1.8.1. Metáforas (PCIC).
	3.1. Literatura y pensamiento (PCIC).
Agrupamiento	Individual y parejas (o tríos).
Recursos	Por pareja o trío: Un set de tarjetas con adivinanzas (Anexo 9).

Desarrollo

Varios días antes de la clase se entrega a los estudiantes por Moodle un vídeo en el que Lola y la profesora conversan acerca de las metáforas. En este vídeo se introduce el concepto de metáfora a los aprendientes, se hace referencia a las coincidencias que existen entre distintas lenguas respecto a metáforas concretas y se presentan algunos ejemplos de su uso en el habla cotidiana. A través de Moodle deberán enviar sus respuestas a la pregunta de qué metáfora utilizarían para designar a: la cara, la frente, los ojos, los párpados, la boca, los labios, los dientes, la nariz, la granada, la sandía, las pasas y, en general, a las cáscaras, capas o piel de alimentos como el huevo, la cebolla y el plátano. De esta forma trabajan tanto el vocabulario como el concepto de metáfora.

En clase se hacen parejas o tríos y se entrega a cada uno un set de tarjetas con una adivinanza en una cara y la solución (escrita y visual) por la otra cara. Las tarjetas están fabricadas con la herramienta digital Quizlet. Se han preparado dos tipos de set, uno sobre partes de la cara y otro sobre alimentos (Anexo 9).

Primero se preguntarán el uno al otro las distintas adivinanzas de forma oral. Después analizarán las metáforas utilizadas para cada concepto y las compararán con las que ellos propusieron en la actividad fuera del aula.

Haremos una puesta en común y comentaremos las metáforas, si han coincidido con las suyas y si existen las mismas en su L1. Manifestaremos la importante presencia que tienen las metáforas no solo en la literatura sino también en la lengua oral.

Para terminar, analizaremos entre todos la métrica de las adivinanzas propuestas en las tarjetas y la compararemos con la estudiada en la actividad anterior.

ACTIVIDAD 7. VAMOS A CANTAR MENTIRAS

Duración	40 Minutos aproximadamente.
Destrezas lingüísticas	Comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita.
Objetivo central	Percibir el ritmo que los recursos estilísticos trabajados en la tarea 1 y la métrica trabajada en la actividad 5 otorgan a las canciones infantiles de tipo tradicional.
Contenidos	Pronunciación y prosodia 3.2. Reconocimiento, identificación y producción del acento, 4. El ritmo, las pausas y el tiempo, 5.3.1. Enlace de las vocales (PCIC).
	Léxico 1.1. Partes del cuerpo, 5.3. Alimentos, 12.2. Ropa, calzado y complementos, 13. Salud e higiene (PCIC).
	Referentes culturales 3.1. Literatura y pensamiento (PCIC).
Agrupamiento	Individual y grupo clase.
Recursos	Ficha impresa con la canción del anexo 10. Partitura de la canción.
Desarrollo	<p>Con antelación al día de la clase entregamos a los aprendientes por escrito una canción infantil de tipo tradicional (Anexo 10) que irá acompañada de un pequeño glosario con las palabras que consideramos necesarias (burro, doler, enfermo, médico y dar). Fuera del aula los estudiantes leerán el texto y analizarán su estructura métrica. Deberemos recordarles que no deben buscar todas las palabras que no conozcan, sino únicamente extraer la idea general del texto. El texto irá acompañado de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál de estos temas crees que es el de la canción? a) Hay un niño enfermo que va al médico. b) El niño tiene a su burro enfermo y lo lleva al médico. c) El médico da consejos para curar el resfriado. - Detecta al intruso: a) Nariz, cabeza, pastillas, corazón. b) Abrigo, limón, gorra, bufanda. c) azul, blanco, negro, anís. - Haz un dibujo que resuma las partes del cuerpo que aparecen en la canción. <p>En clase realizaremos una puesta en común de las respuestas a las preguntas y el análisis métrico de la canción. Resaltaremos que coincide con el estudiando en las actividades anteriores.</p>

Desarrollo

Llevaremos al aula algunos instrumentos (guitarra, melódica, triángulo, zambomba) y preguntaremos por voluntarios para interpretar la partitura de la canción que les entregamos. En función del grupo podemos tener más o menos estudiantes con conocimientos de música y puede resultar una actividad más o menos participativa. Como alternativa podemos reproducir la canción a partir de una grabación. Sin embargo, si es música en directo se consigue mayor participación al cantar y un ambiente más relajado, además de favorecer los lazos de unión entre el docente y el grupo, y entre los estudiantes.

El docente cantará primeo una vez la canción y los estudiantes deberán subrayar en el texto las sílabas sobre las que recae el golpe fuerte. Después cantará el grupo completo. Los que no tengan instrumento pondrán marcar el ritmo con palmadas. Las palabras clave de la canción (cabeza, nariz, rodilla, blanco, negro, limón, anís, gorra, bufanda) pueden representarse a través de gestos mímicos cada vez que sean pronunciadas.

Para finalizar reflexionaremos en clase abierta sobre el resultado de la tarea, las dificultades que han encontrado, lo que han aprendido, lo que modificarían y lo que no modificarían.

Tarea 3. Tarea final. Trovadores por un día

Objetivo general	Trabajar a través de la escrita creativa el uso de los recursos estilísticos utilizados por la literatura oral.
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Componer una adivinanza. 2. Utilizar los recursos estilísticos estudiados en las tareas 1 y 2 para dar ritmo a la estrofa que se ha compuesto. 3. Evaluar el proceso de aprendizaje en este módulo.
Secuenciación	
Actividad 8	Trovadores por un día (Objetivos específicos número 1 y 2).
Actividad 9	Evaluamos nuestro progreso (Objetivo específico número 3).

ACTIVIDAD 8. TROVADORES POR UN DÍA

Duración	60 Minutos aproximadamente.		
Destrezas lingüísticas	Comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita.		
Objetivo central	Trabajar el uso de los recursos estilísticos utilizados por la literatura oral, a través de la escrita creativa de una adivinanza.		
Contenidos	Pronunciación prosodia	y	3.2. Reconocimiento, identificación y producción del acento, 4. El ritmo, las pausas y el tiempo, 5.3.1. Enlace de las vocales (PCIC).
	Léxico		4.1. Relaciones familiares (PCIC).
	Referentes culturales		3.1. Literatura y pensamiento (PCIC).
Agrupamiento	Tríos (o parejas)		
Recursos	Pizarra, ficha con una selección de adivinanzas referidas a miembros de la familia (Anexo 11), set de tarjetas en blanco, Quizzlet, pizarra.		
Desarrollo	<p>Los aprendientes se organizan en grupos de tres o en parejas. Escribimos en la pizarra la siguiente lista de palabras: Hijos, abuelos, padres, hermanos, relación, ser, tener, de, tus, esa. La actividad consiste en formar versos con las palabras de la lista. En esta primera fase no deben preocuparse de la rima. En la puesta en común se escribirán las frases de todos los grupos en la pizarra.</p> <p>Cada grupo deberá ahora escoger cuatro frases de la pizarra para crear una adivinanza. Para ello deberán primero decidir la solución a la adivinanza, es decir, el concepto que se describe en ella. Podrán modificar las oraciones y escribir nuevas. Para conseguir una adivinanza con el ritmo característico, deberán prestar atención al número de sílabas de cada verso, así como recurrir a los recursos estilísticos estudiados en las actividades anteriores.</p> <p>Haremos una puesta en común y por último entregaremos la adivinanza original a partir de la cual fue extraída la lista de palabras inicial, junto con otros ejemplos de adivinanzas referidas a la familia (Véase Anexo 11). Esta ficha les servirá de guía para crear su propia adivinanza, ahora partiendo de cero.</p> <p>Asignaremos a cada grupo un miembro de la familia sobre el que deberán elaborar la adivinanza. Con las adivinanzas obtenidas elaboraremos un set de tarjetas similar al utilizado en la actividad seis (Anexo 9). Elaborar un material que ellos mismo utilizarán más adelante aumenta su motivación.</p>		

