



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación
Máster en Enseñanza de Español como
lengua extranjera

Trabajo fin de máster

El texto poético
contemporáneo para el
desarrollo de las
competencias semántica y
sociolingüística

Presentado por: Silvia Jiménez Sola
Tipo de TFM: Propuesta didáctica
Director/a: Pablo López Carballo

Ciudad: Melilla
Fecha: 27/07/2017
Firma: Silvia Jiménez Sola

RESUMEN

En este trabajo presentamos una propuesta didáctica haciendo uso del género poético para mejorar las competencias semántica y sociolingüística de un grupo de estudiantes de español de nivel intermedio (B1). En primer lugar, analizamos el uso que se hace de la poesía en los métodos más comunes de enseñanza de E/LE trabajados en diferentes países y concluimos que es insuficiente, principalmente por considerarse alejada de la realidad y de los usos comunicativos actuales. Esta reticencia a su aprovechamiento didáctico nos ha llevado a incluir autores contemporáneos españoles que acerquen a los aprendientes a la realidad de la sociedad actual de manera amena y motivadora para que puedan al mismo tiempo desarrollar su competencia semántica. Hemos elegido dos autores para cada uno de los cinco campos semánticos trabajados.

Esta propuesta está diseñada para integrarse en la dinámica de los cursos de lenguas de manera regular y contribuye a aumentar el material disponible al alcance de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza Español como Lengua Extranjera, poesía contemporánea, competencia sociolingüística, competencia semántica.

ABSTRACT

In this project we present a teaching proposal which makes use of poetry to improve the semantic and sociolinguistic competences of a group of Spanish students with an intermediate level (B1). First, we analysed the usage that the most common Spanish textbooks in different countries have made of it and we concluded it is insufficient, mainly due to the general thinking that poems are far from reality as well as from our current communicative behaviour. This reluctance led us to include contemporary Spanish authors that will make students become interested in the present Spanish society in a pleasant and motivating manner so that they can develop their semantic competence at the same time. We have chosen two authors for each of the five semantic fields worked.

This didactic proposal is designed to be part of language courses on a regular basis and it contributes to increase the resources available to students.

KEY WORDS

Teaching Spanish as a Foreign Language, contemporary poetry, sociolinguistic competence, semantic competence.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO	6
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER	8
2. MARCO CONCEPTUAL.....	9
2.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA LITERATURA EN LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.	9
2.2. TRATAMIENTO DE LA POESÍA EN LOS MATERIALES DE E/LE	10
2.3. EL TEXTO LÍRICO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE E/LE	14
2.4. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LA POESÍA EN CLASE DE E/LE	16
2.5. LA POESÍA COMO REFLEJO DEL COMPONENTE CULTURAL	19
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	21
3.1. PRESENTACIÓN	21
3.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.....	21
3.3. METODOLOGÍA	22
3.4. CONTEXTO.....	23
3.5. CRONOGRAMA	23
3.6. ACTIVIDADES	24
3.7. EVALUACIÓN.....	34
4. CONCLUSIONES	35
4.1. LIMITACIONES	36
4.2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	37
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
5.2. BIBLIOGRAFÍA.....	41
5.3. POEMAS Y MÉTODOS ANALIZADOS.....	41
6. ANEXOS.....	43
6.1. ANEXO I. SELECCIÓN DE POEMAS.	43
6.2. ANEXO II. FICHA DE VOCABULARIO	48
6.3. ANEXO III. EVALUACIÓN. SEGUIMIENTO A TRAVÉS DE TWITTER.	49
6.4. ANEXO IV. EJEMPLO CHECKLIST RELLENA.	50

6.5.	ANEXO V. MATERIALES.....	51
6.6.	ANEXO VI. EVALUACIÓN. RÚBRICA DEL PROFESOR.	52
6.7.	ANEXO VII. EVALUACIÓN. RÚBRICA DEL ESTUDIANTE.	53

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. TIPOLOGÍA GENÉRICA DE LOS TEXTOS	11
GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN POR MANUALES	11
GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN POR MANUALES ANALIZADOS EN NUESTRO ESTUDIO	12
GRÁFICO 4. TÉCNICAS PARA TRANSFORMAR UN TEXTO POÉTICO EN UNA ACTIVIDAD DE MALEY Y DUFF	17

1. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en el estudio y utilización del texto poético como instrumento didáctico de mejora de las competencias semántica y sociolingüística en el aula de español como Lengua Segunda o Lengua Extranjera LS/LE.

El carácter de nuestra propuesta nos ha llevado a estructurarlo en tres secciones principales que pasamos a detallar a continuación:

En la primera parte, se abordan los aspectos teóricos. De esta manera, ahondaremos en las numerosas ventajas que nos ofrece la literatura en general como recurso didáctico en la enseñanza de idiomas y, en particular, del español. Con este fin, analizaremos opiniones muy variadas de autores reconocidos y demostraremos que podemos emplear la poesía para mucho más que para la enseñanza de aspectos lingüísticos.

Seguidamente, presentaremos una propuesta didáctica dirigida a un grupo de estudiantes de diferentes nacionalidades que realizan en España un curso de Español como Lengua Extranjera (E/LE) durante los meses de verano. Estos aprendientes cursan en sus países de origen la asignatura de español y se encuentran inmersos en el proceso de preparación para obtener una certificación de nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por último, este trabajo finaliza con una reflexión y valoración relacionadas con el aprendizaje llevado a cabo durante el proyecto y se proponen mejoras y posibles líneas de investigación futura.

1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema

La elección de este tema está motivada principalmente por una preferencia personal hacia este género literario y por la necesidad de acentuar el uso tan insuficiente que se ha venido haciendo del mismo por parte de los diferentes métodos de enseñanza de E/LE. Bien es cierto que, a la hora de iniciar un nuevo curso, muchos de estos manuales vienen ya impuestos y los docentes poco o nada pueden argumentar en contra.

Asimismo, llama más aún la atención que se dé esta situación cuando las indicaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

(conocidos como MCER y PCIC respectivamente) insisten en la introducción de textos literarios por considerarlos parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En otro orden de cosas, es habitual que los estudiantes, en especial los más jóvenes, perciban la poesía como algo ajeno, e incluso arcaico, que carece de utilidad a la hora de aprender idiomas puesto que no son capaces de sacarle partido en el mundo real. ¿Por qué aprender algo que no puede usarse fuera de clase? Tal y como comenta Esteve (1993, p. 1), no tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta; por eso, nuestra labor es recuperar ese interés e inquietudes y tratar de acercarles a la literatura, ya que ofrece muchas posibilidades para enseñar léxico, convertir su vocabulario pasivo en activo y, en definitiva, mejorar su competencia comunicativa.

Desde un punto de vista estrictamente lingüístico, podríamos destacar los siguientes beneficios: mejora en la pronunciación de los rasgos suprasegmentales, perfeccionamiento también en la articulación de ciertos sonidos, puede servir de patrón lingüístico o para aprender nuevos contextos de uso. No obstante, teniendo en cuenta que los textos literarios son muestras reales de lengua, estos han de ser utilizados no solo para la enseñanza de aspectos gramaticales o de vocabulario, sino también para conocer aspectos socioculturales imprescindibles para alcanzar una adecuada competencia comunicativa. Con este fin, fomentaremos el desarrollo de las cuatro destrezas de manera integrada y propondremos actividades menos mecánicas y más centradas en la comunicación.

En referencia a la metodología, Colom y Núñez (2001) recomiendan que el profesor opte por el método que considere que más se adecúa a los objetivos que pretende alcanzar y a los procedimientos que quiere aplicar. Sin embargo, aconsejan no ser demasiado puristas en este aspecto, sobre todo con aquellos métodos con vocalización totalizadora. En conclusión, se debe aspirar al mestizaje de metodologías que nos permitan escoger los estilos y estrategias de enseñanza más rentables a la hora de ajustarnos a las necesidades y preferencias de nuestros estudiantes.

Con esta idea en mente, nos hemos decantado por presentar en la propuesta didáctica autores reconocidos que sigan en activo o que lo hayan estado hasta hace poco. Además, al ser el español una de las lenguas más habladas en el planeta, nos encontramos ante una diversidad cultural, geopolítica y socioeconómica enorme, por

esta razón, nos centraremos en poetas españoles para que funcione a modo de punto de encuentro y poder acotar de esta manera el componente cultural.

Por último, trataremos bloques temáticos actuales e interesantes dirigidos a realizar actividades significativas con un propósito definido y una utilidad para la vida diaria. En este sentido, Esteve (2009) sugiere que adaptemos los contenidos al nivel de los alumnos, que relacionemos el conocimiento a sus experiencias y situaciones al igual que a sus ritmos de aprendizaje, para atender a la diversidad tan característica en este tipo de cursos. Entendemos, por tanto, que tendremos que adaptar la propuesta a sus necesidades y gustos y mostrar especial cuidado a la hora de tratar determinadas temáticas.

1.2. Objetivos del Trabajo Fin de Máster

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster es plantear el género lírico como un recurso pedagógico útil para mejorar las competencias semántica y sociolingüística de un grupo de estudiantes de español con un nivel intermedio. Atendiendo a estas consideraciones, basaremos nuestra propuesta didáctica en poemas de autores españoles contemporáneos.

Con este planteamiento en mente, los objetivos específicos que nos proponemos conseguir son los siguientes:

- Analizar estudios sobre la utilización de la literatura en general y la poesía en particular en el aula de español y los beneficios que aporta como recurso didáctico.
- Conocer cuál es la valoración que los métodos más utilizados en la actualidad en los cursos E/LE hacen de la poesía y en qué medida se hace uso de la misma.
- Despertar el interés de los aprendices por este género literario y fomentar el gusto por su lectura.
- Desarrollar actitudes tolerantes, abiertas y flexibles ante la actual realidad multicultural en la que nos encontramos.
- Utilizar los recursos tecnológicos que puedan ser de ayuda en las actividades llevadas a cabo en el aula.

2. MARCO CONCEPTUAL

Para comenzar este trabajo analizaremos el tratamiento que se hace de este género literario en las principales guías consultadas por especialistas en lingüística y pedagogía del español como lengua extranjera, así como en los métodos de estudio E/LE de más renombre en los últimos años. Seguidamente pasaremos a analizarlos en profundidad para obtener conclusiones que nos permitan argumentar a favor de su utilización como recurso didáctico y como vehículo del componente cultural.

2.1. Perspectiva histórica de la literatura en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras.

La aproximación a los textos literarios que se ha ido sucediendo desde principios de siglo XX en las diferentes metodologías ha sido insuficiente y es que son muchas las reticencias mostradas en general hacia su empleo. En 1845, Sears, pionero de la perspectiva más tradicional, sí que hizo uso de los mismos, no obstante, su explotación se resumía a la traducción principalmente del latín y del griego, y en algunos casos, a la memorización de obras célebres. Gradualmente fueron surgiendo otros métodos. El método directo, completamente opuesto al anterior, consistía en un acercamiento oral a la lengua y estaba muy centrado en la correcta utilización de estructuras lingüísticas. Posteriormente, el inicio del conflicto mundial, trajo consigo la necesidad de enseñar a los soldados estadounidenses lenguas europeas con la máxima celeridad posible, surgió así el método audio-lingual, basado en la repetición mecánica, es decir, en el conductismo.

Más tarde, el enfoque humanista hizo su aparición y se materializó en diferentes métodos como el de respuesta física total, el silencioso o la sugestopedia, todos ellos basados en modelos fijos de repetición relacionando sonidos con movimientos o en el que el docente guardaba silencio después de repetir cierta estructura o término. Como puede comprobarse, en todos los casos mencionados se obvió por completo el empleo de obras literarias.

