



*Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 4 (2014), pp. 53-68. ISSN: 2240-5437.  
<http://riviste.unimi.it/index.php/tintas>

# Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE

**CLARA EUGENIA PERAGÓN LÓPEZ**

Universidad de Córdoba

[cperagon@uco.es](mailto:cperagon@uco.es)

*Creo que, en poesía, la emoción es suficiente. Si hay emoción, ya es bastante.*

Jorge Luis Borges

## 1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, la incorporación de la literatura en general y de la poesía en particular ha sido una historia de luces y sombras, alegando los detractores de dicha inclusión su carácter lejano, inaccesible y, en definitiva, poco comunicativo. No ha sido fácil el camino que ha tenido que recorrer la literatura para ser considerada, por derecho propio, en el entorno que nos ocupa, ya que su uso y su concepto se han ido modificando de forma paralela a la enseñanza de lenguas según los distintos métodos y enfoques metodológicos. Un somero recorrido desde los inicios del siglo XX hasta nuestros días bastará para comprobar cómo el contexto histórico, sociocultural y sociolingüístico de cada época ha ido variando tanto las expectativas como la posición de docentes y estudiantes.

Si el conocido como Método de Gramática y Traducción convirtió la literatura en el centro de su propuesta de enseñanza, los textos literarios eran considerados un modelo de propiedad y adecuación lingüística que había necesariamente que imitar. Tales planteamientos se vieron superados en los años sesenta con la implantación de los enfoques de base estructural, donde los criterios lingüísticos serán los predominantes en el contenido de la enseñanza. De este modo, ante la imposibilidad de las obras literarias para adecuarse a la gradación que las estructuras lingüísticas presentaban, fueron sustituidas por otras elaboradas en función de una específica intencionalidad didáctica, con lo que el texto literario dejaba de ser un producto cultural y auténtico.

En los años setenta se desarrollaron los programas nociofuncionales, y con ellos la importancia de los aspectos relacionados con el uso social de la lengua. En este momento, esta constituye un sistema instrumentalizado donde la organización de los contenidos y exponentes gramaticales se realiza con un criterio de agrupación en contextos de uso y funciones comunicativas. De nuevo, la literatura no tenía cabida dentro de estos planteamientos, al no ser considerado aún su valor comunicativo.

Sin duda, la verdadera revolución acontece diez años más tarde con la aparición del modelo comunicativo, en el que el conocimiento lingüístico deja paso al uso de la lengua en situaciones reales a las que el alumno tendrá que enfrentarse cotidianamente<sup>1</sup>. No obstante, no será hasta la década de los noventa cuando podamos hablar de un verdadero resurgir de la literatura en clase de lenguas extranjeras, ya que este utilitarismo propio del enfoque comunicativo, según señalan Maley y Duff, «desvía su atención de todo aquello que no tenga un propósito práctico, y la lengua literaria es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria»<sup>2</sup>.

En este sentido, ya a finales de los ochenta y principios de los noventa del pasado siglo se alzan voces, procedentes en su mayoría del círculo anglosajón, reivindicando y revalorizando el uso de los textos literarios<sup>3</sup> en la enseñanza de segundas lenguas. No obstante, tal alegato conlleva su utilización como un mero recurso para introducir determinados contenidos lingüísticos, pero no se contempla, en modo alguno, la posibilidad de trabajar la literatura en el aula como objeto de estudio<sup>4</sup>; una perspectiva cada vez más presente en algunos de los artículos y monografías publicados en los últimos años<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Sobre ello, véase Pilar Melero Abadía, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 2000; Claudia Fernández Silva y Marta Sanz Pastor, *Principios metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1997.

<sup>2</sup> Alan Maley y Alan Duff, *Literature*, Oxford, University Press, 1990, ápuđ María Dolores Albadalejo García, «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 5 (2007), p. 4. <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> (fecha de consulta: 15/09/2014).

<sup>3</sup> Matilde Martínez Sallés ha señalado el hecho de que a partir de la aparición y establecimiento de modelos didácticos basados en el enfoque comunicativo, el regreso de la literatura se ha llevado a cabo bajo la perspectiva textual, por lo que las actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera se centran más que en la literatura en los textos literarios, considerados desde una doble perspectiva: por un lado, como muestras culturales de lengua y, por otro, como textos auténticos y comunicativos. Cf. «Los retos pendientes en la didáctica de la Literatura en ELE», *Mosaico*, 2 (1999), pp. 19-22; «“Libro, déjame libre”. Acercarse a la literatura con todos los sentidos», *redELE*, 0 (marzo 2004), <http://www.educacion.es/redele/revista/martinez.shtml> (fecha de consulta: 15/09/2014).

<sup>4</sup> Henry G. Widdowson, «Sobre la interpretación de la escritura poética», en Alan Durant (coord.), *La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura*, Madrid, Visor, 1989, pp. 247-259; Alan Maley y Alan Duff, *op. cit.*

<sup>5</sup> Cf. Aurora Biedma y M<sup>a</sup> Ángeles Lamolda, «Un texto no es un pretexto», *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, 2003. <http://www.encuentro-practico.com/talleres-2003.html> (fecha de consulta: 15/09/2014). Contrasta con esta realidad el hecho de que aún son muy escasos los manuales de literatura española para extranjeros. Hemos podido constatar, a partir de la realización de algunos estudios que aquí reseñamos, que actualmente existen solo tres publicaciones en este ámbito: *Más que palabras. Literatura por tareas* (Barcelona, Difusión, 2004), *Curso de Literatura español lengua extranjera* (Madrid, Edelsa, 2006) y *Literatura española y latinoamericana* (Madrid, SGEL, 2009). Sobre ello, cf. Clara Eugenia Peragón López, «La enseñanza de la literatura a extranjeros a través de algunos materiales didácticos: “Más que palabras. Literatura por tareas” (2004) y “Curso de Literatura Español Lengua Extranjera” (2006)», *Alhucema. Revista Internacional de Teatro y Literatura*, 24 (2010), pp. 203-219; «El nuevo valor de los textos literarios en el contexto de la enseñanza de ELE. Análisis del manual “Más que palabras. Literatura por tareas”», en *XI Congreso*

Se trata, por tanto, de invertir el planteamiento tradicionalmente aceptado. Hasta el momento, el objetivo concreto era aprender la lengua siendo el texto literario un mero medio para la consecución de tal fin. El nuevo planteamiento implica

llegar al análisis y manipulación lingüística desde todos los recursos necesarios para su asimilación y volver de nuevo al texto para abordar todos los valores literarios del mismo. De esta forma se produce una aplicación lingüística a una necesidad literaria, ya que, no olvidemos, el texto literario es lengua en un grado máximo de representatividad<sup>6</sup>.

