

**Albadejo García, M. D. (2020).**  
***Aprovechamiento didáctico de textos narrativos en el aula de español como lengua extranjera.*** Editorial Universidad de Jaén

NEUS GIMENO GIMENO  
Universidad Jawaharlal Nehru, Nueva Delhi (India)  
[neusgigi@gmail.com](mailto:neusgigi@gmail.com)



El libro que se reseña fue publicado por la Universidad de Jaén, dentro de la colección de Lingüística, de la serie *Enfoque: Lingüística aplicada*, 2, bajo la dirección de Ventura Salazar García, escrito por M<sup>a</sup> Dolores Albadejo García, profesora titular del Instituto Cervantes con más de dos décadas de experiencia profesional en el campo de la docencia del español como lengua extranjera.

La autora analiza el uso de los textos literarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera a través de 272 páginas. Gracias a su extensa experiencia en el campo en diferentes contextos, ha podido constatar que la enseñanza de esta lengua con textos literarios, así como los materiales y recursos puestos a disposición del docente para este fin son deficientes. De hecho, el papel jugado por el texto literario en este contexto, con una mayor presencia en las últimas décadas, no dejar de tener una presencia exigua. Por ello, la autora, en la primera parte del libro, realiza un análisis teórico al respecto y, en segundo lugar, presenta unas propuestas didácticas para el aprovechamiento didáctico de los textos literarios en el aula del español como lengua extranjera.

Dentro de la primera parte llamada «Marco de trabajo», para contextualizar al lector, la autora realiza un breve recorrido histórico a través de los diferentes enfoques metodológicos que han brotado a lo largo del siglo XX hasta nuestros días en el capítulo llamado «Antecedentes». En este, quiere mostrar cómo la noción de funcionalidad de los textos literarios con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera ha ido variando notablemente con el tiempo: desde mediados de siglo con el *método tradicional*, pasando por la segunda mitad de siglo con la corriente llamada *método directo*, el enfoque *nocio-funcional* hasta llegar

---

**Para citar esta reseña:** Gimeno Gimeno, N. (2022). Albadejo García, M. D. (2020). *Aprovechamiento didáctico de textos narrativos en el aula de español como lengua extranjera*. Editorial Universidad de Jaén. *ELUA*, (38), 333-337. <https://doi.org/10.14198/ELUA.22421>

Recibido: 13/10/2021 Aceptado: 12/01/2022

© 2022 Neus Gimeno Gimeno



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

al paradigma de enseñanza *comunicativo* y a los *programas procesuales o de tareas*. La percepción de la utilidad del texto literario para fines didácticos en la enseñanza del español como lengua extranjera ha ido evolucionando a lo largo de estos periodos: desde el uso un tanto abusivo del mismo debido a su centralidad en la propuesta de enseñanza, su caída en desuso por la falta de practicidad para la comunicación oral (el principal objetivo de métodos como el nociofuncional o comunicativo) y el rechazo que sufre por el tipo de lenguaje —escrito, estático, alejado de la comunicación diaria— hasta su apreciación por tratarse de un «asunto de máxima actualidad» (Naranjo Pita, 1999a, p.8).

No obstante, a día de hoy, a pesar de que se vislumbra un intento por incorporar los textos literarios en los manuales actuales, aparecen «siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica» (Naranjo Pita, 1999a, p.9). Como indica Sanz (2006, p.21), es necesario empezar a «perder el miedo al texto literario con todos los aspectos... y normalizar su utilización en el contexto de las clases de lengua» para poder democratizar su uso, haciéndolo así accesible y útil para la clase de lengua a través de su «didactización».

A continuación, Albadejo García detalla los argumentos que se han esgrimido en contra del uso de textos literarios para la enseñanza de español LE/L2 para poder demostrar los beneficios que se pueden obtener frente a los obstáculos que de su uso se puedan derivar. Entre ellos está el hecho de que los estudiantes de lenguas extranjeras no se sientan atraídos a leer en una lengua que no sea la materna por la falta de utilidad inmediata, tengan miedo hacia el texto literario por las connotaciones históricas atribuidas al mismo, presenten dificultades de comprensión no solo a nivel de significado, sino también conceptual y, por último, en relación a esto que conciben el texto con único significado.