Ya en los años setenta del pasado siglo, los detractores de estos métodos optaron por un cambio, buscaron una forma más efectiva de enseñar las lenguas extranjeras y pusieron entonces el énfasis en desarrollar al máximo la competencia comunicativa del alumnado. Hablamos del enfoque comunicativo. Dentro de este, se produjo una evolución que dio lugar al enfoque por tareas, gracias al cual se inició la incorporación del texto literario como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras. Y es que, en palabras de García (2007, p.93) “afortunadamente, tales

extremos en esta época de eclecticismo en la investigación y en la práctica de enseñanza no tienen cabida.”

En la actualidad, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (Consejo de Europa, 2002) es el documento de consulta básico ante cualquier cuestión relacionada con la enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua extranjera europea. El objetivo principal es ofrecer un criterio estandarizado en la elaboración curricular, exámenes, criterios de evaluación, metodología, etc., para de esta manera, asegurar la consecución efectiva de las diferentes destrezas lingüísticas, tanto orales como escritas, así como de las habilidades necesarias para satisfacer las necesidades comunicativas de los aprendientes.

Estas recomendaciones quedan reflejadas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) que ofrece de manera sistematizada niveles de referencia (nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales) del español en relación a los niveles de los alumnos. Los apartados de nociones están divididos a su vez en niveles (A, B, C) basados en el MCER; los referentes culturales y habilidades y actitudes interculturales, por su parte, se dividen en fases de aproximación, profundización y consolidación.

En este plan, sorprende la especial mención que se hace a las tres facetas (agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural) que todo aprendiente de español debería desarrollar. El aprendizaje de una lengua extranjera no puede tratarse como un proceso meramente lingüístico, pues lleva el componente cultural adherido y es el elemento más visible de la cultura o culturas que hay detrás, por esta razón, nos gustaría hacer hincapié en la última de las características numeradas.

Para la realización de este trabajo, nos hemos centrado principalmente en dos de las dimensiones. Este plan introduce ya en el nivel inicial el concepto de poesía en «Nociones Específicas», más concretamente en el apartado 18. Actividades artísticas. De manera más específica, se hace especial mención a este género literario en el nivel de referencia «Referentes culturales» y más detalladamente en el subapartado 3.1 Literatura y pensamiento en el cual quedan recogidos los grandes hitos históricos de la poesía española e hispanoamericana.

2.2. Tratamiento de la poesía en los materiales de E/LE

A continuación, profundizaremos en el uso que hacen de la poesía muchos de los métodos utilizados en la actualidad en los cursos E/LE. Para ello, nos centraremos en primer lugar en un estudio realizado por Garrido y Montesa (2010) a este respecto y lo presentaremos en forma de gráficos para que puedan observarse con mayor claridad y precisión. Seguidamente haremos lo mismo con otros examinados personalmente.

En el estudio en cuestión, los autores analizaron la presencia de textos literarios en un total de 21 métodos de E/LE de diferentes niveles utilizados en varios países dentro y fuera de Europa. Finalmente, en la muestra solo se tuvieron en cuenta 11. Por géneros literarios, la distribución en términos generales fue la siguiente:

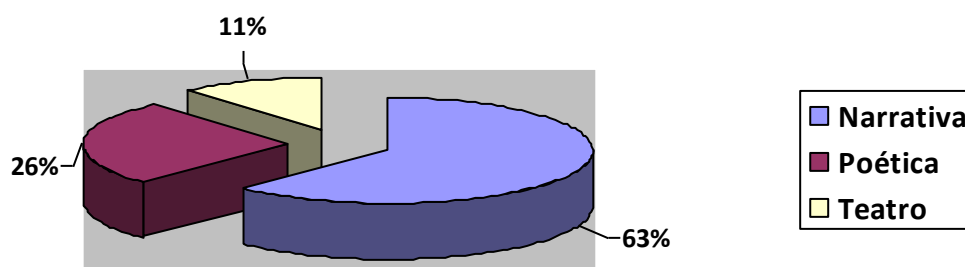


Gráfico 1. Tipología genérica de los textos. (Garrido y Montesa, 2010, p. 387)

Nosotros centraremos nuestra atención en los textos poéticos utilizados individualmente en cada método:

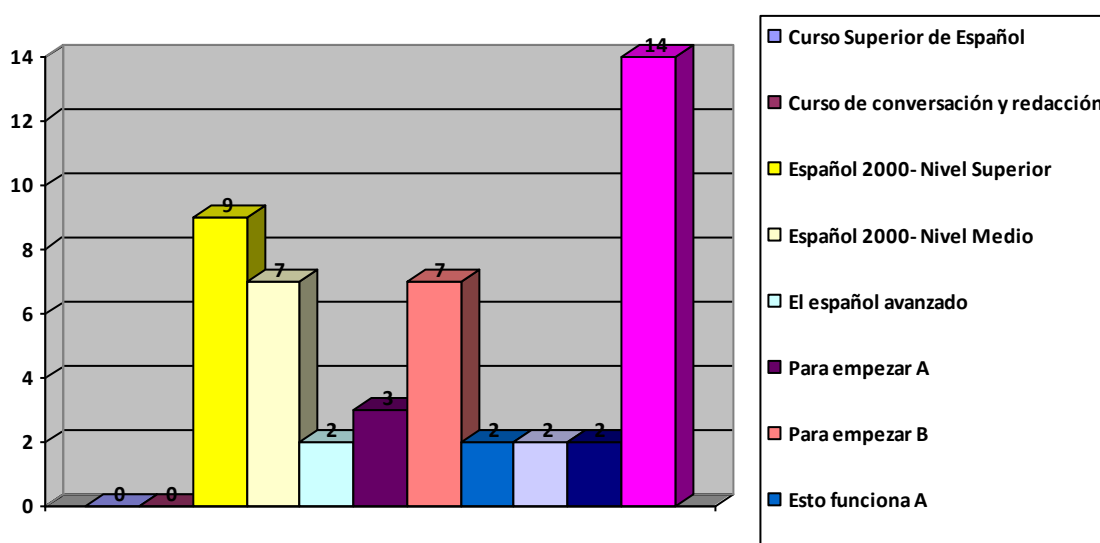


Gráfico 2. Distribución por manuales. (Garrido y Montesa, 2010, p. 387)

A raíz de los resultados ofrecidos por el estudio, los autores hacen mención a la insuficiente atención que se hace a este género literario. Además, destacamos que en algunos casos no hay presencia de texto literario alguno.

Con el objetivo de contrastar este estudio, comparamos personalmente otros nueve métodos, diferentes a los anteriormente citados para comprobar nuestra hipótesis. Igualmente se trata de métodos utilizados internacionalmente y de niveles diferentes, desde A1 a C2, ambos incluidos. Los métodos analizados son los siguientes:

- Caminos neu (A2), Klett
- Caminos neu (B1), Klett
- Con gusto (A1), Klett
- El Ventilador. Curso de Español (C1), Difusión
- Meta ELE Final (B1-B2), Edelsa
- Nuevo Prisma (C2), Edinumen
- Método de Español para Extranjeros (B), Edinumen
- Método de Español para Extranjeros (C), Edinumen
- Eñe (A1), Hueber

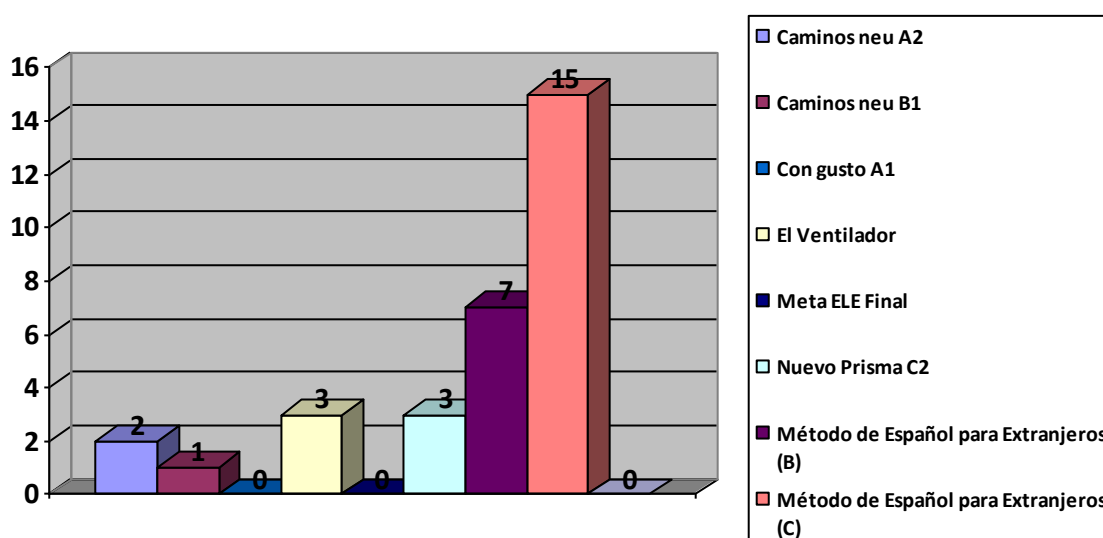


Gráfico 3. Distribución por manuales analizados en nuestro estudio.

Tenemos constancia de que *Caminos* (2010) es un método utilizado en institutos de secundaria en Austria. Este consta de dos partes: la primera mitad es el libro de texto y la segunda el cuaderno de trabajo del estudiante. En los dos niveles analizados, la presencia de poemas es casi nula. En el nivel A encontramos un solo poema del fallecido José Agustín Goytisolo. En el nivel B, localizamos dos: «Nueva York» de Enrique Jardiel Poncela y «Caminante no hay camino» de Antonio Machado. Estos poemas aparecen en la primera parte del libro, el cual se trabajará en clase. En el cuaderno de trabajo autónomo del estudiante no aparece ninguno, lo cual no promueve que los aprendientes se interesen por este género literario.

El segundo manual analizado es *Con gusto* (2009) de nivel inicial. Se ha venido utilizando en academias privadas de Austria y está estructurado de la misma manera que el anterior. No aparece referencia literaria alguna. Es notable la presencia única de textos en formato carta o correo electrónico.

Por su parte, en *El Ventilador* (2006), son tres los poemas que encontramos, todos ellos en la misma unidad. Uno de ellos es anónimo, el «Romance de Gerineldo y la Infanta» y los otros dos son obras de Garcilaso de la Vega y Francisco de Quevedo. Se les dedica un solo ejercicio. En el mismo, los aprendientes deberán rellenar una tabla con datos sobre el autor, la época y la concepción que cada uno de ellos muestra del amor.

A primera vista, *Meta ELE Final* (2014) es un método muy atractivo y actualizado. Los textos, la mayoría de ellos adaptados, son artículos de periódicos de renombre principalmente con tirada en España (*El País*, *Marca*, *Público*, *Faro de Vigo*, *La Voz de Galicia*) y de páginas web como *Wikipedia*, *vuelosbaratos.es*, etc.). Su fin último es claramente mejorar las destrezas orales de los aprendientes puesto que la mayoría de ejercicios se destinan a tal propósito. No encontramos ningún poema, ni referencia alguna a la literatura de países hispanohablantes.

Nuevo Prisma C2 (2012) es en la actualidad uno de los manuales más utilizados en las aulas de E/LE. Es un método estructuralista con fuerte tradición en el enfoque descriptivo y prescriptivo. Se trabaja la gramática de manera controlada desde el inicio y, a pesar de ser abundantes las referencias literarias y culturales a lo largo de las unidades, son solo tres los poemas que ofrece: uno de Juan Ramón Jiménez, el segundo de Nicolás Guillén y, un tercero, que vuelve a ser como ya indicamos en *Caminos*, «Caminante no hay camino» de Antonio Machado.