ACTIVIDAD 9. EVALUAMOS NUESTRO PROGRESO

Duración	60 Minutos aproximadamente.
Destrezas lingüísticas	Comprensión y expresión, oral y escrita.
Objetivo central	Evaluuar el proceso de aprendizaje en este módulo.
Contenidos	Los trabajados a lo largo del módulo completo.
Agrupamiento	Individual y en parejas (o tríos).
Recursos	Por estudiante: Una copia de una de las 4 variantes de la actividad, una rúbrica de autoevaluación, una de coevaluación y una de evaluación (Apartado 5.7), el audio de cada texto, ordenador con auriculares y micrófono.
Desarrollo	<p>La evaluación del progreso de los aprendientes se realiza a través de una actividad similar a las que han realizado a lo largo del módulo. El docente elabora cuatro variantes de la actividad, cada una con un texto de los trabajados en clase (copla, adivinanza, trabalenguas o estrofa de una canción).</p> <p>Cada estudiante recibe una hoja con la actividad y la rúbrica de auto- y coevaluación, la misma que la entregada al comienzo del módulo. Para atender adecuadamente a la diversidad en el aula es conveniente realizar esta actividad en una sala de ordenadores, donde cada aprendiente tenga acceso al audio de la actividad. Sin embargo, también puede ser el docente el que recite los textos en clase abierta. Deberán oír el audio correspondiente a su texto, identificar y subrayar las sílabas tónicas. Se les pide además que identifiquen el tipo de texto, localicen los aspectos que le dan ritmo a la obra, y respondan a una pregunta de comprensión global y a una pregunta de vocabulario. Para la corrección de esta actividad se agrupan en parejas para auto- y coevaluarse.</p> <p>Posteriormente recitarán la obra prestando especial atención a la entonación y la pronunciación. Se grabarán y enviarán el archivo de audio al docente. En caso de limitaciones técnicas, el docente será el que vaya por las mesas grabando a cada estudiante. Repetirán el proceso de auto- y coevaluación con sus parejas.</p> <p>El docente triangulará los resultados de las rúbricas de auto-, co- y heteroevaluación (sus propias anotaciones). De esta manera se obtienen resultados objetivos y se concede responsabilidad al estudiante sobre su aprendizaje.</p> <p>Al finalizar la sesión reflexionaremos en clase abierta sobre la tarea, dificultades encontradas, lo aprendido, lo que modificarían y lo que no.</p>

5.5. Cronograma

La propuesta didáctica descrita en este TFM se basa en el enfoque por tareas. Debido al carácter modular de este enfoque las tareas propuestas pueden impartirse una seguida de la otra o intercaladas con otras en módulos distintos. Sí es importante mantener el orden, ya que los conocimientos necesarios para desarrollar las tareas 2 y 3 se trabajan en las tareas 1 y 2, respectivamente.

A continuación se muestra un cronograma en el que se detalla el orden recomendado para las tareas, las actividades que las componen, las distintas fases de cada actividad, su contenido y su duración aproximada.

Tabla 1: Cronograma.

Tarea	Actividad	Fase de la actividad y contenido	Duración (minutos)
1	1. Dictado en carrera	F Teoría: trabalenguas, pronunciación P Práctica: recitar, dictado, puesta en común	20 30
	2. El trabalenguas monótono	F Práctica: Deducir el patrón acentual P Práctica: acentuar el texto, recitar,	15 50
	3. Vamos a crear palabras	F Teoría: prefijos y sufijos P Práctica: identificación, juego de construir palabras	5 50
	4. Recital de percusión	P Práctica: Ordenar frases, recitar, reflexión	45
	5. La copla	F Práctica: Análisis métrico P Teoría: Deducir las características de la copla, recitar	20 30
2	6. Adivina, adivinanza	F Teoría: Concepto de metáfora, crear metáforas P Práctica: Análisis de las metáforas	15 50
	7. Vamos a cantar mentiras	F Práctica: Lectura, análisis métrico, vocabulario P Práctica: Puesta en común, recitar, reflexión	20 40
3	8. Trovadores por un día	P Práctica: Formar frases, crear una adivinanza	60
	9. Evaluamos nuestro progreso	P Práctica: Análisis de una obra. Recitar la obra. Auto- y coevaluación de la actividad.	60

F: Fuera del aula

P: Presencial

5.6 Recursos y materiales didácticos

Los materiales utilizados incluyen obras de la literatura de tradición oral en distintos formatos para evitar caer en la monotonía. Se presentan en forma de textos con y sin imágenes, audiciones y vídeos.

Para llevar a la práctica la presente propuesta didáctica tal y como se presenta, será necesario disponer de una plataforma digital de aprendizaje, como Moodle, y utilizar una herramienta digital para hacer el seguimiento del trabajo de los estudiantes fuera del aula. En este TFM se propone el uso de EDpuzzle debido a sus múltiples utilidades y su fácil manejo. Los vídeos utilizados como material de contextualización se pueden elaborar con Powtoon, una herramienta digital cuyo funcionamiento es muy similar a PowerPoint y no requiere conocimientos de edición de vídeo.

En clase se les entrega a los estudiantes una serie de fichas imprimibles con las obras literarias que se van a trabajar. Pueden consultarse en los anexos 7, 10 y 11.

Para la actividad 3 se ha fabricado un juego de mesa en el que los estudiantes deben colocar sus fichas sobre el tablero siguiendo las reglas del juego “tres en raya”. El juego está disponible en el anexo 8.

Para las actividades 6 y 8 se necesitan tarjetas con las obras impresas en ellas. Para su realización se utiliza la herramienta Quizlet debido a la opción que ofrece de imprimir las tarjetas en distintos formatos, así como de compartirlas con los estudiantes a través de Moodle para que puedan recurrir a ellas siempre que lo necesiten.

Para la actividad 9, la correspondiente a la evaluación final, se requiere una sala de ordenadores para facilitar el acceso de cada estudiante al texto tanto en formato escrito como en formato audio, y que pueda reproducir el audio tantas veces como necesite. No es un requisito imprescindible, como alternativa puede ser el docente el que recite los textos en voz alta para todos los aprendientes. Sin embargo, en esta variante no se atiende de igual manera a la diversidad en el aula.