Estos argumentos le sirven a la autora de premisa para justificar el valor que tiene el texto literario como material didácticamente rentable para la enseñanza de una lengua extranjera: la universalidad de los temas, la autenticidad de los materiales, el valor cultural de la literatura, así como la riqueza lingüística, la capacidad de involucrar al lector personalmente y, por tanto, potenciar el desarrollo de su conciencia emocional. Como dice la autora citando a Tomlinson (1986, p.34), «ser profesores de lengua nos convierte en educadores a la vez que instructores, y es por tanto nuestro deber contribuir al crecimiento de nuestros estudiantes a todos los niveles».

En el siguiente capítulo, se presentan las características de los textos literarios junto con los rasgos distintivos del lenguaje literario. Tras definir qué es un texto literario como acto de comunicación en consonancia con la pedagogía, es inevitable replantear el papel del estudiante frente a este tipo de textos, que deja de ser pasivo a ser activo y, por tanto, es quien da sentido al texto, ya que «el proceso de lectura es un proceso (...) de interacción creativa entre el lector y el texto» (Gwin, 1990, p.11). Otro aspecto en el que la autora profundiza es en el lenguaje literario y las características de este: uso estético de la lengua (predominio de la función poética o estética), literalidad (inalterabilidad de la lengua), perdurabilidad (impacto en el intelecto de las actuaciones lingüísticas), plurisignificación (interpretación particular de cada lector) y ficcionalidad (representación de la realidad). Estas especificaciones son esenciales para demostrar la viabilidad del uso de estos textos en el aula de lenguas extranjeras.

Tras demostrar que es posible el empleo de textos literarios en el aula de lenguas extranjeras y de sus ventajas, la autora analiza cuál debería ser el objeto de enseñanza-aprendizaje: la lengua en sí misma con el objetivo de desarrollarla; la competencia cultural como compo-

nente de la competencia comunicativa —pues “lengua y cultura no son más que el texto y el contexto en el que dicho texto se interpreta y/o produce” (Sanz, 2010, p.130)—; el texto literario no solo como fin, sino también como medio para poder desarrollar la competencia literaria; la lectora a través de las microhabilidades lectoras necesarias para leer estos textos; y, por último, la competencia metafórica como recurso de comunicación, ya que, a su vez, revierte en el desarrollo de la competencia literaria, cultural y lingüística de los estudiantes.

Para finalizar este capítulo, se define el modelo de enseñanza de la lengua y la literatura basado en la conciliación bajo la consigna *reflexión* (actividad cognitiva del estudiante), *cambio* (revisión de los preceptos pedagógicos consolidados hasta ahora), *acción* —o *interacción*— *creativa* (característica propia del texto literario) e *integración* [para poder «desarrollar objetivos tanto comunicativos, así como culturales y propiamente literarios» (Sanz, s.f.)]. No obstante, no es la intención de la autora dar a conocer un nuevo enfoque metodológico; sino que más bien, aboga por el *paradigma comunicativo*, y ajustado al *enfoque por tareas*, definir cuatro niveles de planificación siguiendo la terminología de Ventura Salazar (1999): *paradigma, enfoque, método y técnica*.

En el capítulo número cinco, se detallan los criterios para llevar a cabo la selección de textos literarios. Pese a que las lecturas adaptadas han estado presentes en el aula ELE, aquí se alienta a que los textos originales sean *accesibles* o *lecturables* (adaptados al nivel del aprendiente), *significativos* y *motivadores* (según los intereses del estudiante) y que *posibiliten la integración de destrezas* (rentables didácticamente) y que *contengan implicaciones socio-culturales* (alcance cultural), quedando estos dos últimos criterios a discreción del profesor.