A continuación, pasamos a detallar el uso que se hace de la poesía en el *Método de Español para Extranjeros* (2009), muy utilizado en Melilla en clases de E/LE

destinadas a alumnos de origen marroquí. Como puede comprobarse en la gráfica anterior, la presencia de poemas es muy superior si los comparamos con el resto de manuales. Los dos niveles analizados presentan una estructura semejante. Si bien es cierto que son métodos bastante formalistas, cabe destacar la considerable aparición de poemas y la relación con el tema o aspecto gramatical que se esté tratando en la unidad. Resaltamos, por ejemplo, el poema «Juego surrealista del si» del autor peruano César Moro el cual aparece en la octava unidad y se centra en las oraciones adverbiales condicionales.

El último ejemplar que examinamos en este estudio es *Eñe* (2007). Al igual que algunos de los ya mencionados, está muy normalizado y no encontramos referencias literarias y por lo tanto, ningún poema.

En líneas generales, comprobamos que la presencia de este género literario en los manuales E/LE es insuficiente y la utilización que se hace de los mismos no es tampoco adecuada, ya que se trata en la mayoría de casos de ejercicios inconexos que quedan relegados a las últimas páginas de la unidad. Además, salvo en el caso de *Método de Español para Extranjeros*, constatamos que tanto los autores como los poemas elegidos son de mucho prestigio y son muy frecuentes en este tipo de publicaciones. De ahí, nuestra propuesta de dar transcendencia a autores actuales que puedan ofrecer la posibilidad de ponerse en contacto con las tendencias, preocupaciones y necesidades de la sociedad actual.

2.3. El texto lírico como herramienta didáctica en el aula de E/LE

Teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas de los estudios anteriores, abordamos este subapartado con el propósito de ofrecer razones convincentes que favorezcan la utilización de este género literario como recurso didáctico.

En primer lugar, cabe plantearse la razón por la cual se da esta circunstancia. En general, la poesía ha estado relegada a un segundo plano, y es que tal y como señala Solano (1993, p.52) “es el género más disperso y diseminado de cuantos existen actualmente en el mercado editorial, con publicaciones de escasa tirada y con una distribución prácticamente inexistente.”

En esta línea, y como mencionamos al inicio de este trabajo, está considerada como un género anticuado, quizás porque desde las etapas iniciales de educación, los pocos poemas que son utilizados en las aulas son de generaciones pasadas que poco o nada tienen que ver con el mundo actual que les rodea, sus intereses o gustos. De ahí, nuestro afán por sacar provecho de poemas actuales con los que puedan sentirse

más identificados. Con esto no queremos decir que los poemas tradicionales tengan que descartarse de la programación curricular, ya que cómo desarrollan explícitamente el *MCER* y *PCIC*, forman parte intrínseca de las competencias que el aprendiz debe adquirir en su proceso de aprendizaje.

Otro dilema a tratar está relacionado con la negativa por parte de muchos profesionales de iniciar a los estudiantes en este tipo de textos en los niveles iniciales debido a su especificidad, y es que se les atribuye una enorme dificultad debido principalmente a la aparición de figuras retóricas. Sin embargo, tal y como expone García:

El empleo de la literatura en clase debe ayudar a crear técnicas que favorezcan la formación de lectores activos y lecturas interactivas. En consecuencia, hay que dedicar un tiempo de la clase a reflexionar sobre recursos estilísticos e ideas que aparecen en el texto literario. Esto es, el texto literario, sin sacralizarlo, se tiene que presentar como lo que es: una muestra exquisita de expresión con la palabra, en un tiempo, una estética y una lengua. (García, 2007, p.6)

Esta idea está relacionada con el siguiente aspecto a considerar: la disyuntiva en cuanto a la utilización o no de textos adaptados. Son muchas y muy variadas las opiniones a este respecto. Según Jiménez (2013), por un lado están los profesionales que abogan por un uso exclusivo de los originales pues, en su opinión, las adaptaciones desvirtúan el texto. Por otro lado, encontramos un argumento totalmente contrario; aquellos que alegan que la única manera de trabajar este tipo de textos en niveles iniciales o intermedios consiste en la adaptación.

A este asunto, le sumamos la subjetividad que hay implícita en muchos poemas. En contra del pensamiento general, consideramos que este rasgo puede sernos de mucha ayuda a la hora de plantear las actividades que expondremos más adelante en nuestra propuesta didáctica. Tal y como comentamos al principio, nuestra intención es favorecer la inclusión de las cuatro destrezas y esta ambigüedad es perfecta para tal fin pues motivará la expresión de sentimientos e ideas por parte de los aprendientes y nos permitirá llevar a cabo actividades como debates, exposiciones, juegos de rol, etcétera.

Otra tarea prioritaria será explotar los mismos con actividades motivadoras, significativas e integradoras, y es que en este sentido Solano (1993, p.52) explica que “se olvida que la poesía en sentido estricto, se encuentra diseminada y agazapada en diversas manifestaciones sociales o culturales, en las letras de algunas buenas canciones y hasta en algunos anuncios publicitarios muy logrados.” Esto nos lleva a pensar que, quizás, el problema radica igualmente en la falta de un criterio

unificador en la explotación de los poemas. En muchos casos, las actividades se plantean sin reflexionar sobre ellas lo suficiente, limitándose a la lectura en voz alta, aclaraciones de vocabulario y en algunos casos incluso memorización, justificando así que se aprenden patrones de lenguaje. Hemos comprobado que muchos poemas no están relacionados ni con la temática a tratar en la unidad, ni con la gramática u otros aspectos lingüísticos. Ahondaremos más en este aspecto en el siguiente epígrafe.

2.4. Explotación didáctica de la poesía en clase de E/LE

Con el objetivo de que el aprendiz obtenga el máximo beneficio posible de la lectura, el docente deberá programar minuciosamente las actividades a realizar. Lo positivo de los poemas es que su extensión permite trabajarlos en una sesión, por lo cual su lectura será breve y no se convertirá en una actividad tediosa, especialmente en estadios iniciales.

Las actividades destinadas al desarrollo de la competencia lectora se dividen en tres bloques: actividades previas a la lectura, actividades durante la lectura y finalmente, actividades posteriores a la lectura. Apoyándonos en el manual *Orientaciones para un plan de lectura* (2010) nos disponemos a ofrecer ejemplos de cada uno de estos bloques para trabajar la poesía en clase:

Las actividades previas a la lectura buscan despertar el interés del estudiante, motivarle, iniciarle en el tema a tratar para que empiece a familiarizarse con el mismo o incluso para activar el conocimiento que ya posee. Entre estas actividades destacamos:

- Presentar imágenes relacionadas y formular preguntas.
- Hacer predicciones a partir del título u otros elementos icónicos.
- Lluvia de ideas a partir de un término representativo de la obra.
- Formular preguntas personales que estén relacionadas con el texto.

Las actividades realizadas durante la lectura están destinadas a comprobar si la información del texto se ha comprendido. Como actividades tipo proponemos:

- Preguntas de comprensión o de verdadero-falso.
- Ordenar los versos o las estrofas.

- Unir palabras cuyo significado se desconoce con unas definiciones previamente dadas.
- Poner un título a cada estrofa.

Por último, encontramos las actividades realizadas después de la lectura las cuales no están relacionadas directamente, pero hacen que el aprendiz reflexione sobre el texto y la lengua meta, relacione con sus conocimientos previos y, además, que se integren otras destrezas. Como ejemplos de estas últimas sugerimos:

- Participar en un juego de rol o en una representación.
- Realizar un crucigrama.
- Participar en un debate.
- Realizar una presentación relacionada con la temática.

Una vez consideradas estas etapas, pasamos a representar en la siguiente figura una clasificación de Maley y Duff (cit. por Naranjo, 1999) referente a las dinámicas que nos guiarán posteriormente a la hora de realizar nuestra propuesta didáctica:

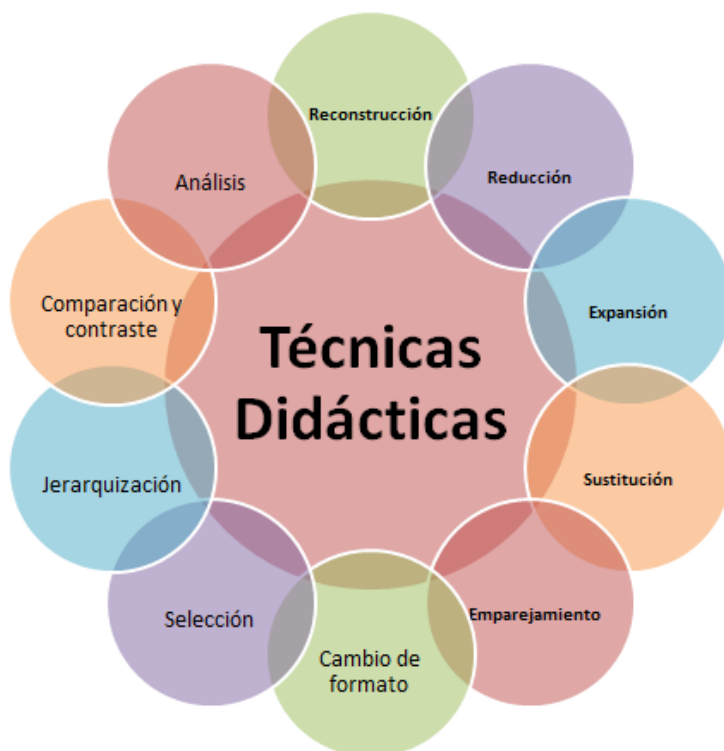


Gráfico 4. Técnicas para transformar un texto poético en una actividad de Maley y Duff (cit. por Naranjo, 1999).

Como podemos comprobar, son muchas y muy variadas las técnicas propuestas. Basándonos en la misma publicación de Maley y Duff (cit. por Naranjo, 1999), pasamos a detallar brevemente en qué consiste cada una de ellas y a enumerar algunos ejemplos de actividades tipo que plantean:

- **Reconstrucción:** los textos se presentan desordenados o sin acabar. Actividades: mezclar palabras o versos del poema; presentar parte de un poema para que los estudiantes inventen lo omitido; presentar un texto reescrito en forma de prosa (y viceversa). Los estudiantes deberán razonar si en un principio era o no un poema y convertirlo a su forma original.
- **Reducción:** se eliminan algunos componentes del poema. Actividades: eliminar de manera escalonada componentes del texto sin perder el sentido ni su gramaticalidad; descomponer por fragmentos descriptivos, referencias, etc.
- **Expansión:** incluir elementos al texto poético. Actividades: añadir elementos gramaticales o diferentes fragmentos; incorporar personajes, un suceso o más versos.
- **Sustitución:** eliminar ciertos elementos e intercambiarlos posteriormente. Actividades: uso de paráfrasis, sinónimos, antónimos; cambios de figuras literarias por expresiones más comunes.
- **Emparejamiento:** buscar relación entre elementos. Actividades: inicio y fin de varias poesías; títulos con fragmentos, citas, inicios de sus poemas; poemas con extractos musicales.
- **Cambio de formato:** alterar la forma del texto. Actividades: presentar la información en gráficos, mapas o diagramas; utilizar la información para crear publicidad, carteles, collages, etc.
- **Selección:** elección de un poema conforme a un criterio o intención. Actividades: buscar un verso que pueda funcionar como título; realizar un concurso siguiendo unas normas y decidir cuál es el que más se ajusta.
- **Jerarquización:** clasificar poemas siguiendo criterios de adecuación. Actividades: según el tipo de lenguaje o adecuación a un propósito.