Una parte importante del material utilizado son los apuntes tomados por los propios aprendientes. Con cada actividad trabajarán algún aspecto necesario para la elaboración de la tarea final. A lo largo del módulo deberán elaborarse una buena guía que les ayude al final del mismo. Es importante dejar este aspecto claro desde el comienzo. Pueden incorporar las actividades que realicen a su Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), así como las actividades de la tarea final, como parte de su autoevaluación. De esta forma se favorece el trabajo autónomo del estudiante y la toma de responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje.

5.7. Evaluación de la propuesta

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo de manera continuada y en base a los objetivos que se plantea la propuesta didáctica. Las actividades que realiza el estudiante, tanto dentro como fuera del aula, son revisadas por el docente y el aprendiente recibe un comentario formativo de vuelta. Para ello el docente puede seguir las recomendaciones que Cassany (1993:124) da al respecto (Anexos 4 y 5).

Como parte de la evaluación continua, al final de cada una de las tareas se dedican unos minutos de la clase a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y sobre el de aprendizaje. El docente debe estar abierto a recibir críticas constructivas por parte de los aprendientes y tomar nota de las modificaciones que deba hacer sobre la propuesta didáctica en función de las reflexiones de los estudiantes sobre su aprendizaje. Estos deberán utilizar estos momentos de reflexión para tomar notas sobre su proceso de aprendizaje, que podrán incluir en su PEL.

La evaluación final está enfocada a controlar el progreso de los aprendientes, tanto por parte del docente como de ellos mismos, a través de la triangulación de los resultados (Véase la actividad 9). Para ello se utilizan rúbricas de auto-, co- y heteroevaluación que son entregadas a los estudiantes al inicio del módulo para que conozcan los objetivos del mismo. Para las rúbricas se utiliza un sistema de puntuación que va de 1-4 puntos. Al ser un número par no existe punto medio, por lo que siempre hay que decantarse entre un dos o un tres. Esto favorece que las evaluaciones sean más informativas, ya que los puntos medios suelen aportar poca información. Esta evaluación constituye para el docente una fuente de datos sobre la que reflexionar y reajustar la programación a las nuevas necesidades de los estudiantes; mientras que al estudiante se le presenta la evaluación como una herramienta más para controlar de manera activa su proceso de aprendizaje. Los estudiantes pueden incluir el producto de la tarea final del módulo, en esta ocasión las actividades 8 y 9, en su propio PEL.

Tabla 2: Rúbrica para la co- y la heteroevaluación.

CRITERIOS	ESCALA				PUNTOS
	MUY BIEN (4)	BIEN (3)	REGULAR (2)	INSUFICIENTE (1)	
Fase escrita					
Identifica el tipo de texto.	Sí			No	<input type="checkbox"/>
Subraya correctamente las sílabas tónicas.	Sí, todas (100%)	Casi todas (75-99%)	Solo la mitad (50-74%)	Solo algunas o ninguna (0-49%)	<input type="checkbox"/>
Identifica los recursos estilísticos estudiados.	Sí, todos (100%)	Casi todos (75-99%)	Solo la mitad (50-74%)	Solo algunos o ninguno (0-49%)	<input type="checkbox"/>
Comprende el texto de forma global.	Sí			No	<input type="checkbox"/>
Conoce el vocabulario nuevo del texto.	Sí, todo (100%)	Casi todo (75-99%)	Solo la mitad (50-74%)	Solo algunas palabras o ninguna (0-49%)	<input type="checkbox"/>
Fase oral					
Tiene una pronunciación correcta.	Pronuncia todas las palabras correctamente.	Tiene menos de 3 errores.	Tiene de 3-5 errores.	Tiene más de 7 errores.	<input type="checkbox"/>
¿Qué sonidos le son más difíciles?				
Marca las sílabas tónicas para dar ritmo al verso.	Sí, todas (100%)	Casi todas (75-99%)	Solo la mitad (50-74%)	Solo algunas o ninguna (0-49%)	<input type="checkbox"/>
Diferencia las entonaciones de: pregunta, exclamación y enumeración.	Sí			No	<input type="checkbox"/>

Puntos totales:

Valoración de la actividad:	Muy bien	De 28-32 puntos
	Bien	De 22-27 puntos
	Regular	De 15-21 puntos
	Insuficiente	De 0-14 puntos

Tabla 3: Rúbrica para la autoevaluación.

CRITERIOS	ESCALA				PUNTOS
	MUY BIEN (4)	BIEN (3)	REGULAR (2)	INSUFICIENTE (1)	
Fase escrita					
Identifico el tipo de texto.	Sí			No	<input type="checkbox"/>
Subrayo correctamente las sílabas tónicas.	Sí, todas (100%)	Casi todas (75-99%)	Solo la mitad (50-74%)	Solo algunas o ninguna (0-49%)	<input type="checkbox"/>
Identifico los recursos estilísticos estudiados.	Sí, todos (100%)	Casi todos (75-99%)	Solo la mitad (50-74%)	Solo algunos o ninguno (0-49%)	<input type="checkbox"/>
Comprendo el texto de forma global.	Sí			No	<input type="checkbox"/>
Conozco el vocabulario nuevo del texto.	Sí, todo (100%)	Casi todo (75-99%)	Solo la mitad (50-74%)	Solo algunas palabras o ninguna (0-49%)	<input type="checkbox"/>
Fase oral					
Tengo una pronunciación correcta.	Pronuncio todas las palabras correctamente.	Tengo menos de 3 errores.	Tengo de 3-5 errores.	Tengo más de 7 errores.	<input type="checkbox"/>
¿Qué sonidos me son más difíciles?				
Marco las sílabas tónicas para dar ritmo al verso.	Sí, todas (100%)	Casi todas (75-99%)	Solo la mitad (50-74%)	Solo algunas o ninguna (0-49%)	<input type="checkbox"/>
Diferencio las entonaciones de: pregunta, exclamación y enumeración.	Sí			No	<input type="checkbox"/>

Puntos totales:

Valoración de la actividad:	Muy bien	De 28-32 puntos
	Bien	De 22-27 puntos
	Regular	De 15-21 puntos
	Insuficiente	De 0-14 puntos

6. Conclusiones

Los objetivos generales que se plantearon al inicio consistían en reivindicar la importancia de la literatura oral en clase de ELE y diseñar una propuesta didáctica para trabajar con ella en un aula de nivel A1. Para alcanzarlos hemos aplicado los conocimientos y habilidades adquiridos durante la realización de este máster.

La consecución del **primer objetivo general**: “Reivindicar la importancia de la literatura oral en clase de ELE”, puede analizarse a través del marco legislativo y conceptual de este TFM. Para su elaboración se ha consultado una amplia bibliografía relacionada con el tema, con el fin de aportar argumentos adecuadamente justificados acerca de la importancia de la literatura oral en el aula de ELE. Se han presentado los distintos géneros de la literatura oral descritos, ejemplificados y justificados en función del MCER y de las competencias o aspectos interdisciplinares que los mismos ayudan a desarrollar. Se han enumerado y desarrollado las aportaciones de estos géneros al aula de ELE, y se han justificado en función del PCIC y del MCER los distintos tipos de actividades que utilizan la literatura como base. Con todo ello se considera alcanzado el primer objetivo.

