Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
CIESE-Fundación Comillas/Universidad de Cantabria

Año académico 2023-2024

LA INTRODUCCIÓN DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN NIVELES INICIALES: EL ÁLBUM ILUSTRADO

Realizado por: Jimena Calderón Cerviño

Codirigido por: Cristina Martín Sanz y Víctor Coto Ordás

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster pretende implementar el uso del álbum ilustrado en la enseñanza de ELE en niveles iniciales. Tras el análisis de la presencia de literatura en los manuales de ELE actuales, se evidencia la limitada oferta de este tipo de textos para estudiantes en los niveles más básicos. Así, el álbum ilustrado constituye un instrumento de gran valor pedagógico en este contexto y permite el desarrollo de las competencias literaria, lingüística e intercultural, así como el trabajo de todas las destrezas de la lengua, por lo que fomenta, en definitiva, la competencia comunicativa del estudiante. En consecuencia, se presenta una propuesta didáctica en la que este género literario es el hilo conductor, poniendo de manifiesto las múltiples ventajas que representa para los profesores y estudiantes de español.

Palabras clave: literatura, ELE, álbum ilustrado, niveles iniciales, competencia comunicativa.

ABSTRACT

This Master's dissertation aims to implement the use of the picture book in ELE teaching at starting levels. After analysing the presence of literature in current ELE textbooks, it is clear that there is a limited supply of this type of text for students at the most basic levels. That way, the picture book is an instrument of great pedagogical value in this context and allows the development of literary, linguistic and intercultural competencies, as well as all the language skills, thus promoting the student's communicative competence. Consequently, a didactic proposal is presented in which this literary genre is the common thread, highlighting the multiple advantages it represents for teachers and students of Spanish.

Key words: literature, ELE, picture book, starting levels, comunicative competence.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 4

2. LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE 6

2.1 EL TRATAMIENTO DE LA LITERATURA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS: DESDE SUS INICIOS HASTA LA ACTUALIDAD 6

2.2 EL TRATAMIENTO DE LA LITERATURA EN EL *MCER* Y EN EL *PCIC* 8

3. EL TEXTO LITERARIO COMO RECURSO DIDÁCTICO 10

3.1 BENEFICIOS DEL USO DE TEXTOS LITERARIOS 10

3.2 TEXTOS LITERARIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA 11

3.3 TEXTOS LITERARIOS PARA EL TRABAJO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL 13

3.4 TEXTOS LITERARIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA 14

4. EL ÁLBUM ILUSTRADO 15

4.1 APROXIMACIÓN TEÓRICA AL ÁLBUM ILUSTRADO 15

4.2 EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LE/L2 21

4.3 EL ÁLBUM ILUSTRADO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN ELE 23

5. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 26

5.1 METODOLOGÍA DE TRABAJO 26

5.2 ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN MANUALES DE ELE 26

5.2.1 Presencia de textos literarios en los manuales de ELE 27

5.2.2 Explotación de textos literarios en los manuales de ELE 29

5.2.3 Presencia de la literatura ilustrada en los manuales de ELE 31

5.3 PROPUESTA DIDÁCTICA 32

5.3.1 Metodología de enseñanza 33

5.3.2 Descripción del grupo meta 34

5.3.3 Objetivos y contenidos de la propuesta 34

5.3.4 Descripción de las actividades 35

5.3.5 Evaluación de la propuesta 42

6. CONCLUSIONES 43

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 45

8. ANEXOS 50

1. INTRODUCCIÓN

La llegada del Enfoque Comunicativo a la enseñanza de lenguas ha supuesto una tremenda revolución, pues su carácter utilitario, centrado en la lengua hablada y la competencia comunicativa, ocasiona un notorio rechazo a la literatura como recurso didáctico. Esta situación cuenta con un gran impacto en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, en adelante *ELE*, pues la aparición de textos literarios en los manuales es anecdótica y se limita a una actividad de cierre relacionada con los contenidos culturales, es decir, no forma parte significativa de la programación (Albaladejo, 2007).

Dadas las características de los textos literarios, muchos autores y profesores de ELE consideran que, por su estilo y lenguaje estético, son demasiado complejos e inadecuados para trabajar con los estudiantes, particularmente si estos se encuentran en los niveles iniciales. Por este motivo, la presencia de la literatura en manuales y materiales didácticos diseñados para usuarios de niveles básicos es, si cabe, aún más limitada.

En este sentido, parece que únicamente se tienen en cuenta textos literarios clásicos, cuyas características (relacionadas con la complejidad estilística) son más cercanas a este planteamiento. No obstante, la oferta literaria es extremadamente amplia y existen textos muy diversos que constituyen recursos pedagógicos muy útiles para cualquier nivel de lengua. Así, el álbum ilustrado, eje central de este trabajo, es una de las grandes alternativas para la inclusión de la literatura en las aulas de español de niveles iniciales. Su idoneidad se relaciona con el formato de este tipo de obras, pues las imágenes cobran tanta o más importancia que el propio texto que las acompaña, lo cual brinda grandes facilidades al estudiante de nivel inicial en el momento de adentrarse en el trabajo con textos literarios y elimina prejuicios sobre la gran dificultad de estos.

Se considera esencial mencionar que, como se expondrá posteriormente, el álbum es una herramienta didáctica muy presente en el área de enseñanza de segundas lenguas (*LE/L2* en adelante), aunque con mayor variedad de propuestas en la enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (*English as a Second Language*, *ESL* en inglés). Por este motivo, muchos de los hallazgos y propuestas que se han enfocado a la enseñanza de LE/L2 y al mundo anglosajón pueden ser útiles y aplicables a la enseñanza de español.

Por todo esto, el objetivo del presente Trabajo Fin de Máster (TFM) es la introducción de la literatura en el aula de ELE desde los niveles más básicos a partir del álbum ilustrado. Por ello, se sitúa este género literario como eje central sobre el que trabajar, dadas sus características y la variedad de posibilidades de explotación que presenta.

En lo referente a la estructura del trabajo, este se divide en dos secciones bien diferenciadas: el marco teórico que establece las bases para el diseño del proyecto y el bloque práctico en el que se desarrolla la investigación. Primeramente, se analiza el papel que ha desempeñado la literatura en el aula de ELE a lo largo de la historia, pues este ha

experimentado grandes cambios como consecuencia de la aparición de diferentes enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas. A continuación, poniendo el foco en los textos literarios, se definirán las ventajas de su introducción en el aula, así como su valor pedagógico en la enseñanza de la lengua, la cultura y la literatura. Seguidamente, se hará referencia al concepto de álbum ilustrado, gran protagonista de este proyecto, definiendo las distintas tipologías del álbum y sus ventajas como recurso didáctico en la enseñanza de lenguas, frente a su limitada explotación en las aulas.

Por lo que respecta al bloque práctico, se examinará la presencia de textos literarios y literatura ilustrada en los manuales más recurrentes en las aulas de ELE, partiendo de la hipótesis de que su aparición es prácticamente nula. Finalmente, como consecuencia de los resultados obtenidos en el análisis previo, se planteará una secuencia didáctica basada en la explotación de un álbum ilustrado para el nivel A2, *El soldadito de plomo*, poniendo en valor su potencial como instrumento pedagógico.

2. LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE

En este punto, se considera necesario definir qué es la literatura y cuál ha sido su papel en la enseñanza de ELE a lo largo de la historia, pues el auge de los distintos enfoques metodológicos ha supuesto diferentes percepciones sobre su inclusión en el aula. Además, se analizará el estado actual de la cuestión a través de los dos documentos más relevantes en la enseñanza del español en los últimos años, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (*MCER*) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*).

El concepto de «literatura» es extremadamente amplio, lo cual pone de manifiesto la complejidad que supone alcanzar una definición. Así, este término deriva del latín *littera*, que significa «letra» o «lo escrito», por lo que tradicionalmente se asociaba la literatura a la belleza y la cultura reflejadas en los textos escritos, a pesar de que la literatura oral goza de una mayor antigüedad (Eagleton, 1983). Atendiendo a las principales acepciones del *Diccionario de la lengua española*, la literatura es «el arte de la expresión verbal» y «el conjunto de producciones literarias de una nación, de una época o de un género» (Real Academia Española, s.f.). Ambas acepciones evidencian el innegable componente cultural y estético de la literatura, pues estas son dos de las principales características de los textos literarios.

Esta definición apoya la idea de que los textos literarios constituyen una herramienta pedagógica de gran valor en la enseñanza de lenguas y, más concretamente, del español. Además, la gran variedad de textos que incluye la literatura permite trabajar todo tipo de contenidos (gramaticales, léxicos, funcionales, pragmáticos o culturales) desde un Enfoque Comunicativo, así como todas las destrezas de la lengua (expresión, comprensión, interacción y mediación oral y escrita), a través de muestras de lengua auténticas y que resulten motivadoras para los estudiantes. Cabe señalar que uno de los principales motivos de acercar la literatura a los estudiantes es fomentar el uso de la lengua fuera del aula, pues si estos desarrollan un verdadero interés por la literatura y todo lo que la rodea, continuarán aprendiendo más allá de la clase de español y accederán a contenidos de todo tipo que muchas veces no tienen cabida en las sesiones con el profesor.

2.1 El tratamiento de la literatura en el aula de lenguas extranjeras: desde sus inicios hasta la actualidad

Como señala Sequero (2015), la diversidad de enfoques metodológicos que han surgido en el campo de la enseñanza de lenguas desde el siglo XX hasta hoy ha provocado que la presencia y el uso de la literatura también experimente grandes transformaciones. Por ello, a continuación se realizará una breve revisión del papel de los textos literarios en el aula de lenguas extranjeras en este período de tiempo, de acuerdo con lo expuesto por Albaladejo (2007).

En la década de los 50, el Enfoque Tradicional o de Gramática Traducción era el más extendido y brindaba un papel protagónico a la literatura. Este enfoque surgió en el siglo XVII para la enseñanza de lenguas clásicas (latín y griego), pero más adelante fue adaptado para enseñar idiomas modernos, como es el caso del español. Como su propio nombre indica, este planteamiento se centraba en la traducción, memorización de normas de tipo gramatical e imitación de muestras de lengua de alto nivel, por lo que la literatura es el centro de la enseñanza. De este modo, el objetivo central de aprender la lengua era que los estudiantes pudiesen escribir con la mayor similitud posible a los modelos de lengua presentados por sus profesores, es decir, el foco estaba exclusivamente en leer y escribir la lengua escrita, literaria.

En el transcurso de los años 60 y el inicio de los 70, cobran popularidad los Enfoques Estructuralistas, cuya presencia cambió radicalmente la percepción de la literatura como recurso dentro del aula. Así, el Estructuralismo supone una ruptura con el enfoque previo y sitúa el léxico y las estructuras lingüísticas en el centro, eliminando por completo la presencia de los textos literarios. La enseñanza de los contenidos seguía un orden basado en criterios de frecuencia y dificultad, por lo que el uso de la literatura no permitía realizar esta gradación. Igualmente, en este enfoque primaban las destrezas orales frente a las escritas, lo cual también favoreció la desaparición de la literatura.

La década de los 70 trae el desarrollo de los programas de tipo nocional-funcional que, si bien no constituyen un nuevo enfoque metodológico, supusieron la introducción de grandes cambios en el paradigma de la enseñanza de lenguas. Así pues, el Modelo Nocio-funcional considera el uso social de la lengua como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual conlleva una nueva forma de describir y organizar los contenidos de los distintos programas. Este planteamiento mantiene la literatura alejada de las aulas, pues el foco en el uso de la lengua y el hecho de que este modelo no generara grandes transformaciones en los manuales respecto al enfoque Estructuralista, eliminan la idea del texto literario como herramienta pedagógica.

En los años 80 tiene lugar una tremenda revolución en la enseñanza de lenguas con la aparición del Enfoque Comunicativo, el cual consiguió llevar las directrices que introdujeron los programas nocio-funcionales a la práctica. Este enfoque brinda total protagonismo al lenguaje hablado e introduce aspectos tales como la motivación, el diseño de materiales o la interacción entre estudiantes en las discusiones sobre la enseñanza de lenguas. Sin embargo, enfatizar el carácter utilitario del lenguaje genera que los textos literarios se mantengan fuera de las aulas, dada su función estética y supuesta complejidad.

A pesar de que la popularidad del Enfoque Comunicativo continuó creciendo, la década de los 90 introduce nuevas ideas y planteamientos procedentes de disciplinas como la psicología, sociología o lingüística, los cuales permiten la entrada de la literatura en las conversaciones sobre enseñanza de lenguas. Así, se comienza a valorar el texto literario como instrumento didáctico y este se convierte en una cuestión de actualidad, por lo que

la explotación de la literatura en el aula comienza a extenderse, especialmente en la enseñanza del inglés. A pesar de este cambio en la percepción de la literatura como recurso, las obras y manuales ligados específicamente a la enseñanza de español no adoptaron esta nueva corriente y la presencia de textos literarios continuó siendo residual.

En los años posteriores, el Enfoque Comunicativo experimentó una gran evolución y los textos literarios comenzaron a formar parte de las clases de ELE. Además, en este momento tiene lugar la publicación de dos de los documentos más relevantes en el ámbito de la enseñanza de lenguas —y en concreto, del español—, el *MCER* y el *PCIC*, los cuales también destacaron la importancia de la literatura para los estudiantes de una lengua extranjera. Sin embargo, estos acontecimientos no suponen cambios significativos respecto a la presencia de la literatura en los manuales de español.

De este modo, como afirma López Moyano (2008), los manuales actuales de español no incluyen apenas textos de tipo literario, y aquellos que aparecen se encuentran casi exclusivamente en las páginas finales, lo cual demuestra que únicamente se incluyen como contenido cultural y no se toma ventaja del resto de posibilidades de explotación que ofrece. No obstante, más allá de los manuales, hoy en día existen diversas propuestas de trabajo con los textos literarios en el aula de ELE que cuentan con un objetivo didáctico claro (no exclusivamente como contenido cultural) y que buscan aprovechar todas las oportunidades que este tipo de textos les proporcionan.

En definitiva, actualmente, existe una creciente propuesta de secuencias didácticas basadas en la explotación de textos literarios, pues el avance del Enfoque Comunicativo ha evidenciado la necesidad del estudiante de ELE de exponerse a todo tipo de textos, incluidos aquellos con una mayor intención estética. Por ello, documentos de referencia en la enseñanza del español recogen la introducción de la literatura en el aula y reconocen su potencial didáctico para el trabajo de las habilidades lingüísticas del estudiante.

2.2 El tratamiento de la literatura en el *MCER* y en el *PCIC*

El *MCER* (Consejo de Europa, 2002) y el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2007) constituyen dos de los documentos de mayor relevancia en el ámbito de ELE, por lo que su consulta permitirá conocer el estado actual de la cuestión de la literatura en la enseñanza del español. Además, es especialmente relevante analizar el *Volumen complementario del Marco Común* (Consejo de Europa, 2021), pues es extremadamente reciente y amplía ciertos aspectos que fueron introducidos en el documento original.

Ambos documentos obvian la introducción de la literatura o los textos literarios en el aula de ELE hasta alcanzar los niveles B y C (intermedios y avanzados), pues los descriptores revelan que se consideran textos abstractos o de mayor complejidad para su comprensión. No obstante, en el punto *4.3 Tareas y propósitos comunicativos* del *Marco Común* se hace referencia a los usos estéticos de la lengua, respaldando la idea de que la literatura

cumple con una gran diversidad de fines educativos, intelectuales, culturales, etc., y va más allá de la función meramente estética. Así, se evidencia la posibilidad de trabajar todo tipo de contenidos y destrezas con los textos literarios, no únicamente desde la visión estética y de comprensión lectora. De igual forma, el *PCIC* alude a este tipo de textos en su inventario de referentes culturales, por lo que valora el potencial a nivel cultural del que goza la literatura, y lo percibe como elemento fundamental para entender y tomar parte en la cultura asociada al español.

Como se ha venido exponiendo, ninguno de los documentos hace referencia específica a la literatura en los niveles iniciales. Sin embargo, la publicación del *Volumen Complementario del MCER*, el cual constituye una actualización del documento original, introduce esta cuestión y presta especial atención a la literatura en todos los niveles de lengua. En este sentido, la literatura pasa a formar parte de los descriptores asociados a todos los niveles de dominio, lo cual implica que se reconoce su valor como recurso didáctico y se subraya la importancia de que los profesores de segundas lenguas la introduzcan en el aula.

Concretamente, el volumen complementario trata la literatura a través de tres nuevas escalas: *leer por placer*, *expresar una reacción personal a textos creativos* —incluyendo los literarios— y *analizar y criticar textos creativos*. Entre estas tres incorporaciones, las dos primeras se refieren explícitamente al uso de textos literarios en niveles básicos (A1-A2) para la comprensión lectora y la expresión de reacciones personales; y el tercero comienza a plantearse en un nivel A2, pues se considera que los *textos creativos* cuentan con extensión, temática, tipo de lenguaje y facilidad de lectura muy diversos y de gran adaptabilidad a cada nivel. Así, estas actualizaciones del *Marco Común* abren la puerta a introducir textos literarios diversos en ELE en cualquier nivel, lo cual demuestra que la literatura es un cuestión de actualidad y cuyas posibilidades de explotación son tremendamente amplias al momento de enseñar español.

Igualmente, este último documento toma en cuenta la literatura como parte fundamental del desarrollo de la competencia pluricultural, pues los textos literarios están dotados de una gran carga cultural a todos los niveles. Por ello, se hace referencia a la gestión de la ambigüedad en situaciones de diversidad cultural, al reconocimiento de similitudes o a la pedida y ofrecimiento de aclaraciones, pues son aspectos asociados al desarrollo de esta competencia que se trabajan en textos literarios. Estos elementos se consideran fundamentales para el alumno a la hora de desarrollar su competencia comunicativa, o sea, su capacidad para desenvolverse adecuadamente en una determinada comunidad de habla, acercándose así a la cultura meta.

Todas estas alusiones a la literatura demuestran la creciente propuesta de secuencias didácticas basadas en la explotación de textos literarios que, como se mencionaba anteriormente, ha crecido en la enseñanza de lenguas como el inglés, pero aún no lo había hecho en el área de ELE.

3. EL TEXTO LITERARIO COMO RECURSO DIDÁCTICO

A continuación, se describirán los beneficios del uso de textos de tipo literario en el aula de ELE, además de que se examinarán las principales posibilidades de explotación de la literatura en función del objetivo fijado por el profesor: la literatura como fin, el desarrollo de la competencia intercultural o el trabajo de las destrezas comunicativas, o sea, la literatura como medio.