Ahora partimos del conocimiento del lenguaje para llegar al conocimiento del texto, pero sin considerar el lenguaje como algo secundario, sino facilitador de una serie de recursos para la correcta interpretación del texto, que va a ser importante no sólo por sus elementos explícitos sino también implícitos<sup>7</sup>. Con ello, favoreceríamos el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, siempre desde un entorno comunicativo, y en consecuencia, su competencia discursiva e intercultural. De este modo, recordando a Borges, la literatura se convertirá en una forma de la felicidad para el estudiante, que se acercará a la lectura guiado por la emoción ante las palabras y que, poco a poco, irá convirtiéndose en un lector autónomo capaz de percibir el sentido y valor estético de las producciones literarias y de apreciar su carácter diferencial con respecto a otro tipo de textos.

Reconociendo la validez de ambas posturas, habría que tener en cuenta que la primera conlleva una desviación del concepto de texto literario al que no se está considerando como tal, por lo que contemplarlo en el aula de manera independiente implicaría ofrecer una visión parcializada de sus magníficas posibilidades de explotación didáctica, negándose al alumno la oportunidad de penetrar en el modelo de mundo que la literatura propone en una determinada cultura y de la que estas producciones constituyen una valiosa muestra<sup>8</sup>. No obstante, la naturaleza de nuestro trabajo nos obligará, en cierto modo, a ocuparnos de manera más específica de la segunda, aunque sin dar entrada a esa disociación entre lengua y literatura que tantos estragos ha propiciado en la práctica docente.

El objetivo que perseguimos en estas páginas es presentar un estado de la cuestión que, con carácter general, nos permita desterrar determinadas creencias ya míticas que desde hace

---

*Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con enfoque competencial* (Universidad de Jaén, 1-3 de diciembre de 2010); «Los textos literarios más que un recurso: análisis de materiales recientes para la enseñanza de la Literatura Española a extranjeros», *Biblioteca Virtual RedEle*, 2011, <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/ClaraPeragon.shtml> (fecha de consulta: 15/09/2014); «Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura española a extranjeros: “Literatura española y latinoamericana” (2009)», *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 13 (2011), <http://marcoele.com/literatura-espanola-y-latinoamericana-2009/>, (fecha de consulta: 15/09/2014).

<sup>6</sup> Aurora Biedma Torrecillas, «¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?», *Boletín Millares Carlo*, 26 (2007), pp. 248-249.

<sup>7</sup> Cf. Marta Sanz Pastor, «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*, Instituto Cervantes de Munich, 2005, p. 14.

<sup>8</sup> Antonio Garrido Moraga y Salvador Montesa Peydró, «La literatura en la enseñanza del español para extranjeros», *Actas III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera* (Las Navas del Marqués, 1991), Ministerio de Cultura, 1991, p. 76.

años han considerado los textos literarios poco comunicativos y de difícil acceso, debido a su alto grado de dificultad para los alumnos extranjeros. Trataremos, por tanto, de poner en valor el texto poético en el aula de ELE analizando sus diversas particularidades, con especial incidencia en su lenguaje, cuya especificidad y grado de abstracción, insistimos, ha favorecido un alejamiento por parte no solo de los alumnos, sino también de los docentes. Esta situación no se ha visto favorecida por los clásicos manuales de enseñanza del español, que se han basado en criterios temáticos o «puramente editoriales»<sup>9</sup> para integrar, forzosamente en muchos casos, tales textos, normalmente al final de cada unidad y con total ausencia de criterios didácticos<sup>10</sup>.

Sin embargo, y a pesar de lo mencionado, como advierte Santamaría Busto,

la realidad en el aula nos demuestra que también en ocasiones la literatura, y en nuestro caso la poesía, despierta el interés de los estudiantes, produce satisfacción y estimula la motivación por sí sola. Son muchos los profesores que se han sorprendido por la buena acogida de un poema, o por la petición de los alumnos que desean conocer más sobre el poeta o sobre otros poemas<sup>11</sup>.

Compartimos con el autor de tales palabras la idea de que la clave radica en una buena selección de los textos, la naturaleza de los objetivos que se propongan, la metodología utilizada y la adecuación de todos esos elementos al nivel de los estudiantes, aspectos sobre los que reflexionaremos a lo largo del presente artículo y que contribuirán a la superación de los recelos referidos.

En el panorama presentado en esta introducción hemos apuntado cómo el desarrollo de la competencia literaria constituye uno de los principales objetivos, adquiriendo así especial relevancia pues, a pesar de su concreta denominación, se trata de una habilidad en la que intervienen factores varios que abarcan «desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el

---

<sup>9</sup> Rosana Acquaroni, «“Hija del azar, fruto del cálculo”: la poesía en el aula de E/LE», *Carabela*, 59 (2006), p. 52.

<sup>10</sup> Cf. Emilio Quintana, «Literatura y enseñanza de E/LE», en Antonio Garrido Moraga y Salvador Montesa Peydró (eds.), *El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE* (Málaga, 1991), [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_iii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm) (fecha de consulta: 15/09/2014); María Naranjo Pita, *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, 1999. Quizá, el examen más completo y centrado en el tema que nos ocupa sea el llevado a cabo por Ernesto Martín Peris en un artículo que aparece en el año 2000 y en el que centra su atención en seis cursos de orientación comunicativa que vieron la luz entre los años 1980 y 1994. Se trata de *Para empezar & Esto funciona, Fórmula, Curso E/LE, Intercambio, Ven y Rápido*: «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera», *Lenguaje y textos*, 16 (2000), pp. 101-130. Algunos años más tarde, Rosana Acquaroni, a partir de las conclusiones extraídas por Martín Peris en el artículo citado, aborda una revisión de los textos poéticos en los manuales analizados y amplía la nómina a los publicados entre los años 1995 y 2005 (*Gente 1, 2 y 3, Abanico y Aula 1, 2 y 3*), *op. cit.*, pp. 51-53. Siguiendo la estela de estos estudios, aunque desde una perspectiva más general, nuestra modesta contribución avanza al año 2006, en que se edita el manual *El ventilador*: Clara Eugenia Peragón López, «Otros aires en la enseñanza del español como lengua extranjera. El tratamiento de los textos literarios en “El ventilador. Curso de español de nivel superior”», en Pilar Núñez Delgado y José Rienda Polo (coords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Situación actual y perspectivas de futuro*, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Madrid, 2011, pp. 687-705.