Respecto al **segundo objetivo general**: “Diseñar una propuesta didáctica utilizando la literatura oral en un aula de A1”, se considera igualmente alcanzado. Se han desarrollado tres tareas englobadas dentro de un módulo cuyo objetivo general es estudiar los recursos estilísticos que otorgan ritmo a las obras de la literatura oral y elaborar una obra propia utilizando dichos recursos. Cada una de las tareas desarrolla una parte del proceso, de forma que cuando el estudiante alcanza la tarea final posee los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentarse a la escritura creativa de su propia obra. Las actividades que se plantean para ello, basándose en las recomendaciones que aparecen en la bibliografía para grupos de nivel A1, se centran en aspectos sensoriales y de inferencia de significados, así como en la activación de los conocimientos previos que los estudiantes poseen acerca de las obras de la literatura oral en su L1. De manera que su primer contacto con la literatura española resulte motivador y se fomente el hábito de la lectura.

Se concluye, por tanto, que se han cumplido los dos objetivos generales del TFM. Para ello hemos requerido además los conocimientos adquiridos a lo largo del máster, principalmente aquellos relacionados con la literatura y cultura española, la interculturalidad, las estrategias de enseñanza de las destrezas orales y escritas, la fonética, y la búsqueda y elaboración de referencias bibliográficas. Numerosos artículos trabajados en las distintas asignaturas del máster han servido de base bibliográfica para este TFM.

A continuación, enumeramos **los objetivos específicos** que se plantearon al inicio del TFM y reflexionamos acerca de su consecución o no.

1. Analizar las ventajas de incluir la literatura de tradición oral en las clases de ELE. Se ha dedicado un apartado para ello dentro del marco conceptual (Apartado 4.3) en el que las aportaciones de la literatura al aula de ELE se presentan justificadas a través de los trabajos de cinco autores diferentes.
2. Seleccionar piezas de la literatura oral que pasarán a formar parte del corpus utilizado en la propuesta didáctica. Para ello se consultaron los criterios y consejos propuestos por tres autores, además de los propios de la autora de este TFM (Apartado 4.4 y anexo 3).
3. Proponer una serie de actividades para trabajar en el aula de ELE obras seleccionadas del cancionero de tipo tradicional. En las cuatro actividades de la primera tarea se trabajan los trabalenguas (rimas no cantadas), en la segunda tarea se trabajan tanto rimas como canciones (coplas, adivinanzas y canciones infantiles) y en la tercera tarea se trabajan nuevamente las adivinanzas. En la actividad de evaluación se toman diferentes géneros para diferentes estudiantes.
4. Guiar a los aprendientes para que desarrollen las destrezas escritas de comprensión y expresión a través de la lectura de obras literarias de tradición oral y actividades de escritura creativa.
5. Guiar a los aprendientes para que desarrollen las destrezas orales de comprensión y expresión por medio de actividades conversacionales significativas. Las actividades planteadas en la propuesta didáctica cumplen con lo descrito en estos dos objetivos. En todas las actividades se realiza la lectura de una o varias obras de la literatura oral y se trabajan, de manera integrada, al menos tres de las cuatro destrezas básicas. Se proponen diversas actividades conversacionales, tanto en parejas como en grupos, y las tareas dos y tres presentan actividades de escritura creativa.
6. Facilitar un entorno adecuado en el aula para que los estudiantes adquieran un papel activo sobre su propio proceso de aprendizaje. La metodología utilizada en la propuesta didáctica (enfoque por tareas y enfoque Flipped Classroom) está enfocada a la consecución de este último objetivo. Tanto el tipo de actividades propuestas, como la forma de presentarlas fuera y dentro del aula, el uso del cuaderno en el aula y el tipo de evaluación utilizada, favorecen que el estudiante adquiera más responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Se reserva igualmente un espacio a la evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza, tanto por parte del docente como por parte de los aprendientes.

7. Limitaciones y prospectiva

7.1. Limitaciones

El presente TFM planteaba principalmente dos desafíos: llevar la literatura al aula de ELE, y trabajar dicha literatura en un nivel A1. Ambos se consideran aspectos a mejorar en la docencia de ELE y merecía la pena el reto. La dificultad radicaba principalmente en la estructuración y diseño de las actividades de forma que se siguieran los objetivos metodológicos deseados, así como en la selección de las obras utilizadas en las actividades.

Debían ser actividades que siguieran el enfoque por tareas, ya que es el que mejor integra la literatura en la enseñanza de ELE. Por tanto, las actividades debían estar dirigidas a la consecución de un objetivo final, a modo de camino adoquinado en el que cada actividad aportara una parte de los conocimientos y habilidades necesarios para llegar a la meta final. Por tanto, la planificación inicial de las actividades ha requerido más tiempo del esperado.

Por último, siendo fieles a nuestro criterio de no modificar las obras originales, las obras seleccionadas debían presentar un vocabulario asequible para los aprendientes y justificado según el PCIC; y debían presentar, preferentemente, la estructura métrica que se iba a trabajar a lo largo de las tres tareas. Gracias a la gran cantidad de obras de las que está compuesto el cancionero de tipo tradicional español, la selección de obras ha sido satisfactoria.

7.2. Prospectiva

Con el fin de cumplir con el límite de número de páginas impuesto para este TFM, la propuesta didáctica ha tenido que enfocarse únicamente en los géneros poéticos de la literatura oral. Han quedado fuera además, dentro del género poético, las retahílas, las oraciones, los villancicos y las nanas. Se considera una opción muy recomendable continuar, en futuras aportaciones, con los demás géneros que integran la literatura de tradición oral.

Las ventajas que aporta la literatura oral al aula de ELE se pueden disfrutar en los distintos niveles de conocimiento. Sería interesante plantear para cada uno de los demás niveles (A2, B1, B2, C1, C2) un módulo en la misma línea del que se plantea en este TFM.

Con el objeto de aplicar los aspectos interculturales trabajados y enriquecer la propuesta con las distintas variantes del español, se propone incluir obras de otros países hispanohablantes.

Por último, como apoyo a la propuesta que realiza Gómez (2000: 167) en su artículo y con el fin de otorgar a la literatura oral el lugar que le corresponde, se presenta la opción de ampliar y mejorar las recopilaciones de este tipo de obras a través de la creación de archivos centralizados. Actualmente existen sitios Web de distintos tipos de instituciones que ya dedican sus esfuerzos a esta tarea. Lo deseado sería poder integrar todo lo recopilado en un mismo corpus, a modo de biblioteca panhispánica de obras de literatura oral, accesible a todo el público y que disponga de muestras audiovisuales de las obras.