3.1 Beneficios del uso de textos literarios

Ante la cuestión: ¿por qué incluir textos literarios en el aula de ELE? Es imprescindible hacer referencia a cuáles son las ventajas que ofrecen estos textos a los profesores de ELE y a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se describirán a continuación las más relevantes, de acuerdo con Albaladejo (2007), Jouini (2008) y Nevado Fuentes (2015):

En primer lugar, los textos literarios constituyen material auténtico, ya que no han sido creados con el objetivo de enseñar una lengua en específico, sino que poseen fines estéticos y expresivos. Por ello, a pesar de estar dirigidos a hablantes nativos, son una muestra de su comportamiento lingüístico y cultural, lo cual ofrece grandes posibilidades para el estudiante de ELE. Las actuales corrientes de enseñanza de lenguas persiguen que el estudiante se enfrente a contextos comunicativos reales, por lo que los textos literarios muestran la lengua en su uso y le brindan esta posibilidad. Asimismo, King (1978) afirma que la exposición a este tipo de textos es tan útil para un nativo como para un estudiante de lengua extranjera, pues en ambos casos ―aunque de manera distinta― se podrá adquirir nuevo léxico y familiarizarse con las «estructuras arquitectónicas» que conforman la base de la lengua. Cabe mencionar que la autenticidad de los textos puede suponer una mayor dificultad lingüística; no obstante, reside en el profesor la responsabilidad de seleccionar los más adecuados, así como las actividades y estrategias para posibilitar su comprensión.

En segundo lugar, cabe destacar la universalidad de las temáticas tratadas en gran parte de estos textos, pues temas como el amor, el miedo, la muerte o el paso del tiempo, independientemente de que estén escritos en una lengua extranjera, resultan cercanos y familiares para los estudiantes. Esta característica representa un gran beneficio en la enseñanza de español por dos motivos: por un lado, la familiaridad con las distintas temáticas aumenta la motivación del estudiante por seguir leyendo y, por tanto, favorece el contacto con la lengua meta fuera del aula; por otro lado, el tratamiento de estos temas, aun siendo universales, cuenta con un fuerte componente cultural, por lo que estos textos le acercan a la cultura de la lengua meta y, en consecuencia, a la lengua en sí.

En tercer lugar, y muy en relación con lo anterior, una de las grandes ventajas que representan los textos literarios en la enseñanza de ELE es su tremendo valor cultural,

pues lengua y cultura son conceptos inseparables. La lectura y el trabajo de este tipo de textos muestra al estudiante gran parte de los códigos sociales y de conducta de la sociedad de la lengua meta, pues constituyen, en mayor o menor medida, un reflejo de esta. Igualmente, los estudiantes no siempre cuentan con la posibilidad de aprender el español en un contexto de inmersión, por lo que estos textos les ofrecen la posibilidad de entrar en contacto con la identidad, particularidades e idiosincrasia de la lengua, al mismo tiempo que desarrollar una actitud más positiva hacia el español y, por ende, hacia su aprendizaje.

Asimismo, los textos de tipo literario gozan de una gran riqueza lingüística a todos los niveles, por lo que muestran al estudiante contenidos léxico-gramaticales, funcionales y pragmáticos en un contexto de lengua natural. Por ello, los estudiantes de ELE se exponen a un vocabulario más amplio, así como a nuevas estructuras sintácticas y variaciones estilísticas que, de otro modo, les serían introducidas mediante textos artificiales y específicamente creados para ese fin. Esta riqueza favorece que los alumnos incrementen su repertorio léxico y se familiaricen con el uso del lenguaje en contextos reales, mejorando así su competencia comunicativa y su desempeño en la lengua meta, el español.

Finalmente, dadas las características de los textos literarios, estos permiten el trabajo de todas las destrezas comunicativas en español, incluida la mediación en niveles más altos. La sola lectura de los textos para su entendimiento supone el trabajo de la comprensión lectora de los estudiantes, incrementando su vocabulario y repertorio de estructuras sintácticas. Del mismo modo, este tipo de textos constituyen, en múltiples ocasiones, un modelo para llevar a cabo la práctica de la expresión escrita. Así, a través de la puesta en común, la conversación o el debate que genera el texto y la posterior reflexión de los estudiantes, se trabaja la expresión oral en el aula. Por último, la lectura en voz alta o el uso de medios audiovisuales para el trabajo de muestras literarias (adaptaciones teatrales, grabaciones, fragmentos de películas, etc.) permiten la práctica de la comprensión oral o auditiva.

En definitiva, son muchas y muy diversas las ventajas que supone la introducción de textos literarios en el aula de ELE. Sin embargo, es fundamental el rol del profesor de español al momento de seleccionar qué textos utilizar y cómo llevar a cabo su explotación en función del nivel y las características de su grupo de estudiantes.

3.2 Textos literarios para la enseñanza de la literatura

Dadas las características de los textos literarios, estos pueden emplearse con objetivos didácticos distintos en la enseñanza de ELE. Por ello, uno de los más claros es la literatura como objeto de estudio, como fin en sí mismo, o sea, el desarrollo de la competencia literaria. El término «competencia literaria» involucra un conjunto de conocimientos que abarcan desde el ámbito lingüístico, histórico e histórico-literario, hasta contenidos

relacionados con la teoría y lenguaje literario; al mismo tiempo que incluye destrezas de interpretación y creación de textos literarios (Sanz Pastor, 2006a). Por este motivo, el trabajo de la competencia literaria forma parte indiscutible del desarrollo de la competencia comunicativa y, por tanto, es un aspecto clave para el estudiante de ELE.

Así, de acuerdo con Sanz Pastor (2006b), el auge del Enfoque Comunicativo ha provocado que muchos profesores de lenguas renuncien al uso de textos literarios en el aula o que limiten su utilización a un pretexto para la presentación de contenidos lingüísticos. Por ello, es importante incluir el trabajo de los textos literarios como fin en sí mismo, tomando ventaja de sus atributos propios y empleándolo para fomentar la comunicación, como muestra de la lengua en uso. Este planteamiento permitirá a los estudiantes acercarse a la lengua a través de muestras auténticas, desarrollando así una mayor competencia lingüística (exposición a léxico y estructuras sintácticas nuevas) y un conocimiento cultural más amplio, dada toda la información de tipo cultural que muestra cualquier clase de literatura.

En este sentido, la enseñanza de la literatura como fin en sí misma plantea el objetivo de que el estudiante desarrolle su capacidad de disfrute y apreciación estética de este tipo de textos, facilitando así el aprendizaje autónomo. El estudiante incrementa su autonomía al momento de exponerse continuamente a distintas muestras de lengua que reflejan el uso real de esta, al mismo tiempo que traslada su proceso de aprendizaje fuera del aula: lectura de textos literarios o incluso investigación sobre el contexto social y cultural tras ellos (Martín Peris, 2000).

Si bien fomentar interés por la literatura ha de ser uno de los objetivos de los profesores de ELE, es fundamental tener en cuenta qué tipo de textos literarios se trabajan en función del nivel de los estudiantes. A pesar de la tendencia de muchos profesores de reservar este tipo de textos para niveles intermedios y avanzados, Sáez Martínez (2011) defiende que en cualquier nivel es posible incluir literatura, siempre y cuando se sigan unos criterios de selección con base en el perfil de los estudiantes del grupo meta. Por este motivo, se deben seleccionar textos significativos y que generen interés, pero que a su vez sean accesibles y permitan al estudiante sentirse capaz de leer literatura y alcanzar un cierto grado de comprensión.

Con base en esta afirmación, existe una gran variedad de textos literarios que son accesibles y adecuados para los estudiantes de niveles iniciales. Así, uno de los géneros en alza en los últimos años y que es un claro ejemplo de la posibilidad de aprender literatura en estos niveles es el álbum ilustrado, género protagonista del presente proyecto.

En definitiva, aunque los textos literarios cuentan con un sinfín de posibilidades de explotación para el aprendizaje lingüístico, el profesor de ELE debe considerar la dimensión estética de la literatura y fomentar el interés por ella como muestra auténtica del español más allá de su instrumentalización. De este modo, se plantea la doble posibilidad de enseñar lengua a través de la literatura y, al mismo tiempo, enseñar

literatura, pues su función estética incrementará la motivación del estudiante y no puede obviarse la variedad de contenidos léxicos, gramaticales, pragmáticos y culturales que incluye y que representan una oportunidad de aprendizaje de la lengua.

3.3 Textos literarios para el trabajo de la competencia intercultural

Entre las ventajas del trabajo con textos literarios en el aula, se ha destacado el gran valor cultural que poseen, pues constituyen un reflejo del momento histórico, cultural y social en el que son escritos. Así, la lectura y comprensión de estos textos implica un acercamiento a la cultura, además del desarrollo de la competencia intercultural del estudiante, es decir, de su capacidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en diversos contextos en la lengua meta. Al igual que ocurría con la competencia literaria, la competencia intercultural forma parte incuestionable de la competencia comunicativa y, en consecuencia, su desarrollo es fundamental para el estudiante de ELE (Sanz Pastor, 2010).

El uso de textos literarios enfocado en la adquisición de contenidos culturales es uno de los planteamientos más comunes en la enseñanza del español, pues se trata de una herramienta que facilita el acercamiento a la identidad, particularidades e idiosincrasia de la lengua. En este sentido, algunos profesores se han mostrado reticentes al uso de determinados textos literarios «no realistas» por su presunta incapacidad para reflejar un contexto histórico y cultural válido. A pesar de ello, Sanz Pastor (2006a) considera que estos textos persiguen mostrar un estado de las cosas en un momento específico y poseen una visión del mundo que se inserta en un determinado contexto, por lo que continúan siendo realmente significativas para el estudiante de segundas lenguas, al mismo nivel que los textos «más realistas».

En la misma línea, los textos literarios constituyen una muestra de la realidad cultural del momento en que fueron escritos, pues se dirigen (originalmente) a los hablantes nativos y, por tanto, están dotados de gran autenticidad. Esta característica permite que los estudiantes incorporen nociones de tipo social, cultural e histórico cuya adquisición por otros medios serían mucho más compleja.

La literatura como exponente cultural de la lengua persigue que los estudiantes sean capaces de reconocer las semejanzas y diferencias entre su cultura de origen (ideas, convenciones, valores, etc.) y la de los hablantes de la lengua meta, estableciendo así una comunicación basada en el «entendimiento intercultural» (Albaladejo, 2007). Además, este conocimiento cultural permitirá al estudiante sentirse más cercano a la comunidad de habla de la lengua meta y, por tanto, desarrollar una actitud más positiva hacia el proceso de aprendizaje de esta.

En suma, el texto literario cuenta con la posibilidad de ejercer el rol de mediador intercultural con los estudiantes de ELE, pues será un instrumento que les permita

comprender y tomar parte de la cultura del español. Por ello, el trabajo previo con el contexto histórico, social y literario de los textos es fundamental, del mismo modo que lo es la reflexión posterior en torno a los puntos de convergencia y divergencia entre la cultura de origen y la cultura meta.

3.4 Textos literarios para la enseñanza de la lengua

Previamente, se ha expuesto la necesidad de trabajar la literatura como fin en sí mismo; sin embargo, la lectura de textos literarios supone, de forma implícita, el trabajo de la competencia lingüística, o sea, utilizar la literatura como medio para aprender la lengua a nivel léxico y gramatical.

Al trabajar la lengua por medio de la literatura, muchos profesores declaran que los textos literarios poseen un lenguaje demasiado complejo y que se aleja del habla diaria de un nativo. A pesar de esto, la lengua literaria no está necesariamente alejada del habla cotidiana a nivel de formas y funciones, sino que en ella conviven elementos del discurso conversacional o coloquial y elementos propios de los géneros literarios. Esta característica supone una ventaja frente a otros materiales auténticos, pues cuenta con un abanico más amplio de muestras de lengua a las que el estudiante se expone con su lectura (Sáez Martínez, 2011). Cabe señalar que la autenticidad de estos textos podrá influir positivamente en la motivación del estudiante, pues percibirá su capacidad para enfrentarse a la literatura escrita para los nativos, lo cual también puede verse reflejado en su desempeño con la expresión oral y escrita.

De acuerdo con esta autora, resulta evidente que la comprensión escrita es la destreza de la lengua que se encuentra en constante actividad en el trabajo con textos literarios. No obstante, la propuesta de actividades distintas brinda la posibilidad de trabajar la totalidad de las destrezas y, por ende, el desarrollo de la competencia lingüística. Igualmente, la gran variedad de textos literarios que pueden llevarse al aula mostrará al estudiante distintos registros (vulgar, coloquial, informal o formal), diversas temáticas con el léxico asociado a estas, diferentes variedades del español en función del origen del texto e incluso distintos géneros literarios; todo ello enfocado desde la lectura, la escritura y el habla. Cabe resaltar la importancia del trabajo de la lengua a través del texto literario, pero sin caer en la mera instrumentalización de este.

A modo de conclusión, la posibilidad de trabajar las competencias literaria, intercultural y lingüística a través de la literatura evidencia la idea sostenida por Acquaroni Muñoz (2007:61) de que no hay razón para elegir entre la literatura como fin , como medio para aprender lengua o como mero exponente cultural. Estos tres planteamientos son complementarios entre sí y justifican la importancia de incluir los textos literarios en el aula de ELE de forma más habitual, pues todas convergen en el mismo punto, el desarrollo de la competencia comunicativa.

4. EL ÁLBUM ILUSTRADO

Una vez analizado el papel de la literatura en la enseñanza del español, se situará el foco en definir qué es el álbum ilustrado, género protagonista del presente proyecto, con base en su historia y características propias. Además, se definirá su potencial didáctico en LE/L2 y ELE, considerando cuál es el papel que juega en la actualidad.

4.1 Aproximación teórica al álbum ilustrado

La propuesta de una definición para el álbum ilustrado ha sido una cuestión muy discutida desde la aparición de este género que, si bien tiene lugar a mediados del siglo XVII, no gana relevancia social en Europa y, por ende, en España, hasta la década de los 60 del siglo XX (Orozco López, 2009). En este momento, el género evoluciona notablemente y desarrolla un gran ritmo de cambio e innovación que mantiene hasta la actualidad, por lo que la definición propuesta por Arellano (2008) se considera como una de las más completas y precisas:

> El álbum ilustrado, un tipo de libro en el que texto e ilustraciones se complementan para componer un relato integral, con una fuerte preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector a una interpretación narrativa que va más allá de las palabras. (p. 2)

En este sentido, la clave del álbum es la combinación de dos lenguajes, la imagen y el texto, de forma que ambos elementos están conectados y dan lugar a tres posibles historias: la contada por las imágenes, la contada por las palabras, y la que surge por la combinación de ambos elementos (Nodelman, 1998). En consecuencia, y de acuerdo con Sipe y Pantaleo (2008), el álbum cuenta con unas características propias que permiten distinguirlo de otros géneros literarios:

- Está ligado a la multiplicidad de significados, pues el uso que se hace de la imagen da lugar a la ambigüedad y la libertad de interpretación, elementos con los que los autores juegan constantemente.

- Supone un gran cambio respecto a las convenciones y tradiciones literarias, o sea, difiere de lo que tradicionalmente se entiende por literatura. Así, se difuminan las fronteras entre autor, narrador y lector, del mismo modo que la separación entre mundo real e historia ficticia.

- Se percibe la obra como un desafío en que el lector debe emprender un papel activo para interpretar y entender aquello que está leyendo: tanto la imagen como el texto.

Atendiendo a estas características, se hace necesario enfatizar la distinción entre este género, el álbum ilustrado, y los libros con imágenes. La diferencia radica en la función que cumple la imagen: en los libros, la imagen es un recurso prescindible, pues se limita a acompañar el texto y reflejar aquello que se dice, ya que el texto no pierde sentido sin las imagen; en cambio, en el álbum, las imágenes guardan relación con el texto, pero buscan añadir nueva información que puede incluso formar una historia independiente de la contada por el texto, por lo que la imagen es un elemento sin el cual no existe el álbum. Así, como se mencionaba anteriormente, se puede decir del álbum ilustrado que cuenta tres historias distintas, mientras que el libro con imágenes solo cuenta una (Vásquez Rodríguez, 2014).

La relación tan particular que existe entre texto e imagen permite que los lectores del álbum ilustrado trabajen su creatividad e imaginación, pues han de interpretar y rellenar vacíos narrativos; así como encontrar los puntos de conexión y divergencia entre ambos códigos que dan sentido a la historia. Por el contrario, el libro con imágenes no muestra este tipo de relación entre los códigos, pues las imágenes simplemente acompañan al texto y reproducen de manera exacta lo que se dice. Por ello, puede decirse que el álbum representa una confluencia de narrativas textuales y visuales que expande las formas tradicionales de la literatura y, por tanto, va un paso más allá del libro con ilustraciones.

En este sentido, dadas las particularidades del álbum, existe un profundo desacuerdo al momento de elaborar una clasificación dentro del género, pues se considera muy complejo establecer líneas divisorias entre los títulos. Esta situación viene dada por la gran variedad de formatos, estilos, intenciones y temáticas que posee cada álbum, incluso la combinación de varios de estos en un solo libro (Silva-Díaz, 2005). De este modo, los álbumes ilustrados gozan de una gran flexibilidad desde dos prismas diferentes, las imágenes y el texto, por lo que el único criterio en común que ha permitido establecer diferentes categorías de manera más clara es la relación entre ambos códigos. De acuerdo con Nikolajeva y Scott (2001), podemos distinguir cinco tipos de álbum según la relación texto-imagen:

- **Álbumes simétricos**: el texto y la imagen redundan entre sí, es decir, cuentan exactamente la misma historia. Se hace evidente que el texto pone el foco sobre elementos específicos de la imagen, pero dejan muy poco espacio a la imaginación, o incluso ninguno en muchos de los casos. Un ejemplo de este tipo de álbum es *Ahora no, Fernando* de David McKee, pues se observa que el texto y la imagen reflejan exactamente la misma historia en la que un niño es completamente ignorado por sus padres, incluso cuando este desaparece. Así no se necesita hacer una interpretación más allá de lo que se dice en el texto y en las imágenes, ya que todo lo que se narra coincide.