<sup>11</sup> Enrique Santamaría Busto, «Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24 (2012), p. 436.

lenguaje literario»<sup>12</sup>, involucrando, asimismo, «destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber»<sup>13</sup>. Dedicamos, por tanto, el epígrafe siguiente a este concepto, directamente vinculado a las competencias metafórica, lectora, discursiva, cultural e intercultural, sobre las que volveremos más adelante.

## 2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA LITERARIA

El concepto de competencia literaria fue definido por Bierwisch en el año 1965 como «una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos»<sup>14</sup>. Tomando como punto de partida esta definición, son muchos los que desde entonces se han atrevido a revisar el término, enfocándolo desde diversas perspectivas en función de los objetivos perseguidos<sup>15</sup>. Es el caso de Aguiar e Silva, quien se refiere a la competencia literaria como un modelo elaborado a partir de la gramática literaria del texto frente a una gramática literaria de la frase, poniendo el acento en la unión entre lectura y escritura como la clave para la adquisición de tal competencia<sup>16</sup> que, para Fish, doce años más tarde, sería el resultado de la asimilación, desde nuestra experiencia como lectores, de todas las propiedades del discurso literario<sup>17</sup>.

Por su parte, Teresa Colomer propone una serie de principios de actuación con el fin de ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia literaria. En estos principios se aboga para que los docentes fomenten la comunicación literaria entre los discentes a través de situaciones que los hagan conscientes de que la literatura no es sino una «situación comunicativa real» y un «hecho cultural compartido». Asimismo, los textos seleccionados deben favorecer el aumento de las capacidades interpretativas del alumnado, del que se espera su implicación ante «la experiencia personal y subjetiva» que la literatura ofrece. En cuanto a la construcción del significado, esta autora defiende el valor de las tareas de lectura compartida, sosteniendo que las actividades deben contemplar todas las operaciones implicadas en el acto de lectura y fomentar las destrezas productivas y receptoras en su vertiente oral y escrita<sup>18</sup>. En definitiva,

---

<sup>12</sup> Marta Sanz Pastor, *op. cit.*, p. 31.

<sup>13</sup> *Ibíd.*

<sup>14</sup> Manfred Bierwisch, «Poetics and Linguistics», en Donald Freeman (ed.), *Linguistics and literary style*, Nueva York, Rinehart & Winston, 1970, pp. 96-115, *ápu*d José M<sup>a</sup> Pozuelo, *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1988, p. 105.

<sup>15</sup> Cf. las definiciones de Teun A. van Dijk, *Some aspects of text grammars. A study in Theoretical Linguistics and Poetics*, The Hague-Paris, Mouton, 1972 y Jonathan D. Culler, *Structuralist poetics*, London, Routledge and Kegan Paul, 1975.

<sup>16</sup> Víctor Manuel de Aguiar e Silva, *Competencia lingüística y competencia literaria*, Madrid, Gredos, 1980.

<sup>17</sup> Stanley Fish, «La literatura en el lector», en R. Warning (ed.), *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989, pp. 111-132.

<sup>18</sup> Teresa Colomer Martínez, «La adquisición de la competencia literaria», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4 (1995), pp. 19-20. Estos principios se complementan con los propuestos por Matilde Martínez Sallés, que añade la necesidad de tener en cuenta las preferencias de los alumnos hacia los textos, en quienes se ha de favorecer un acercamiento «sensorial» y «afectivo» a los mismos. Además, la autora se refiere a la importancia de activar la competencia literaria que los estudiantes ya tienen adquirida en su propia lengua, lo que habría que hacer extensivo a las actividades que se incorporen. Cf. «Los retos pendientes...», *cit.*, p. 21.

como suscriben Lomas y Miret, no se trata de transmitir a los alumnos un legado literario formado por obras y autores consagrados por la tradición, sino que hay que ir más allá, facilitándoles el acceso a la comunicación poética como lectores y como escritores<sup>19</sup>.

La defensa del desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo también ha sido puesta de manifiesto por algunos autores como Luis González Nieto, al plantear el hecho de que

un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la “competencia comunicativa”, ampliando los saberes retóricos, expresivos, su sentido de adecuación a la multiplicidad de situaciones e intenciones. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos<sup>20</sup>.

En relación al tema, López Valero y Encabo Fernández alegan la presencia de determinados factores, como el grado estético que poseen las estructuras de corte literario frente a las estructuras lingüísticas que normalmente utilizamos, así como la capacidad de la literatura para aportar maneras diferentes de ver la realidad. Estos autores, partiendo de la definición de competencia literaria debida a Aguiar, consideran que se debe producir una unión entre las habilidades lectora y escritora para adquirir dicha competencia, ya que «el hecho de conseguir una persona lectora y escritora competente deriva en una importante formación social y, sobre todo, cultural de la misma, consiguiendo un nivel comunicativo mucho mayor que el de una persona que no sea literariamente competente»<sup>21</sup>. Para finalizar, se refieren a una serie de competencias derivadas de la correspondencia entre la competencia literaria y los diferentes géneros literarios. De entre ellas destacamos, por su vinculación con el asunto que tratamos, la competencia poética, entendida como la capacidad de la persona para comprender, describir y producir textos poéticos<sup>22</sup>. La importancia que ambos conceden a la lectura en todo este proceso les lleva a orientar la competencia literaria hacia un trabajo con los alumnos basado en el diálogo y en los valores. Desde esta «orientación axiológica», definen la competencia literaria, en consonancia en este caso con la aportación de Fish, como el

producto de la interiorización tanto de la dimensión estructural (técnicas especializadas –figuras de dicción, retórica, etc.– como de la dimensión contenido (en la que se incluirán la interpretación e identificación de valores en los textos), asimilados gracias a la experiencia como lector y escritor<sup>23</sup>.

Paradójicamente, a pesar de la necesidad ya argumentada de desarrollar y ejercitar esta competencia en la enseñanza de una segunda lengua, esta no se encuentra contemplada de

---

<sup>19</sup> Carlos Lomas e Inés Miret, «La educación poética», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 21 (1999), p. 8.