8. Bibliografía

- Acquaroni, R. (2010). El desarrollo de la competencia metafórica en la producción escrita de los aprendices de ELE a través de un taller de escritura creativa. *Mosaico. Revista Para La Promoción y Apoyo a La Enseñanza Del Español*, 26, 24-31.
- Acquaroni, R. (2007). Literatura y enseñanza de LE/L2. En R. Acquaroni Muñoz, *Las palabras que no se lleva el viento: Literatura y enseñanza de español como LE/L2* (pp. 46-61). Madrid: Santillana.
- Adivina, adivinanza (2017). Recuperado el 8 de enero de 2017 de <http://www.adivinancero.com/index.html>.
- Albaladejo, M. D. (2006, septiembre). Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE. Ponencia presentada en el *XVII Congreso Internacional de ASELE. Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE*, Logroño.
- Alonso, D. (1969). *Cancionero y romancero español* (Biblioteca Básica Salvat, núm. 26). Madrid: Salvat Editores.
- Ávila, J. (2004). *El romancero* (Biblioteca Didáctica Anaya, núm. 5). Madrid: Grupo Anaya.
- Benetti, G., Casellat, M. y Messori, G. (2007). *Más que palabras. Literatura por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Buyse, K. (2009, octubre). El abecedario para la enseñanza de la pronunciación de ELE. Ponencia presentada en las *I Jornadas Internacionales de Didáctica en la Fonética de las Lenguas Extranjeras*, Buenos Aires, Argentina.
- Carmona, A. (2013). Sobre la poesía flamenca y su métrica. *Revista de Investigación sobre Flamenco*, 8, 139-156.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de los escritos*. Barcelona: Graó.

Cela, C. J. (1998). *Diccionario geográfico popular de España: Introducción a la dictatología tópica*. Madrid: Nóesis.

Cerrillo, P. C., Sánchez, C., Núñez, G., de Amo, J. M., Miaja, M. T., Luján, A. L.,..., Rodríguez, A. (2010). *Tradición y modernidad de la literatura oral: homenaje a Ana Pelegrín*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo, P. C. (2007). Amor y miedo en las nanas de la tradición hispánica. *Revista de Literaturas Populares*, 7(2), 318-339.

Cerrillo, C. P. (2004). Literatura y juego: las canciones escenificadas infantiles. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 59(2), 175-194.

Colombres, A. (1994-1995). Del mito al cuento. *Revista Oralidad. Rescate de la tradición oral y la memoria de América latina y el Caribe*, 6 y 7, 19-22.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Díaz, L., Escabías, P. et al. (2013). *Curso de literatura español moderna*. Madrid: Edinumen.

El Huevo de Chocolate (2017). Recuperado el 8 de enero de 2017 de <http://www.elhuevodechocolate.com/index.html>

VV. AA. (1979). *Fábulas. Selección de poetas españoles*. Barcelona: Susaeta.

Frenk, M. (2003). *Nuevo corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVIII)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Frenk, M. (1997). La compleja relación entre refranes y cantares antiguos. *Paremia*, 6, 235-244.

Gómez, N. (2000, julio). Literatura de tradición oral en el poniente almeriense (propuestas pedagógicas y didácticas). Ponencia presentada en el *XXXV Congreso de AEPE. Almería hacia el 2005: Lengua, Historia, Arte, Economía y Turismo*, Almería.

Hernando, L. A. (1997). Estilística del refrán. *Paremia*, 6, 327-332.

Iriarte, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín De Investigación y Debate*, 11, 187-206 (Ejemplar dedicado a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Québec).

Juárez, P. (1997, septiembre). Cómo hacer un taller literario de cuentos en la clase de español como lengua extranjera. Ponencia presentada en el *VIII Congreso Internacional De ASELE. La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*, Alcalá de Henares.

Lakoff, G. y Jonson, M. (1996, 1^a Ed. 1980). *Metáfora de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Martín, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 16, 101-130.

Martínez, Matilde (2004). “Libro, déjame libre”: acercarse a la literatura con todos los sentidos. *Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera*, 0.

Mendoza, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Horsori.

Miaja, M. T. y Cerrillo, P. C. (2011). *Sobre zazaniles y quisicosas: estudio del género de la adivinanza*. Ciudad. Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

Morote, P. (2010). Juegos de lengua y literatura. Adivinanzas y trabalenguas. Ponencia presentada en el *XLV Congreso de AEPE. El Camino de Santiago: Encrucijada de Lenguas y Culturas*, La Coruña.

Naranjo, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Pedraza, F. B. (1996, septiembre). La literatura en la clase de español para extranjeros. Ponencia presentada en el *VII Congreso Internacional de ASELE. Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Almagro.

Pelegrín, A. (1993). Juegos y poesía tradicional infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 43-51.

Pérez, L. (2005). El acento en español. *Red ELE. Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 4, 1- 20.

Pfau, A. y Schmid, A. (2000). *22 Brettspiele. Spanisch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

(ss.aa.) (1981). *Poemas, canciones y juegos infantiles*. Bilbao: Ed. Cantábrica.

Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (s.f.). *Hiru: Portal educativo de aprendizaje permanente del Gobierno Vasco*. Recuperado el 23 de diciembre de 2016 de <http://www.hiru.eus/literatura-vasca/literatura-y-tradicion-oral>

Reyes, A. (1986). *La experiencia literaria. Ensayos sobre exégesis y teoría de la literatura*. Barcelona: Bruguera.

Saneleuterio, E. (2008, mayo). Sensibilización poética en E/LE. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE*, Valencia.

Santamaría, E. (2006, septiembre). Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. Ponencia presentada en el *XVII Congreso Internacional de ASELE. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Logroño.

Saricoban, A. y Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*, 6(10). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>

VVAA. (1883-1886). *Biblioteca de las tradiciones populares españolas*. Director Antonio Machado y Álvarez. Madrid: Est. Tip. de Ricardo Fé.

Zapata, T. (2008). La importancia de la literatura de tradición oral. Entrevista a Pascuala Morote Magán. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 177-190.

9. Anexos

Anexo 1. Géneros de la literatura de tradición oral

Tabla 4: Géneros constituyentes de la literatura de tradición oral según la clasificación de Morote, P. (Zapata, 2008) y Frenk, M. (1997).

Clasificación de Morote, P.	Clasificación de Frenk, M.
Géneros poéticos (cancionero de tipo tradicional)	Copla amorosa Copla de trabajo Oración Trabalenguas Adivinanza
	Villancico
	Nana
	Canción de juegos
	Retahíla
Géneros poético-narrativos	Refrán (<i>refranero de tipo tradicional</i>) Romance (<i>romancero de tipo tradicional</i>) Canción romanceada Leyenda Fábula
Géneros narrativos	Mito Leyenda Cuento Fábula
Género teatral (teatro tradicional)	Ejemplos: "El misterio de Elche" "Belén del Tirisiti"

Anexo 2. Recopilación de coplas

COPLAS AMOROSAS

1.

*Desde aquí te estoy mirando,
tú que mirándome estás.
Carita de pilla pilla
pero no me vas a pillar.*

6.

*Tu padre a mí no me quiere
porque no tengo carrera.
En mi casa tengo un galgo.
Que vaya a por él cuando quiera
que yo para correr no valgo.*

2.

*Tú eres alta y buena moza
y te falta lo mejor,
una corona de rosas
que te la pusiera yo.*

7.

*Tienes una cinturita
que parece, que parece
un clavel en la maceta
que viene el aire y lo mece.*

3.

*Manojito de alfileres
me parecen tus pestañas
y cada vez que te miro
me las clavas en el alma.*

8.

*Tu cinturita es un anillo
de oro fino plateado.
Entre cadenas y grillo
me tienes aprisionado.*

4.

*En la niña de tus ojos
se ven dos letras visibles.
Cuando me paro y la veo
olvidarte es imposible,
quererte son mis deseos.*

9.

*Yo quisiera y no quisiera,
que son dos cosas contrarias.
Quisiera que me quisieras
y que nunca me olvidaras.*

5.