Ilustración 1. Extracto del álbum ilustrado Ahora no, Fernando (McKee, 1984)

- **Álbumes complementarios**: a pesar de contar la misma historia, la imagen completa los huecos que deja el texto y viceversa, por lo que el lector debe completar cada código a través del otro. En este caso, tampoco existe un gran espacio a la imaginación del lector, no obstante, la lectura cuenta con un mayor grado de dificultad. Este tipo de álbum se corresponde con la obra *El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch en el que se trata el tema de la muerte a través de la interacción de esta con un pato. Así, aunque el texto narra gran parte de la historia, la imagen contiene elementos simbólicos y ciertas aclaraciones que permiten entender mejor la historia en sí y lo que el autor pretende transmitir. En la imagen que se incluye a continuación, el texto indica que el pato está cubriendo a la muerte para darle calor; no obstante, la imagen representa esto y al mismo tiempo muestra cómo el pato «abraza la muerte», lo cual más adelante hace que este pueda morir tranquilo y en paz, pues le ha perdido el miedo (lo cual ilustran imagen y texto).

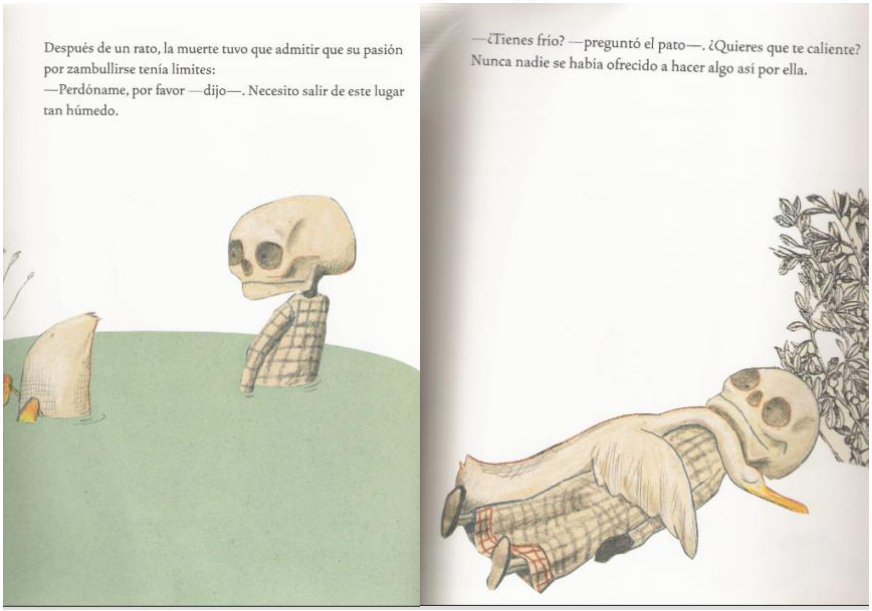


Ilustración 2. Extracto del álbum ilustrado El pato y la muerte (Erlbruch, 2007)

- **Álbumes expansivos o «realzadores»**: se crea una relación más compleja entre texto imagen, pues, como su propio nombre indica, el soporte visual expande al texto o el soporte escrito amplia lo que dice la imagen. Así, aunque se trata de la misma historia, uno de los códigos aporta información que no se había proporcionado previamente. Este tipo de álbumes suelen estar dotados de mayor complejidad, tal como ocurre con *El árbol rojo* de Shaun Tan, una obra plagada de metáforas e hipérboles de lo que se dice a través de sus imágenes. La historia muestra a una niña que pasea por las calles de un mundo incierto y que se vuelve cada vez más surrealista y oscuro a medida que avanza el álbum, hasta que finalmente encuentra un árbol rojo, símbolo de esperanza y paz dentro del caos. En esta obra, el texto es breve y sencillo, mientras que las imágenes ensalzan todo lo que se dice y muestran una gran cantidad de elementos que buscan exagerar las sensaciones y generar este efecto en el lector, por lo que la relación entre códigos es complicada y es una muestra ideal de esta tipología de álbum. En estas imágenes se muestra lo ilógico y desordenado que es el mundo (Ilustración 3), y la inevitabilidad del destino y aquello que nos depara (Ilustración 4).

Ilustración 3. Extracto del álbum ilustrado El árbol rojo (Tan, 2006)

Ilustración 4. Extracto del álbum ilustrado El árbol rojo (Tan, 2006)

- **Álbumes contrapunto**: las imágenes y el texto cuentan dos historias diferentes pero que son, al mismo tiempo, interdependientes entre sí. La historia visual es comprensible por sí misma, al igual que lo es la escrita, pero ambas enriquecen a la otra, brindando así una nueva perspectiva al lector. El ejemplo clásico de un álbum contrapunto es *El paseo de Rosalía*, pues Pat Hutchins juega con la ironía a lo largo de toda la obra. El texto del álbum narra el día de Rosalía, una gallina que pasea tranquilamente por diferentes lugares de una granja; sin embargo, las imágenes muestran en todo momento una persecución de un zorro a Rosalía mientras este se topa con diferentes obstáculos e impedimentos que no le permiten cazarla. Así, la autora juega con la doble perspectiva de la historia y toma ventaja de la ironía y el humor que el lector es capaz de percibir a través de la lectura de los dos códigos.

Ilustración 5. Extracto del álbum ilustrado El paseo de Rosalía (Hutchins, 2011)

- **Álbumes silépticos**: las historias visual y escrita son completamente independientes entre sí, lo cual da lugar a una mayor ambigüedad y brinda un espacio para la ironía y el juego por parte del autor. Se trata de libros que constituyen un reto para el lector al momento de comprender e interpretar lo que ve y lo que lee. En esta categoría también se encuadran aquellos álbumes que no poseen texto, pues la historia es únicamente narrada por las imágenes, lo cual también supone un desafío para el lector, pues él mismo genera el texto a medida que avanza en su «lectura». El álbum *De noche en la calle* de Ángela Lago no

posee texto y, por tanto, se encuadra en esta categoría. Se considera especialmente relevante esta obra porque al estar compuesta exclusivamente por imágenes, el autor toma ventaja de todos los recursos y juega con el color y las formas de una manera muy característica, dando lugar a una gran complejidad y a distintas posibilidades de interpretación. La historia muestra a un joven que sale a la calle de noche cargando una caja con tres pelotas de colores y, a partir de ahí, muestra cómo avanza por la ciudad, qué tipo de personas se encuentra y cuál es el efecto que estas causan en él.

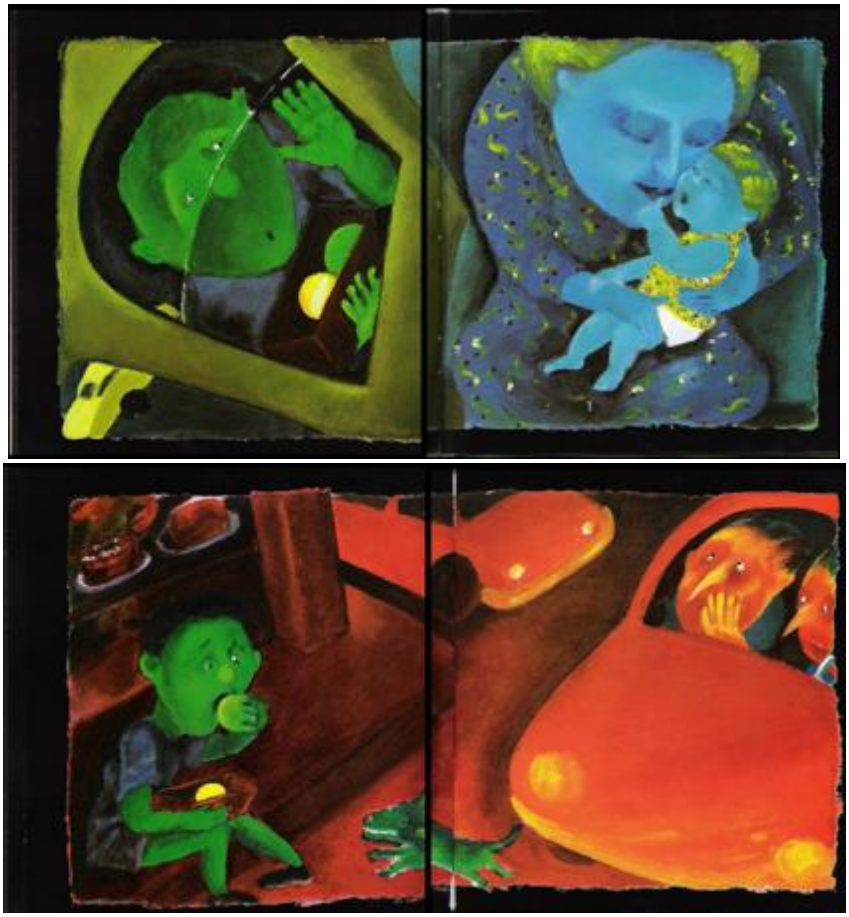


Ilustración 6. Extracto del álbum ilustrado De noche en la calle (Lago, 1999)

Por otra parte, el género del álbum ilustrado se encuadra en la categoría de la Literatura Infantil y Juvenil, por lo que ha sido tradicionalmente asociado a un público compuesto por niños. No obstante, la universalidad de las temáticas que aborda y las características del género, especialmente la introducción de distintos niveles de significado, acercan el álbum a un público adulto, capaz de disfrutar de su lectura y de extraer interpretaciones que difieren de las planteadas por un niño, pero que son igualmente válidas. De hecho, según Colomer (1996):

> Los álbumes han ido mucho más allá de su utilización como lectura adecuada a las primeras edades. Han abordado temas que suponen un desafío a las convenciones sobre lo que los niños y nonas son capaces de interpretar a causa de la riqueza de mensajes implícitos que han incorporado e, incluso, de su apelación a una experiencia adulta. (pp. 29-30).

En esta línea, el álbum ilustrado actual se ha consolidado como un género muy ligado a lectores adultos, introduciendo temas históricos, políticos o incluso biográficos. Esta situación ha permitido que, en lo referido al álbum, las fronteras entre la literatura infantil y la literatura más adulta se difuminen (Birketveit, 2015).

En definitiva, el álbum ilustrado, dado su carácter referencial y simbólico, constituye una herramienta de gran valor pedagógico y se considera extremadamente útil como recurso en las clases de enseñanza de lenguas. La conexión entre la imagen y el texto, tan distinta de la establecida en otros géneros, brinda muchísimas posibilidades de explotación a los estudiantes de lenguas extranjeras y les permite adquirir conocimientos de tipo literario, lingüístico y sociocultural (Domene Benito, 2018). Por todo ello, a continuación, se analizará el potencial didáctico del álbum en el aula de segundas lenguas, considerando la variedad de investigaciones realizadas al respecto, y del español, tratándose del ámbito en el que se encuadra el presente proyecto.

4.2 El álbum ilustrado como recurso didáctico en LE/L2

Tras repasar las características del álbum ilustrado, nos disponemos a determinar cuáles son los beneficios derivados de su introducción en el aula de segundas lenguas. En el ámbito de ESL, como se especifica a continuación, son muchos y muy diversos los autores que han abogado por el uso de este género, subrayando las ventajas que representa para la enseñanza de aspectos lingüísticos y socioculturales, así como para acercar la literatura en la lengua extranjera a los estudiantes.

Birketveit (2015) define el álbum ilustrado (*picture book* en inglés) como un tesoro que aún no ha sido descubierto en el área de ESL, a pesar de considerarse un género en alza en los últimos años. En este sentido, afirma que la gran relevancia de la imagen permitirá que los estudiantes accedan a textos de mayor autenticidad de lo que lo hacen habitualmente, pues el álbum posee un inglés real y más amplio que las lecturas graduadas o los manuales de enseñanza. Además, la posibilidad de alcanzar distintos niveles de significado permite utilizar este género tanto en la enseñanza de niños, como de adultos, pues su lectura plantea un desafío para individuos de cualquier edad y está sujeto a interpretaciones muy diversas.

Birketveit (2013) expone tres motivos por los que este tipo de textos son más que adecuados al momento de enseñar una lengua extranjera. Primeramente, la interacción

entre imagen y texto, jugando ambos un papel coprotagonista, facilitará que los estudiantes accedan a textos de mayor dificultad y tomen ventaja de la posibilidad de participación que el álbum les ofrece. En segundo lugar, la extensión de los álbumes ilustrados los hace idóneos para los estudiantes de lenguas, pues poder leer una obra completa en lugar de un fragmento genera en ellos una mayor sensación de logro y, por ende, incrementa la motivación del alumnado hacia la lectura. El hecho de que los estudiantes perciban la literatura como accesible iniciándose en la lectura de álbumes ilustrados, supondrá el primer paso hacia la lectura de textos más extensos y complejos. Por último, este género se caracteriza por retar al lector y romper con sus expectativas previas, por lo que genera reacciones y sensaciones diversas en el estudiante y presenta al profesor grandes posibilidades para el trabajo de estas cuestiones en el aula.

En la misma línea, muchos álbumes abordan temáticas actuales que dan lugar a debate (inmigración, cambios políticos, problemas familiares, etc.), lo cual motiva a los estudiantes a aportar su propia opinión sobre ellas. Además, estas temáticas facilitan el acercamiento a la cultura de la lengua meta, pues permiten al estudiante explorar perspectivas y planteamientos distintos a los suyos; y al mismo tiempo posibilitan el uso de este recurso con estudiantes adultos, o sea, con mayor interés en estas cuestiones (Quesada Padrón, 2021). En los últimos años, se han desarrollado gran variedad de estudios que avalan el uso del álbum ilustrado con estudiantes de ESL desde diferentes perspectivas:

Por un lado, se plantearon estudios que analizaron los efectos que posee la introducción del álbum como recurso didáctico en estudiantes muy jóvenes de ESL. Así, se obtuvieron resultados muy alentadores que brindaban credibilidad al álbum como recurso de aula, pues su inclusión en las sesiones generó mejoras en aspectos como las habilidades de escritura (Birketveit y Rimmereide, 2013), la actitud hacia la lectura (Lee, 2015; Sun, 2020) y la capacidad de inferir el significado de nuevas palabras (Sun, 2020). Además, estos autores abogan por el planteamiento de nuevos estudios, pues se considera que este género literario cuenta con un gran potencial que aún no ha sido del todo explotado en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas.

Igualmente, Al Khaiyali (2014) observó que el álbum ilustrado constituye un instrumento de gran valor en la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora, pues su eficacia en un grupo de alumnos jóvenes fue significativamente superior a la de otros géneros literarios. En consecuencia, se plantea la idea de que las aulas compuestas por niños representan un contexto idóneo para la introducción de este recurso; lo cual se debe a que la combinación texto-imagen capta fácilmente su atención, favorece la interacción oral entre ellos y fomenta el aprendizaje de palabras y estructuras sintácticas nuevas (Quesada Padrón, 2021).

Por otro lado, se han llevado a cabo algunas investigaciones que vinculan el uso del álbum ilustrado con la enseñanza de ESL a estudiantes en edad adulta. Así, los estudios desarrollados por Ho y Reid (Malu, 2013) son de gran relevancia y ponen de manifiesto

el éxito del álbum ilustrado como instrumento didáctico en este ámbito. Por un lado, se introdujo este género en la enseñanza del inglés a estudiantes chinos, y se observó que este recurso incrementaba la confianza al momento de leer y fomentaba la práctica del lenguaje oral. Por otro lado, se analizó la percepción de los estudiantes hacia este recurso y se comprobó que estos se sentían atraídos hacia el álbum por los contenidos lingüísticos y culturales, así como por los debates que generaban las temáticas y planteamientos de este. Asimismo, Lee (2007) planteó una investigación con alumnos universitarios basada en el uso de álbumes ilustrados cuyos resultados mostraban considerables mejoras en el proceso de adquisición de nuevo vocabulario.

En resumen, el álbum ilustrado constituye un recurso muy bien valorado por alumnos y profesores en la enseñanza de segundas lenguas (especialmente el inglés), ya que ha sido explotado con diferentes objetivos didácticos, así como investigado con diferentes perfiles de estudiantes en los últimos tiempos. Cabe destacar, además, el uso que se hace del álbum independientemente de la edad de los estudiantes, pues se considera que sus múltiples posibilidades de interpretación permiten que cualquier estudiante pueda leerlos y tomar ventaja de ellos a nivel literario, lingüístico y sociocultural (Henry y Simpson, 2001).

4.3 El álbum ilustrado como recurso didáctico en ELE

El análisis del papel del álbum ilustrado en la enseñanza de ESL demuestra la gran cantidad de beneficios que supone como instrumento didáctico. Así, prácticamente la totalidad de estos beneficios son aplicables a la enseñanza de cualquier lengua extranjera y, por tanto, a la enseñanza de ELE. Así, a pesar de la gran cantidad de publicaciones relacionadas con el uso del álbum en la enseñanza de segundas lenguas y, concretamente, en el ámbito de ESL, su inclusión en las aulas de español es una cuestión apenas estudiada.

Dotas Bravo (2015) reivindica el uso de este género con estudiantes del ámbito de ELE, pues respalda la idea de que las propuestas realizadas en el mundo anglosajón representan una gran oportunidad para los profesores de español. Además, la autora afirma que se han publicado numerosos libros y artículos que abogan por la inclusión de la literatura en el aula de ELE, pero que la elección del álbum ilustrado para este fin es aún una propuesta extremadamente novedosa.

Así, se evidencia la falta de investigaciones en relación con los efectos del álbum en la adquisición del español en estudiantes de diferentes perfiles. No obstante, existen algunos planteamientos desde un prisma distinto: la inclusión del alumnado en las aulas de lengua castellana y literatura que se incorpora a un sistema educativo extranjero. Si bien la presencia de alumnos que no conocen el español en las aulas de Educación Secundaria se corresponde con un contexto de enseñanza de ELE, no se trata de una situación habitual

para el profesor de español, pues se debe gestionar la convivencia de estudiantes que poseen el español como primera lengua y aquellos que están en proceso de aprenderlo.

En este sentido, Colomer (2012) señala que este perfil requiere de actividades y recursos que le permitan trabajar sobre sus habilidades lectoras y comunicativas, por lo que los álbumes ilustrados pueden brindarle ese primer contacto con el apoyo de la imagen, facilitando así el acercamiento a la lengua meta e incluso a su cultura. Estas ideas son igualmente propuestas por Valls Caumons (2022) y Bougtib Bougtib (2024), que destacan la posibilidad de aprender lengua y literatura simultáneamente con el trabajo de este tipo de textos.

En la misma línea, los adultos no alfabetizados en su lengua materna que forman parte de un aula de ELE poseen necesidades de aprendizaje muy cercanas a las ventajas que representa el trabajo con el álbum ilustrado. Así, a pesar de la falta de estudios específicos sobre el efecto del álbum en estudiantes con este perfil, Llorente Puerta (2023) resalta la importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje, así como del trabajo constante con la oralidad y la expresión de las propias opiniones de los estudiantes. Por este motivo, se considera que el álbum cubre muchas de las demandas de aprendizaje de estos estudiantes y les permite acceder a textos literarios desde niveles iniciales; aumentando así su motivación y facilitando la adquisición de destrezas lectoras, fundamentales en el aprendizaje de una lengua (Colomer, 2012). En concreto, son especialmente útiles los álbumes sin palabras para comenzar a trabajar con estos estudiantes, pues les permiten acceder a las historias y comprenderlas, pudiendo así trabajar con ellas desde el primer momento.