<sup>20</sup> Luis González Nieto, «La literatura en la educación secundaria», *Signos*, 7 (1992), p. 60.

<sup>21</sup> Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández, *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*, Barcelona, Octaedro, 2002, p. 87.

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 88.

<sup>23</sup> Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández, «Repensando la competencia literaria: hacia una orientación axiológica», *Puertas a la lectura*, 9-10 (2000), p. 92.

manera explícita en el conjunto de competencias establecidas por el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*. No es nuestro objetivo analizar de manera exhaustiva el papel de la literatura en el *Marco*, pero sí incidiremos en los capítulos en los que aparece citada, con objeto de poder comprobar el grado de relevancia que en tal documento se le otorga.

En el cuatro, sobre el uso de la lengua, en el apartado correspondiente a los usos estéticos, el *Marco* señala la importancia de las literaturas nacionales y regionales y su contribución a la herencia cultural europea como patrimonio que hay que proteger y desarrollar. Asimismo, se puntualiza que los estudios literarios trascienden los objetivos puramente estéticos, abarcando finalidades de índole educativa, intelectual, moral, emocional, lingüística y cultural<sup>24</sup>.

En el capítulo siguiente, dedicado a las competencias generales del usuario, la literatura se encuentra enmarcada en el ámbito del conocimiento sociocultural, considerado como un aspecto del conocimiento del mundo. Entre las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se citan, entre otros, los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como las artes donde, junto a la música, las artes visuales o el teatro, aparece integrada la literatura como conocimiento declarativo (saber)<sup>25</sup>, constituyendo uno de los objetivos de enseñanza propuestos.

Por último, el *Marco* también contempla el papel del profesorado, cuyas acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir, no solo en su uso posterior de la lengua, sino también en su futura práctica docente; así como en su capacidad para la apreciación estética de la literatura y en su habilidad para ayudar al estudiante a desarrollarla<sup>26</sup>. Pero, ¿y la poesía?...

### 3. LA EDUCACIÓN POÉTICA. EL VALOR DIDÁCTICO DE LOS TEXTOS POÉTICOS EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Nos adentramos en los entresijos de la educación poética a partir del análisis de la presencia de la poesía en el *MCER*, donde aparece citada por primera vez como tal en el apartado de “Usos estéticos de la lengua” formando parte de una serie de actividades, concretamente, «presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.»<sup>27</sup>.

En el capítulo cuatro encontramos que en las escalas ilustrativas correspondientes a “Escritura creativa”, el trabajo con este género se circunscribe a un nivel A2: «Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas»<sup>28</sup>. Asimismo, la poesía también estará incluida en las denominadas “actividades de mediación”, donde «el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas». Tales

---

<sup>24</sup> Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Estrasburgo, 2001, traducción al español, 2ª edición, Madrid, Instituto Cervantes-Anaya, 2003, pp. 59-60.

<sup>25</sup> *Ibíd.*, pp. 100-101, 133.

<sup>26</sup> *Ibíd.*, p. 143.

<sup>27</sup> *Ibíd.*, p. 60.

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 65.

actividades engloban el uso de la lengua oral o escrita, insertándose la poesía en el segundo tipo: «Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.)»<sup>29</sup>.

En el epígrafe del capítulo 6 referido al papel de los textos en el aprendizaje de lenguas, la importancia de la poesía se limita a la mera «reproducción de textos memorizados (obras de teatro, poemas, etc.)»<sup>30</sup>. La última referencia advertida en el documento la sitúa en el apartado del capítulo ocho en el que se reflexiona sobre “Currículo y variedad de objetivos” en distintos escenarios. En esta ocasión, se alude al debate sobre la conveniencia o no de que en los objetivos que se proponen para la enseñanza de lenguas modernas en educación primaria los alumnos se familiaricen con las características fonéticas y rítmicas de la lengua extranjera por medio de poemas y canciones<sup>31</sup>.

Constatamos, por tanto, que desde el *Marco* no se reflejan las magníficas posibilidades que los textos poéticos contienen desde un punto de vista didáctico, propugnándose un acercamiento a los mismos a través de escasas actividades que se distinguen por su carácter general, superficial y circunscritas, cuando se especifica, a un nivel de usuario. Si este documento constituye una referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero no las hay en cuanto a cómo tratar la poesía en el aula, y si unimos a esta circunstancia la ya aludida escasez de manuales de enseñanza de literatura española a extranjeros, o el inadecuado tratamiento de estos textos en los de lengua, será en el docente en quien recaiga la responsabilidad de llevar a cabo este reto a través de una metodología en la que, según los objetivos que se pretendan alcanzar, se propicie una actitud adecuada en los estudiantes que favorezca su necesario encuentro con este tipo de producciones. Afortunadamente, en los últimos años la investigación en torno a propuestas didácticas que tienen como referente la poesía está cobrando un auge sin precedentes<sup>32</sup>, sin olvidar la importante plataforma que Internet constituye para este tipo de actividades<sup>33</sup>.

---

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p. 85.

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 144.

<sup>31</sup> *Ibíd.*, p. 169.

<sup>32</sup> Citamos, a modo de ejemplo, algunas de estas publicaciones: María Naranjo Pita, *op. cit.*; Elia Saneleuterio Temporal, «Sensibilización poética en E/LE», en *Teoría y práctica docente. Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE* (Valencia, 15-17 de mayo de 2008), Onda, JMC, 2008, pp. 325-338; Carlos Ferrer Plaza, «Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas», *MarcoELE*, 9 (2009), [http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer\\_poesia.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf) (fecha de consulta: 15/09/2014); Enrique Santamaría Busto, *op. cit.*; Rosana Acquaroni Muñoz, «La incorporación de la poesía a la enseñanza-aprendizaje de ELE: ¿Por qué, cuándo y cómo?», <http://poesiadetodos.wikispaces.com/file/view/Taller%20de%20Rosana%20Acquaroni.pdf> (fecha de consulta: 15/09/2014); Rosana Acquaroni Muñoz, «“Hija del azar...”», cit.; Rosana Acquaroni Muñoz, «La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)», *Frecuencia L*, 4 (1997), pp. 17-20; Rosana Acquaroni Muñoz, *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de ELE/L2*, Madrid, Santillana, 2007; Rosana Acquaroni Muñoz, «Maneras de ver el bosque: la poesía en el aula de ELE o la construcción de un imaginario compartido», *Aprender español en Noruega: por qué y para qué, III Congreso Nacional ANPE* (Tromsø, 22-24 de septiembre de 2010) <http://www.rosanaacquaroni.com/descargas/maneras-de-ver-el-bosque.pdf> (fecha de consulta: 15/09/2014); Rosana Acquaroni Muñoz, «Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: la conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández», *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. IV Congreso internacional de FIAPE*, (Santiago de Compostela, 17-20 de abril de 2011), [www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012\\_ESP\\_13\\_IVCongreso%20FIAPE/2012\\_ESP\\_13\\_00RosanaAcquaroni.pdf?documentId=0901e72b812df782](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_00RosanaAcquaroni.pdf?documentId=0901e72b812df782) (fecha de consulta: 15/09/2014).