*¿Cómo quieres que le diga
a tu madre “madre mía”
y a tu hermano “cuñado”
si tú no quieres ser mía?*

10.

*Por ti madrugo y trasnocho
y por ti me acuesto tarde.
Y por ti me dejaría
mi corazón en la calle.*

11.

*Salero, por ti me muero.
A la mar me arrojaría.
Que yo por otro salero
en mi casa me estaría.*

17.

*María sé que te llamas
y por apellido Rosa.
Vale más tu dulce nombre
que el pilar de Zaragoza.*

12.

*Sí me quieres dimelo
o hazme con los ojos señas.
Que algunas veces también
los ojos sirven de lengua.*

18.

*Tu padre te está diciendo
que no me quieras a mí.
Quiera tu padre o no quiera,
tú tienes que ser para mí,
salga el sol por Antequera.*

13.

*Te quiero con más fatiga
que arena llevan los ríos.
Mientras más arena llevan,
más te quiero dueño mío.*

19.

*Tú eres chiquita
Y robas los corazones.
¿Dónde pondré yo el mío
Que no lo robes?*

14.

*Eres chiquita y bonita.
Así como eres te quiero.
Pareces una campanita
hecha de las manos de un platero.*

20.

*Amor mío, si te vas
cierra tu pecho con llave.
Que mientras que tú no vengas
el mí no lo abre nadie.*

15.

*Por la trenza de tu pelo
un canario se subía.
Por tu carita bajaba
y en tu boquita bebía
creyendo que era una fuente.*

21.

*El olivo bien plantado
siempre parece olivera,
y la mujer bien casada
siempre parece mozuela.*

16.

*El balcón al que tú te asomas
de flores lo voy a cubrir.
Lo voy a cubrir de rosas,
de clavellinas y jazmín.
Tú serás la más preciosa.*

22.

*Todas las mañanas voy
a la orillita del mar
y le pregunto a las olas
si han visto mi amor pasar.*

COPLAS DE CACERÍA

23.

*Tengo una jaca campera
para correr a las liebres.
Cuando le crujó la tralla
no hay alambrada que le estorbe
ni liebre que se le vaya.*

24.

*Ayer tarde fui a cazar.
Siete pájaros maté.
Y no llegó a la docena
porque comenzó a llover.
¡Ay si está la tarde buena!*

25.

*Estando de cacería
en los montes de Rejano,
echó mi perra careta*
un conejo de un majano**
y me falló la escopeta.*

*Con una línea blanca en la cara

**Montículo de piedras

COPLAS PARA HACER BURLA

26.

*Como sé que te gusta
el arroz con leche,
por debajo de la puerta
te metí un ladrillo.*

28.

*De lo alto de la torre
le tiré la capa al toro.
Chiquilla, por tu querer
me has puesto en un compromiso.*

*Una paloma señora
bajó a un arroyuelo a beber.
Por no mojarse la cola
levantó el vuelo y se fue.
Qué paloma más señora.*

Fuente: Andrés Ruiz Sánchez, 71 años, Málaga.

Anexo 3. Criterios de selección de obras

Tabla 5: Criterios para seleccionar textos literarios para la clase de ELE (Albaladejo, 2006).

Tipo de curso	Nivel de los estudiantes
	Razones para aprender español
	Tipo de español impartido
	Duración e intensidad del curso
Tipo de estudiante	Edad
	Madurez intelectual
	Madurez emocional
	Intereses y aficiones
	Origen cultural
	Competencia lingüística
Relevancia del texto	Conocimientos literarios
	Accesibilidad
Otros factores relevantes	Extensión
	Potencial para ser explotado
	Relación con la programación

Anexo 4. Decálogo de Cassany para mejorar la corrección de las actividades

- “1. Corrige sólo lo que el alumno pueda aprender. No vale la pena dedicar tiempo a corregir cosas para las cuales el alumno no está preparado.
2. Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito; o sea, en el momento en que lo escribe o poco después. No dejes pasar mucho tiempo entre la redacción y la corrección.
3. Si es posible, corrige las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc. Recuerda que es mucho más efectivo que corregir la versión final.
4. No hagas todo el trabajo de la corrección. Deja algo para tus alumnos. Marca las incorrecciones del texto y pídeles que busquen ellos mismos la solución correcta.
5. Da instrucciones concretas y prácticas y olvida los comentarios vagos y generales.
6. Deja tiempo en clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones. Asegúrate de que las lean y las aprovechan.
7. Si puedes, habla individualmente con cada alumno. Corrige oralmente sus trabajos escritos. Es más económico, práctico y seguro.
8. Da instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse; enséñales a consultar diccionarios y gramáticas, dales pistas sobre el tipo de error que han cometido, estimúlales para que revisen el escrito...
9. No tengas prisa por corregirlo todo. Tómate tiempo para corregir concienzudamente cada escrito. Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello.
10. Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Utiliza técnicas de corrección variadas. Adáptalas a las características de cada alumno.”

Cassany, D. (1993: 124)

Anexo 5. Puntualizaciones de Cassany sobre la corrección de la expresión oral

- “1. Corregir sólo los errores más importantes: el alumno no puede asumir ni aprender todos los errores que comente en una intervención. Sólo se tienen que comentar los errores más básicos y asimilables.
2. Fomentar la autocorrección y la colaboración entre compañeros.
3. Decir los errores, pero no corregirlos: que sea el alumno el que se percate de su error y se autocorrija. La repetición del fallo con entonación de pregunta, o un tipo de aviso que haga que el alumno se dé cuenta de que ha cometido un error, bastará para que el alumno se corrija por su cuenta y retome el hilo de su exposición oral.
4. Debemos prestar atención tanto a la corrección como a la fluidez del alumno: no sólo corregir aquellos errores gramaticales, de pronunciación o construcción, sino también hacer notar los errores más importantes en cuestiones de entonación, ritmo o soltura en la expresión.
5. Medir el grado de corrección: el profesorado debe ser consciente de que la corrección oral puede causar un efecto intimidatorio o inhibidor en el aprendiente. La corrección debe ser efectiva pero moderada, recordamos lo que mencionamos más arriba al hablar de culturas más abiertas que otras. También debemos evitar hacer correcciones continuamente para no entorpecer en demasía el discurso del aprendiz.”

Cassany, D. (2005: 189)

Anexo 6. Moodle, Powtoon y EDpuzzle

Fig. 1: Muestra de cómo aparecen colgados los vídeos en la plataforma Moodle a disposición de los estudiantes.

The screenshot shows a Moodle course navigation interface. The top bar shows the path: Startseite > 17050 > Semana 1. ¡Bienvenidos! > Vídeos. The left sidebar is titled 'Navigation' and lists course sections: Startseite, Meine Startseite, Website, Mein Profil, Dieser Kurs, 17050 (expanded to show: Teilnehmer/innen, Auszeichnungen, Allgemeines, Semana 1. ¡Bienvenidos!, Contrato de aprendizaje, Videos, Actividad, Semana 2. ¡Hola!, Semana 3. Información personal, Semana 4. Repaso, Semana 5. Me gusta el español, Semana 6. Vacaciones en grupo, Semana 7. El mercadillo, Semana 8. ¡A comer!, Meine Kurse, and Kurse. The main content area is titled 'Vídeos' and shows an 'EDpuzzle' video player. The video player has a title 'El abecedario:', a thumbnail of a person speaking, a progress bar at 0:00 of 04:48, and a 'GUEST MODE' button. Below the video player, the text 'Las consonantes:' is visible, followed by another EDpuzzle video player with the same title and a progress bar at 0:00 of 04:48. The video player interface includes a play button, a volume icon, and a progress bar with question mark icons.