Igualmente, cabe destacar uno de los perfiles más comunes en la enseñanza de segundas lenguas y que, igualmente, brinda diversas posibilidades para el trabajo de distintos contenidos a través del álbum: los adultos y jóvenes universitarios. Como señala Birketveit (2015), este género ha sido tradicionalmente asociado a un público infantil; no obstante, este ha ido evolucionando y su utilización con estudiantes adultos es extremadamente útil e interesante. De igual modo, se considera una puerta de entrada a la literatura para los estudiantes, ya que acceden a obras auténticas y de gran riqueza léxico-gramatical, pero de menor extensión y más sencillas para ellos. Así, los álbumes contrapunto y silépticos son muy adecuados para este perfil de estudiante, pues le presentan un reto a nivel de comprensión por su doble nivel de interpretación, al mismo tiempo que son accesibles y llamativos por su planteamiento.

En este ámbito, se considera significativa la aportación de Hibbs (2009), pues planteó una investigación centrada en el uso de literatura infantil para la enseñanza de ELE en el contexto universitario. Así, a pesar de no integrar el álbum ilustrado como tal, hay dos aspectos relevantes que considerar: los resultados tan positivos en cuanto a habilidades de lectura y aprendizaje de tipo lingüístico con el uso de literatura infantil son alentadores para la propuesta de estudios basados en el uso del álbum; y los propios alumnos

mencionan que el uso del álbum, como primer paso, podría constituir un recurso facilitador para ellos al momento de enfrentarse progresivamente a obras más complejas.

Por todo esto, puede afirmarse que existe un vacío de investigación en cuanto a la explotación y aplicación del álbum ilustrado como recurso didáctico en el aula de ELE. Así, se plantean infinidad de posibilidades, aunque es cierto que la bibliografía relativa al ámbito de segundas lenguas y de ESL pone el foco en los niveles iniciales, pues se considera este género como la perfecta puerta de entrada a la literatura en la lengua extranjera y, en este caso, a la literatura en español. En este sentido, la presente investigación persigue paliar esta insuficiencia de estudio y evidenciar el potencial didáctico de este género literario.

5. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Metodología de trabajo

Tal y como se ha venido exponiendo, el principal objetivo del presente proyecto es la introducción de la literatura ilustrada en el aula de ELE como recurso de gran valor pedagógico desde niveles iniciales. Para ello, el álbum ilustrado se encuadra como protagonista y plantea una serie de objetivos específicos: (1) definir las ventajas que implica la inclusión de la literatura ilustrada en el aula de ELE como instrumento didáctico en cualquier nivel; (2) conocer la frecuencia de aparición de textos literarios y, más concretamente, de literatura ilustrada como recurso didáctico en los manuales de ELE; y (3) realizar una propuesta didáctica basada en la explotación de álbumes ilustrados para estudiantes de nivel A2.

De este modo, tras la fundamentación teórica, se plantea la necesidad de conocer cuál es la frecuencia de aparición de textos literarios y literatura ilustrada en algunos de los manuales de ELE más recientes, al mismo tiempo que conocer qué contenidos trabajan. Así, con base en los resultados obtenidos, podrá plantearse una secuencia didáctica en la que el álbum ilustrado juegue un papel central y muestre su gran valor como herramienta para los profesores en el ámbito de ELE.

5.2 Análisis del tratamiento de los textos literarios en manuales de ELE

En este punto, se hace necesario corroborar la hipótesis de partida del presente proyecto: la presencia de textos literarios en los manuales de ELE es extremadamente limitada, y lo es aún más en niveles iniciales. Para ello, se han analizado manuales pertenecientes a cinco métodos distintos, examinando qué tipo textos literarios contienen —si los hay— (véase Anexo I), y qué destrezas y contenidos se trabajan a partir de ellos (véase Anexo II) . Cabe resaltar la existencia de estudios previos con un objetivo similar, conocer el papel de la literatura en los manuales de ELE, ya que se tomarán como referencia y se contrastarán con los resultados obtenidos tras este análisis.

Asimismo, todos los manuales seleccionados han sido publicados después del año 2011, lo cual supone un lanzamiento muy reciente considerando el mercado editorial actual en el ámbito de ELE. En consecuencia, todos ellos se acercan a la enseñanza del español desde el Enfoque Comunicativo, aunque desde planteamientos diversos, por lo que resulta de especial interés conocer cuál es su apuesta en relación con la inclusión de textos literarios y su explotación didáctica.

MANUAL	EDITORIAL	NIVELES
Aula Internacional Nueva Edición	Difusión	A1, A2, B1, B2.1, B2.2
Bitácora Nueva Edición	Difusión	A1, A2, B1, B2
ELE Actual	SM	A1, A2, B1, B2
Gente Hoy	Difusión	A1, A2, B1, B2
Nuevo Prisma	Edinumen	A1, A2, A1+A2, B1+B2, C1, C2

Tabla 1. Manuales de ELE analizados

Los datos expuestos a continuación persiguen demostrar la necesidad que existe de trabajar con textos literarios en las aulas de ELE, especialmente desde los primeros niveles. De este modo, la propuesta didáctica basada en la explotación del álbum ilustrado constituye una posible respuesta a esta situación y abre la puerta al uso de este recurso.

5.2.1 Presencia de textos literarios en los manuales de ELE

Tras analizar los manuales asociados a los distintos niveles, se observa que, de forma generalizada, la presencia de textos literarios es mucho menor que la de otros géneros como la exposición o la argumentación, los cuales son predominantes. Asimismo, es cierto que la cantidad de textos literarios en los manuales de nivel A1 es completamente nula y comienza a aparecer en el nivel A2 (seis textos literarios en total).

En este sentido, cabe destacar dos casos específicos: por un lado, el manual *Aula Internacional Nueva Edición A2* apuesta por incluir tres textos de literarios, marcando una gran diferencia con el resto de las propuestas; por otro lado, los manuales de *Nuevo Prisma* reservan la introducción de estos textos para estudiantes a partir de B1, descartando su inclusión en los primeros niveles. Estos datos evidencian la falta de iniciativa generalizada al momento de enseñar literatura desde los niveles iniciales, lo cual puede deberse a que se considera demasiado complicada o poco útil para estudiantes de este perfil.

A este respecto, los niveles B1 y B2 cuentan con la mayor cantidad de textos literarios, 31 y 34 respectivamente, lo cual demuestra que existe cierta iniciativa de incluir literatura en el aula de ELE. Además, se comienza a introducir en estos niveles porque se considera que el alumno posee unos conocimientos y habilidades suficientes en la lengua meta para exponerse a textos de este género. Igualmente, los manuales de nivel C presentan diversos textos literarios —5 en nivel C1 y 13 en nivel C2—, aunque la inclusión de tipologías

textuales más diversas (ámbito científico o jurídico) provoca que exista un menor espacio para la literatura que en los niveles intermedios.

Por todo ello, los datos obtenidos van en consonancia con la investigación realizada por Palacios González (2018), pues la presencia de textos literarios es escasa en niveles iniciales y es en los niveles intermedios donde cuenta con mayor protagonismo. Igualmente, ambos análisis muestran un cambio respecto al planteado por Martín Peris (2000), pues este observó que la cantidad de textos literarios aumentaba a medida que lo hacía el nivel. No obstante, a pesar de los casi veinte años transcurridos entre ambos análisis, la limitada oferta de literatura en niveles A se mantiene, por lo que se trata de una cuestión actual y que requiere de una respuesta por parte de las editoriales.

Por otro lado, cabe resaltar qué tipo de textos literarios se trabajan en los manuales. Los datos coinciden con los recogidos por Palacios González (2018) en cuanto a que la ausencia del género teatral es total, pues únicamente se trabajan prosa y poesía. La prosa se trabaja fundamentalmente a través de cuentos, microrrelatos y fragmentos de novelas, y representa un 75,7% de los textos literarios; mientras que la poesía aparece en menor medida, suponiendo el porcentaje restante. Estos datos son contrarios a los de esta investigación previa, pues en ella no observan preferencia por la prosa o la poesía en los manuales analizados.

En relación con la distribución de los textos literarios, es destacable un cambio respecto a los resultados de Martín Peris (2000), pues este afirmaba que la mayor parte de los textos aparecían al final de las unidades, reflejando un cierto temor a que los estudiantes se expongan a este género. Esta afirmación hace referencia al hecho de que los textos literarios no juegan un papel protagónico o de hilo conductual en la unidad, si no que se tratan como aspectos secundarios y de carácter complementario. Sin embargo, los manuales analizados muestran que los textos literarios se incluyen en diversas partes de la unidad, lo cual supone un avance en la introducción de la literatura en el aula de ELE. Esta variación revela la intención de los manuales de otorgar al texto literario diferentes roles dentro de la unida y, por tanto, mayor relevancia en muchos casos. En este sentido, es especialmente destacable la distribución de los textos literarios realizada por los manuales de *ELE Actual*, pues incluyen relatos y poemas en prácticamente la totalidad de las unidades en los niveles B1 y B2.

En definitiva, el análisis realizado y la investigación planteada por Palacios González (2018) demuestran una evolución en lo que se refiere a la presencia de textos literarios en los manuales, especialmente en cuanto a su situación en las diferentes unidades. No obstante, sigue vigente la necesidad de trabajar este tipo de textos en los niveles iniciales, cuestión a la que el presente proyecto pretende dar respuesta.

5.2.2 Explotación de textos literarios en los manuales de ELE

El análisis de la explotación didáctica de los textos literarios persigue conocer qué destrezas se trabajan y desde qué prisma se plantean las actividades, es decir, si se trabaja la literatura como fin en sí misma, como medio para aprender la lengua o para el desarrollo de la competencia intercultural.

En lo referente al trabajo de las destrezas, todas las explotaciones trabajan dos o más destrezas de forma integrada, aunque la comprensión escrita es predominante. De hecho, esta destreza se trabaja en la totalidad de las propuestas, pues la presencia de textos está inevitablemente ligada a la lectura y a la interpretación de aquello que se está leyendo. Asimismo, este tipo de actividades suele corresponderse con preguntas cortas o actividades de opción múltiple que pretenden corroborar que el estudiante ha comprendido el texto.

Respecto a la interacción oral, esta se trabaja en el 81,4% de los casos, lo cual se relaciona con la metodología basada en el Enfoque Comunicativo que adoptan estos manuales, pues se proponen actividades en las que los estudiantes exponen sus opiniones y perspectivas respecto al texto y su contenido, desarrollando así su competencia comunicativa, objetivo final del proceso de aprendizaje. En menor proporción, se trabaja la expresión escrita a través de actividades donde se pide que escriban textos breves utilizando el original como modelo o que expresen sus opiniones sobre las temáticas tratadas en los textos en diferentes formatos. Se observa que las actividades de expresión escrita están más presentes a medida que aumenta el nivel, pues los estudiantes de nivel C pueden producir textos más diversos y complejos. Finalmente, se plantean actividades de comprensión y expresión oral de forma esporádica, ya que suelen proponerse como ejercicios previos a la expresión escrita o a modo de presentación a los compañeros.

En resumen, el limitado número de textos literarios hallados en los manuales trabaja mayoritariamente dos destrezas de la lengua de manera integrada: la comprensión lectora y la interacción oral. De acuerdo con el *MCER* (Consejo de Europa, 2002), se entiende la comprensión lectora como la recepción y procesamiento de la información contenida en un texto escrito por parte del usuario; y la interacción oral como la actuación de este con otros usuarios para construir, de forma conjunta, una conversación mediante la negociación de significados. De acuerdo con el análisis y ambas definiciones, se trata de las dos destrezas más ligadas a la lectura y comprensión de textos, pues el trabajo de todo escrito requiere de la interpretación de este, así como de la construcción de un significado conjunto.

A pesar de lo anterior, se considera que las actividades encontradas en los manuales son repetitivas y que conviene incluir una mayor diversidad en el trabajo con ambas, así como tratar de trabajar el resto de las destrezas en mayor medida. Por ello, se plantea la posibilidad de proponer actividades más allá de preguntas de comprensión sencillas o cuestiones personales para comentar con el compañero, ya que estos ejercicios se

corresponden con la mayor parte de las propuestas y ambas destrezas ofrecen otras posibilidades de explotación. De igual forma, el uso de audios o vídeos, o el diseño de actividades de expresión oral o escrita que impliquen el uso de medios digitales pueden ser alternativas que permitan trabajar un mayor número de destrezas de manera integrada con este tipo de textos. Se considera que la clave está en la propuesta de ejercicios variados en los que se implique más de una destreza y que constituyan un reto para el estudiante.

En cuanto al trabajo de distintos contenidos, prevalece la utilización de la literatura como medio para enseñar lengua, pues en un 65,7% de los casos se toma ventaja de los textos literarios para trabajar aspectos léxicos y gramaticales, o incluso pronunciación y entonación en algunos casos. Estos resultados se relacionan con el Enfoque Comunicativo en que se basan los manuales y su visión utilitaria de los textos que, si bien ha disminuido en los últimos años, aún está vigente en muchos manuales. Cabe mencionar que el manual Aula Internacional Nueva Edición no apuesta tanto por el trabajo de la lengua a través de la literatura, pues únicamente trabaja aspectos gramaticales en 2 de los 19 textos literarios.

Respecto a la explotación de la literatura como fin en sí misma, un 42,9% de los textos dedican algunas actividades al trabajo de la competencia literaria y a la explotación de este género mediante ejercicios relacionados con el contexto histórico-social del texto o con la apreciación de distintos tipos de textos literarios. La creciente propuesta de este tipo de explotaciones viene dada por la nueva visión de los textos literarios desde el Enfoque Comunicativo, pues se comienza a entender la literatura como una muestra real de lengua que facilita el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por último, se ha observado que los contenidos culturales son los menos presentes en la explotación de los textos literarios, apareciendo únicamente en el 30% de los casos. Estos datos son especialmente sorprendentes, pues la literatura en la enseñanza de ELE ha estado tradicionalmente ligada a los contenidos culturales, pues es una manifestación de la cultura de un momento social e histórico específico; pero en los manuales analizados apenas se toma ventaja de esta característica al momento de proponer actividades que fomenten el desarrollo de la competencia intercultural. Esta escasa explotación del componente cultural de los textos literarios puede estar relacionada con la instrumentalización antes mencionada, pues el foco está en los contenidos funcionales, es decir, en el léxico y la gramática, más que en la exploración e interpretación de los propios textos.

Por todo esto, se puede concluir que existe un desequilibrio en cuanto al trabajo de las competencias lingüística, literaria e intercultural, ya que la primera de ellas es predominante, la segunda se trabaja en mucha menor medida, y la última apenas está presente en los manuales. Esta situación evidencia la necesidad de que el profesor de ELE incluya textos literarios y actividades que eliminen estas diferencias entre el trabajo de las competencias, pues todas son igualmente relevantes en el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, la literatura facilita la consecución de un equilibrio, pues

brinda la posibilidad de trabajar aspectos lingüísticos sin caer en la mera instrumentalización; así como contenidos más literarios y culturales que permitan al estudiante acercarse a la literatura, pero sin divinizarla y considerarla inaccesible.

5.2.3 Presencia de la literatura ilustrada en los manuales de ELE

Tras este análisis, es interesante hacer referencia a la nula presencia del álbum ilustrado en cualquiera de los manuales seleccionados. Así, si bien los manuales presentan textos literarios diversos como cuentos, relatos, fragmentos de novelas o poemas, no aparece ningún fragmento de un álbum o referencia alguna al género, ni siquiera como material complementario.

A pesar de ello, sí que existen algunas muestras de texto que son próximas al concepto de la literatura ilustrada y que pueden considerarse como un primer acercamiento a este tipo de obras. Estos ejemplos se corresponden con viñetas de cómic, destacando la serie de cómics de Mafalda, o fragmentos de un libro de humor ilustrado que, si bien no forman parte de la categoría del álbum, constituyen un primer contacto con la literatura acompañada de imágenes y la necesidad de interpretar ambas. Cabe mencionar que, al contrario de la propuesta de introducir el álbum en niveles iniciales, la mayor parte de estos cómics y viñetas se incluyen a partir de niveles intermedios.

A continuación se incluye una imagen de una de las tiras de cómic de Mafalda que aparece en el manual *ELE Actual* de nivel B2, el cual es un claro ejemplo de cómo la literatura ilustrada puede dirigirse a un público más adulto. En este caso, las viñetas muestran una conversación entre Mafalda y su madre que el estudiante debe completar, pero la temática es compleja, además de que se usa la ironía como recurso humorístico, lo cual se acerca a este perfil más adulto y plantea la posibilidad de diseñar actividades donde se trabajen todo tipo de contenidos.

Ilustración 7. Serie de viñetas de Mafalda para su explotación en ELE. Fuente: ELE Actual B2 (SM, 2012)

De igual modo, el manual *Gente Hoy 3* de nivel B2 propone una serie de viñetas humorísticas de diversos autores y explora el significado de la imagen y del texto como códigos separados, buscando que los estudiantes reflexionen. Además, de nuevo se tratan temáticas más asociadas al perfil de estudiante adulto y a situaciones que le son familiares, por lo que se busca aumentar su motivación.

Ilustración 8. Explotación de viñetas humorísticas en ELE.
Fuente: Gente Hoy 3 (Difusión, 2015)

En conclusión, el álbum ilustrado sigue siendo una asignatura pendiente en los manuales de ELE, aunque existen otras alternativas como es el cómic y las viñetas que comienzan a plantear actividades de gran valor para los estudiantes y que pueden suponer un punto de partida en este respecto. Por todo ello, se reafirma la necesidad de diseñar propuestas basadas en el álbum con el objetivo de tomar ventaja de un género literario desconocido por muchos profesores de ELE y cuya explotación está por descubrir en este ámbito.

5.3 Propuesta didáctica

En este punto, se hace necesario materializar todo lo expuesto en la fundamentación teórica y el análisis de manuales de ELE a través de una propuesta didáctica. Así, se propondrá una secuencia de actividades basada en la explotación del álbum ilustrado *El*

soldadito de plomo de Jörg Müller (véase Anexo III), tratando de tomar ventaja de las potencialidades de este género literario en la enseñanza del español. La secuencia pretende integrar los aspectos clave que han sido tratados a lo largo del TFM, por lo que esta se centra en la introducción del álbum ilustrado como recurso para el desarrollo de las competencias literaria, intercultural y lingüística en niveles iniciales, respaldando la idea de que los textos literarios puede trabajarse en cualquier nivel.