<sup>33</sup> Un magnífico ejemplo lo tenemos en *DidactiRed*, la sección del Centro Virtual Cervantes en la que, semanalmente, se publican actividades de diversa índole dirigidas a profesores de español.



### 3.1. ¿POR QUÉ ENSEÑAR POESÍA?

Las palabras de Jorge Luis Borges con las que abrimos nuestro artículo sintetizan, con rotundidad y sencillez, el verdadero eje sobre el que consideramos que debe girar el trabajo con los textos poéticos en el aula de ELE. Pero, ¿cómo conseguir una respuesta emocional del alumno ante la palabra poética?, ¿constituye esta tarea una barrera insalvable para los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿es la poesía un tipo de texto capaz de suscitar actos comunicativos en los estudiantes?, ¿dónde radica la riqueza de estos textos frente a otras tipologías textuales?

No es nuestro propósito presentar una definición de lo que es la poesía, sin embargo, son muchos los autores que, en algún momento, han plasmado sus ideas en torno a este género. Serán pues, sus palabras, las que nos irán guiando en esta aproximación a sus rasgos distintivos y, por tanto, a su riqueza para el estudiante de ELE. El Premio Nobel Octavio Paz, en su magnífico ensayo *El arco y la lira*, expresa su pensamiento en torno al fenómeno poético:

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar el mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. [...] Expresión histórica de razas, naciones, clases. [...] Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido. Hija del azar, fruto del cálculo. Arte de hablar en una forma superior, lenguaje primitivo. [...] Enseñanza, moral, ejemplo, revelación, danza, diálogo, monólogo. Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario<sup>34</sup>.

Sin duda, esta cuasi letanía justificaría por sí sola la finalidad que perseguimos. Paz califica estas expresiones como «expresiones de algo vivido y padecido», poniendo de manifiesto la autenticidad de unos textos que, añadimos nosotros, no han sido pensados ni escritos con una finalidad didáctica sino que, frente a otro tipo de lecturas sometidas a algún tipo de manipulación, ofrecen a los alumnos «un objetivo real de lectura»<sup>35</sup> fácilmente abordable en el aula, dada la brevedad y condensación de significado presentes en estas composiciones.

Durante este proceso resulta crucial provocar una apropiada interacción entre el lector y el poema. El Nobel se refiere a este último como una «posibilidad abierta a todos los hombres, cualquiera que sea su temperamento, su ánimo o su disposición»<sup>36</sup>. El docente, en su papel de mediador, deberá facilitar el que esa «posibilidad» deje de

---

<sup>34</sup> Octavio Paz, *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 13.

<sup>35</sup> Alan Maley escribe al respecto: «La poesía es lingüísticamente auténtica. Es también emocionalmente auténtica y por tanto provoca una respuesta en el lector igualmente auténtica. [...] también puede implicar al estudiante en una discusión y negociación auténticas». «Poetry and song as effective language-learning activities», en W. Rivers (ed.), *Interactive Language Teaching*, Cambridge, University Press, 1987, p. 107.

<sup>36</sup> *Op. cit.*, p. 25.

serlo y se convierta en «participación»<sup>37</sup>, pues solo así el alumno podrá acceder a la experiencia de la poesía:

Cada vez que el lector revive de veras el poema, accede a un estado que podemos llamar poético. La experiencia puede adoptar esta o aquella forma, pero es siempre un ir más allá de sí, un romper los muros temporales, para ser otro. Como la creación poética, la experiencia del poema se da en la historia, es historia y, al mismo tiempo, niega a la historia. [...] La lectura del poema ostenta una gran semejanza con la creación poética. El poeta crea imágenes, poemas; y el poema hace del lector imagen, poesía<sup>38</sup>.

La naturaleza de este encuentro entre lector y texto es individual y personal pero, al mismo tiempo, y sin entrar en contradicciones, esta «experiencia» se caracteriza por su dinamismo, incluso para un mismo lector<sup>39</sup>. El poema se convierte en un texto susceptible de ser interpretado desde una pluralidad de significados que repercutirá en el interés, la motivación y la seguridad en sus aportaciones por parte de los estudiantes. En virtud de este planteamiento resulta evidente la aceptación del valor comunicativo de la poesía ya que, como forma de lenguaje, esta es interacción en un determinado contexto cultural y, en consecuencia, posee todos los elementos que convierten su lectura en un acto de comunicación<sup>40</sup>.

Por otro lado, habría que determinar como uno de los aspectos diferenciales de la poesía su especificidad y riqueza lingüísticas lo que, a su vez, se erige en uno de los escollos en el contexto en el que situamos nuestra investigación. Jean Cohen la califica como «una segunda potencia del lenguaje, un poder de magia y de encantamiento»<sup>41</sup>, Jakobson se refiere a su «función estética»<sup>42</sup> y Lotman alude a un «sistema de modelización secundario»<sup>43</sup>. En cualquier caso, el lenguaje literario y el cotidiano nos sitúan frente a usos distintos del mismo y, dentro del primero, la poesía y la prosa implican, a su vez, notables diferencias. En este punto recurrimos de nuevo a las palabras de Octavio Paz, para quien la prosa es un

---

<sup>37</sup> *Ibid.* Jorge Luis Borges se pronunciará sobre la naturaleza de este encuentro: «Un libro es un objeto físico en un mundo de objetos físicos. Es un conjunto de símbolos muertos. Y entonces llega el lector adecuado, y las palabras –o, mejor, la poesía que ocultan las palabras, pues las palabras solas son meros símbolos– surgen a la vida, y asistimos a una resurrección del mundo». *Arte poética*, Barcelona, Crítica, 2005, p. 18.