Fig. 2: Imagen de uno de los vídeos utilizados como material de trabajo fuera del aula y elaborado con la herramienta digital Powtoon.



Fig. 3: Seguimiento que puede realizarse del trabajo autónomo de cada estudiante fuera del aula con EDpuzzle.

Back **xxxxxxxxxx** - Progress

Video Views

Number of times a student watched a video portion

0:00 0:50 1:40 2:31 3:21 4:11 5:02 5:52 6:42 7:33 8:23

Video progress bar (time)

(Oct 19 at 5:09 PM) Turned in

Video Watched Correct responses Grade

100% 4/5 80/100

submitted responses: 5/5

Quiz #1 at 6:05

Él (prometer) promete

100 of 100

Add comment

Quiz #2 at 6:33

Yo (creer) creo

100 of 100

Add comment

Quiz #3 at 6:58

Nosotros (llegar) llegamos

100 of 100

Add comment

Quiz #4 at 7:28

Vosotros (caminar) caminalis

100 of 100

1 comment

Quiz #5 at 8:08

Ellos (necesitar) necesita

0 of 100

1 comment

ANEXO 7. Trabalenguas seleccionados para la tarea 1

Nº 1

*Dijo un jaque de Jerez
con su faja y traje majo:
"Yo al más guapo el juego atajo,
que soy jaque de ajedrez".
Un gitano que el jaez
aflojaba a un jaco cojo,
cogiendo, lleno de enojo,
de esquilar la tijereta,
dijo al jaque: "Por la jeta
te la encajo si te cojo".*

*"Nadie me moja la oreja",
dijo el jaque, y arremuja;
el gitano también puja,
y uno aguija y otro ceja.
En jarana tan pareja
el jaco cojo se encaja,
y tales coces baraja,
que al empuje del zancajo,
hizo entrar sin gran trabajo,
a gitano y jaque en caja.*

Nº 2

*Hoy ya es ayer y ayer ya es hoy.
Ya llegó el día y hoy es hoy.*



(Foto: Gifanimados.org)

*Cierto dulcero de cierta dulcería,
sus dulces desendulzó.
Por desendulzar sus dulces,
sus desendulzados dulces no vendió.*



(Foto: Gifanimados.org)

*Ornítorrinco, ornítorrinco,
atrévete y pega un brinco.*



(Foto: Anna Suchkova)

*No hay quien me ayude a voces
a decir tres veces ocho:
Ocho, corcho, troncho y caña,
caña, troncho, corcho y ocho.*



(Foto: Gifanimados.org)

*Tan caro es ese carro
que por caro no compro el carro.*



(Foto: Gifanimados.org)

*La punta de la pita pincha.
¿Por qué pincha la punta de la pita?*



(Foto: Lev Kropotov)

Nº 3

Para el estudiante:	Corrección:	Original:
<p><i>Tengo una ga-ta e-ti-ca, pe-le-ti-ca, pelín plam-ple-ti-ca, pe-la-da, pe-lu-da, pelín plan-plu-da, que tiene gatitos e-ti-cos, pe-le-ti-cos, pelín plam-ple-ti-cos, pe-la-dos, pe-lu-dos, pelín plan-plu-dos. Si la gata no fuera e-ti-ca, pe-le-ti-ca, pelín plam-ple-ti-ca, pe-la-da, pe-lu-da, pelín plan-plu-da, los gatos no serían e-ti-cos, pe-le-ti-cos, pelín plam-ple-ti-cos, pe-la-dos, pe-lu-dos, pelín plan-plu-dos.</i></p>	<p><i>Tengo una ga-ta é-ti-ca, pe-lé-ti-ca, pelín plam-plé-ti-ca, pe-la-da, pe-lu-da, pelín plan-plu-da, que tiene gatitos é-ti-cos, pe-lé-ti-cos, pelín plam-plé-ti-cos, pe-la-dos, pe-lu-dos, pelín plan-plu-dos. Si la gata no fuera é-ti-ca, pe-lé-ti-ca, pelín plam-plé-ti-ca, pe-la-da, pe-lu-da, pelín plan-plu-da, los gatos no serían é-ti-cos, pe-lé-ti-cos, pelín plam-plé-ti-cos, pe-la-dos, pe-lu-dos, pelín plan-plu-dos.</i></p>	<p><i>Tengo una gata ética, pelética, pelín plamplética, pelada, peluda, pelín planphuda, que tiene gatitos éticos, peléticos, pelín plampléticos, pelados, peludos, pelín planphudos. Si la gata no fuera ética, pelética, pelín plamplética, pelada, peluda, pelín plánpluda, los gatos no serían éticos, peléticos, pelín plampléticos, pelados, peludos, pelín planphudos.</i></p>

Fuente: Luke, D. (2013). Trabalenguas dichos por un yanqui. [Vídeo]. Recuperado el 20 de enero de 2017 de https://www.youtube.com/watch?v=_55uJqlAQrg

Nº 4

El cielo está encapotado.
¿Quién lo desencapotará?
El desencapotador
que lo desencapote,
buen desencapotador será.

Anexo 8. Juego para formar palabras con prefijos y sufijos

Fig. 4: Tablero de juego

normal	pastel		diseña		
		petir		color	coser
			pescad		reparti
millonario	pegar	cultural		producir	
juga	legal	frut		cultural	panad
			congelar		
	vende				modern
nombrar		vitamínico	cargar	hacer	

Fig. 5: Fichas de juego para el equipo A

izar	ería	re	dor	multi	des
izar	ería	re	dor	multi	des

Fig. 6: Fichas de juego para el equipo B

izar	ería	re	dor	multi	des
izar	ería	re	dor	multi	des

Fig. 7: Ejemplo de jugada completada

normal	pastel	re	diseña	multi	des
izar	ería	petir	dor	color	coser
multi	des	multi	pescad	re	reparti
millonario	pegar	cultural	ería	producir	dor
juga	legal	frut	des	cultural	panad
dor	izar	ería	congelar	izar	ería
re	vende	multi	re	des	modern
nombrar	dor	vitamínico	cargar	hacer	izar