- Comparación y contraste: advertir de las diferencias y semejanzas entre poemas. Actividades: debatir acerca del lenguaje, percepciones o efectos.
- Análisis: examinar el poema y sus componentes. Actividades: estudio del léxico utilizado, de las expresiones, instrumentación; contabilizar clases gramaticales, longitud de los versos; reflexionar sobre la atribución a una determinada corriente literaria; grabación y explotación dinámica de los poemas.

2.5. La poesía como reflejo del componente cultural

Tal y como adelantábamos al comienzo de este trabajo, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha orientado históricamente al estudio de reglas gramaticales con el fin de llegar a adquirir la competencia lingüística. No se tenía en cuenta que un error pragmático o cultural puede interferir tanto o más en el intercambio comunicativo que un error en la formación de la frase, de pronunciación o elección incorrecta de un término. Ya en los años 70, explica Escandell (1996), se comenzó a aspirar a que el hablante no nativo desarrollase una competencia cultural al mismo tiempo que desarrollaba la competencia lingüística.

En este punto nos encontramos hoy día, pues entre los docentes existe ya un consenso general en cuanto a la simultaneidad de la enseñanza de segundas lenguas y el componente cultural.

Los aprendientes que se inician en el estudio del español ya poseen una competencia cultura de su lengua materna (LM). Nuestra labor consistirá en que haciendo uso del texto poético aprehendan también normas y contenidos culturales del español, datos históricos, valores, creencias, en definitiva, “que alcancen una competencia pluricultural enriquecida e integrada” (MCER, 2002, p.17).

Siguiendo esta línea, son numerosos los autores que se han manifestado a este respecto:

No se trata, en definitiva, de dirigir el poema hacia la comprensión como único objetivo, sino servirnos también de ella como mediador hacia la práctica más amplia de otro tipo de posibilidades y destrezas, contribuyendo al enriquecimiento del conocimiento cultural y literario del alumno. (Santamaría, 2012, p.439)

Se debe, por tanto, hacer hincapié en este enriquecimiento que comenta Santamaría y además en el disfrute personal que supone conocer otros códigos culturales, que nos servirán para actuar desde el aula contra el condicionamiento de opiniones y

valores influenciados hoy día por la sociedad de la comunicación en la que nos encontramos.

Con esto, se hace imprescindible igualmente reaccionar contra el uso de estereotipos que se construyen al calificar a un individuo a partir de los cánones de su propia cultura, y es que según Rodríguez-Martos (2006) uno de los beneficios de la integración del verso en la enseñanza de una lengua extranjera es la de fomentar el desarrollo de la sensibilidad y del pensamiento crítico.

Dado que el texto literario permite adaptarse en función de los estudiantes, el contexto, la temática, etc., se fomenta la consecución de una dinámica en el aula que integre estos valores en el estudiante de manera permanente:

Se trata de que la obra quede verdaderamente incorporada en el acervo del estudiante como parte significativa de los contenidos culturales del aula de español, y que el trabajo con ella se ajuste a las directrices marcadas para el nivel del grupo. (Jiménez, 2013, p. 20)

En resumen, Acquaroni expone que un texto literario puede servir como:

- Abastecedor de información cultural explícita;
- Soporte desde donde poder inferir información cultural implícita;
- Reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta;
- Producto o manifestación cultural en sí mismo. (Acquaroni, 2006, p.63).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Presentación

La propuesta didáctica que presentamos a continuación pretende obtener el máximo beneficio posible del género lírico como instrumento didáctico en el aula E/LE, ya que tradicionalmente ha estado considerado como un género obsoleto que se alejaba de los intereses y gustos de los aprendientes. Por esta razón, nos hemos propuesto sacar provecho de poemas actuales de autores contemporáneos, la mayoría vivos o fallecidos recientemente, cuyas obras como podrá comprobarse a continuación tratan aspectos cotidianos.

Los contenidos están divididos en cinco bloques temáticos, los cuales se impartirán a lo largo de cinco semanas. Se ha realizado esta división porque uno de nuestros propósitos es que se la poesía se incorpore al aula como un recurso constante a lo largo de los cursos no como una actividad o sesión individual. Las semanas están espaciadas entre sí para evitar una sobrecarga de poemas que pueda llegar a crear indiferencia.

Cada bloque está compuesto a su vez por dos poemas que trabajaremos siguiendo dinámicas muy variadas. Además de los ejercicios necesarios para la explotación de los poemas, hemos añadido para cada temática un aspecto cultural al que podrán acceder de manera amena y que podrán comparar con el de su país natal. Es este principalmente el motivo, por el que en la selección de poetas nos hemos decantado por poetas españoles. De otra manera, no se habría podido trabajar tan profundamente el elemento sociocultural. Obviamente, esta es una propuesta que permite realizar modificaciones en este y otros aspectos según el nivel y los intereses de los estudiantes.

Hemos incluido además numerosas actividades en las que se trabajará con las TIC y con páginas web novedosas que refuerzan el aprendizaje y motivan mucho a los estudiantes: *Glogster, Lyricstraining, Tagul...*

3.2. Objetivos de la propuesta

El objetivo general de esta propuesta didáctica es desarrollar las competencias semántica y sociolingüística a través de la explotación de poemas.

Los objetivos específicos que nos proponemos conseguir son los siguientes:

- Reconocer la poesía como un género literario actual.

- Despertar el interés por la poesía y por autores contemporáneos de la literatura española.
- Hacer uso del léxico adquirido en contexto.
- Desarrollar la capacidad crítica del alumno respecto a los contenidos socioculturales y favorecer su comparación intercultural.
- Impulsar el desarrollo de las cuatro destrezas de manera integrada con actividades variadas.
- Fomentar el uso de las TIC como recurso de apoyo en el aprendizaje.
- Promover el uso didáctico de la red social Twitter para proporcionar *feedback* al profesor acerca del avance del aprendiz en el proceso de trabajo autónomo.
- Mejorar la capacidad del aprendiente a trabajar de manera autónoma haciendo uso de diferentes recursos.

3.3. Metodología

La metodología seleccionada para llevar a cabo esta propuesta didáctica está conformada desde una perspectiva ecléctica. Se pretende que el aprendiente no sea un mero receptor de información, sino que construya su propio aprendizaje siendo guiado en todo momento por el profesor.

Además de seguir en ciertos momentos un enfoque constructivista para que los aprendientes traten de resolver los dilemas que les vayan surgiendo a lo largo de la práctica, el aprendizaje significativo está continuamente presente, ya que gracias a ciertas técnicas, serán capaces de encontrarle utilidad y funcionalidad a la temática que se está estudiando.

A semejanza del enfoque por tareas, pero a pequeña escala, cada bloque didáctico finalizará con una breve tarea relacionada con las actividades que se han ido desarrollando a lo largo de las dos sesiones con los poemas. Estas implicarán en gran medida la expresión oral y el trabajo en grupo: debate, póster virtual, el juego Tabú, juego de rol.

Según Sanjuán (2004), el proceso por el cual adquirimos vocabulario se puede compartimentar en tres etapas: comprensión, almacenamiento y recuperación. Hasta que no recuperamos una palabra y la incluimos en nuestro vocabulario activo,

no podemos decir que sabemos dicha palabra. Por esta razón, la segunda sesión de cada bloque siempre comienza con una actividad de calentamiento en la que vuelven a utilizar los términos aprendidos en otros contextos al igual que ocurrirá en las tareas finales.

Por último, en cuanto al uso de los diccionarios, los estudiantes prefieren los bilingües por su rapidez y eficacia y podrán utilizarlo en determinadas ocasiones. No obstante, también les iniciaremos en el uso puntual de los monolingües para que vayan acostumbrándose a su uso, pues se trata de un ejercicio de comprensión lectora muy completo.

3.4. Contexto

Esta secuencia didáctica está dirigida a un grupo reducido (12) de aprendientes europeos de diferentes nacionalidades que reciben clases de español en una academia de formación privada en España durante los meses de verano. No hay diferencias significativas de edad entre ellos. Como se mencionó anteriormente, su dominio de la lengua es intermedio, concretamente B1, aunque existe cierta variabilidad. De esta manera, se hará necesario realizar adaptaciones en función del grupo.

La decisión de aprender español está principalmente motivada por el interés personal de los aprendientes y su realización personal, por tener planes de viajar a países hispanohablantes en el futuro o incluso por poder establecer relación con una población de habla hispana que debido a la globalización está cada vez más presente en su vida diaria.

3.5. Cronograma

La secuencia didáctica se ha programado para ponerse en práctica durante cinco semanas alternas a lo largo de un verano. De esta manera nos aseguraremos de que la utilización de la poesía como instrumento didáctico no se perciba como algo puntual, si no que se integra completamente en la dinámica del curso. Asimismo, no se convertirá en algo monótono y podrán disfrutar de la lectura.

Los aprendientes realizan un curso de español de cuatro horas semanales, repartidas en dos sesiones de dos horas cada una. La propuesta está dividida en cinco bloques didácticos y cada semana se estudiará uno de ellos. Por lo tanto, durante esa semana dedicaremos una hora de cada sesión a desarrollar la propuesta.

Junio							Julio							Agosto						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do
				1	2	3							1			1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	31		
							30	31												

3.6. Actividades

Semana 1		
Sesión 1 (1h 30')	1. Activación de conocimientos previos.	15'
	2. Etapa de descubrimiento y comprensión.	30'
	- Poema 1.	30'
	- Poema 2.	15'
	3. Cierre: conversación y explicación uso de Twitter en el aula.	
	Agrupamiento: Clase abierta, grupos reducidos, individual.	
	Material: Pizarra digital, fotografías, tarjetas (versos), móviles.	
	Evaluación: Observación y corrección de actividades.	
Sesión 2 (1h 30')	1. Repaso: Actividad lúdica (Bingo).	20'
	2. Actividades de extensión:	15'
	- Introducción componente cultural: visualización vídeo.	15'
	- Actividades después de la visualización.	40'
	3. Tarea Final: Expresión escrita: receta plato típico de su país.	
	Agrupamiento: Clase abierta, grupos reducidos, individual.	
	Material: Pizarra digital, ficha de trabajo, cartones de bingo.	
	Evaluación: Observación haciendo uso de una <i>checklist</i> para controlar el desarrollo y producto de la tarea final. Los alumnos también tomarán nota de las recetas de los compañeros.	

Sesión 1

1. Para comenzar, el profesor proyectará en la pizarra digital una serie de fotografías relacionadas con el tema “Alimentación”. A continuación, pedirá a los alumnos que las describan y seguidamente, formulará preguntas con el objetivo de iniciar al conjunto del grupo en una conversación. Algunas preguntas tipo podrían ser: *¿Cuál es tu plato típico español preferido? ¿Te gusta cocinar o prefieres comer en restaurantes? ¿Con qué frecuencias cocinas en casa? ¿Buscas recetas nuevas cuando cocinas?*

2. Esta etapa se corresponde con la lectura de los poemas seleccionados para trabajar este primer campo semántico. *Gazpacho del pintor trabajando* (Todos los poemas de la secuencia didáctica están en el Anexo I) es obra del leonés Víctor M. Díez. Una vez leído en voz alta por uno de los estudiantes del curso, y tras haber realizado el profesor las correcciones pertinentes de pronunciación y entonación, se

pedirá al resto que lo lean de manera individual y subrayen los términos que desconozcan. Se resolverán entonces dudas de vocabulario y se repartirá entre los alumnos la ficha de vocabulario (Anexo II) que comenzarán a completar. Una vez rellenos todos los campos con términos del poema, se instará a los alumnos a que sigan utilizando esta clasificación con los bloques temáticos venideros de sesiones futuras.