<sup>38</sup> Octavio Paz, *op. cit.*, p. 25.

<sup>39</sup> Borges ilustra este carácter cambiante a través de la imagen del río de Heráclito: «Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto». *Siete noches*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980, p. 102. Al respecto, cf. Antonio Mendoza Fillola, *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro, 1998.

<sup>40</sup> Rosana Acquaroni Muñoz, *Las palabras que no se lleva el viento...*, cit., p. 43.

<sup>41</sup> Jean Cohen, *El lenguaje de la poesía. Teoría de la poeticidad*, Madrid, Gredos, 1982, p. 11.

<sup>42</sup> Roman Jakobson, «Lingüística y poética», en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral, 1981, pp. 347-395.

<sup>43</sup> «Decir que la literatura posee su lenguaje, lenguaje que no coincide con la lengua natural, sino que se superpone a ésta, significa decir que la literatura posee un sistema propio, inherente a ella, de signos y de reglas de combinación de éstos, los cuales sirven para transmitir mensajes peculiares no transmisibles por otros medios». Iuri Lotman, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Akal, 2011, p. 34.

«género tardío, hijo de la desconfianza del pensamiento ante las tendencias naturales del idioma»<sup>44</sup>, mientras que considera la poesía como una forma de expresión inherente al ser humano: «No hay pueblos sin poesía; los hay sin prosa. [...] es inconcebible la existencia de una sociedad sin canciones, mitos u otras expresiones poéticas»<sup>45</sup>.

Lo que también resulta innegable es que frente al sistema denotativo o intelectual que subyace a la prosa, donde la palabra alude a una realidad directa, visible y palpable, la poesía se caracteriza por un sentido «flotante e impreciso»<sup>46</sup> que se materializa en un tipo de lenguaje imbuido de una cierta abstracción o ambigüedad que puede, en principio, resultar algo desconcertante a nuestro receptor específico, pero donde para algunos radica un importante núcleo de explotación didáctica, pues la libertad tanto en el uso de las palabras como en su interpretación permite al alumno la ampliación de las posibilidades expresivas de la lengua que está aprendiendo.

En consonancia, Rosana Acquaroni apunta el hecho de que esta liberación frente al pensamiento lógico y racional que implica el sistema connotativo propio de la poesía contribuye al desarrollo de la competencia metafórica. Tomando como punto de partida la Teoría Cognitiva de la Metáfora de Lakoff y Johnson (1980), la autora argumenta que esta deja de ser una desviación del lenguaje, sin contenido y utilizada de manera eventual, para convertirse en «una herramienta indispensable en la conceptualización de la realidad (sobre todo cuando se trata de categorías abstractas que presentan mayor complejidad de conceptualización, al no tener de ellas experiencia sensible, corpórea)»<sup>47</sup>.

Otro aspecto fundamental que se pone de manifiesto es el hecho de que muchas metáforas conceptuales son universales, o lo que es lo mismo, compartimos con otras lenguas un mismo imaginario al establecer determinadas conceptualizaciones de la realidad. Sin embargo, las formas de concreción lingüística varían de una lengua a otra, o al contrario, «los estudiantes “hablan” con las estructuras formales de la lengua meta, pero “piensan” de acuerdo con su sistema conceptual nativo»<sup>48</sup>. En este sentido, la metáfora constituye un recurso idóneo tanto para el desarrollo de la competencia comunicativa y estratégica de los alumnos como para la construcción de su competencia intercultural:

en la medida en que nos sirve para mostrar la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas y las claves universales y particulares que ponen en juego en cada caso para representar y/o construir la realidad. La interculturalidad entendida no solo como lo que nos diferencia y es necesario preservar

---

<sup>44</sup> Octavio Paz, *op. cit.*, p. 68.

<sup>45</sup> *Ibíd.*, pp. 68-69.

<sup>46</sup> Antoni Marí (ed.), *Matemática tiniebla. Genealogía de la poesía moderna*, Galaxia Gutenberg, 2011, p. 9, *ápu*d Rosana Acquaroni, «La incorporación de la poesía...», *cit.*, p. 2.

<sup>47</sup> Rosana Acquaroni Muñoz, «Maneras de ver el bosque...», *cit.*, p. 4. Sobre la competencia metafórica véase, de la misma autora, *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*, tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, 2008.

<sup>48</sup> Marcel Danesi, «Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension», en E. Alatis (ed.), *Language, communication, and social meaning*, Washington, D.C., Georgetown University Press, p. 490, *ápu*d Rosana Acquaroni, «Maneras de ver el bosque...», *cit.*, p. 5.

(tradiciones, usos sociales, rituales, saberes, etc.), sino como lo que nos une, lo que ya compartimos o somos capaces de compartir<sup>49</sup>.

Por otra parte, tendríamos que añadir que la universalidad temática de la poesía también contribuye a la comunicación intercultural. Los poemas giran en torno a grandes temas que todos los seres humanos conocemos en todas las culturas. Así, motivos como la vida, el amor, la muerte o la memoria se configuran en núcleos propiciatorios de un diálogo intercultural en el aula que, desde el encuentro, o el desencuentro, resultarán sin duda motivadores para los estudiantes que podrán, de este modo, indagar y expresar ante los demás sus vivencias, pensamientos o inquietudes.

Quizá, uno de los errores en que ha incurrido la práctica docente a la hora de incorporar la poesía al aula ha sido el de tratar a toda costa de desentrañar su contenido. Sin embargo, si como hemos visto, la poesía es experiencia, hay ante todo que sentirla y, a veces, solo ese sentimiento, solo la emoción, solo el placer ante el poema son suficientes. Recrearse en su ritmo, en su rima, en su sonoridad, en su musicalidad... Si esto se logra, «¿a qué diluirla en otras palabras, que sin duda serán más débiles que nuestros sentimientos?»<sup>50</sup>. A veces, seguimos las ideas de Borges en su *Arte poética*, los versos no significan nada, algunos tampoco lo pretenden y, «sin embargo, se sostienen. Se sostienen como un objeto bello. Son –al menos para mí– inagotables»<sup>51</sup>.