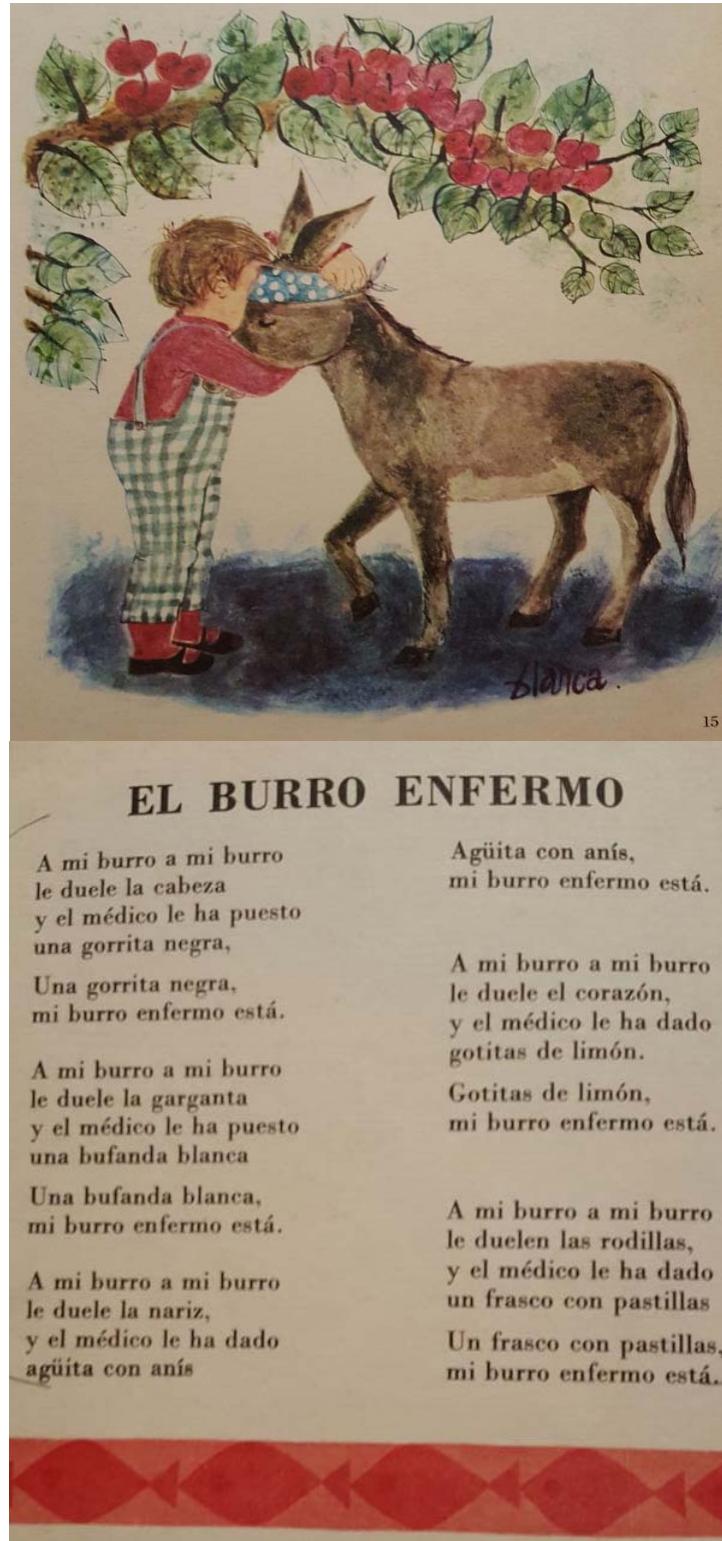
Anexo 9. Tarjetas Quizlet con adivinanzas

Fig. 8: Tarjetas Quizlet con adivinanzas para la actividad 6.

<p>Al revolver una esquina, me encontré con un convento, las monjas vestidas de blanco, la superiora en el centro, más arriba dos ventanas, más todavía un par de espejos y en lo más alto la plaza donde pasean los caballeros.</p> <p>1a</p>  <p>la cara</p> <p>1b</p>	<p>Guardada en estrecha cárcel por soldados de marfil, está una roja culebra, que es la madre del mentir.</p> <p>4a</p>  <p>la lengua</p> <p>4b</p>	<p>Me abrigo con paños blancos luzco blanca cabellera y por causa mía llora, hasta la misma cocinera.</p> <p>7a</p>  <p>la cebolla</p> <p>7b</p>
<p>Blanco fue mi nacimiento colorada mi niñez, y ahora que voy para vieja soy más negra cada vez.</p> <p>2a</p>  <p>la pasa (las pasas)</p> <p>2b</p>	<p>Hay en la plaza nueva un monte, y en él dos cuevas. Más abajo un pozo hondo que tiene el brocal rojo. Altas ventanas, iguales, y en ellas, dos niñas bellas que, a través de los cristales, todo lo ven y lo observan.</p> <p>5a</p>  <p>la cara</p> <p>5b</p>	<p>Somos cien hermanitos, todos muy igualitos y estamos encerrados en un globo bonito.</p> <p>6a</p>  <p>la granada</p> <p>6b</p>
<p>Dos fuentes muy cristalinas están en medio de un llano y cuando las fuentes manan no está muy contento el amo.</p> <p>3a</p>  <p>los ojos</p> <p>3b</p>	<p>Lleva un abrigo amarillo y largo. Siquieres comértelo tendrás que quitárselo.</p> <p>6a</p>  <p>el plátano</p> <p>6b</p>	<p>Son dos cortinas en dos ventanitas que bajando ocultan dos niñas bonitas.</p> <p>9a</p>  <p>los párpados</p> <p>9b</p>
<p>Soy la redondez del mundo, de esperanza estoy vestida y no hay noche para mí, porque conmigo está el día.</p> <p>10a</p>  <p>la sandía</p> <p>10b</p>	<p>Vengo de padres cantores aunque yo no soy cantor, trago los hábitos blancos y amarillo el corazón.</p> <p>12a</p>  <p>el huevo</p> <p>12b</p>	<p>Treinta y dos sillitas blancas en un viejo comedor, y una vieja parlanchina que las pisa sin temor.</p> <p>11a</p>  <p>los dientes y la lengua</p> <p>11b</p>

Anexo 10. Canción infantil tradicional

Fig. 9: Canción infantil tradicional para la actividad 7.



Fuente: *Poemas, canciones y juegos infantiles* (1981). Bilbao: Ed. Cantábrica.

Anexo 11. Selección de adivinanzas para la actividad 8

Nº 1

Son hijos de tus abuelos,
de tus padres hermanos son.
Tus hermanos con tus hijos
tienen esa relación.
(Los tíos)

Nº 6

Dos hermanas,
mentira no es.
La una es mi tía,
la otra no lo es.
(La madre)

Nº 2

Mi abuelo tiene un hijo,
el hijo tiene otro hijo,
y ese otro hijo soy yo.
Busca bien mi parentesco
Con la persona anterior.
(El padre)

Nº 7

Se parece a mi madre
pero es más mayor.
Tiene otros hijos
que mis tíos son.
(La abuela)

Nº 3

Nieto de tu bisabuelo,
padre de tus hermanos,
de tus primos es el tío
y de tus tíos hermano.
(El padre)

Nº 8

Empieza por «a»
y no es ave.
Sin ser ave, vuela.
¿Quién será?

Nº 4

De tus tíos es hermana,
es hija de tus abuelos
y quien más a ti te ama.
(La madre)

Nº 9

¿Qué parentesco tendrás
con la hija de una dama
que está con papá casada?
(La hermana)

Nº 5

Pensando me vuelvo loco,
pensando me quedo enano.
¿Qué relación tengo yo
con la suegra de la mujer de mi hermano?
(La madre)

Nº 10

¿Quién es la hermana
de mi hermana
que no es mi hermana?
(Yo)