Otra cuestión que tener en cuenta es el momento en que se puede empezar a introducir este tipo de textos, por ello se reitera la relevancia de la nivelación de los *inputs* literarios según el nivel de interlengua actual de los alumnos de una manera progresiva, como indica Pérez Parejo (2009, p.21). Esto, por ejemplo, en los niveles iniciales implica emplear, fábulas breves, microrrelatos, entre otro tipo de textos de corta extensión. A medida que se va progresando en las etapas de aprendizaje, la extensión de los textos también tiene que ir aumentando. La autora asimismo menciona su inclinación hacia el uso de textos íntegros frente a fragmentos textuales de una obra que puedan desvirtuarla y, como muchos autores del campo, prioriza los textos contemporáneos frente a los clásicos por la cercanía y facilidad de asimilación que los primeros presentan.

En cuanto a la elección del texto, se señalan tres criterios que deben ser tenidos en cuenta: el tipo de curso y los objetivos propuestos, los estudiantes y sus particularidades, y la adecuación del texto a los criterios de selección fijados. Teniendo esto en mente, se plantean tres fases sucesivas para este objetivo. La primera fase está centrada en los alumnos. En ella, el docente debe conocer con más detalle las inclinaciones lectoras de los alumnos, ya sea a través de un cuestionario o a través de la lectura del comienzo o resumen de una obra. En la segunda fase, el docente tiene que elegir el texto literario siguiendo unos criterios establecidos en un listado (adaptado de Lazar, 1993, p. 56) según el tipo de curso, de estudiantes y pertinencia del texto. Por último, en la tercera fase se debe medir la adecuación real del texto mediante la siguiente estrategia: cálculo del índice de *lecturabilidad* a través de un *cloze test* con un resultado mayor al 60%. No obstante, esta herramienta nos da una información sesgada y, por eso, la autora insiste en la relevancia de poner en práctica los tres filtros planteados (estudiantes, profesor y texto) para poder alcanzar un mayor grado de adecuación texto-alumnos.

Los mismos criterios se deberían aplicar para las lecturas de textos extensivos, además de la implementación de ciertos recursos para favorecerla: fichas de lectura, recomendaciones entre alumnos, archivos personales referidos a la experiencia lectora y, como hizo la autora con sus estudiantes, la creación de un *Banco de Textos Literarios* creado por los propios estudiantes, que, además, es extensible a otros centros y contextos. Atendiendo las necesidades actuales, este banco podría tener un formato digital en vídeo o de blog literario, inspirándose en los llamados *booktubers*, sin dejar de lado el uso de las redes sociales.

En la segunda parte del libro, se presentan diez propuestas didácticas que plasman ese intento de recuperar el texto literario y sirven como ejemplo de aprovechamiento didáctico de estos textos en el aula ELE. En concreto, están diseñadas para los aprendientes que se encuentren entre los niveles B2 y C2, pese a que a que el docente podría modificarlas para que fueran accesibles para otros perfiles, tanto para estudiantes adolescentes como quienes tengan un dominio inferior de la lengua.

Para llevar a cabo la selección de textos, la autora se ha servido del cuestionario propuesto por Lazar y explicado anteriormente, en el que se incluyen las tres áreas a tener en cuenta: curso, alumnos y texto. Estas propuestas didácticas incluyen tanto microrrelatos, como cuentos, novelas y fragmentos de novelas de autores mayoritariamente contemporáneos y algunos clásicos españoles, hispanoamericanos, sufi y andalusí. No obstante, son los docentes quienes deben comprobar la idoneidad de los textos según el perfil del estudiantado en contextos educativos particulares (educación reglada frente a la no reglada, por ejemplo), pues estos han sido seleccionados sin la participación de los propios alumnos. Cierto es que quizás se echen en falta otros géneros como la poesía o el teatro. El motivo de ello es que se ha querido favorecer un área de la literatura que, por su extensión y complejidad estructural y temática, ha quedado en desventaja frente a las otras.