A continuación, se procederá a trabajar el segundo poema que es también una receta, el típico ajo blanco andaluz. *El ajo blanco* es un poema escrito por el malagueño Rafael Canales. Para ello, se agrupará a los alumnos en cuatro grupos de tres y se les proveerá con tarjetas que contienen los versos impresos individualmente. Haciendo uso de los diccionarios, principalmente monolingües, los alumnos tendrán que ordenarlos. Si tras haberlo intentado se quedan atascados, podrán hacer uso de internet desde sus móviles para buscar una receta tradicional de este plato, nunca el poema en sí. Una vez hayan acabado, se proyectará el poema en la pizarra digital y como en el caso anterior se leerá en voz alta y se procederá a su corrección. Igualmente, se resolverán dudas de carácter lingüístico.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos primordiales de esta secuencia didáctica es la mejora de la competencia sociolingüística de los estudiantes, a modo de cierre, se iniciará una conversación con ellos, se aclararán aspectos clave de las mismas como por ejemplo las zonas en las que su consumo es más típico, variaciones, etc., y se formularán preguntas del tipo: *¿Has probado alguno de estos platos? ¿Te gustaría? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Hay algún plato similar en tu país?*

3. Para concluir, se aclarará cómo harán uso de la red social Twitter y cuál será su finalidad (Anexo III). Una vez publicada la etiqueta seleccionada (#LaPoesíaMolaMucho), deberán dar su opinión respecto al desarrollo de las clases, sus sensaciones y evolución a través de mensajes cortos, al menos una vez después de cada bloque temático (semana). Asimismo, se valorará positivamente que interactúen entre ellos.

Sesión 2

1. A modo de repaso, se entregará a cada estudiante un cartón de bingo en blanco que tendrán que rellenar con palabras vistas en la clase anterior. Una vez hecho esto, el profesor de manera aleatoria comenzará a decir términos en voz alta. Si el

estudiante escucha una de las palabras que ha escrito, deberá tacharla. El primero que consiga una línea en horizontal, cantará ¡Bingo!

2. Seguidamente, con el propósito de seguir enriqueciendo otros aspectos culturales, se enseñará una foto del cocinero Karlos Arguiñano junto con algunos datos personales y se les animará a que describan tanto su físico como su carácter. Recibirán como ayuda unos inicios de frases que les servirán de apoyo y así podrán realizar preguntas sintiéndose más seguros.

Una vez resueltas todas estas cuestiones, se iniciarán las actividades relativas al visionado del siguiente vídeo (<https://www.hogarmania.com/cocina/recetas/sopas-cremas/201609/gazpacho-karlos-arguinano-33657.html>). En el mismo, aparece el cocinero preparando una de las recetas que se estudió en uno de los poemas de la sesión anterior, concretamente, el gazpacho. El vídeo es de una duración aproximada de tres minutos.

Primero, se repartirán por alumno las fichas que contienen las preguntas que tendrán que realizar después del visionado. Se leerán previamente para resolver cualquier problema de comprensión y se proyectará dos veces, dejando unos minutos entre ambas visualizaciones de manera que tengan tiempo suficiente para contestar. Una vez finalizado, se pondrán en común las respuestas y se resolverán dudas que puedan surgir.

3. En último lugar, llevarán a cabo la tarea final de este bloque temático. Agrupados esta vez en parejas, harán uso de su creatividad y escribirán un poema presentando una receta de un plato típico de su país. Podrán ayudarse de diccionarios y tomar como ejemplo los poemas vistos en la sesión anterior. Además, se pedirá que utilicen al menos dos de los recursos poéticos aprendidos. Al final de la sesión, tendrá lugar una puesta en común, en la cual cada pareja tendrá que leer su receta delante del resto de compañeros.

Semana 2		
Sesión 1 (1h 30')	1. Activación de conocimientos previos.	10'
	2. Lectura del primer poema. Ejercicios de explotación del poema.	10'
	-Tipo test y verdadero/falso.	20'
	3. Ejercicios explotación del segundo poema. Lectura.	20'
	4. Introducción componente cultural: canción con <i>lyricstraining</i> .	30'
	Agrupamiento: clase abierta e individual.	
	Material: pizarra digital, ficha de trabajo, diccionarios, ordenadores.	
	Evaluación: Observación, corrección de actividades y resultado	

	obtenido por el programa.	
Sesión 2 (1h 30')	1. Calentamiento. Dominó.	20'
	2. Presentación del tema.	40'
	-Lluvia de ideas.	
	-Vídeo.	
	-Ventajas/desventajas.	
	3. Debate.	30'
	4. Repaso y afianzamiento de conocimientos.	
	Agrupamiento: Clase abierta y grupos reducidos.	
	Material: fichas de dominó, pizarra digital.	
	Evaluación: Seguimiento de las intervenciones que realiza cada alumno.	

Sesión 1

1. Para introducir este bloque temático, se escribirá la palabra “playa” en la pizarra y se realizará una lluvia de ideas como actividad grupal. Seguidamente, el profesor adelantará algunos términos que aparecerán en los poemas que se trabajarán a continuación y se explicarán.

2. A continuación, se leerán los poemas siguiendo la dinámica de la sesión de lectura anterior. El primero de ellos se trata de *La Isla* de la escritora madrileña Concha Méndez. Una vez realizadas las oportunas correcciones y aclaraciones, los alumnos resolverán preguntas de tipo test y de verdadero o falso que le ayudarán a comprender mejor el texto y el profesor se asegurará de que la etapa de descubrimiento y comprensión se ha realizado satisfactoriamente.

3. Se pasará entonces a trabajar el siguiente poema siguiendo esta vez una variación de la estrategia utilizada anteriormente. El poema en cuestión se titula *Mar* y es obra de la escritora malagueña María Victoria Atencia. Para la explotación, se llevará a cabo un ejercicio de reducción el cual consiste en entregarles las estrofas tras haber eliminado algunas palabras. El profesor pasará a leerlo en voz alta, dos veces, y los aprendientes deberán rellenar los huecos. Se pedirá que describan las palabras más significativas y las más difíciles podrán buscarlas en el diccionario que suelen crear este tipo de vídeos en los estudiantes.

4. Para concluir esta sesión y hacer uso del vocabulario aprendido de una manera lúdica, se propondrá trabajar con *Lyricstraining*. Se trata de una nueva herramienta online para aprender idiomas por medio de la música y la letra de canciones. Se asemeja a un karaoke, los estudiantes tendrán que completar las palabras que faltan en una canción mientras suena la música. Para esta temática, se trabajará la canción “La playa, el sol, el mar, el cielo y tú” del grupo Fórmula V. A pesar de ser este un grupo de la década de los 70, algunas de sus canciones siguen escuchándose hoy en

día y, además, el vocabulario se adecúa mucho al visto en los poemas: arena, mar, sol, brisa, etc.

Una vez terminado el ejercicio, se resolverán dudas y se iniciará una breve conversación sobre gustos musicales.

Sesión 2

1. Para repasar el vocabulario aprendido en la sesión y afianzarlo, se comenzará la sesión dividiendo a los alumnos en tres grupos de cuatro para que jueguen al dominó, uniendo los versos de los poemas incompletos con los términos que se hayan eliminado.

2. Comenzará entonces la preparación para la tarea final de este bloque temático que consistirá en un debate. Primero, se presentará el tema concreto y para ello se comenzará con una lluvia de ideas del grupo en general. Se pasará a visualizar el siguiente vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=XTWCuR982tk>) que consiste en un breve reportaje en el cual se entrevista a viandantes sobre sus preferencias en cuanto al destino de vacaciones. Es bastante claro y la reportera no habla demasiado rápido, lo cual se adecúa al nivel de la clase y minimiza la sensación de inseguridad.

3. Tras la segunda visualización, se completará un cuadro en la pizarra con ventajas e inconvenientes de pasar las vacaciones en el campo o en la playa, tema sobre el que versará el debate. Una vez se hayan establecido todos los puntos, el profesor dividirá la clase en dos grupos de seis alumnos. Un grupo será partidario de una opinión y el otro deberá refutar sus argumentos y defender lo contrario. El profesor se mantendrá al margen del debate y únicamente actuará como guía. No obstante, en caso de que los alumnos no se muestren muy participativos, tendrá preparadas preguntas para formular.

4. A modo de repaso y para afianzar conocimientos, el profesor pedirá que lean de nuevo los poemas del bloque temático recordándoles que hagan uso de las observaciones que se les ofrecieron para una correcta entonación y pronunciación. Se pedirá entonces que presten atención a aquellos aspectos que presentaron dificultades en un principio e intenten comprenderlos o enfocarlos desde otra perspectiva. Se comentarán igualmente los elementos que leen ahora y que durante la primera lectura, les pasaron desapercibidos y que identifiquen recursos estilísticos. El profesor iniciará entonces una conversación abierta con el grupo lo cual le aportará datos para su seguimiento del grupo.

Semana 3		
Sesión 1 (1h 30')	1. Activación de conocimientos previos. Tagul.	15'
	2. Lectura del primer poema. - Expresión oral. Conversación.	30'
	3. Lectura del segundo poema. - Crucigrama.	30'
	4. Expresión escrita. Juego de los pitufos.	15'
	Agrupamiento: Clase abierta, grupos reducidos e individual.	
	Material: pizarra digital y fichas de trabajo.	
	Evaluación: Observación y seguimiento preguntas orales.	
Sesión 2 (1h 30')	1. Calentamiento. ¿Quién miente?	20'
	2. Introducción componente cultural: Picasso. - Conversación inicial. - Descripción. - Texto con huecos a rellenar.	40'
	3. Tabú.	30'
	Agrupamiento: Clase abierta, grupos reducidos e individual.	
	Material: Fotografías, pizarra digital, ficha de trabajo, tarjetas en blanco.	
	Evaluación: Corrección de las descripciones escritas y de las definiciones orales en la actividad lúdica.	

Sesión 1

1. Se iniciará este nuevo bloque temático haciendo uso de la herramienta web *Tagul*, utilizada por docentes para introducir o repasar campos temáticos de manera visualmente muy atractiva. La herramienta es gratuita y permite al docente crear imágenes a partir de las palabras que desea introducir en la actividad o sesión. Para activar conocimientos previos e introducir el tema, se mostrará la imagen en la pizarra digital y se pedirá a los estudiantes que detecten el mayor número de palabras posibles e intenten definir las en español (Anexo V). Las palabras han sido obtenidas tanto de los poemas que se trabajarán en la sesión, como del nivel de referencia «Nociones específicas» del PCIC. Teniendo en cuenta el grupo en cuestión, la mayoría se corresponden con el nivel B1 del apartado 10.8 Objetos Domésticos. Siguiendo la teoría del *I+1* de Krashen, se incluirán igualmente algunas correspondientes al nivel B2 de dicho apartado con el objetivo de desafiar el nivel actual del aprendiente.

2. Seguidamente se procederá a leer el primer poema del bloque temático de esta semana que se centra en objetos domésticos. El poema se titula *Completamente viernes* y es obra del escritor granadino Luis García Montero. Tras su lectura y aclaración, el profesor organizará grupos pequeños que conversarán acerca del poema y sobre su rutina de viernes. Para ello, ayudará con preguntas tipo.

3. Antes de comenzar con la lectura del segundo poema de este bloque temático se hará hincapié en la evidente diferencia de esta estrofa con respecto a la demás. El poema titulado *La botella vacía se parece a mi alma* fue escrito por el jerezano Juan Manuel Caballero Bonald. Tras su lectura y corrección, el profesor planteará en primer lugar preguntas muy cerradas y directas de comprensión, pues se trata de un poema de nivel más elevado, y otras de reflexión. Ejemplos: *¿Qué quiere indicar el autor con el título? ¿Qué no volverá a hacer el protagonista más? ¿Puedes dar un sinónimo de terror?* Seguidamente, se pedirá a los alumnos que obtengan las palabras relacionadas con el campo semántico que se está trabajando y se les entregará un crucigrama que tendrán que rellenar de manera individual.