### 3.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS TEXTOS POÉTICOS

Una de las preguntas que surgen al docente al plantearse su trabajo con los textos literarios en el aula sería la relativa a qué criterios tener en cuenta a la hora de seleccionar unas composiciones y no otras. Abordaremos muy brevemente este tema recordando que partimos, fundamentalmente, aunque no de manera exclusiva, del enfoque que considera la literatura como el contenido único de la clase, siempre desde un entorno comunicativo. Por tanto, de entrada, los estudiantes tendrán que identificarse de un modo u otro con el contenido de los poemas, ya que si el texto no transmite, el alumno no tendrá nada que decir y todo el proceso se verá ralentizado.

Por otra parte, el desarrollo de la competencia literaria al que ya nos hemos referido depende de una serie de procedimientos y actitudes, pero también de unos conceptos que harán más asequible al receptor el acercamiento a estas producciones. En este sentido, el criterio predominante radicaría en la importancia de los autores y textos elegidos por su representatividad como parte de un canon o tradición literaria. En principio, y en relación con esta cuestión, ningún periodo sería descartable, puesto que las creaciones correspondientes a un espacio temporal concreto surgen, como sabemos, en el marco de un determinado contexto cultural, social e histórico que el alumno necesariamente tendrá que conocer, ya que de no ser así, le estaríamos presentando una visión sesgada de nuestra historia literaria.

---

<sup>49</sup> Rosana Acquaroni Muñoz, «Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural...», cit., pp. 7-8.

<sup>50</sup> Jorge Luis Borges, *Siete noches*, cit., p. 108.

<sup>51</sup> *Op. cit.*, p. 107.

No obstante, en torno a esta cuestión hay opiniones muy diversas y, en algunos casos, contradictorias, pues frente a los autores que limitan la inclusión de la literatura única y exclusivamente a niveles superiores, hay otros que defienden que esta no sólo puede, sino que debe ser introducida en el aula desde el primer momento aunque, eso sí, los textos literarios han de constituir modelos de lengua y presentar una estructura sencilla y muy próxima a la del habla coloquial, un vocabulario ajustado al uso común y un estilo libre de complejidad<sup>52</sup>. Enrique Santamaría Busto, en un intento por englobar algunos de los requisitos más relevantes que todo docente habría de tener en cuenta, parte de tres criterios que sintetizamos a modo de conclusión<sup>53</sup>.

En primer lugar, el autor distingue los criterios lingüísticos y literarios, abogando por la conveniencia de un equilibrio entre el contenido lingüístico y el significado expresivo del poema con objeto de lograr el fin último, que no es otro que conseguir que el alumno disfrute con la literatura. Por lo que respecta a los criterios didácticos, se argumenta que en la selección textual siempre debe prevalecer el interés de los estudiantes frente a los del profesor. En este caso, el paso previo sería el conocimiento por parte de este último de las características de su grupo-clase, sus intereses personales, sus experiencias, cuáles son sus preferencias temáticas, así como sus hábitos de lectura... Además, y aun siendo conocedores de las magníficas posibilidades de explotación didáctica que encierran los textos poéticos, habría que advertir que una mala praxis en cuanto al diseño de actividades repercutiría negativamente en los objetivos que se pretenden alcanzar. El docente, en un esfuerzo por mantener en todo momento la motivación de sus alumnos, debe ir más allá de los tradicionales ejercicios de comprensión donde no se fomenta en modo alguno la reflexión, la interpretación libre de los textos, y donde tampoco se crea un clima adecuado que invite al estudiante a compartir sus ideas con el grupo.

En el marco de estos criterios habría que destacar un aspecto especialmente significativo. Si, como hemos visto, uno de los grandes valores de la literatura en general es que se trata de un material auténtico, consideramos que, siendo consecuentes con tales ideas, hay que utilizar textos no adaptados o creados con finalidades didácticas específicas. Las adaptaciones literarias no hacen sino desvirtuar el verdadero sentido del texto literario, ya que

la compleja idiosincrasia del lenguaje literario se relaciona, por ejemplo, con el hecho de que no existen dos maneras diferentes de decir lo mismo; de modo que una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que incluso tiene una finalidad distinta –lo artístico no es equivalente a lo didáctico–<sup>54</sup>.

Por último, se hace referencia a criterios de carácter temático. En este sentido, Santamaría insiste en la idea de que los referentes universales favorecen un análisis intercultural especialmente enriquecedor para alumnos de culturas diversas. En cuanto

---

<sup>52</sup> Felipe B. Pedraza Jiménez, «La literatura en la clase de español para extranjeros», en Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español para extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, 1998, p. 61.

<sup>53</sup> Enrique Santamaría Busto, *op. cit.*, pp. 441-446.

<sup>54</sup> Marta Sanz Pastor, *op. cit.*, p. 15.

a los referentes actuales, o connotaciones socioculturales, constituyen, en palabras de M<sup>a</sup> Dolores Albadalejo, «una fuente cultural añadida que puede ser explotada para transmitir al alumnado aspectos sociales y culturales del mundo hispano que son importantes para el entendimiento y acercamiento a la sociedad donde se habla la lengua meta»<sup>55</sup>. Sin embargo, tales aspectos tendrían que ser igualmente gestionados de manera conveniente por el docente para evitar que pierdan este valor y se conviertan en una barrera insoslayable para el alumno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni Muñoz, Rosana, «La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)», *Frecuencia L*, 4 (1997), pp. 17-20.
- «“Hija del azar, fruto del cálculo”: la poesía en el aula de E/LE», *Carabela*, 59 (2006), p. 52.
- «La incorporación de la poesía a la enseñanza-aprendizaje de ELE: ¿Por qué, cuándo y cómo?»
- *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de ELE/L2*, Madrid, Santillana, 2007.
- *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*, tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, 2008.
- «Maneras de ver el bosque: la poesía en el aula de ELE o la construcción de un imaginario compartido», *Aprender español en Noruega: por qué y para qué*, III Congreso Nacional ANPE (Tromsø, 22-24 de septiembre de 2010).
- «Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: la conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández», *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. IV Congreso internacional de FIAPE*, (Santiago de Compostela, 17-20 de abril de 2011).
- Aguiar e Silva, Víctor Manuel, *Competencia lingüística y competencia literaria*, Madrid, Gredos, 1980.
- Albadalejo García, M<sup>a</sup> Dolores, «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 5 (2007), <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/> (fecha de consulta: 15/09/2014).
- «Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE», en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XII Congreso Internacional de la Asociación Española de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 2, 2007, pp. 1089-1098.
- Biedma, Aurora y Lamolda, M<sup>a</sup> Ángeles, «Un texto no un pretexto», en *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, 2003. <http://www.encuentro-practico.com/talleres-2003.html> (fecha de consulta: 15/09/2014).