Las etapas para llevar a cabo la explotación didáctica hay que pautar del siguiente modo. En primer lugar, se deben desarrollar actividades de prelectura, actividades durante la lectura (para mantener el interés de la lectura y la explotación de puntos cruciales), actividades de poslectura y, por último, la tarea final. Este modo de enfocar el diseño de las explotaciones didácticas está basado, en gran parte, en un enfoque por tareas en gran parte enmarcada dentro del enfoque por tareas y, a su vez, del paradigma comunicativo de enseñanza de la lengua, si bien no en su totalidad toda vez que las tareas resultan de las características del texto y no de una tarea final programada.

Respecto a los agrupamientos, varían de una actividad a otra con el objetivo de atender a la diversidad de los estudiantes participantes, a la vez que se crea cohesión de grupo y un ambiente óptimo para el trabajo. Este también es el motivo por el que la explotación de textos y la trayectoria a seguir en cada secuencia didáctica es abierta: la explotación didáctica debe ajustarse al grupo-clase y no a la inversa.

En cuanto a las actividades que se proponen en estas explotaciones didácticas que se ofrecen como modelo, cabe destacar dos cuestiones. La primera es que no hay un predominio particular de una destreza concreta. Esta elección dependerá de las necesidades que el profesor detecte. La segunda es el carácter flexible y no restrictivo de la secuencia, pues la didactización del texto debe partir de la naturaleza del texto para evitar la sensación de encorsetamiento de unas actividades que tienen que encajar con el texto.

Es necesario, además, señalar que estas explotaciones didácticas abogan porque el trabajo se lleve a cabo tanto en horas lectivas como fuera del aula y será el docente quien

flexibilizará los tiempos hasta lograr el equilibrio deseado. No solo esta será su función, sino también exponer los pasos a seguir, organizar el espacio y los agrupamientos, supervisar el funcionamiento de la actividad, resolver o aclarar dudas, guiar a los alumnos en el proceso lector, etc. para que el proceso didáctico sea considerado vivo, cambiante y, al mismo tiempo, emocionante. Otro elemento que juega un papel relevante es la actitud y la formación literaria del docente para que la experiencia didáctica tenga éxito. De ahí que el profesor desarrolle permanente su propia competencia literaria.

En cuanto a la evolución formativa, se recomienda prescindir de un examen o evaluación sumativa, pues esta herramienta no plasma la evolución global en el aprendizaje del español de los estudiantes. No obstante, se recomienda llevar a cabo una evaluación formativa de carácter cualitativo a través de cuestionarios, la autoevaluación y co-evaluación, el diario del profesor, el cuaderno de trabajo del estudiantado, las tareas finales, el comentario magistral, la asistencia y la participación. El objetivo no es cuantificar los conocimientos adquiridos, sino conseguir el progreso en el aprendizaje a través del modelo presentado desde una perspectiva holística de la lengua.

En el último apartado del libro, se proponen unas actividades para introducir la secuencia didáctica número 1 para que los alumnos y el docente se conozcan mejor (actividad de rompehielo) y otra para ayudar a resolver las dudas léxicas que planteen los alumnos (actividad con efecto bola de nieve). A continuación, se hace una descripción detallada de las actividades creadas para cada una de las diez secuencias didácticas proyectadas junto con las soluciones.

En suma, esta obra ofrece un recorrido histórico por la importancia de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera y, de una manera práctica a través de ejemplos, muestra como llevarlo a cabo en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- Gwin, T. (1990). Language skills through literature. *English Teaching Forum*, 28(3), p.10–17.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching* (Vol. 2002). Cambridge University Press.
- Naranjo Pita, M. (1999). *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Edinumen.
- Pérez Parejo, R. (2009). *Modelos de Mundo socioculturales en la historia de la literatura española (Automatización y descodificación para alumnos E/LE)*. Junta de Andalucía. <http://iesgballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/index.htm>
- Salazar García, V. (1999). El enfoque por tareas como búsqueda de un currículum centrado en el alumno. *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, 307–332.
- Pastor Sanz, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5–23.
- Tomlinson, B. (1986). Using poetry with mixed ability language classes. *ELT Journal*, 40(1), 33–41.