4. Por último, se finalizará la clase con un clásico en la enseñanza de lenguas. Se ofrecerá a los alumnos un texto en la que se habrán sustituido ciertas palabras (muchas vistas en la misma sesión) por el idioma de los pitufos. Por ejemplo, el lugar de «Por detergentes y lavavajillas, por libros desordenados y escobas en el suelo», diríamos «Por detergentes y pitufo, por libros desordenados y pitufo en el suelo». Esto favorece la creatividad y la recuperación de palabras. Una vez acabada la actividad, tendrá lugar una puesta en común general.

Sesión 2

1. Se iniciará la sesión de manera lúdica con el juego ¿Quién miente? El profesor dividirá la clase en parejas y les entregará una foto con diferentes habitaciones de una vivienda. Un miembro de la pareja se ceñirá a la imagen y hará una descripción fiel de la misma, el otro una que no se ajuste a la realidad. Una vez concluida esta primera parte, cada pareja mostrará su fotografía al resto y se leerán ambas descripciones. El resto del grupo deberá decidir cuál es la verdadera.

2. Para introducir el aspecto sociocultural, se mostrará la pintura “Mandolina y Guitarra” de Pablo Ruiz Picasso (Anexo V). En primer lugar, y siguiendo la rutina iniciada en el calentamiento de la clase, se pedirá a los alumnos que describan el cuadro. Además, se pedirá que intenten detectar el mayor número posible de objetos domésticos. Se pedirá que le pongan un título y razonen su respuesta. Se preguntará también por el artista y se les ofrecerá datos básicos de su biografía. Finalmente, se formularán preguntas sobre su opinión, gustos y preferencias. Para concluir esta parte de la sesión, se repartirá un texto resumen con algunos de los datos más relevantes de la vida y obra y del autor en el cual tendrán que rellenar huecos. Las palabras les serán facilitadas. Minutos más tarde se procederá a su corrección.

3. La tarea final de esta semana consistirá en recrear un juego muy conocido, Tabú. En pequeños grupos, los alumnos tendrán que hacer tarjetas que contengan una imagen en una de sus caras. Obviamente, se ceñirán al vocabulario aprendido en la unidad. En el reverso deberán escribir tres palabras. Cada grupo creará cinco tarjetas. Una vez concluida esta parte, todas serán entregadas al profesor. Este la mezclará y los alumnos irán saliendo por turnos a la pizarra. Allí, escogerá una de las cartas y mirará tanto el dibujo como las palabras. El juego consiste en describir el objeto del dibujo sin utilizar ninguno de los términos escritos en el reverso.

Semana 4		
Sesión 1 (1h 30')	1. Acercamiento a la temática.	10'
	2. Lectura del primer poema.	20'
	- Preguntas de comprensión y ampliación.	20'
	3. Lectura del segundo poema.	10'
	- Definiciones.	30'
Sesión 2 (1h 30')	4. Escritura creativa.	
	Agrupamiento: clase abierta, parejas, individual.	
	Material: pizarra digital, ficha de trabajo.	
	Evaluación: Observación y corrección de la expresión escrita.	
	1. Calentamiento. Reconstrucción.	15'
Sesión 2 (1h 30')	2. Componente cultural: ciudades españolas.	30'
	3. Tarea final. <i>Glogster</i> de ciudades y presentación.	45'
	Agrupamiento: parejas y grupos reducidos.	
	Material: pizarra digital, fichas de trabajo, ordenadores.	
	Evaluación: Corrección de las presentaciones.	

Sesión 1

1. Se dará comienzo a esta cuarta semana proyectando en la pizarra digital algunos de los lugares más conocidos y emblemáticos de España. Se iniciará entonces un acercamiento a la temática mediante una conversación con preguntas del tipo: *¿Reconoces alguno de estos lugares? ¿Ha estado ahí? ¿Cuándo? ¿Con quién fuiste? ¿Te gustaría ir/volver? ¿Te gusta? ¿Por qué? ¿Te gusta hacer turismo? ¿De qué tipo: rural, cultural, de aventura?*

2. Se leerá el primer poema titulado *Adoro las ciudades que son viejas* del poeta leonés Andrés Trapiello. Tras su lectura en voz alta y corrección, si fuese necesaria, se aclararán los términos y aspectos lingüísticos que puedan presentar dificultades. En esta etapa de descubrimiento y comprensión, se seguirá incentivando al estudiante a que interactúe: *¿Conoces algún lugar como el descrito en el poema? ¿En tu país o en otro país? ¿Te gustaría visitarlo? ¿Por qué sí/no? ¿Qué sensaciones crea en ti: tristeza, alegría, soledad...?*

3. Se pasará entonces a la lectura del segundo poema que se trata de una obra del autor albaceteño titulada *Vida de Monje*. Como en los casos anteriores se procederá a su lectura. Seguidamente se pedirá a los alumnos que realicen una ficha de vocabulario similar a la realizada la primera semana. En la misma tendrán que extraer el vocabulario de ambos poemas y clasificarlo según las categorías que ellos estimen oportunas y le faciliten el almacenamiento y posterior recuperación.

4. En la siguiente actividad, se dividirá el grupo en parejas. Se repartirán entre ellas fichas con los términos vistos y algunos nuevos del apartado 20.3. Espacios urbanos o rústicos del PCIC. Sin ayuda de diccionarios, los estudiantes tendrán que intentar definir los términos. Podrán ayudarse de ejemplos.

5. A modo de cierre, y siguiendo la dinámica, se llevará a cabo una actividad de escritura creativa. Para ello, elegirán ellos mismos diez de las palabras vistas durante la sesión. Se les pedirá que escriban una breve narración que recoja esas palabras. Por último, se leerán en voz alta.

Sesión 2

1. Para iniciar la sesión, se dividirá la clase en parejas y se les repartirán los poemas vistos en la clase anterior en el orden correcto, pero con las palabras de cada verso desordenadas.

2. A continuación, se introducirá el componente cultural. Para ello, se dividirá la clase en cuatro grupos de tres alumnos y se les entregará una ficha a rellenar y un enlace a diferentes páginas web de ciudades españolas al que accederán. Tendrán que leer la información ofrecida en las mismas y rellenar las preguntas.

3. La tarea final de esta semana consistirá en crear un póster multimedia interactivo haciendo uso de la herramienta web *Glogster*. Con un diseño libre y atractivo, utilizando fotos e información relevante, deberán animar a que turistas indecisos visiten la ciudad sobre la que se realizaron la actividad anterior. Una vez hecho, los grupos presentarán su ciudad delante de los compañeros.

Semana 5		
Sesión 1 (1h 30')	1. Activación de conocimientos previos.	20'
	2. Presentación del primer poema. -Lectura y ejercicios de explotación.	30'
	3. Lectura del segundo poema. - Ejercicio de continuación del texto. - Lectura del poema original completo. Dudas.	40'
	Agrupamiento: clase abierta, individual.	

Sesión 2 (1h 30')	Material: pizarra digital, ficha de trabajo.	
	Evaluación: Corrección del poema.	
	1. Calentamiento. Ejercicio de transposición.	10' 60' 20'
	2. Tarea final: conversación con expresiones coloquiales. Representación.	
	3. Evaluación de la secuencia didáctica.	
	Agrupamiento: clase abierta, grupos reducidos, individual.	
	Material: ficha de trabajo, rúbricas de evaluación.	
	Evaluación: Observación y obtención de datos de las rúbricas.	

Sesión 1

1. Para iniciar la sesión, se mostrarán en la pizarra fórmulas coloquiales como por ejemplo: *echar una peli, iqué fuerte!, de eso nada, ponerse como un tomate, partirse de risa, llevarse bien/mal con alguien, quedarse cortado...* Se pedirá a los alumnos a continuación que piensen situaciones en que puedan utilizarse y que recreen breves diálogos en las que se incluyan. Se pedirá también que compartan con el grupo otras que conozcan.
2. Se dará entonces comienzo a la lectura del primer poema *Me lo contó el garabato* de la autora madrileña Gloria Fuertes. Aprovechando que este año es el centenario de su nacimiento, se incluye así una pincelada sobre el componente sociocultural. Tras su lectura, los alumnos buscarán los recursos coloquiales que encuentren en el mismo como: *me lo contó..., si quiero me largo...* y se pedirá que las contextualicen. Una vez hecho, se resolverán dudas de carácter lingüístico y pragmático y se pondrá un título al poema.
3. Para trabajar el segundo poema solo se mostrará la primera estrofa. Se trata del poema *El desayuno* del también madrileño Luis Alberto de Cuenca. Se comenzará su lectura y los alumnos tendrán que detectar fórmulas coloquiales al igual que hicieron con el primer poema. Entonces, los alumnos tendrán que terminar el poema componiendo ellos mismos una estrofa. Se establecerán dos pautas: la primera, es que empiece también con *Me gusta...*, y la segunda que incluya las fórmulas *se te nota* y *eres genial*. Se pondrá en común con el resto de compañeros.
4. Para concluir esta sesión, se terminará de leer el resto del poema original y se resolverán dudas.

Sesión 2

1. Para activar la función de recuperación, se entregará a los alumnos un texto con huecos que tendrán que rellenar con las expresiones estudiadas en la sesión anterior. De esta manera, verán otros contextos en los que pueden emplearse y serán

capaces de integrarlas en su vocabulario activo. Se corregirá una vez hayan finalizado todos.

2. Como tarea final de este último bloque temático, se dividirá la clase en grupos de tres estudiantes. Deberán imaginar una situación cotidiana y crear un diálogo en el cual se incluyan las fórmulas coloquiales aprendidas durante la semana. Obviamente, podrán añadir otras que conozcan ellos. Prepararán su diálogo y lo presentarán ante el resto de la clase. El profesor actuará como guía, ofreciendo indicaciones y resolviendo dudas que puedan surgir en el proceso.

3. Para finalizar con la secuencia didáctica, se llevará a cabo una evaluación más detallada y completa que la que se llevó a cabo después de cada sesión. Con este fin, los estudiantes rellenarán una autoevaluación que les entregara el profesor (Anexo VII). El profesor a su vez también realizará una evaluación por medio de una rúbrica (Anexo VI). Estas se explicarán detalladamente en el siguiente apartado.

3.7. Evaluación

Teniendo en cuenta las ventajas que ofrece una evaluación formativa y que una nota numérica no resulta siempre objetiva, presentamos a continuación dos rúbricas (Anexo X), la primera será rellenada por los alumnos al final de la secuencia didáctica y la segunda por el docente.

En la rúbrica del estudiante (Anexo VII), hemos optado por cambiar los números de los rangos por figuras representativas, en este caso estrellas. Con este tipo de evaluación, las críticas son siempre constructivas y los estudiantes comprenden mejor el *feedback* que podamos ofrecerles. Se agiliza mucho el proceso para los profesores y los aprendientes son más conscientes de los aspectos en los que deberán esforzarse más.

En la rúbrica destinada al docente sí aparecerán los criterios valorados del 1 al 4, siendo 1 (inadecuado), 2 (puede mejorar), 3 (satisfactorio) y, por último, 4 (excelente).

4. CONCLUSIONES

Una vez concluido el presente trabajo, a continuación pasamos a analizar en qué medida se han cumplido los objetivos que nos propusimos alcanzar al comienzo del mismo. Nuestro objetivo principal era plantear el género lírico como un recurso pedagógico útil para mejorar las competencias semántica y sociolingüística de un grupo de estudiantes de español con un nivel intermedio (B1).