---

<sup>55</sup> M<sup>a</sup> Dolores Albadalejo, *op. cit.*, p. 12. Véase también, de la misma autora, «Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE», en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XII Congreso Internacional de la Asociación Española de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 2, 2007, pp. 1089-1098.

- Biedma Torrecillas, Aurora, «¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?», *Boletín Millares Carlo*, 26 (2007), pp. 242-260.
- Bierwisch, Manfred, «Poetics and Linguistics», en Freeman, Donald (ed.), *Linguistics and literary style*, Nueva York, Rinehart & Winston, 1970, pp. 96-115.
- Borges, Jorge Luis, *Siete noches*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- *Arte poética*, Barcelona, Crítica, 2005.
- Cohen, Jean, *El lenguaje de la poesía. Teoría de la poeticidad*, Madrid, Gredos, 1982.
- Colomer Martínez, Teresa, «La adquisición de la competencia literaria», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4 (1995), pp. 8-22.
- Consejo De Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Estrasburgo, 2001, traducción al español, 2ª edición, Madrid, Instituto Cervantes-Anaya, 2003.
- Culler, Jonathan D., *Structuralist poetics*, London, Routledge and Kegan Paul, 1975.
- Fernández Silva, Claudia y Sanz Pastor, Marta, *Principios metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija, 1997.
- Danesi, Marcel, «Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: the neglected dimension», en E. Alatis (ed.), *Language, communication, and social meaning*, Washington, D.C., Georgetown University Press, pp. 489-500.
- Ferrer Plaza, Carlos, «Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas», *MarcoELE*, 9 (2009), [http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer\\_poesia.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf) (fecha de consulta: 15/09/2014).
- Fish, Stanley, «La literatura en el lector», en Warning, R. (ed.), *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989, pp. 111-132.
- Garrido Moraga, Antonio y Montesa Peydró, Salvador, «La literatura en la enseñanza del español para extranjeros», *Actas III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera* (Las Navas del Marqués, 1991), Ministerio de Cultura, 1991, pp. 73-83.
- González Nieto, Luis, «La literatura en la educación secundaria», *Signos*, 7 (1992), pp. 54-61.
- Jakobson, Roman, «Lingüística y poética», en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral, 1981, pp. 347-395.
- Lomas, Carlos y Miret, Inés, «La educación poética», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 21 (1999), pp. 5-16.
- López Valero, Amando y Encabo Fernández, Eduardo, *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*, Barcelona, Octaedro, 2002.
- «Repensando la competencia literaria: hacia una orientación axiológica», *Puertas a la lectura*, 9-10 (2000), pp. 89-94.
- Lotman, Iuri, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Akal, 2011.
- Maley, Alan y Duff, Alan, *Literature*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- Maley, Alan, «Poetry and song as effective language-learning activities», en Rivers, W. (ed.), *Interactive Language Teaching*, Cambridge, University Press, 1987, pp. 93-109.
- Marí, Antoni (ed.), *Matemática tiniebla. Genealogía de la poesía moderna*, Galaxia Gutenberg, 2011.
- Martín Peris, Ernesto, «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera», *Lenguaje y textos*, 16 (2000), pp. 101-130.
- Martínez Sallés, Matilde, «Los retos pendientes en la didáctica de la Literatura en ELE», *Mosaico*, 2 (1999), pp. 19-22.
- «“Libro, déjame libre”. Acercarse a la literatura con todos los sentidos», *redELE*, 0 (marzo 2004), <http://www.educacion.es/redele/revista/martinez.shtml> (fecha de consulta: 15/09/2014).

- Melero Abadía, Pilar, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 2000.
- Mendoza Fillola, Antonio, *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro, 1998.
- Naranjo Pita, María, *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, 1999.
- Paz, Octavio, *El arco y la lira*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Pedraza Jiménez, Felipe B., «La literatura en la clase de español para extranjeros», en Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español para extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, 1998, pp. 59-68.
- Peragón López, Clara Eugenia, «La enseñanza de la literatura a extranjeros a través de algunos materiales didácticos: “Más que palabras. Literatura por tareas” (2004) y “Curso de Literatura Español Lengua Extranjera” (2006)», *Alhucema. Revista Internacional de Teatro y Literatura*, 24 (2010), pp. 203-219.
- «El nuevo valor de los textos literarios en el contexto de la enseñanza de ELE. Análisis del manual “Más que palabras. Literatura por tareas”», en *XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con enfoque competencial* (Universidad de Jaén, 1-3 de diciembre de 2010).
- «Los textos literarios más que un recurso: análisis de materiales recientes para la enseñanza de la Literatura Española a extranjeros», *Biblioteca Virtual RedEle*, 2011, <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/ClaraPeragon.shtml> (fecha de consulta: 15/09/2014).
- «Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura española a extranjeros: “Literatura española y latinoamericana” (2009)», *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 13 (2011), <http://marcoele.com/literatura-espanola-y-latinoamericana-2009/>, (fecha de consulta: 15/09/2014).
- «Otros aires en la enseñanza del español como lengua extranjera. El tratamiento de los textos literarios en “El ventilador. Curso de español de nivel superior”», en Pilar Núñez Delgado y José Rienda Polo (coords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Situación actual y perspectivas de futuro*, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Madrid, 2011, pp. 687-705.
- Pozuelo Yvancos, José María *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1988.
- Quintana Pareja, Emilio, «Literatura y enseñanza de E/LE», en Antonio Garrido Moraga y Salvador Montesa Peydró (eds.), *El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE* (Málaga, 1991), [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_iii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm) (fecha de consulta: 15/09/2014).
- Saneleuterio Temporal, Elia, «Sensibilización poética en E/LE», en *Teoría y práctica docente. Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE* (Valencia, 15-17 de mayo de 2008), Onda, JMC, 2008, pp. 325-338.
- Santamaría Busto, Enrique, «Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24 (2012), pp. 433-472.
- Sanz Pastor, Marta, «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*, Instituto Cervantes de Munich, 2005, pp. 11-38.
- Van Dijk, Teun A., *Some aspects of text grammars. A study in Theoretical Linguistics and Poetics*, The Hague-Paris, Mouton, 1972.
- Widdowson, Henry G., «Sobre la interpretación de la escritura poética», en Alan Durant (coord.), *La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura*, Madrid, Visor, 1989, pp. 247-259.