En la secuencia se explotarán todos los elementos que componen este álbum sin texto, pues este brinda la posibilidad de plantear actividades diversas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. En consecuencia, se fomentará la introducción del género en las aulas de ELE para el trabajo de las distintas destrezas y, al mismo tiempo, acercar a los estudiantes a la literatura desde los inicios de su proceso de aprendizaje.

5.3.1 Metodología de enseñanza

Considerando todo lo expuesto, la propuesta didáctica se encuadra en los planteamientos más recientes del Enfoque Comunicativo. Por ello, la secuencia persigue el desarrollo de la competencia comunicativa y busca que los estudiantes mejoren su capacidad de comunicarse en situaciones reales y significativas (Consejo de Europa, 2002). Específicamente, las actividades se centran en la explotación de un material literario como es el álbum ilustrado, el cual es auténtico y constituye, por tanto, un contexto comunicativo real.

De acuerdo con esta idea, las actividades son fundamentalmente prácticas lingüísticas en las que el estudiante se familiariza con contenidos léxico-gramaticales, culturales y de tipo literario a través de su uso y no de la simple memorización. En consecuencia, el estudiante será el protagonista del proceso y se acercará a la lengua meta a través de su utilización y apoyándose en el material literario que se pone a su disposición. Además, la introducción de actividades de trabajo en equipo que requieren la colaboración de todos los miembros facilitará la construcción de aprendizajes más significativos y permitirá a los alumnos retroalimentarse entre ellos constantemente (estrategia de gran utilidad en niveles iniciales). En este punto, se hace necesario definir el papel del profesor, el cual será un facilitador de recursos y estrategias que acompañará al estudiante, pero que le permitirá desenvolverse con cierta autonomía.

En lo referente al trabajo de las destrezas, se hace evidente que la comprensión lectora o comprensión escrita es la gran protagonista, por lo que las actividades se estructuran en tres bloques diferenciados: prelectura, durante la lectura y postlectura. Sin embargo, el diseño pretende que se trabajen el resto de las destrezas de forma integrada, facilitando la adquisición de mayor fluidez por parte de los estudiantes. Además, se considera que este material facilita este planteamiento y brinda la posibilidad de trabajar simultáneamente

con destrezas orales y escritas, poniendo el foco en la interacción entre los estudiantes ante la propuesta de actividades cooperativas.

5.3.2 Descripción del grupo meta

La propuesta didáctica se ha diseñado para un grupo de estudiantes con unas características y necesidades específicas que será definido a continuación. Sin embargo, las actividades pueden modificarse y adaptarse a otros niveles o incluso a la explotación de otros álbumes, pues se busca promover su utilización en todas las aulas de ELE aunque con el foco en los niveles iniciales.

El grupo meta está compuesto por quince alumnos de entre 20 y 25 años y cuyas nacionalidades son diversas. Se trata de estudiantes universitarios de nivel A2 que se han trasladado a España durante un curso escolar como parte del programa Erasmus, por lo que se encuentran en un contexto de inmersión y, a su vez, asisten a clases de español 3 veces por semana. Con todo esto, se pueden extraer un aspecto clave del perfil de los estudiantes: poseen una actitud positiva hacia la cultura y la lengua españolas, pues han elegido España como país de destino para este curso y, por tanto, presentan cierto interés por acercarse a su contexto sociocultural. En esta línea, son destacables el desarrollo de la competencia comunicativa para desenvolverse con fluidez en la vida cotidiana y el acercamiento a la cultura española como objetivos básicos del grupo de estudiantes.

En este contexto, se considera que esta secuencia centrada en el álbum *El soldadito de plomo* tomará parte en la consecución de ambos objetivos y constituirá un gran punto de partida en el trabajo con textos literarios. Por ello, se considera que es idóneo introducir estas actividades en las primeras semanas del curso, pues se espera que favorezca el desarrollo de una actitud positiva hacia la literatura en español e incremente la participación y motivación de los estudiantes; aunque podría emplearse en cualquier otro momento para el trabajo con la literatura.

5.3.3 Objetivos y contenidos de la propuesta

Como se ha especificado en el apartado anterior, el principal objetivo de esta secuencia basada en la explotación del álbum ilustrado es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. No obstante, cabe hacer referencia a algunos objetivos más específicos y que se relacionan directamente con las distintas actividades propuestas:

- Explorar y familiarizarse con las particularidades del álbum ilustrado como género literario.
- Construir una narración con base en las relaciones que se establecen entre los códigos textual e icónico del álbum ilustrado.

- Potenciar la expresión (oral y escrita) y la creatividad en el trabajo con la literatura.
- Desarrollar estrategias de trabajo en equipo y de aprendizaje autónomo.

Igualmente, es necesario señalar los principales contenidos que se trabajarán a través de las actividades, pues estos constituyen la base de la propuesta y servirán como referencia al momento de plantear la evaluación de los estudiantes y, en consecuencia, del funcionamiento de la propuesta. Los contenidos tratados pueden clasificarse en tres categorías bien diferenciadas:

C. LÉXICO-GRAMATICALES	C. FUNCIONALES	C. CULTURALES
Vocabulario relativo a cualidades físicas y anímicas. Vocabulario ligado al cuento y sus personajes. Adjetivos calificativos Contraste entre el uso del pretérito imperfecto y el pretérito indefinido de indicativo.	Describir personas en base a características físicas y de personalidad. Describir lugares. Expresar opiniones, perspectivas y valoraciones. Expresar gustos o preferencias. Narrar hechos o historias concretos.	Percepción de diferencias y similitudes culturales. Reconocimiento de la dificultad que conlleva comparar realidades diversas. Acercamiento al contexto sociocultural a través del texto literario y la reflexión sobre este.

Tabla 2. Contenidos trabajados en la propuesta didáctica

5.3.4 Descripción de las actividades

La secuencia didáctica que se propone a continuación cuenta con una duración estimada de 4 sesiones de clase de 60 minutos cada una, o sea, un total de 4 horas. Así, se distinguirán los tres bloques de actividades previamente mencionados —prelectura, durante la lectura y postlectura— y además de los enunciados de cada uno de los ejercicios, se incluirán al final algunas indicaciones dirigidas al profesor y que son de gran importancia para llevar a cabo la puesta en práctica.

ACTIVIDADES DE PRELECTURA

1. **Aquí puedes ver algunos personajes de los cuentos e historias clásicos que escuchabas cuando eras un niño. ¿Los conoces?¿En qué otros personajes piensas?**

- **¿Tenías un personaje de cuento favorito?¿Cómo era? Comenta por qué te gustaba.**

2. **Este es un dibujo del soldadito de plomo. ¿Conoces su historia? Intenta describir su apariencia y, si puedes, indica algún elemento de su personalidad.**

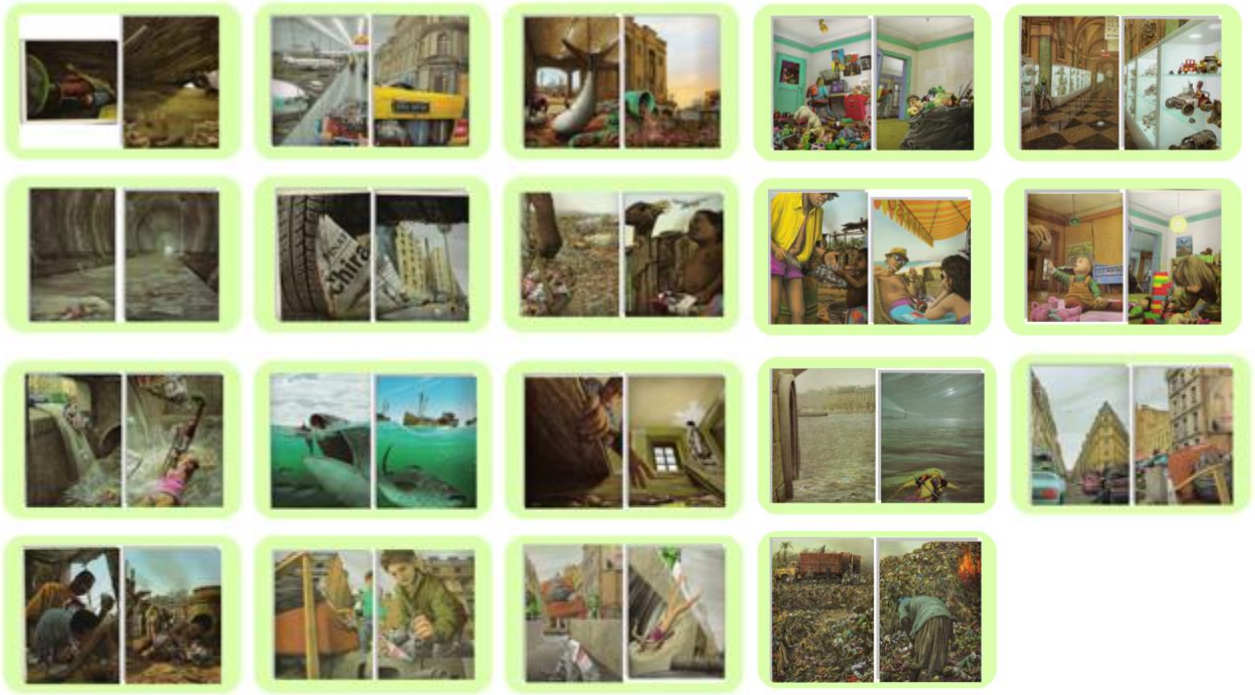
Ejemplo: El soldadito solo tiene una pierna, pero está muy feliz.

2.1 Ahora vas a escuchar el cuento clásico de *El soldadito de plomo* (https://www.youtube.com/watch?v=kVLwVnjZHqU**). ¿Qué más puedes decir sobre su personalidad?**

2.2 ¿Es la misma historia que conocías? Si no lo es, ¿qué diferencias encuentras?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

3. **Después de escuchar este cuento clásico, vamos a jugar con una nueva versión de *El soldadito de plomo*. En grupos, (1) buscad al soldadito en todas las imágenes y (2) ordenadlas para crear una historia.**



3.1 Vais a contar vuestra historia a los compañeros. Podéis tomar notas o apuntar las ideas principales de la historia para que sea más fácil contarla.

3.2 Escribe el tema central de tu historia con una oración sencilla. Haz lo mismo con las historias de los compañeros. ¿Las ideas coinciden?

4. **Ahora vamos a ver cuál es el orden original de las imágenes y qué historia cuentan. ¿Cuál es el tema de esta historia?**

4.1 En grupos, escribid en este cuadro las diferencias y similitudes de esta historia y la vuestra.

SIMILITUDES	DIFERENCIAS
El soldadito…	

5. Responded a las siguientes cuestiones:

- **¿Quién encuentra al soldadito bajo del suelo?**
- **¿Qué personaje acompaña al soldadito durante todo el camino?**
- **¿Cuántas personas son dueñas del soldadito a lo largo de la historia?¿Quiénes son?**
- **¿Sabes exactamente cuál es el último lugar donde vemos al soldadito?**

6. Además del protagonista, en la historia podemos identificar tres personajes muy importantes: la niña (página 4), el niño (página 16) y el hombre mayor (página 17). Cada uno de los grupos debe hacer una descripción completa (físico y personalidad) de un personaje, considerando cómo se ven en la imagen y cuál es su actitud. Después se hará una puesta en común con toda la clase.

7. **En toda la historia podemos ver lugares y paisajes totalmente distintos entre sí (la gran ciudad que aparece al principio y al final, las alcantarillas, el vertedero, etc.). Relaciona estos adjetivos con uno o varios de estos lugares y comenta por qué con tus compañeros.**

Oscuro: _____ Frío: _____

Húmedo: _____ Tranquilo: _____

Agradable: _____ Ruidoso: _____

Sucio: _____ Abierto: _____

Cercano: _____ Cálido: _____

ACTIVIDADES DE POSTLECTURA

8. **Ahora nos toca escribir la historia que nos cuentan las imágenes. En los mismos grupos, escribid el pequeño texto que acompañe a cada una de las imágenes y que cuente la historia que veis. Ahora bien, *El soldadito de plomo* se puede narrar desde dos perspectivas: la del soldadito en 1ª persona, o la de una persona externa en 3ª persona. Elegid una de las opciones y a escribir. Podéis utilizar vuestras respuestas en las actividades 6 y 7 como ayuda.**

RECUERDA

El narrador en 1ª persona utiliza los pronombres «yo» y «nosotros»
El narrador en 3ª persona utiliza el pronombre «ellos»

9. **Imagina que el autor del libro os pide que sigáis con su historia. En cada grupo, escribid qué pasa después de que el soldadito llegue al museo. Además de la historia, tenéis que decidir cómo serían las imágenes que acompañarían vuestra historia. Después contad vuestra historia a los compañeros y elegiremos la más original.**

SUBIMOS EL NIVEL...

Cada grupo debe utilizar una palabra aleatoria en su historia
https://www.palabrasaleatorias.com/?fs=1&fs2=1&Submit=Nueva+palabra

10. **Las imágenes de este libro muestran realidades distintas y muy complejas. ¿Cuál crees que es el mensaje que quiere dar el autor?¿Quiere enseñarnos algo o hacernos reflexionar? Señala qué herramientas utiliza para ello (color, forma, perspectiva, etc.)**

    10.1 ¿Qué diferencias hay entre los dos niños que juegan con el soldadito?¿Es igual de importante para los dos?¿Por qué?

    10.2 Podemos decir que el autor hace una crítica, porque el juguete hace un viaje largo y complicado para terminar como una pieza de museo. ¿Una situación parecida puede ocurrir en la vida real? Piensa en un ejemplo.

Por lo que respecta a las actividades de prelectura, ambas persiguen activar los conocimientos previos de los estudiantes, al mismo tiempo que introducir el tema central del álbum que se va a leer: *El soldadito de plomo*. Por ello, la primera actividad se realiza de forma oral y en el grupo-clase para que los estudiantes participen y puedan construir una respuesta conjunta. Así, la segunda parte de la actividad sigue en esta línea, pero además permite a los estudiantes expresar sus opiniones y preferencias, o sea, personaliza el proceso de aprendizaje.

La actividad 2 constituye una primera pista sobre el tema central del álbum y busca establecer relaciones entre las ideas previas poseen los alumnos sobre la historia que —que pueden ser muy diversas— y la narración original que van a oír. De este modo, tratándose de una historia con cierto carácter universal, se espera que su conocimiento previo y las aportaciones de sus compañeros faciliten la comprensión del audio y, posteriormente, del álbum. Es importante que el profesor anote en la pizarra o en un lugar visible las ideas que aportan los alumnos a medida que se desarrolla cada actividad (listado de personajes de cuento o rasgos del soldadito), pues se van recogiendo nuevas palabras o estructuras sintácticas que los alumnos pueden incorporar a su repertorio, además de que la sesión adquiere mayor dinamismo.

Las actividades durante la lectura comienzan con lo que se plantea como un juego para los estudiantes, pues deben localizar al soldadito en cada imagen y, después, ponerlas en orden. Dadas las características de este álbum, existen diversas posibilidades de combinación, por lo que se considera adecuado el trabajo en grupo y este además genera interacción constante entre los estudiantes. Se debe indicar que ningún orden es incorrecto, pues cada grupo construye una historia propia; aunque si surgen dificultades se puede orientar a los alumnos. El formato idóneo para la actividad es entregar las imágenes en forma de *flashcards* que puedan manipular y ordenar tantas veces como quieran, aunque la actividad puede desarrollarse en soportes digitales. El hecho de que

ellos mismos construyan la historia conjuntamente, hará más sencillo que la transmitan al resto de la clase y que sean capaces de definir el tema central.

La actividad 4 supone la primera «lectura» del álbum, por lo que se debe dar suficiente tiempo a los alumnos para que analicen las imágenes y sean capaces de interpretarlas y construir el relato. Así, las tareas de completar el cuadro (4.1) y responder a las preguntas (5) sirven para verificar que el estudiante ha comprendido la historia del álbum y ha realizado ciertas inferencias que son fundamentales en la construcción del significado.

Siguiendo con las actividades 6 y 7, estas cuentan con un gran valor lingüístico, ya que se activa vocabulario ligado a la descripción de personas y lugares, que el estudiante necesitará posteriormente. Asimismo, los alumnos deben plantear hipótesis sobre los personajes y escenarios, por lo que además analizan las decisiones del autor para transmitir esa información, trabajando en cierta medida su competencia literaria. Ambas actividades se proponen también por el gran potencial de los paisajes y personajes creados por Jörg Müller, cargados de expresividad e intención de transmitir.

Finalmente, en lo referente a las actividades de postlectura, estas tomarán ventaja de todas las dinámicas previas para el trabajo de la expresión oral y escrita. La actividad 8 se basa en la producción del texto escrito que acompañe a las imágenes, por lo que los estudiantes pondrán en práctica el vocabulario y las estructuras sintácticas conocidas. Así, plantear esta actividad como una dinámica grupal favorece la interacción entre los estudiantes, así como la construcción de la historia, pues se proponen ideas diversas y, al mismo tiempo, se reparten las tareas, afrontando el reto de manera conjunta. Además, la posibilidad de elegir un narrador en primera o en tercera persona supone que ellos mismos reflexionen sobre cómo les interesa narrar la historia, en función de qué es lo que quieren contar con el texto.

La novena actividad se relaciona con la escritura creativa, pues los estudiantes deberán continuar con la historia que cuenta el álbum y utilizar su imaginación para ello. Cabe mencionar que no se pide que escriban el texto asociado a la historia como en la actividad anterior, pues no se busca poner el foco en la expresión escrita de nuevo, ni que la demanda sea excesiva para los estudiantes. De este modo, solo deben construir conjuntamente una nueva historia a través del diálogo con los compañeros y el planteamiento de distintas ideas. Se considera que la actividad es extremadamente motivadora, pues los estudiantes entran en una dinámica de competición por lograr una historia original y, además, la inclusión de una palabra aleatoria supone un mayor reto para ellos. En la misma línea, pedirles que imaginen las imágenes que acompañarían su historia constituye un desafío y plantea que utilicen los dos códigos que emplea el álbum ilustrado (texto e imagen), acercándolos más a este género.