Para conseguir tal objetivo, en primer lugar, comprobamos que el nivel y vocabulario presentes en los poemas elegidos se ceñían en gran medida a lo establecido tanto en el Marco Común Europeo de Referencia como en el Plan Curricular del Instituto Cervantes respectivamente.

Seguidamente, comenzamos a analizar estudios realizados sobre la utilización de la poesía en el aula de español. Asimismo, examinamos personalmente otros métodos conocidos y llegamos a la conclusión de que la presencia de este género literario en los manuales E/LE era insuficiente y la utilización que se hacía de los poemas no era productiva, puesto que en la mayoría de casos se trataba de ejercicios inconexos que quedaban relegados a las últimas páginas de la unidad.

Por ello, esta propuesta ha contribuido a aumentar el material disponible al alcance de los estudiantes y se ha propuesto una metodología muy provechosa en las actividades, que ha permitido sacar partido a los poemas de manera amena y motivadora.

A este respecto, otro de los objetivos específicos al cual aspiramos fue despertar el interés de los aprendices por este género literario y fomentar su gusto por su lectura. Con este fin, nos propusimos basar nuestra secuencia didáctica en poemas de autores españoles contemporáneos reconocidos que sigan en activo o que lo hayan estado hasta hace relativamente poco tiempo. Pretendíamos así poner en contacto el género poético con las tendencias, preocupaciones y necesidades de la sociedad actual, ya que la poesía siempre ha estado considerada como algo aburrido y en desuso.

El siguiente objetivo fue conseguir que los aprendientes desarrollaran actitudes tolerantes, abiertas y flexibles ante la actual realidad multicultural en la que nos encontramos inmersos hoy día. Es este el principal motivo por el cual nos decantamos por poetas españoles, para poder así acotar el componente cultural y presentarlo de manera más asimilable, dado que al ser el español una de las lenguas

más habladas del mundo, las realidades culturales de cada país hispanohablante son muy dispares.

Por último, en el proceso de definición de las actividades, quisimos reconocer la importancia que los recursos tecnológicos suponen en las actividades que se realizan tanto en el aula como en casa, pues un uso apropiado resulta ser muy prometedor en la mejora e innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos hecho uso de redes sociales como Twitter para proporcionar *feedback* al profesor acerca del avance del aprendiz en el proceso de trabajo autónomo, programas online como *Lyricstraining* para aprender idiomas por medio de la música y la letra de canciones, *Globster* para crear carteles multimedia interactivos, o herramientas para los docentes como *Tagul* que permite crear imágenes a partir de las palabras. Todo ello sin mencionar los vídeos, imágenes, actividades, etc., proyectados en la pizarra digital en cada sesión.

De este modo, podemos afirmar que el género literario es un recurso didáctico muy rentable a la hora de desarrollar las competencias semántica y sociocultural en el aula de E/LE en estudiantes de todos los niveles. Asimismo, esta propuesta demuestra cómo la inclusión de las diferentes destrezas es posible dentro de una misma sesión, lo cual no solo ameniza el desarrollo de las clases, sino que también hacen posible el uso como vehículo de comunicación del idioma, que es al fin y al cabo el objetivo fundamental de cualquier curso de idiomas.

Nos propusimos además crear situaciones comunicativas a modo de tarea final para cada bloque semántico. Así, fomentamos un aprendizaje significativo partiendo de situaciones reales como un debate o una presentación.

Finalmente, en cuanto al proceso de evaluación hemos incluido dos rúbricas, una para el alumno y otra para el profesor, y un modelo de *checklist* que nos permitirá controlar la actuación del grupo de manera cómoda y rápida. Incluimos la rúbrica del profesor puesto que su autoevaluación y la evaluación de su secuencia son igualmente importantes para poder realizar los cambios pertinentes en el futuro, ser más eficientes e ir siempre progresando.

4.1. Limitaciones

Una limitación que se ha planteado durante el desarrollo y finalización de la secuencia didáctica ha sido la imposibilidad de haber comprobado científicamente si los ejercicios planteados han resultado adecuados para el grupo al que estaba dirigida la misma. Nos referimos tanto en lo relacionado con temas curriculares

(objetivos, contenidos, evaluación, cronograma) como en aspectos menos cuantificables como el interés y motivación suscitados por las temáticas y los poemas.

A pesar de haber realizado la selección de poemas de manera rigurosa, algunos presentan algún vocablo o expresión que puede categorizarse en un nivel superior. Un ejemplo de ello es la expresión “meter la pata” que encontramos en el poema *El desayuno* de Luis Alberto de Cuenca que encontramos en el inventario de nociones generales del PCIC para un nivel avanzado. Sin embargo, puesto que por norma general no todos los aprendientes de un grupo poseen el mismo nivel, estas expresiones o términos servirán para desafiar su nivel actual y enriquecerán su vocabulario activo.

Otra limitación que tendremos que tener en consideración a la hora de llevarla a la práctica, será la disponibilidad de recursos tecnológicos durante el curso y de si disfrutaremos o no de conexión a internet, pues es fundamental para la realización de muchos de los ejercicios planteados.

En esta misma línea, tendremos que reparar en la capacidad que poseen los aprendientes para desenvolverse con las TIC, dado que para algunos adultos puede llegar a suponer un reto más al que enfrentarse y convertirse en un obstáculo o motivo de frustración que podría dificultar el objetivo principal.

4.2. Líneas de investigación futuras

Como futuras líneas de trabajo creemos que inicialmente sería adecuado poner en práctica esta secuencia didáctica para poder comprobar de primera mano que tanto los objetivos como los contenidos son adecuados y se adaptan al nivel del grupo al que estaban dirigidos. Asimismo, es importante para poder confirmar que los aprendientes perciben la poesía como un instrumento didáctico y que posteriormente se inician en su lectura de manera autónoma.

Una vez hecho esto, la secuencia podría seguir enriqueciéndose seleccionando otros poemas que se correspondiesen a campos temáticos diversos que interesase trabajar con un determinado grupo-clase en función de sus objetivos, contenidos, nivel, intereses, etcétera. Igualmente, para trabajar otras realidades culturales podríamos optar por autores de otros países hispanohablantes.

Como podemos comprobar las posibilidades de innovar son innumerables y partiendo de esta propuesta como modelo podrían realizarse otras en la misma

línea, e incluso ampliar el enfoque al género dramático, también alejada del uso cotidiano.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. Referencias bibliográficas

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción al español del Instituto Cervantes. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya. Obtenido el 26 de abril de 2017 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

De Castro, M. (1999). *Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico. Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE 4)* (pp. 67-86). Madrid: Fundación Actilibre.

Escandell, M.V. (1996). *Los fenómenos de interferencia pragmática*. En *Didáctica del español como lengua extranjera*. (pp. 95-110). Madrid: Colección Expolingua, cuadernos de tiempo libre.

García, B. (2007). *Propuestas didácticas con textos literarios en la clase de ELE*. Instituto Cervantes de Río de Janeiro. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/08_garcia.pdf. Obtenido el 20 de mayo de 2017.

Garrido, A. y Montesa, S. (2010). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta. *Marcoele*, 11, 383-396. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>. Obtenido el 21 de mayo de 2017.

Guastalegnanne, H. (2009). Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE”, *Marcoele*, V Encuentro Brasileño de profesores de español, 9, Instituto Cervantes de Belo Horizonte, 1-34. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf. Consultado el 15 de junio de 2017.

Jiménez, F. (2013). En torno a las adaptaciones del texto literario en el aula de ELE. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 18, 9-23. Disponible en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659249>. Obtenido el 25 de mayo de 2017.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamón.

Lozano, G. & Ruiz, J.P. (2009). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *Didáctica del Español como Lengua*, 9, Centro de Lenguas Modernas, 127-155. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf. Obtenido el 5 de junio de 2017.

Martín Peris, E. et. al. (2008). “Diccionario de términos clave de ELE”. Madrid: SGEL. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

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

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>

Rodríguez-Martos, C. (2006). Poesía y cantautores. Una propuesta de Historia de la Literatura Española. Memoria de Máster de ELE. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76201/00820093000137.pdf?sequence=1>. Obtenido el 28 de mayo de 2017.

Ruiz, L. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel. Disponible en: https://www.academia.edu/4078184/Ruiz_Gurillo_L._1998_La_fraseolog%C3%A1da_del_espa%C3%B1ol_coloquial._Barcelona_Ariel. Obtenido el 17 de junio de 2017.

Sanjuán, M. (2004). La enseñanza del léxico: aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13, 69-128. Zaragoza: Universidad de Zaragoza y Gobierno de Aragón.

Santamaría, E. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 433-472. Disponible en: <https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2015/06/didc2b4tica-de-la-poesia.pdf>. Obtenido el 25 de mayo de 2017.

Solano, F. (1993). *Poesía española contemporánea. Educación y Biblioteca* (pp. 52-64)

5.2. Bibliografía

Colom Cañellas, A., y Núñez Cubero, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis Educación.

Esteve, J.M. (1993). La aventura de ser profesor. *Cuadernos de Pedagogía*, 266.

Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, 350, 15-30. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Obtenido el 27 de abril de 2017 desde http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_01.pdf

Pedraza, F. (1998). La literatura en la clase de español para extranjeros, en Á. Celis y J. R. Heredia, *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, 59-66. Ciudad Real: Ediciones Universidad Castilla la Mancha.

VV.AA. (2011). *Proyecto Lingüístico de Centro. Orientaciones para un plan de lectura*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

5.3. Poemas y métodos analizados

Poemas:

Atencia, M.V. (1991). “Poesía en el Campus”. *Revista Oral de Poesía*, 19: 28

Caballero Bonald, J.M. (1994). “Poesía en el Campus”. *Revista Oral de Poesía*, 30: 31

Canales, A. (2006). “El ajo blanco”. *Litoral: revista de la poesía y el pensamiento*, 241: 169.

De Cuenca, L. A. (1993). *El hacha y la rosa*. Sevilla: Renacimiento.

Díez, V. (2006). “Gazpacho del pintor trabajando”. *Litoral: revista de la poesía y el pensamiento*, 241: 184.

Fuertes, G. (1999). *Obras incompletas*. Madrid: Cátedra.

García Montero, L. (1998). *Completamente viernes*. Barcelona: Tusquets.

Martínez Sarrión, A. (1986). *De acedía*. Madrid: Hiperión.

Méndez, C. (1995) *Poemas (1926-1986)*. Madrid: Hiperión.

Trapiello, A. (2001) *Poemas elegidos (2ª Ed)*. Valencia: Pre-textos.

Métodos:

Chamorro, M., Lozano, G., Ríos, A., Rosales, F., Ruiz, J. & Ruiz, G. (2006). *El Ventilador. Curso de Español de Nivel Superior*, Barcelona: Difusión.

González, S. (2007) *Eñe A1*. Ismaning: Hueber.

Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., Sánchez, J. & Wiener, B. (2010). *Caminos neu A2*. Stuttgart: Klett.

Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., Sánchez, J. & Wiener, B. (2010). *Caminos neu B1*. Stuttgart: Klett.

Lloret, E., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M., Häuptle- Barceló, M. Pérez, P. (2009). *Con gusto A1*. Sttutgart: Klett.

Millares, S. & Centellas, A. (2009). *Método de Español para extranjeros B*. Madrid: Edinumen.

Millares, S. & Centellas, A. (2009). *Método de Español para extranjeros C*. Madrid: Edinumen.

Rodríguez, J. & Pérez, L. (2014). *Meta ELE Final B1-B2*, Madrid: Edelsa

Ruiz, J., Suárez, E., Muñoz, J. & Del Mazo, M. (2012). *Nuevo Prisma C2*, Madrid: Edinumen.