En cuanto a la última actividad, se pretende generar debate y reflexión en el grupo-clase, pues el álbum trata temas polémicos y de extrema actualidad, por lo que los estudiantes tienen la oportunidad de expresar su opinión, escuchar la de sus compañeros y, con todo

ello, descubrir qué pretende expresar el autor a través de las imágenes y la historia que estas reflejan. Además, se considera que plantear una actividad centrada en la oralidad como cierre es más adecuado, pues la expresión escrita previa requiere mayor esfuerzo cognitivo y así los alumnos se sienten más animados a participar. En definitiva, este último ejercicio pretende extrapolar el contenido del álbum a la realidad de los alumnos, de forma que encuentren elementos comunes entre la propuesta y sus propias experiencias.

5.3.5 Evaluación de la propuesta

Como toda propuesta didáctica, se requiere una evaluación para valorar el desempeño de los estudiantes y, en consecuencia, si estos han alcanzado los objetivos previamente fijados. Por ello, la evaluación constará de dos instrumentos: una lista de control y un cuestionario final.

Por un lado, el profesor contará con una lista de control (véase Anexo IV) en la que hará constar qué objetivos de la secuencia se han ido cumpliendo a medida que esta se desarrolla. Así, dado el diseño de la secuencia, basado en la oralidad y el trabajo autónomo en grupos, el profesor podrá moverse por el aula y observar cómo actúa cada uno de los alumnos, cuál es su desempeño y si cumple con lo que se espera de cada una de las actividades (completando la lista en este momento o una vez finalizada la sesión). A su vez, al tratarse de uno de los primeros contactos de los estudiantes con la literatura en español, este instrumento detecta fácilmente qué aspectos son más problemáticos y está dotado de gran objetividad. Al mismo tiempo, el uso de este instrumento no implica asignar una calificación, lo cual se adecúa perfectamente a este contexto, pues se trata de una secuencia breve y un primer paso en el trabajo con la literatura.

Por otro lado, se utilizará un breve cuestionario de autoevaluación que se entregará a los alumnos (véase Anexo V). Las preguntas estarán orientadas a la reflexión sobre el uso de este instrumento didáctico, el álbum ilustrado sin texto, para conocer sus sensaciones y perspectivas tras realizar las actividades. Así, el cuestionario ofrece una visión sobre cómo los estudiantes perciben su desempeño y, en consecuencia, si la propuesta ha funcionado, por lo que se pueden detectar fortalezas y debilidades de esta. Se considera de especial interés que los estudiantes comenten entre sí y con el profesor las preguntas para enriquecer sus respuestas y también conocer los distintos puntos de vista.

6. CONCLUSIONES

Al comienzo de este TFM se planteó como principal objetivo la introducción del álbum ilustrado en el aula de ELE como recurso de gran valor pedagógico desde niveles iniciales. Así, la consecución de este objetivo ha tenido lugar gracias a la fundamentación teórica sobre los beneficios de la literatura y, específicamente, del álbum ilustrado, en el aula de ELE; al análisis de manuales de ELE en relación con la presencia de la literatura; y el diseño de una propuesta didáctica con este recurso como eje vertebrador.

A través del análisis del papel tan cambiante que ha desempeñado la literatura en la enseñanza de segundas lenguas, se evidencian las diferentes perspectivas sobre los textos literarios que posee cada uno de los enfoques metodológicos. Todo este proceso ilustra la creciente presencia de la literatura en las aulas de ELE en la actualidad, aunque esta se reserva a niveles intermedios y avanzados. De este modo, las particularidades de los textos literarios han llamado la atención de los profesores de ELE, pues estos cuentan con múltiples ventajas tales como su autenticidad, el tratamiento de temáticas universales y la riqueza lingüística. Igualmente, el elevado potencial didáctico de este tipo de textos se asocia a la posibilidad de trabajar la lengua, la cultura y la literatura de forma simultánea, al mismo tiempo que permite trabajar con todas las destrezas de la lengua de forma integrada.

Con todo ello, la literatura es extremadamente amplia y cuenta con gran variedad de géneros que pueden llevarse al aula. No obstante, prácticamente la totalidad de estas obras se omiten en los niveles iniciales por considerarlas demasiado complejas o descontextualizadas. Así, el álbum ilustrado supone una gran alternativa para cubrir este vacío en los primeros niveles, pues se trata de un género literario de corta extensión y que combina el lenguaje icónico, de la imagen, y el lenguaje textual.

Por todo esto, se plantea la necesidad de analizar algunos de los manuales más recurrentes en las aulas de ELE con el fin de conocer cuál es la presencia de la literatura y cómo se trabaja, poniendo el foco en los niveles básicos. A través de esta pequeña investigación, se ha observado que la presencia de la literatura es extremadamente limitada en los primeros niveles, y que no es hasta alcanzar el nivel B1 cuando comienzan a introducirse algunos textos de este tipo.

En la misma línea, no se encuentra ninguna referencia al álbum ilustrado, pese al creciente número de estudios que, actualmente, avalan su potencial didáctico como recurso en la enseñanza de segundas lenguas. También cabe hacer referencia al hecho de que la mayor parte de estos textos se incluyen en los manuales con el objetivo de tratar contenidos léxico-gramaticales, ya que los contenidos ligados a la cultura y la competencia literaria quedan relegados a un segundo plano. En lo referente a las destrezas de la lengua, existe una situación similar, pues se pone el foco en la comprensión escrita y la interacción oral que, si bien son de gran relevancia en el trabajo con textos, no deben suponer la supresión del trabajo con el resto de las destrezas.

Con base en las conclusiones extraídas de este análisis, se considera adecuado diseñar una propuesta didáctica de nivel A2 en la que el álbum ilustrado cobre un papel protagónico y se trabaje la competencia comunicativa del alumno. Además, las actividades propuestas pretenden acercar al estudiante a la literatura, dejando de lado la visión de esta como algo complejo e inaccesible en los primeros niveles y creando un acercamiento a la cultura de la lengua meta. Es de gran interés resaltar el hecho de que el álbum cuenta con grandes posibilidades de explotación para cualquier nivel y perfil de estudiante, por lo que es responsabilidad del profesor seleccionar los títulos y dinámicas adecuados a cada grupo.

En este punto, cabe destacar que esta investigación cuenta con una gran limitación: la imposibilidad de pilotar la propuesta didáctica con un grupo de estudiantes de nivel A2. A su vez, se ha mencionado previamente la falta de propuestas de explotación del álbum ilustrado en el ámbito de la enseñanza de ELE, por lo que no es posible realizar comparativas. Sin embargo, se considera que el presente proyecto cubre un pequeño vacío de investigación y pone de manifiesto algunas de las posibilidades didácticas que ofrece este recurso a los profesores de español.

Por último, se proponen dos futuras líneas de investigación: por un lado, la evaluación de los efectos de la propuesta didáctica en los estudiantes a nivel de desempeño lingüístico y actitud hacia la literatura —mediante la comparativa de resultados entre un grupo control y un grupo experimental—; y por otro lado, la propuesta de otras secuencias didácticas dirigidas a distintos grupos meta y en las que se exploten álbumes ilustrados diversos en cuanto a temática y tipología.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Albaladejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-51. https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376003.pdf

Al Khaiyali, A. T. S. (2014). ESL Elementary Teachers' Use of Children's Picture Books to Initiate Explicit Instruction of Reading Comprehension Strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 90-102. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075639.pdf

Arellano, V. (2008). El álbum ilustrado: un género en alza. *Literaturas.com. Literatura Infantil y Juvenil*, 1-5. https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21081/AlbumIlustrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Birketveit, A. (2013). Picture books. En A. Birketveit y G. Williams. (Eds.), *Literature for the English Classroom; Theory into Practice* (pp. 17-54). Fagbokforlaget.

Birketveit, A. (2015). Picture books in EFL; vehicles of visual and verbal literacy. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 3(1), 1-27.

Birketveit, A. y Rimmereide, H. E. (2013). Using authentic picture books and illustrated books to improve L2 writing among 11-year-olds. *The Language Learning Journal*, 45(1), 100-116. http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.833280

Bougtib Bougtib, N. (2024). *Promoviendo la inclusión a través de la literatura: el uso de álbumes ilustrados para estudiantes con desconocimiento del idioma* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Murcia]. Archivo digital. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/137559/1/Nassira%20BougtibTFM.pdf

Colomer, T. (1996). El Álbum y el texto. *Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 27-31. https://ww w.cervantesvirtual.com/portales/peonza/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/02737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_24.htm

Colomer, T. (2012). School and Immigration: Welcoming Literature. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 5(3), 1-9. https://ddd.uab.cat/pub/jtl3/jtl3_a2012m8-9v5n3/jtl3_a2012m8-9v5n3p1.pdf

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Anaya.

Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Instituto Cervantes: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Domene Benito, R. (2018). *La educación literaria a través del álbum ilustrado: el desarrollo de la interculturalidad en la clase de inglés como lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universitat de València]. Archivo digital. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=YhHk%2B79%2FoqI%3D

Dotas Bravo, A. (2015). Literatura y lengua en la enseñanza de ELE: el álbum ilustrado y las nuevas corrientes estéticas y literarias. En D. Vigneron, D. Vandewoude y C. Pineira-Tresmontant (Coords.), *L'enseignement-apprentissage des langues etrangeres a l'heure du CECRL: enjeux, motivation, implication* (pp. 73-86). Artois Presses Université. https://baes.uc.pt/bitstream/10316/45716/1/Alexia%20Dotras%20Bravo_ELE%20ALBUM%20ILUSTRADO%20Y%20ELE%20ARTOIS%202015.pdf

Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. Blackwell Publishers Ltd.

Henry, R. y Simpson, C. (2001). A match made in heaven. *Teacher Librarian*, 28(3), 23-27. https://www.proquest.com/openview/cb797d96d260de654a28a49f05b93e13/1?pq-origsite=gscholar&cbl=38018

Hibbs, B. (2009). Reading Children's and Adolescent Literature in Two University Second Semester Spanish Courses: An Exploratory Classroom Study. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 16, 27-55. https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21245/20825

Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.

Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 149-176. *https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/177772/19868-19908-1-PB%20(1).PDF?sequence=1*

King, A. H. (1978). Some General Principles of Advanced Reading Instruction. *ELT Journal*, 23(1), 38-45. https://doi.org/10.1093/elt/XXXIII.1.38

Lee, H. S. (2007). *Investigating EFL adult learners' vocabulary acquisition through reading picture books* [Docthoral thesis, Indiana University]. Archivo digital. https://www.proquest.com/openview/eb000169b33106ecf57270c96cc93ead/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Lee, H. S. (2015). Using Picture Books in EFL College Reading Classrooms. *The Reading Matrix*, 15(1), 66-77. https://www.readingmatrix.com/files/12-16t9n1ab.pdf

Llorente Puerta, M. J. (2023). Desarrollo de destrezas lectoras en español como segunda lengua en alumnado no alfabetizado. En E. Álvarez y M. Villayandre. (Eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 489-501). Servicio de Publicaciones, Universidad de León. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/31/031_0038.pdf

Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-129. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8128/LYT_16_2000_art_9.pdf

Moyano López, J. C. (2008). *Reflexiones sobre el uso de la literatura en clase de ELE* [Tesis doctoral, Waseda University]. Archivo digital. file:///Users/jimenacalderon11/Downloads/KyoyoShogakuKenkyu_125_Lopez.pdf

Malu, K. F. (2013). Exploring Children's Picture Storybooks with Adult and Adolescent EFL Learners. *English Teaching Forum*, 51(3), 10-18. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1020720.pdf

Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-130. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8128/LYT_16_2000_art_9.pdf

Nevado Fuentes, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas extranjeras*, 4, 151-167. https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/701/667

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.

Orozco López, M. T. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. *Sincronía*, 52, 8. http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm

Palacios González, S. (2018). Los textos literarios en los manuales comunicativos de ELE. En M. Bargalló, E. Forgas y A. Nomdedeu. (Coords.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 557-567). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0053.pdf

Quesada Padrón, M. C. (2021). *El álbum ilustrado como recurso en la enseñanza de lenguas extranjeras: un estudio comparativo entre Suecia y España* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna]. Archivo digital. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=ezXnAbL%2Fk80%3D

Real Academia Española (s.f.). Literatura. En *Diccionario de la lengua española, 23ª ed.* [versión 23.7 en línea]. https://dle.rae.es/literatura?m=form

Sáez Martínez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En F. J. de Santiago Garvós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez. (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57-68). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236

Sanz Pastor, M. (2010). La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. *MarcoELE*, 10, 129-138. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf

Sanz Pastor, M. (2006a). Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf

Sanz Pastor, M. (2006b). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. En J. M. Martínez (Coord.), *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 349-354). Círculo de Lectores. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

Sequero, M. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 21, 30-53. https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/1629/1017

Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Archivo digital. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sipe, L. R., y Pantaleo, S. (2008). *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*. Routledge.

Sun, C. H. (2020). Using Interactive Picture-Book Read-Alouds with Middle School EFL Students. *English Language Teaching*, 13(7), 130-139. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259649.pdf

Valls Caumons, S. (2022). *El álbum ilustrado en la clase de secundaria. Una herramienta inclusiva también para el alumnado de origen extranjero* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Lleida]. Archivo digital. https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/00ba587d-fd4c-4257-ab60-b50d9eef2b8a/content

Vásquez Rodríguez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 333-345. http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a12

8. ANEXOS

ANEXO I. PRESENCIA DE TEXTOS LITERARIOS EN MANUALES DE ELE ANALIZADOS

NIVEL	NÚMERO DE TEXTOS	TIPO DE TEXTO	DISTRIBUCIÓN
A1	0		
A2	3	Prosa (novela) Prosa (leyenda)	Unidad 10 Unidad 10 (2)
B1	6	Verso (poesía) Prosa (cuento) Prosa (novela)	Unidad 6 (2) Unidad 8 Unidad 9 (3)
B2.1	4	Prosa (novela) Verso (poesía) Verso (poesía)	Unidad 3 (2) Unidad 5 Unidad 5
B2.2	6	Prosa (novela) Prosa (leyenda) Prosa (cuento) Verso (poesía) Prosa (novela)	Unidad 1 Unidad 1 Unidad 6 Unidad 7 Unidad 8 (2)

Tabla 3. Aula Internacional Nueva Edición

NIVEL	NÚMERO DE TEXTOS	TIPO DE TEXTO	DISTRIBUCIÓN
A1	0		
A2	1	Verso (poesía)	Unidad 3
B1	2	Prosa (cuento) Prosa (cuento)	Unidad 4 Unidad 4
B2	7	Prosa (relato) Prosa (relato) Verso (poesía) Prosa (novela) Prosa (ensayo)	Unidad 1 Unidad 1 Unidad 6 Unidad 7 (3) Unidad 8

Tabla 4. Bitácora Nueva Edición

NIVEL	NÚMERO DE TEXTOS	TIPO DE TEXTO	DISTRIBUCIÓN
A1	0		
A2	1	Prosa (novela)	Unidad 14
B1	12	Prosa (novela) Verso (poesía) Prosa (cuento) Prosa (relato) Prosa (cuento) Prosa (novela) Verso (poesía) Verso (poesía) Prosa (cuento) Prosa (relato) Prosa (cuento) Prosa (novela)	Unidad 1 Unidad 2 Unidad 3 Unidad 4 Unidad 5 Unidad 5 Unidad 6 Repaso 2 Unidad 10 Unidad 10 Unidad 11 Unidad 12
B2	12	Prosa (novela) Verso (poesía) Verso (poesía) Prosa (relato) Prosa (cuento) Prosa (cuento) Prosa (novela) Verso (poesía) Prosa (novela) Prosa (novela) Prosa (cuento) Prosa (cuento)	Unidad 1 Unidad 1 Repaso 1 Unidad 5 Unidad 8 Unidad 8 Repaso 2 Repaso 2 Unidad 9 Unidad 12 Unidad 12 Repaso 3

Tabla 5. ELE Actual

NIVEL	NÚMERO DE TEXTOS	TIPO DE TEXTO	DISTRIBUCIÓN
A1-A2	1	Prosa (novela)	Unidad 12
B1	9	Prosa (novela) Verso (greguerías) Verso (poesía)	Unidad 3 (3) Unidad 5 Unidad 8 (5)
B2	2	Prosa (relato) Prosa (relato)	Unidad 1 Unidad 5

Tabla 6. Gente hoy

NIVEL	NÚMERO DE TEXTOS	TIPO DE TEXTO	DISTRIBUCIÓN
A1	0		
A2	0		
A1+A2	0		
B1+B2	5	Verso (poesía) Prosa (relato) Prosa (cuento + relato) Prosa (microrrelato)	Unidad 6 Unidad 10 Unidad 17 (2) Unidad 21
C1	5	Prosa (novela) Prosa (leyenda) Prosa (fábula) Prosa (novela) Prosa (texto bíblico)	Unidad 4 Unidad 5 Unidad 7 Unidad 9 Unidad 11
C2	13	Verso (poesía) Prosa (novela) Verso (poesía) Verso (poesía) Prosa (relato) Prosa (cuento) Prosa (novela) Prosa (cuento) Prosa (novela)	Unidad 2 Unidad 3 Unidad 4 (5) Unidad 4 Unidad 4 Unidad 5 Unidad 6 Unidad 10 Unidad 11

Tabla 7. Nuevo Prisma

ANEXO II. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN MANUALES DE ELE ANALIZADOS

NIVEL	UNIDAD	DESTRE-ZAS	LIT. COMO FIN	C. INTER-CULTURAL	LIT. COMO MEDIO
A2	Unidad 10	CE	SÍ	SÍ	NO
A2	Unidad 10	CE, EE	NO	SÍ	NO
B1	Unidad 6	CE, EE, EO, IO	SÍ	NO	NO
B1	Unidad 8	CE, EE, IO	SÍ	NO	NO
B1	Unidad 9	CE, IO	NO	NO	NO
B2.1	Unidad 3	CE, IO	SÍ	NO	NO
B2.1	Unidad 5	CE, IO	NO	NO	NO
B2.1	Unidad 5	CE, CA, IO	NO	SÍ	NO
B2.2	Unidad 1	CE, IO	SÍ	SÍ	NO
B2.2	Unidad 1	CE, EE, EO, IO	NO	NO	Gramática
B2.2	Unidad 6	CE, EE, IO	NO	NO	NO
B2.2	Unidad 7	CE, CA, IO	SÍ	SÍ	NO
B2.2	Unidad 8	CE, IO	NO	NO	Gramática

Tabla 8. Aula Internacional Nueva Edición

NIVEL	UNIDAD	DESTRE-ZAS	LIT. COMO FIN	C. INTER-CULTURAL	LIT. COMO MEDIO
A2	Unidad 3	CE, CA, EO, IO	SÍ	SÍ	Léxico, gramática y entonación
B1	Unidad 4	CE, IO	NO	SÍ	Gramática
B1	Unidad 4	CE, CA, IO	NO	SÍ	Gramática
B2	Unidad 1	CE, CA, IO	NO	NO	Léxico
B2	Unidad 1	CE, CA, EE, IO	SÍ	NO	NO
B2	Unidad 6	CE, EO, IO	NO	NO	NO
B2	Unidad 7	CE, EO, EE, IO	NO	SÍ	Léxico
B2	Unidad 8	CE, CA, IO	NO	SÍ	Léxico

Tabla 9. Bitácora Nueva Edición

NIVEL	UNIDAD	DESTRE-ZAS	LIT. COMO FIN	C. INTER-CULTURAL	LIT. COMO MEDIO
A2	Unidad 14	CE, IO	NO	NO	Léxico
B1	Unidad 1	CE, EO	NO	NO	Léxico
B1	Unidad 2	CE, IO	SÍ	SÍ	NO
B1	Unidad 3	CE,EE, IO	SÍ	NO	Gramática
B1	Unidad 4	CE	NO	NO	NO
B1	Unidad 5	CE, IO	NO	NO	Gramática
B1	Unidad 5	CE, IO	SÍ	NO	Léxico
B1	Unidad 6	CE, CA, EE	NO	NO	Léxico
B1	Repaso 2	CE	SÍ	NO	Pronunciación y entonación
B1	Unidad 10	CE	SÍ	NO	NO
B1	Unidad 10	CE, EE, IO	SÍ	NO	Léxico
B1	Unidad 11	CE, EO	NO	NO	Gramática
B1	Unidad 12	CE, EE, IO	NO	SÍ	Léxico y pragmática
B2	Unidad 1	CE, EE, IO	NO	NO	Gramática
B2	Unidad 1	CE, EE	SÍ	NO	Pronunciación y entonación
B2	Repaso 1	CE, CA, EE, IO	SÍ	NO	Gramática, pronunciación y entonación
B2	Unidad 5	CE, IO	NO	NO	Léxico
B2	Unidad 8	CE, EE	NO	SÍ	Léxico y pragmática
B2	Unidad 8	CE, IO	SÍ	NO	Léxico
B2	Repaso 2	CE, IO	SÍ	NO	Léxico
B2	Repaso 2	CE, CA, IO	SÍ	NO	Gramática, pronunciación y entonación
B2	Unidad 9	CE, EE, IO	NO	SÍ	Léxico y pragmática
B2	Unidad 12	CE	SÍ	NO	Léxico
B2	Unidad 12	CE, IO	NO	NO	Léxico
B2	Repaso 3	CE. IO	NO	NO	Léxico

Tabla 10. ELE Actual

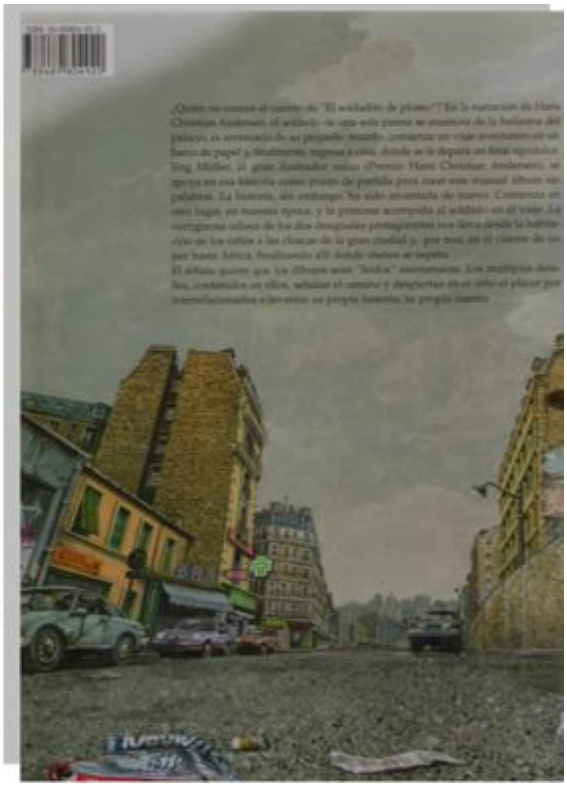
NIVEL	UNIDAD	DESTRE-ZAS	LIT. COMO FIN	C. INTER-CULTURAL	LIT. COMO MEDIO
A1-A2	Unidad 12	CE, IO	NO	NO	NO
B1	Unidad 3	CE, EE, EO, IO	SÍ	SÍ	NO
B1	Unidad 5	CE, IO	SÍ	NO	NO
B1	Unidad 8	CE, CA, IO	SÍ	SÍ	NO
B2	Unidad 1	CE, IO	NO	NO	Léxico
B2	Unidad 5	CE, IO	NO	SÍ	Léxico

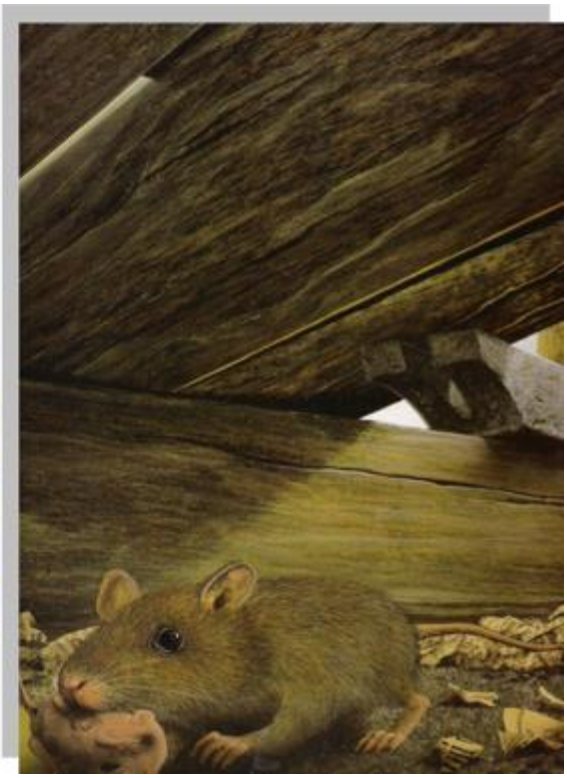
Tabla 11. Gente hoy

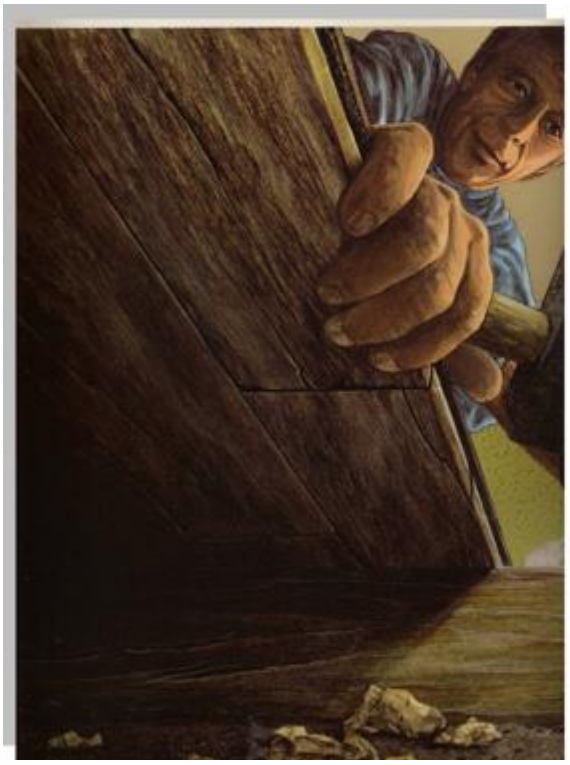
NIVEL	UNIDAD	DESTRE-ZAS	LIT. COMO FIN	C. INTER-CULTURAL	LIT. COMO MEDIO
B1+B2	Unidad 6	CE, IO	NO	NO	NO
B1+B2	Unidad 10	CE, EE, IO	NO	NO	Léxico
B1+B2	Unidad 17	CE, EE, IO	NO	NO	NO
B1+B2	Unidad 21	CE, EE, IO	SÍ	NO	NO
C1	Unidad 4	CE, EE, IO	NO	NO	Léxico
C1	Unidad 5	CE	NO	NO	Gramática
C1	Unidad 7	CE, EE	NO	NO	Gramática
C1	Unidad 9	CE, EE, IO	NO	NO	Gramática
C1	Unidad 11	CE, IO	SÍ	SÍ	Gramática
C2	Unidad 2	CE, EE, IO	SÍ	NO	Léxico
C2	Unidad 3	CE, EE, IO	NO	NO	Léxico y gramática
C2	Unidad 4	CE, CA, IO	SÍ	NO	NO
C2	Unidad 4	CE, CA, EE, IO	SÍ	NO	Léxico
C2	Unidad 4	CE, EE, IO	SÍ	NO	Léxico y gramática
C2	Unidad 5	CE, EE, IO	NO	NO	Gramática
C2	Unidad 6	CE, EE, IO	NO	SÍ	Gramática
C2	Unidad 10	CE, EE, IO	SÍ	SÍ	Gramática
C2	Unidad 11	CE, IO	NO	SÍ	Léxico