6. ANEXOS

6.1. Anexo I. Selección de poemas.

Bloque 1

1) Víctor M. Díez. “Gazpacho del pintor trabajando”

Tomates muy maduros. Corta, pela, tritura. Rojo.
El pimiento verde. Pan mayor, hueso, tierra.
La sal gorda y la sal fina, cristales rotos hacia el interior.
Oro viejo en el aceite para mudez del brillo.
Nieve deshecha del pepino, peladuras, desnudez y agua multicolor.
Dedos, ojos; manos, labios, lengua; respiración.
La sencillez ámbar del ajo, alojándose.
Lo que remueve un hombre agachado cerca de la tierra.
El cuenco incoloro, la cuchara invisible. Invitación.

2) Alfonso Canales. “El ajo blanco”

Pon veinte almendras mondadas
Y cuatro dientes de ajo;
Añádele el agasajo
De unas migas asentadas
De pan de hogaza, empapadas
En agua clara. Mas luego,
Entrégate al dulce juego
De majar, lubricando
Con óleo virgen. Y cuando
Encuentre la pasta apego,
Pon sal y agua de alcazarra
Y pon vinagre de vino,
Batiendo hasta hacer un fino
Licor que todo lo enlaza.
Al producto dale plaza
En cuenco, a mesa y mantel
-éste de lino, y aquél
de fino barro o madera-
Después añada el que quiera
Dulce uva moscatel.



Bloque 2

1) Concha Méndez. “La Isla”



Deslizándome en el agua
hasta la Isla he venido.
He vagado entre sus brisas.
Y por su costa he corrido.

Del mar salí llena de algas,
con el bañador ceñido.
Y tras andar por la Isla,
bajo un árbol he dormido.

¡Qué soledad suntuosa!
¡Qué espléndida soledad!
¡Y qué fatigosa vida
la vida de la ciudad!

2) María Victoria Atencia. “Mar”

Bajo mi cama estáis, conchas, algas, arenas:
comienza vuestro frío donde acaban mis sábanas.
Rozaría una jábega con descolgar los brazos
y su red tendería del palo de mesana
de este lecho flotante entre ataúd y tina.
Cuando cierro los ojos se me cubren de escamas.

Cuando cierro los ojos, el viento del Estrecho
pone olor de Guinea en la ropa mojada,
pone sal en un cesto de flores y racimos
de uvas verdes y negras encima de mi almohada,
pone henchido el insomnio, y en un larguero entonces
me siento con mi sueño a ver pasar el agua.



Bloque 3

1) Luis García Montero. “Completamente viernes”

Completamente viernes
Por detergentes y lavavajillas
por libros desordenados y escobas en el suelo
por los cristales limpios, por la mesa
sin papeles, libretas no bolígrafos,
por los sillones sin periódicos
quien se acerca a mi casa
puede encontrar un día
completamente viernes.



2) Juan Manuel Caballero Bonald.

“La botella vacía se parece a mi alma”

Solícito el silencio se desliza por la mesa nocturna, rebasa el irrisorio contenido del vaso. No beberé ya más hasta tan tarde: otra vez soy el tiempo que me queda. Detrás de la penumbra yace un cuerpo desnudo y hay un chorro de música hedionda dilatando las burbujas del vidrio. Tan distante como mi juventud, pernocta entre los muebles el amorfo, el tenaz y oxidado material del deseo. Qué aviso más penúltimo amagando en las puertas, los grifos, las cortinas. Qué terror de repente de los timbres. La botella vacía se parece a mi alma.

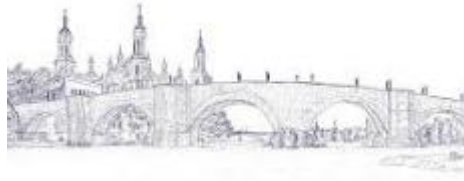


Bloque 4

1) Andrés Trapiello. “Adoro las ciudades que son viejas”

Adoro las ciudades que son viejas
ciudades de provincia
y los puentes de piedra y los de hierro
y los puentes en ruinas,
viejos puentes de piedra solitarios
invadidos de ortigas.

Pero también me cansan esas viejas
ciudades de provincia
y todo lo que un puente sobre un río
oscuro simboliza.



2) Antonio Martínez Sarrión. “Vida de Monje”

La torre de los sueños, el abatido faro
donde, por aquel tiempo, proyectábamos
castillos que la mar respetaría
¿en qué han parado sino en el temblor,
esa rata que en la alta madrugada
renuncia al corto tramo de asfalto ciudadano
que entre la densa niebla habría de recorrer,
pues en la más inocua cercanía
alguien enciende luces en la casa
porque instaló el insomnio su helado pabellón?

Bloque 5

1) Gloria Fuertes. “Me lo contó el garabato”



Un día yo dibujaba en el techo un garabato,
y el garabato me dijo:
gracias por haberme dado...

-¿Qué te di?

¿No ves? ¡La vida!

Ahora si quiero te encanto
te convierto en otra cosa
y ahora si quiero me largo...




Cuando le cogí cariño,
se me marchó el garabato.

2) Luis Alberto de Cuenca. “El desayuno”

Me gustas cuando dices tonterías,
cuando metes la pata, cuando mientes,
cuando te vas de compras con tu madre
y llego tarde al cine por tu culpa.
Me gustas más cuando es mi cumpleaños
y me cubres de besos y de tartas,
o cuando eres feliz y se te nota,
o cuando eres genial con una frase
que lo resume todo, o cuando ríes
(tu risa es una ducha en el infierno),
o cuando me perdonas un olvido.
Pero aún me gustas más, tanto que casi
no puedo resistir lo que me gustas,
cuando, llena de vida, te despiertas
y lo primero que haces es decirme:
«Tengo un hambre feroz esta mañana.
Voy a empezar contigo el desayuno».



6.2. Anexo II. Ficha de vocabulario

Palabra	Sinónimo /significado	Dibujo	Palabras relacionadas	Oración
Receta (sust.)	<i>Lista de ingredientes y pasos a seguir para realizar un plato de cocina</i>		<i>Ingredientes, preparación, difícil</i>	Me gusta buscar recetas en internet.
Cuenco (sust.)	<i>bol</i>		<i>Vaso, plato, cazuela, sopa...</i>	El camarero trajo dos cuencos de sopa.
Batir (verbo)	<i>Mezclar, remover</i>		<i>Huevos, rápido</i>	Para este postre hay que batir tres huevos.

6.3. Anexo III. Evaluación. Seguimiento a través de Twitter.

The screenshot displays the Twitter interface for the search query **#LaPoesiaMolaMucho**. The top navigation bar includes links for Inicio, Momentos, Notificaciones, and Mensajes, along with a search icon and the hashtag. The main content area shows a list of tweets:

- Laurie Hart** (@HartLaurie) · 7 h: Sí. Yo también. Pero algunas palabras son difíciles. Por ejemplo: agasajo 🤔 #LaPoesiaMolaMucho
- المشبهندس** (@Mohamed_Ghanim_) · 16 h: Correcto. En mi país tenemos un plato parecido. #LaPoesiaMolaMucho
- Troy Johnson** (@Troy_c_johnson) · 17 h: El primer poema con la receta del gazpacho es mas fácil. #LaPoesiaMolaMucho
- Yao Xiao** (@yaoxiaoart) · 21 h: Muy divertida esta semana. El cocinero español es muy gracioso también. #LaPoesiaMolaMucho
- Sylvia Bretschneider** (@NBBretschneider) · 22 h: ¡Qué interesante la clase de hoy! Prefiero el gazpacho al ajoblanco. ¿Y vosotros? :) #LaPoesiaMolaMucho

The left sidebar contains the following sections:

- Filtros de búsqueda** · Mostrar
- A quién seguir** · Actualizar · Ver todos
 - TecnologiaPyme** (@tecno...) · Seguir
 - Juan RS** (@juanrs) · Seguido por Marisa y otros · Seguir
 - algoreshead** (@algoreshe...) · Seguido por Luis Garcia y otros · Seguir
- Encontrar amigos**
- Tendencias** · Cambiar
 - #MasterChef** · Tenerife · 21,3 K Tweets
 - #ObjetivoNuevoPSOE** · Cádiz · 22,6 K Tweets
 - #CuartoMilenio**
 - #ConexiónHonduras9**

6.4. Anexo IV. Ejemplo Checklist rellena.

Grupo: _____

Tarea: _____

Fecha: _____

Sesión: _____

	1	2	3
Interacción	Parejas 3, 4, 5	Parejas 2, 6	Pareja 1
Fluidez	Parejas 4, 5	Parejas 1, 2, 3, 6	
Uso lengua meta			
Aspectos lingüísticos			
Trabajo en grupo			
Atención			
Creatividad			

Comentarios: Las parejas 4 y 5 han realizado la tarea a la perfección.

Dificultades: Pareja 1 necesita interactuar más y utilizar la lengua meta.

6.5. Anexo V. Materiales.

- **Activación de conocimientos previos. Tagul.**



- **Introducción componente sociocultural: “Mandolina y guitarra” de Pablo Ruiz Picasso.**



6.6. Anexo VI. Evaluación. Rúbrica del profesor.

Curso: _____

Fecha: _____

Criterios de evaluación	1	2	3	4
1. Las cuatro destrezas están presentes en la secuencia didáctica e integradas de un modo natural.				
2. Se implica al alumno suficientemente. Se pide que contribuya con el desarrollo de la clase y se atrae su atención.				
3. La secuencia didáctica facilita la reutilización de lo aprendido en contextos diferentes.				
4. La secuenciación de las actividades está planteada para que sirvan de apoyo en tareas sucesivas.				
5. Los contenidos planteados se han trabajado y la secuencia ha podido realizarse por alumnos con diferente nivel de dominio de la lengua.				
6. Se favorecen tanto las dinámicas de grupos como en parejas y se garantiza una interacción adecuada.				
7. Se ofrecen estrategias que ayuden a superar la falta de dominio del código que pueda darse.				
8. Se han cumplido los objetivos planteados y se ha ajustado a las necesidades del grupo meta.				
9. Se ha cumplido con la temporalización prevista.				
10. La propuesta didáctica se presenta de forma clara y atractiva.				

1: Inadecuado

2: Puede mejorar

3: Satisfactorio

4: Excelente

Observaciones:



6.7. Anexo VII. Evaluación. Rúbrica del estudiante.

Nombre: _____ Fecha: _____

			
Aplicación de lo aprendido	Puedo utilizar en diferentes contextos lo aprendido.	Puedo utilizar lo aprendido lo suficiente.	No domino lo aprendido en clase.
Destrezas	En todas sesiones he combinado las cuatro destrezas.	En algunas sesiones he combinado las cuatro destrezas.	No he combinado las cuatro destrezas.
Creatividad	He aportado ideas creativas e ingeniosas en clase y en las tareas.	He aportado algunas ideas creativas en clase y en las tareas.	No he aportado buenas ideas.
Tareas finales	He participado en todas las tareas y me he esforzado mucho.	He participado en algunas tareas y me he esforzado.	No he participado en las tareas ni me he esforzado.
Trabajo de casa	He repasado en casa y he realizado las actividades.	A veces he repasado y he realizado las actividades.	No he trabajado en casa.
Trabajo en grupo	Me he implicado en todo momento y he aportado ideas.	Me he implicado y he aportado algunas ideas.	No me he implicado demasiado.
Uso de las TIC	He utilizado con soltura las TIC y he intervenido mucho en Twitter.	He utilizado las TIC y he interactuado en Twitter algunas veces.	No he utilizado las TIC y tampoco he intervenido en Twitter.

Consejos o sugerencias para el profesor:

*¿Qué cambiarías de las clases de poesía?
¿Por qué?*