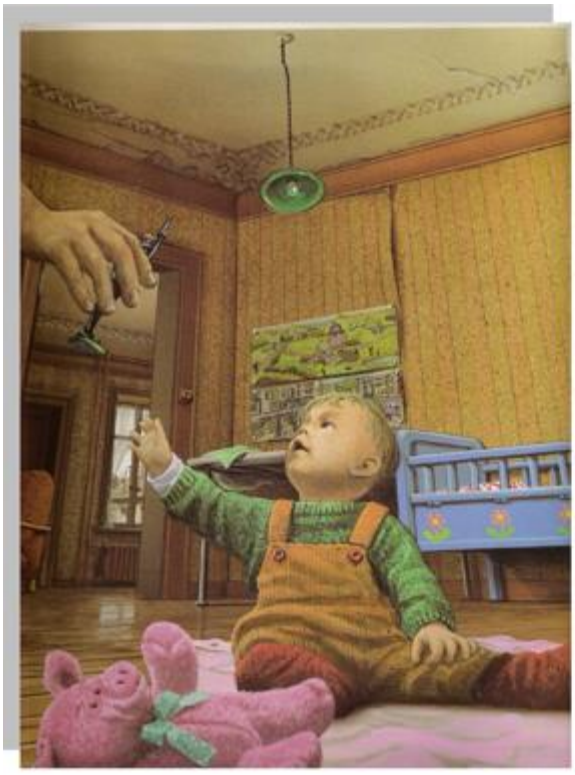
Tabla 12. Nuevo Prisma

ANEXO III. ÁLBUM ILUSTRADO *EL SOLDADITO DE PLOMO* DE JÖRG MÜLLER



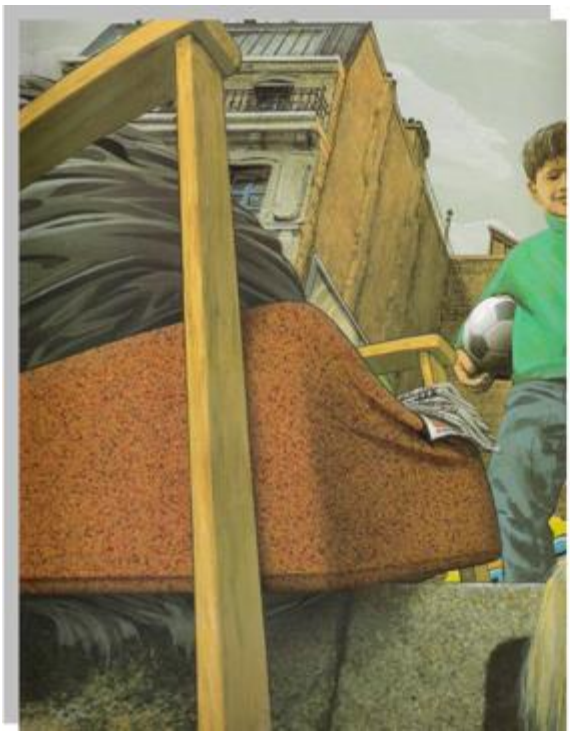


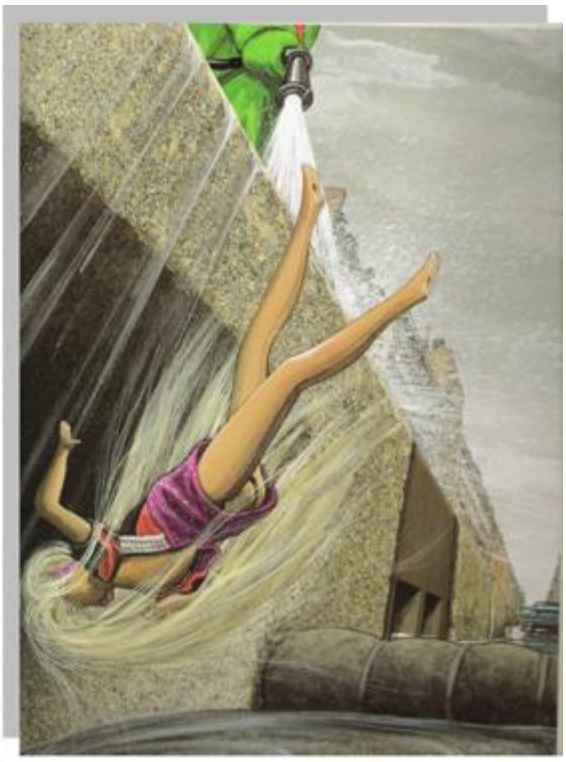


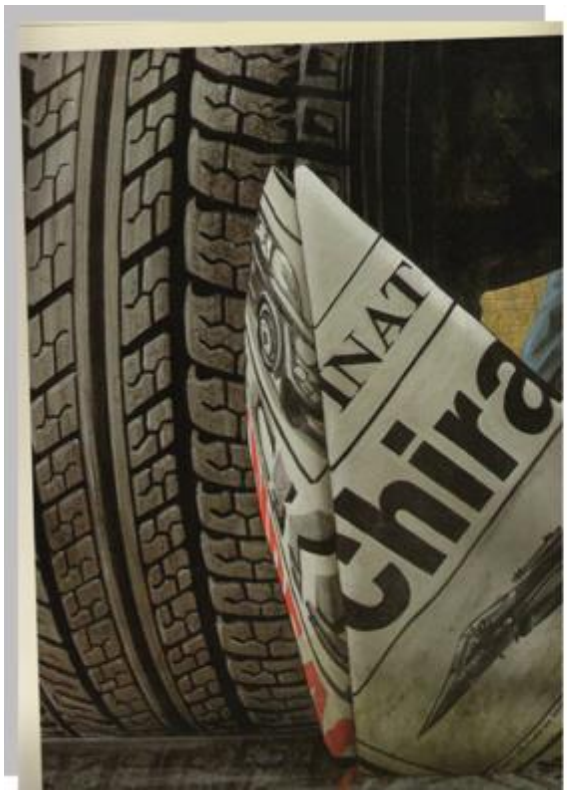


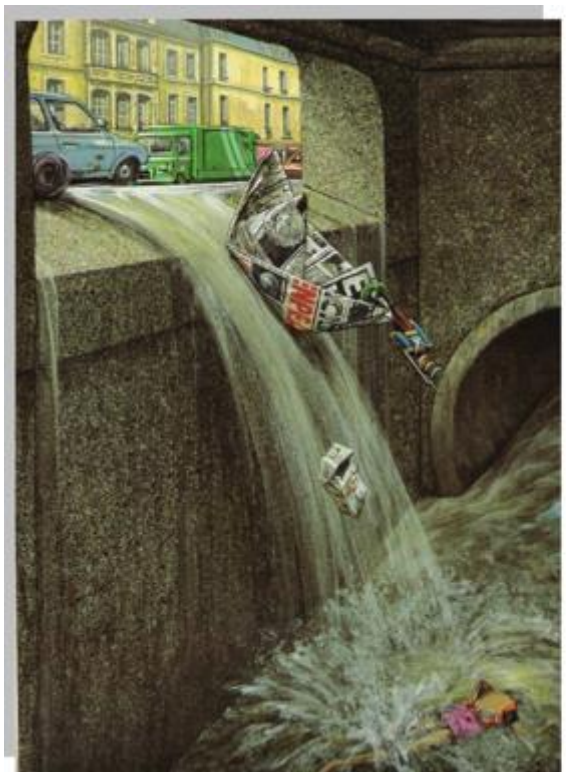
Kelly
Family

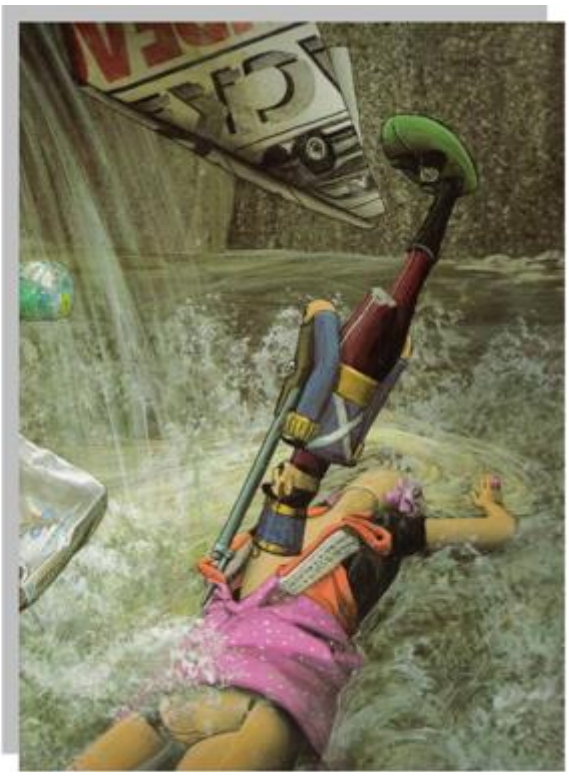
SPORT

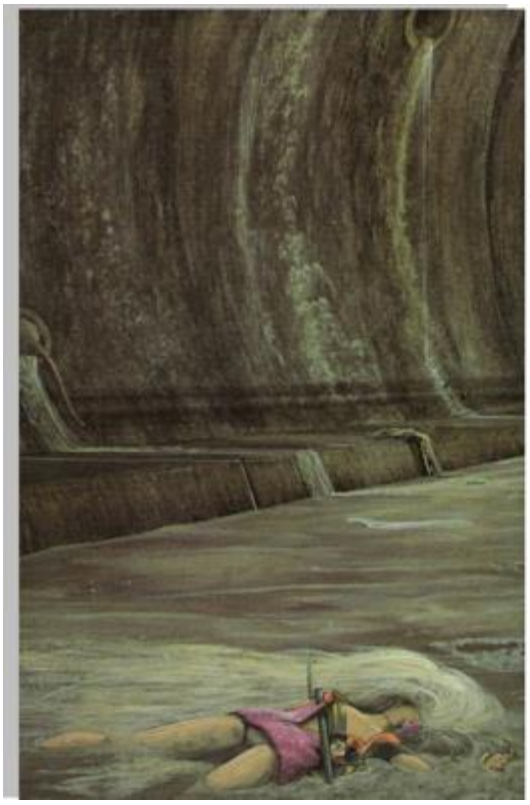


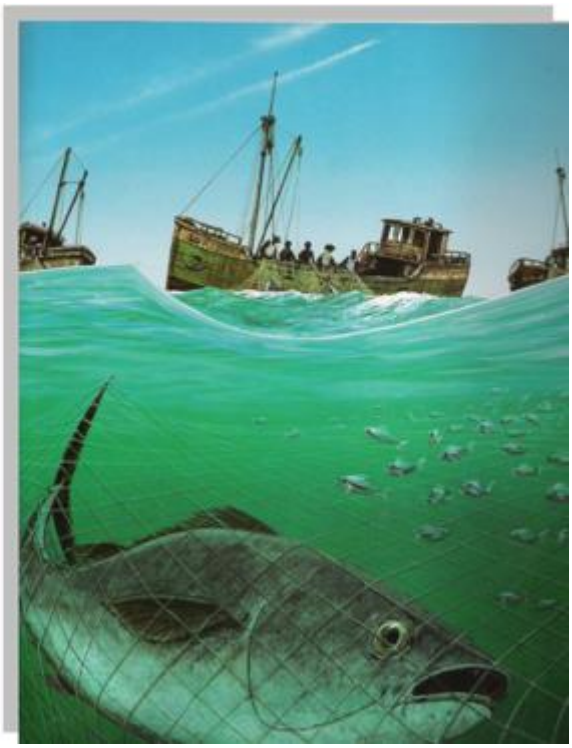


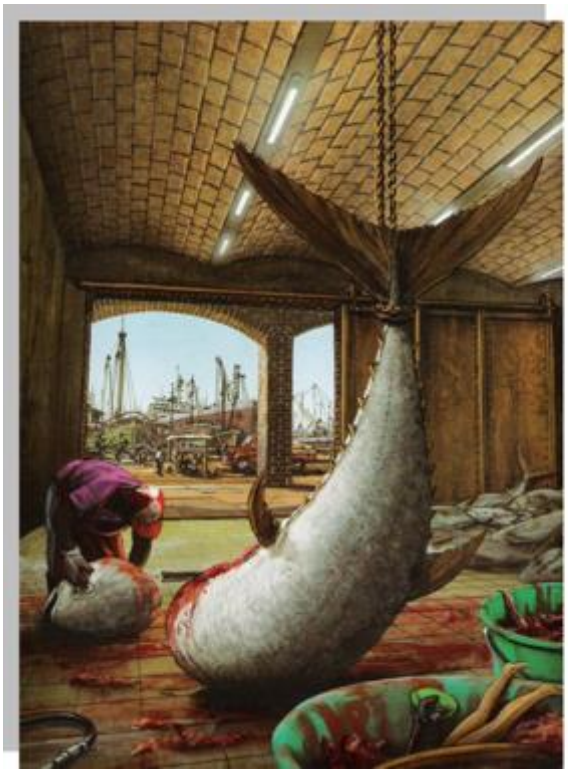

INAT
chira

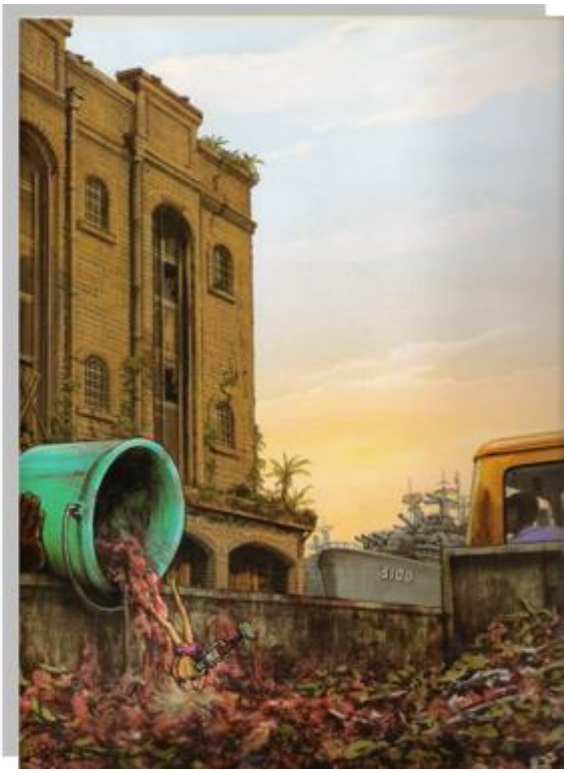


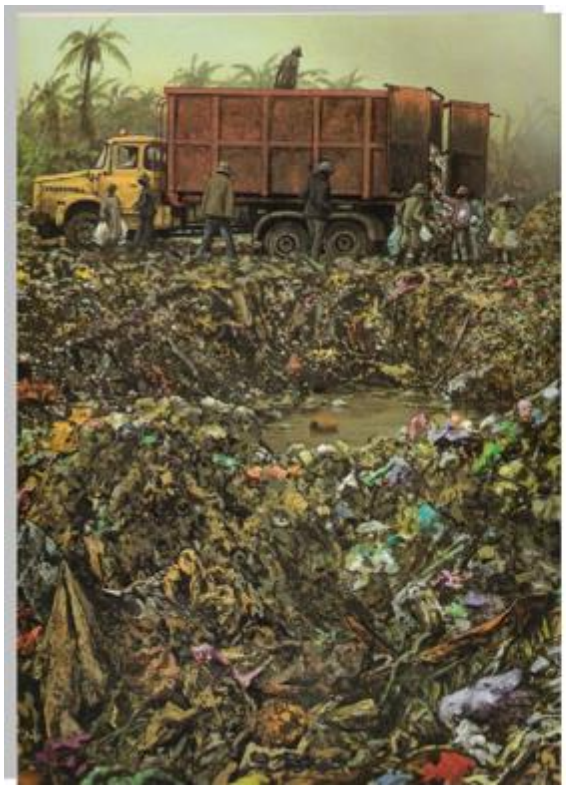


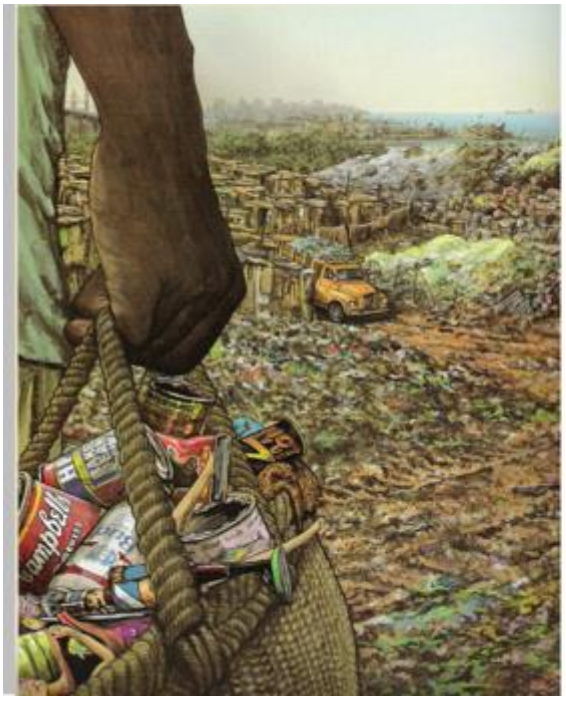


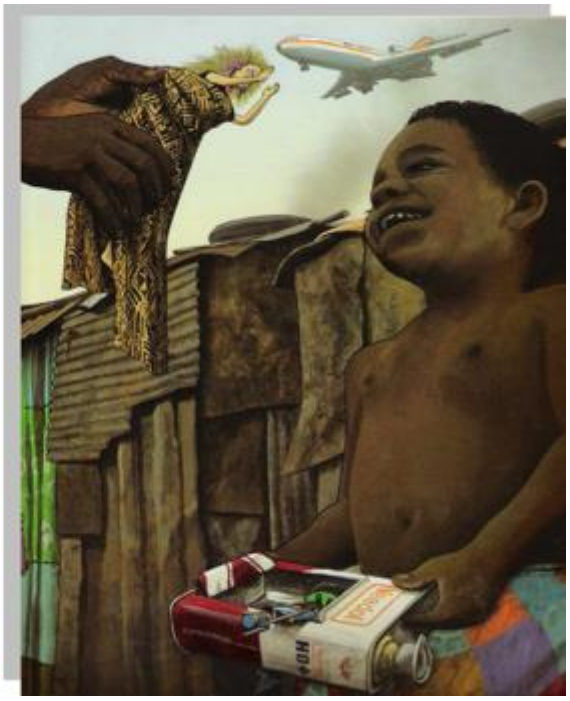


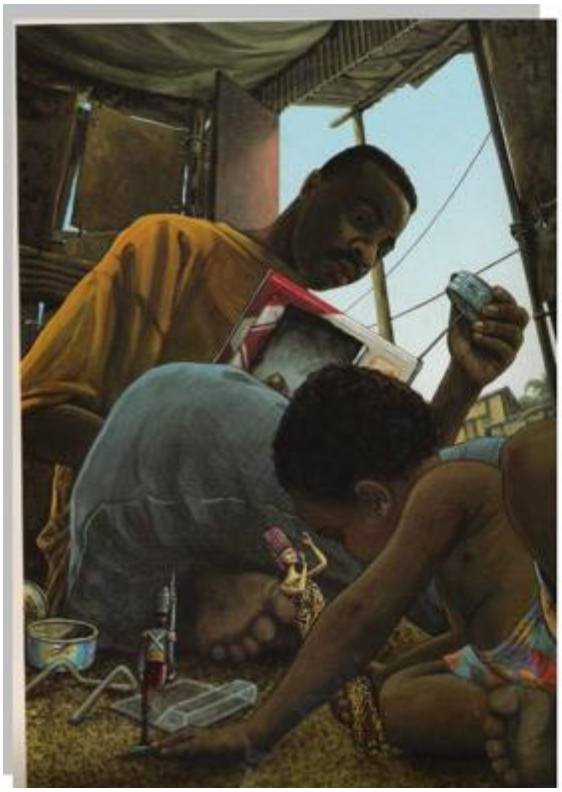


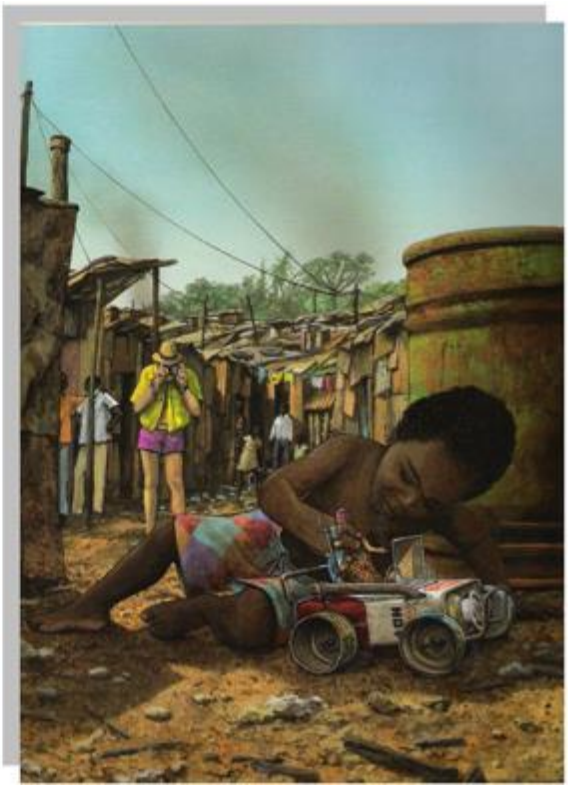


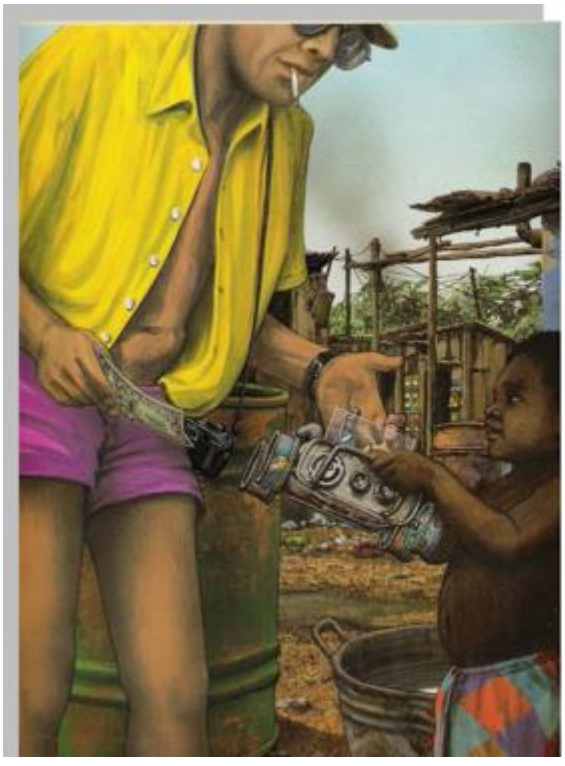


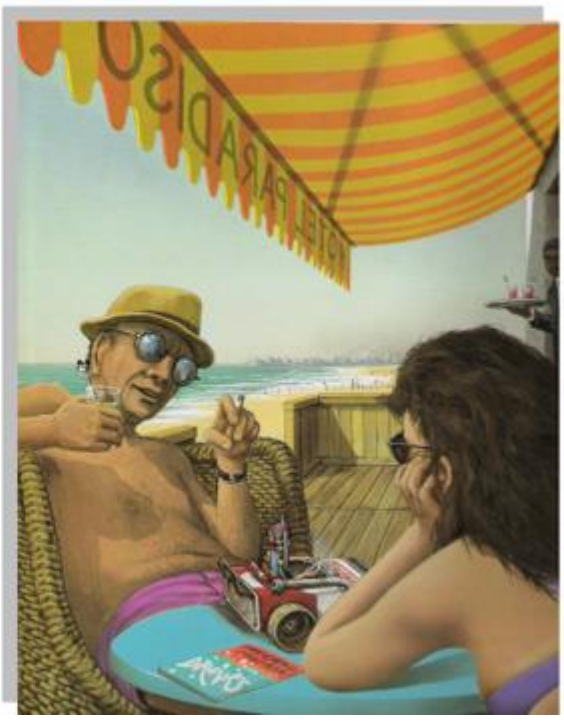






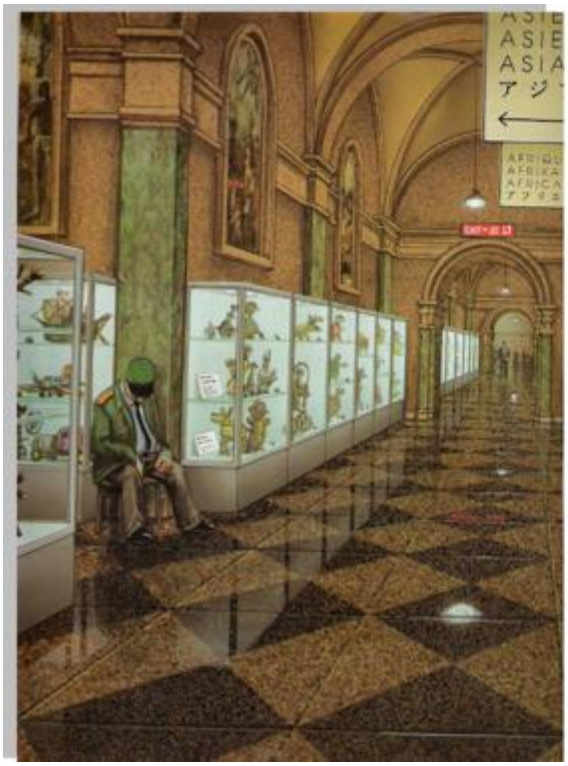






TRANSIT
IMMIGRATION
POLICE

206 JM96


ASIE
ASIE
ASIA

ANEXO IV. LISTA DE CONTROL PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

ÍTEMS	**SÍ**	**NO**	**A VECES**
Participa activamente en las dinámicas de grupo-clase y expresa sus opiniones de forma clara y coherente			
Utiliza vocabulario relativo a los personajes de cuento adecuado a su nivel			
Colabora con sus compañeros de forma efectiva en la construcción de la historia y participa en las discusiones de grupo			
Detecta similitudes y diferencias relevantes entre las historias de *El soldadito de plomo*			
Define el tema de cada historia de forma clara y concisa			
Responde a las preguntas con precisión y realizando inferencias			
Hace uso adecuado del léxico y las estructuras sintácticas asociadas a la descripción.			
Produce un texto coherente con las imágenes del álbum utilizando las formas verbales adecuadas			
Incluye léxico y estructuras de las actividades previas en su producción			
Emplea estrategias para la gestión del grupo y la inclusión de las ideas de todos los miembros			
Utiliza una pronunciación y entonación adecuadas en la lectura de la narración			
Expresa su opinión de forma crítica, estructurando el discurso y aportando argumentos sólidos			
Establece relaciones entre lo que plantea el texto y sus propias experiencias			
Muestra una actitud positiva hacia el uso del álbum ilustrado			

Observaciones:

ANEXO V. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

¿Ha sido interesante trabajar con este libro?¿Por qué?¿Crees que ha sido más fácil trabajar con él porque solo tenía imágenes?
¿Trabajar por grupos te ha ayudado a hacer las actividades? Cuando trabajamos con textos, ¿prefieres hacerlo solo o en grupo?
¿Crees que las preguntas (actividad 5) y los ejercicios de descripción (actividades 6 y 7) han sido útiles para después escribir el texto completo?
¿La actividad ha sido un reto para ti?¿Por qué?¿Qué ha sido lo más interesante o llamativo de todo?
¿Hay algún aspecto mejorable de las actividades?¿Cuál?
Comentarios: