

Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa

Riddles in the SFL class: oral literature, heritage and educational innovation

Ítaca Palmer

Universidad Sant Josep de Beirut (Líbano)

itacpalmer@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6588-8384>

Mar Campos F.-Fígares

Universidad de Almería (España)

mcampos@ual.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7704-7902>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.289

Fecha de recepción: 14/11/2018

Fecha de aceptación: 11/12/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Palmer, Í. y Campos F.-Fígares, M. (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo* 30, 289-316.
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.289>

Resumen: Este artículo pretende abordar la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) valiéndonos de textos de la tradición popular, por su carácter más cercano a la oralidad, enmarcándolo en el aprendizaje por competencias y, más en concreto, en la competencia comunicativa que aparece referenciada en las normativas oficiales. Se propone una recuperación de estos textos patrimoniales para el conocimiento/reconocimiento del patrimonio cultural y, además, como base para la escritura creativa, a través de las tecnologías disponibles en el aula, de textos similares originales con los que conformar una fono/videoteca de aula o centro.

Palabras clave: Enseñanza ELE; patrimonio literario; innovación educativa.

Abstract: The purpose of this paper is to address the Teaching of Spanish as a Foreign Language (TSFL) through the use of short traditional or popular texts. These are closer in character to spoken language, thus providing an opportunity to implement a competence-based approach to learning -namely through communicative competence, which is at the centre of standard syllabi today. These popular texts are presented here as a tool for teaching cultural heritage as well as being an optimal base for creative writing workshops. All of which is carried out through the use of new classroom technologies and other, similar texts with which to create an educational audiovisual catalogue for the classroom and/or the school.

Keywords: ELE Teaching; Literary Heritage; Educational Innovation.

I ntroducción

Los términos de *enseñanza/aprendizaje* son nociones que por la misma naturaleza de su objeto son siempre cambiantes. Nunca estamos plenamente satisfechos a la hora de abordar determinadas prácticas docentes pues nos preocupa o bien no llegar al hoy, o bien despreciar el ayer y olvidar elementos fundamentales que “han funcionado” en sistemas educativos previos. Cuando hablamos de innovación educativa, solemos pensar en romper con todo lo enmarcado bajo la idea de “clásico” o tradicional; sin embargo, muchas veces la innovación radica, aunque parezca paradójico, en replantear lo establecido, lo que venimos empleando y asumiendo como válido. Y es en ese repensar lo anterior cuando lo renovamos y lo aplicamos de otro modo con ayuda de nuevas técnicas, enfoques e instrumentos. Todo esto cobra especial importancia cuando somos conscientes de que no solo las formas de enseñar evolucionan, sino también las formas de aprender. Dicho de otra forma: es, precisamente, la evolución de los aprendices -y de su forma de aprender- lo que condiciona y exige el cambio en la forma de enseñar. El proceso didáctico no es un movimiento unidireccional, manejado

desde la autoridad del docente, sino que ha de entenderse como un intercambio en el que lo más importante es lo que se aprende, no lo que se enseña. Desde esta perspectiva, ante la explosión del mundo digital y la transformación radical de nuestras aulas, nos tenemos que preguntar cómo hacer confluir lo clásico con la innovación: no solo actualizar los contenidos sino, sobre todo, la forma de impartirlos y aprehenderlos. Si enseñar lengua es enseñar a escuchar, hablar, leer y escribir, tenemos que plantearnos qué es hoy escuchar, hablar, leer y escribir. Aquí debería radicar el cambio, en reconocer que estos conceptos están siempre en evolución y, por tanto, debe evolucionar nuestra manera de acercarnos a ellos.

1. El lugar de la literatura en la clase de ELE

Vamos a tratar de recoger muy sucintamente la tendencia general con respecto a la vinculación de la enseñanza de la lengua con la presencia de la literatura en las aulas, pues es sintomático que esta relación haya sido cuanto menos conflictiva: no hay un consenso común sobre cómo establecer esta relación ni tan siquiera sobre si la misma es necesaria.

Con cierta frecuencia aparecen trabajos que nos ayudan a comprender el panorama de propuestas, cada vez más amplio que la enseñanza del ELE y L2 suscita. Sánchez Pérez (1992) realizaba un amplio estudio sobre la enseñanza del ELE (que a partir de los años 80 comenzaba a consolidar un espacio propio), trazando un detallado cuadro desde los orígenes hasta los albores del siglo XXI con descripción de numerosas gramáticas y métodos que habían abordado tal enseñanza no solo en España, sino en muchos otros países.

Años más tarde, ya consolidado el peso de los estudios sobre ELE/L2, Albaladejo (2007) presenta también una panorámica, pero pone el foco de su investigación en la evolución de la relación entre la enseñanza de la lengua y la de la literatura, dos materias que, si bien

siempre suelen aparecer vinculadas (la asignatura de “lengua y literatura”) frecuentemente han llevado caminos paralelos cuando no independientes. Destaca así cómo, en los años 50 la literatura tenía el papel predominante en la enseñanza de lenguas, el llamado modelo *gramatical* que estaba basado en la traducción y memorización de textos. Con ello se pretendía que el estudiante adquiriera, imitara y utilizara un lenguaje “elevado” semejante a los modelos lingüísticos propuestos por el profesor, modelo que aún provenía del retoricista del siglo anterior (Martínez Ezquerro, 2017: 200), y que era similar, en cierta medida, a la enseñanza de la lengua materna, a su perfeccionamiento. En los años 60-70 se pasa a un modelo *estructural*. La literatura quedó gradualmente marginada como modelo y comienzan a utilizarse estructuras lingüísticas que contienen programaciones graduadas según la dificultad que presentan (a lo que las obras literarias originales difícilmente pueden adecuarse). Se comenzaba a distanciar notablemente las metodologías entre la enseñanza de la lengua materna y la de ELE/L2. En los años 70, con los programas *nocional-funcionales* se empezaría a incluir aspectos sociales en la enseñanza, pero los cambios reales con respecto al modelo anterior apenas son perceptibles, es decir, el enfoque es aún plenamente lingüístico, y el rol del maestro, ser el emisor de la información sin que haya apenas interacción con los aprendices, sigue siendo la norma general. Conviene remitirnos al manual de Aquilino Sánchez (1992), que analizó de manera cuidadosa los métodos en la enseñanza del ELE hasta el año de su publicación.

De aquí se evoluciona al modelo *comunicativo* que se instala en los años 80, el cual requiere de un conocimiento profundo del aprendiz y conlleva un cambio sustancial en el modelo de enseñanza/aprendizaje. La lengua *hablada* toma protagonismo y la lingüística aplicada comienza a aceptar aportaciones de la psicolingüística y sociolingüística. Llegados a este punto, la literatura sigue siendo orillada como parte del aprendizaje, vista como expresión de lengua estática, y que no cala con esta metodología sustentada en el enfoque *comunicativo* de la lengua, “cuyo principio básico puede

definirse como el aprendizaje de una segunda lengua mediante actividades de comunicación llevadas a cabo en esa lengua dentro del aula” (Martín Peris, 2000: 101). En el mismo artículo, en el que se lleva a cabo una reflexión sobre los manuales de enseñanza ELE y en concreto sobre el papel que ocupa la literatura en ellos afirma que, en este momento, la literatura está presente en los manuales, pero no formando parte del aprendizaje en sí, sino que se incluye al final de los temarios lo que, según el autor, “parece reflejar un cierto temor al texto literario de tal modo que este no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo” (Martín Peris, 2000: 123).

Según el panorama que veníamos presentando recogido por Albadalejo, a partir de este momento, la literatura gana algo de peso y cobra algo de importancia en los años 90, pero sobre todo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que en los manuales que se encuentran para ELE la inclusión de textos literarios es, casi siempre, como ese elemento que acompaña o adorna al aprendizaje mencionado por Martín Peris, pero no uno que ayude a la construcción misma del aprendizaje.

Ya muy recientemente, en el año 2017, De Santiago Guervós y Fernández González, presentan en una voluminosa obra los “fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos” de la enseñanza del español como 2/L. En ella destacan, entre otros, los modelos de “competencia comunicativa” que se imponen en los últimos tiempos, destacando la transcendencia de atender a la visión comunicativa del lenguaje, especialmente en la enseñanza del LE/L2, y muestran como a lo largo de los años 80 y 90 se va implementado el estudio de esta función, con referentes anglosajones, del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, pero propuestas que finalmente están recogidas en el Marco Común Europeo de 2002 (2017: 347).

El recurso del aprender “deleitando” que hoy día va más allá, aprender/enseñar divirtiendo, está viéndose apoyado por numerosos materiales que, recurriendo con frecuencia a las tecnologías de la comunicación, parecen hacer más fácil la labor del docente¹. Y en el caso que nos ocupa son precisamente esas tecnologías las que van a permitir (ya están permitiendo) la recuperación y, aunque parezca contradictorio, la fijación de textos literarios de tradición oral que, lo vemos día a día parecían destinados a desaparecer por su carácter “volátil”, por la desaparición de los entornos propios de su difusión (entornos rurales, actividades comunales generalmente vinculadas con labores agrícolas, familias amplias con personas mayores que contaban historias a los pequeños...)². La inmediatez y omnipresencia de internet nos va a hacer posible contar con este tipo de textos y “revivirlos” en las aulas para construir un aprendizaje lúdico de la lengua con el apoyo del conocimiento de este patrimonio cultural, con textos originales. La cultura y el juego van de la mano, ya que como dicen Labrador y Morote (2008: 73) “forma parte del patrimonio cultural, no solo en lo lingüístico sino en lo antropológico porque costumbres, ritos, fiestas, creencias... impregnan el habla de los pueblos”. El juego genera placer, moviliza al estudiante, ayuda al desarrollo de la creatividad, la curiosidad, la imaginación. Al mismo tiempo, favorece la comunicación, la integración y fomenta el trabajo en equipo.

La relación entre los textos escritos y, especialmente, los literarios, y el aprendizaje de lenguas está ampliamente demostrada. Por eso es tan importante acertar con los textos adecuados para que ese apoyo sea real y no una losa. Parece claro que la utilización de textos breves es muy adecuada para estudios iniciales, pues nos

¹ No queremos dejar de recordar el librito “Aprender español jugando” donde, ya en 1997, De Santiago y Fernández González recopilaban y adaptaban juegos tradicionales como “material complementario” para el aprendizaje de ELE/L2.

² Aunque hay actividades, en ocasiones vinculadas a las prácticas bibliotecarias, en las que se produce este rescate, tanto para los mayores como para los niños, con actividades como “las abuelas cuentacuentos” promovida en el ayuntamiento de Motril.

permite presentar textos completos y no extractados, con valor en sí mismos y no formando parte de una obra más extensa³.

Habría que reflexionar en un estudio más amplio sobre una diferencia de matiz relacionado con los términos de *popular* y *tradicional*. Si bien se utilizan de forma sinónima – de hecho, se habla en algunos estudios especializados de literatura popular o tradicional de forma indiferente, tratándolos como la misma cosa-, hemos de dejar claro que no podemos confundir lo *propio de la tradición* con lo que se ha *popularizado*. Decimos esto porque todos los clásicos infantiles, por ejemplo, son textos “populares” –popularizados- entre los miembros de cada comunidad: todo el mundo conoce a *Pinocho* o a *Peter Pan*. Pero esto no significa que sean textos de la tradición oral porque, como sabemos, son obras de autor. La literatura tradicional es la que nace de manera anónima y se transmite de generación en generación, de forma oral y sujeta a las variantes del paso del tiempo. Podemos decir que la literatura tradicional folclórica es producida por el pueblo, transmitida por el pueblo o destinada a su consumo por el pueblo. Lo que vemos reflejado en estos textos son las creencias populares que preocupan al hombre, las costumbres (los festejos, juegos, danzas...), de carácter religioso que derivan de mitos, los relatos que vemos en los cuentos o en la música. En definitiva, el arte folclórico abarca las manifestaciones artísticas que expresan el carácter de la vida en comunidad. Estas presentan multitud de variantes en distintos lugares y siglos. A este campo pertenecen los juegos infantiles, danzas de corro (el corro de la patata, el escondite inglés), nanas, refranes, adivinanzas, cuentos, chistes, leyendas.

Lo que hace atractiva y fácil esta literatura es que las composiciones en prosa o en verso, presentan unas estructuras prácticamente idénticas. Así, los personajes de los cuentos, se enfrentan una sucesión de hechos que siguen la misma línea en cada

³ Aunque obviamente la brevedad en numerosas ocasiones no está reñida con la complejidad, y podemos encontrarnos ante textos *conceptistas* que pueden emplearse en los niveles superiores de aprendizaje de lenguas.

narración. Los refranes, dichos y sortilegios nos hablan de la sabiduría del pueblo, y las rimas para entretener o para jugar muestra una estructura rítmica, forma sonora, poética que la hace divertida y fácil de memorizar.

Es innegable su valor sociocultural, es auténtico pero accesible. Sabiendo que no toda la literatura tradicional folclórica está dirigida a los más jóvenes, sí que existen una gran cantidad de textos asequibles. Además, la literatura folclórica esta ligada sobre todo a la música y a lo lúdico, al juego. Por este motivo, la adivinanza nos ofrece infinitas posibilidades para el fin educativo que nos ocupa.

2. La adivinanza como género literario y bien patrimonial en el aula

Así pues, volviendo a nuestro caso y centrándonos en ella como tipo de texto patrimonial muy específico, diremos que hay numerosos estudios desde los ya clásicos de Morote (2001) y (2007) hasta los más recientes de Martínez González (2013) en los que se destaca el estudio de las adivinanzas. Ambos autores proponen la utilización de diferentes juegos lingüísticos, pero haciendo énfasis en las ya mencionadas *adivanzas* y nos hablan de la multitud de posibilidades que estas tienen. En especial Martínez González anima a su utilización en el aprendizaje/enseñanza con los niños afirmando que “uno de los fundamentos de la adivinanza, y que parece empatar con el pensamiento infantil de los primeros años es el animismo”⁴ y con este pensamiento los niños empiezan a explicarse el mundo, dándole vida y habla a cosas y seres que les rodean. (Martínez González, 2013: 22).

Las adivinanzas, obviamente, las encontramos a lo largo de todo el mundo hispano, y aunque suelen ser con frecuencia muy

⁴ Propio del pensamiento mágico, caracterizado por atribuir del alma, voluntad e inteligencia a animales, plantas y aún objetos.

parecidas, siempre hay pequeñas adaptaciones a cada zona geográfica, o incluso corresponde a distintos referentes. Con lo que podemos decir que filológicamente estos textos entrañan un gran valor, ya que forman parte del patrimonio cultural de cada país, a la vez que son fácilmente reconocibles en cualquier zona hispanoparlante.

Son textos lúdicos pues, por su misma naturaleza, el emisor invita al receptor a encontrar la respuesta al enigma planteado, si no este quedará incompleto y, como nos dice Morote, “quien juega a las adivinanzas intenta vencer en el número de aciertos al oponente y ahí es donde radica su mayor interés y donde podemos observar su valor lúdico, que tanta importancia puede tener en la enseñanza del español como lengua extranjera” (2007: 147).

Se trabaja en mayor medida la metáfora, pero también encontramos con frecuencia el uso de la alegoría, la paradoja, la anáfora, entre otras, que corresponden a elementos propios del *ornatus* (Martínez Ezquerro, 2018:6). El lenguaje es cuidado por su necesaria brevedad y debe ajustarse a lo que se pretende a la vez, mostrar y ocultar. Resumiendo, como cita de nuevo Morote “la adivinanza tiene, además, ese difícil arte de captar inmediatamente la atención del receptor y la fina elegancia del mensaje breve que sabe armonizar lo popular con una expresión poética de alto valor estético (Gárfer y Fernández 1983: 19).

El corpus de adivinanzas es amplísimo⁵ y debemos seleccionar las que vayan a darnos más juego en clase, de acuerdo a diversos factores como la edad o el nivel lingüístico del aprendiz, por un lado, y los referentes generales pues las hay que corresponden con elementos excesivamente locales que pierden el sentido cuando se

⁵ Véase como ejemplo la selección de “10 libros de adivinanzas, retahílas y canciones para vacacionar” realizada por Alfonso Córdova en su blog <https://linternasybosques.wordpress.com/2016/08/10/10-libros-de-adivinanzas-retahilas-y-canciones-para-vacacionar/>

descontextualizan y que, o bien se descartan, o bien se les inventa/adapta una respuesta nueva.

Podemos encontrar distintas clasificaciones en Cerrillo (2009:47), quien después de hacer un estudio sobre las adivinanzas en España presenta una antología dividiéndolas en ocho bloques según al objeto que hacen referencia.

1. El mundo de lo abstracto.
2. El hombre: el cuerpo humano, parentesco, personas y personajes, oficios y profesiones.
3. El mundo de los animales.
4. La naturaleza: fenómenos de la naturaleza, los vegetales, la geografía, el tiempo.
5. La religión.
6. El mundo de la escritura y de los números.
7. El mundo de los juegos.
8. El mundo de las cosas: del hogar, del vestir, del comer, los transportes, la música, varias.

En su obra, obviamente hay muchos elementos de carácter rural difícilmente conocidos por los niños *de ciudad* de hoy día, pero justamente puede ser una experiencia interesante para que los conozcan (aunque quizás para niveles más avanzados que los que tratamos aquí).

Martínez González (2013: 23) nos presenta un criterio completamente distinto para llevar a cabo la clasificación de las adivinanzas ya que atiende a la variedad formal de las mismas. Ya sea porque los textos son juegos de palabras que llevan implícita la respuesta -en los que interviene la acentuación, la división de las palabras o de los versos, etc.- ya porque se precise de la comprensión/conocimiento de determinadas características del objeto a adivinar (que las cebollas hacen llorar). Así como la alegoría o el trastrueque de sentidos como los del agujero (cuando más le quitas

más grande es, ídem con la oscuridad). Es decir, se atiende a la clasificación según la técnica utilizada para crear la adivinanza, repartiéndolas en ocho bloques⁶: la adivinanza-onomatopeya (¿Cuál es la planta que asusta? *El bambúúúú*); la adivinanza por “asociación” (¿Cuál es el pan que cubre las piernas? *El pantalón*); la adivinanza abierta (Adivina, adivinanza: ¿qué tiene el rey en la panza?); la adivinanza-secuencia o “en tres actos” (Primer acto: aparece un hombre limpiando una O. Segundo: aparece el mismo hombre limpiando otra O. Tercero: aparece el mismo hombre limpiando otra O. ¿Cómo se llama la obra? *Las o-limpiadas*); la adivinanza explícita (¿De qué color era el caballo blanco de Napoleón?); la adivinanza-calambur (este banco está ocupado...); la adivinanza-descripción (negro fui, negro seré, convertido en ceniza, me veré), y por último la “adivinanza” en sí misma que es más complicada que las anteriores y requiere una reflexión más profunda.

3. La adivinanza como ejemplo de convergencia entre culturas y patrimonios literarios

La literatura tradicional suele ser un ejemplo claro de cómo los pueblos y sus formas de entender la realidad tienen vínculos entre sí. Los cuentos clásicos que recopilaron y fijaron por escrito los grandes compiladores europeos ya constataron versiones muy similares a miles de kilómetros de distancia. Los propios juegos tradicionales también tienen equivalencias en distintos puntos de la geografía, símbolo de la conexión entre culturas propias de los flujos migratorios y la transmisión oral de generación en generación. La adivinanza no queda ajena a esta cuestión, sino todo lo contrario. A continuación, presentamos algunas de ellas, que, proviniendo de diferentes lugares, unos más cercanos que otros, nos muestran que la forma de mirar al mundo y de describirlo aunque particular de cada zona, guarda ciertos parecidos. Proponemos adivinanzas en francés y en árabe (traducidas al español):

⁶ Empleamos los ejemplos que Martínez González cita en su libro.

1. Je suis noir, / je deviens rouge./ Et je finis blanc./ Qui suis-je ? Le charbon.

لونه أسود ولا ينتفع به الا اذا كان لونه أحمر؟

الفحم

¿Qué es de color negro que no funciona hasta que se vuelve rojo?

2. Qu'est-ce qui a deux aiguilles mais qui ne pique pas ? La montre.

ما هو الشيء اللذي يمشي ويقف وليس له أرجل؟

الساعة

¿Qué es algo que se mueve y se para pero que no tiene piernas?

3. Qu'est-ce qui ne cait parler, fait entendre toutes choses ? L'écriture.

ما هو الشيء اللذي يحاكي جميع الناس وليس فيه روح ولا احساس ولا يعيس الا بقطع الرأس؟

القلم

Hablo todos los idiomas, no tengo alma ni sentimientos y no puedo funcionar hasta que pierdo la cabeza.

4. Qu'est-ce qui vous appartient et dont les autres se servent plus souvent que vous ? Le nom.

ما هو الشيء اللذي تملكه انت ولكن يستعمله الاخرون اكثر منك؟

اسمك

¿Qué es lo que te pertenece pero que la gente usa más que tú?

5. Que'est ce qui va et vient eet qui reste toujours dans son coin ? La porte.

ما هو الشيء اللذي يكون داخل الغرفة وخارجها في نفس الوقت؟

الباب

¿Qué es aquello que está a la vez dentro y fuera de la habitación?

6. Qu'est-ce qui a une petite robe blanche sans couture ni manche ? Un oeuf.
Jeune dedans, blanc dessus. Euf.

ما هو الشيء اللذي لا يستفاد منه الا اذا كسر؟

البيض

¿Qué es aquello que no sirve hasta que lo rompes?

7. Qu'est-ce qui devient plus grand à mesure qu'on en ôte ? Une fosse.

ما هو الشيء الذي كلما اخذت منه كبر؟

الحفرة

¿Qué es aquello que cuanto más le quitas más grande es?

8. Qu'est-ce qui vit sans corps, qui entend sans oreille, qui parle sans bouche et que l'air seul fait naître ? L'écho.

ما هو الشيء الذي يتكلم كل لغات العالم؟

الصدى

¿Qué es aquello que habla todas las lenguas del mundo?

9. Tant la fait le vif que le mort, chacun le peut aisément voir, personne ne le peut toucher. L'ombre.

ما هو الشيء الذي إذا صببت عليه الماء لا يبتل؟

الظل

¿Qué cosa es, que si la mojas no se moja?

10. Qui est-ce qui a trente-six habits sans couture ? Un oignon.

ما هو الشيء الذي تذبحة وتبكي عليه؟

البصل

Te haré llorar si me cortas ¿Quién soy?

4. Manuales de ELE para la edad infantil

La utilización de recursos literarios en las aulas de ELE, como comentábamos antes, vuelve a tomar importancia. Cada vez son más aquellos que abogan por volver a utilizar la literatura como apoyo a la enseñanza de una lengua extranjera, y podemos ver que ha aumentado la cantidad y calidad de propuestas didácticas en torno al uso de la literatura, pero desgraciadamente, estos estudios no parecen haber calado necesariamente en la mayoría de los manuales. (Parece seguir en vigor la jocosa afirmación de Salvador Montesa en su conferencia en el XXI congreso de la ASELE que, aunque pronunciada en 2010, sigue estando vigente: “Así pues, todos los artículos y trabajos de los

últimos años sobre literatura y ELE parten de la idea de que la literatura se abandonó y estamos volviendo a ella. Si estamos volviendo (es verdad), es una vuelta muy larga porque llevamos más de diez años diciéndolo y todavía “estamos volviendo”, es decir, que no hemos llegado”).

Enfocándonos en el análisis de la utilización de textos literarios, hemos examinado dos manuales para niños que son utilizados en las clases de ELE del Instituto Cervantes: *SuperDrago* (ed. SGEL) y *Lola y Leo* (ed. Difusión). En ambas obras aparecen muestras de literatura. Lo más abundante son las canciones: en *SD* una cada dos unidades, en *LyL* una por unidad; seguidos por pequeños trabalenguas para practicar la pronunciación, y por último las adivinanzas, pero ocupando, como habíamos visto anteriormente, un espacio prácticamente al final de cada unidad y entre otras actividades gramaticales.

En *SuperDrago*, la aparición de estas es más escasa, haciéndose más frecuente mientras vamos aumentando el nivel y que finalmente llega a una constante, una al final de cada unidad, como comentábamos antes, como si fuera una actividad más de repaso. En la guía didáctica del profesor no se hace ningún esfuerzo en sacarle más partido a este texto breve que el siguiente:

Diga: *Abre el libro del alumno por la página 14. Mira el ejercicio número 10. Lea la adivinanza completa una vez. Después vuelva a leerla línea por línea pidiéndoles a los alumnos que repitan cada línea en grupo. Pregúnteles: ¿Quién es? Respuesta: La hoja. Tienen que buscar la hoja en la ilustración del ejercicio. El primer alumno en adivinar la respuesta puede salir a la pizarra a escribir la palabra.*

Por el contrario, en el manual de *Lola y Leo*, las adivinanzas no son tan frecuentes, aparecen de manera aleatoria (casi al final de la unidad) y sin destacar especialmente. Pero, en este caso, la explotación didáctica que se propone es más completa:

20. LEE Y RESPONDE. ¿QUÉ ES? Comente a sus estudiantes que van a aprender una adivinanza y recuérdelos que una adivinanza es un pequeño texto en el que tienen que descubrir algo. Anímelos a leerla de forma individual. Explíqueles que **larguito** es **largo** y **bajito** es **bajo**. Aclare también el significado de **chiquito** [...]. Si lo considera, puede explicar a sus estudiantes que, en ocasiones, el diminutivo **-ito** se utiliza para suavizar el significado de algunos adjetivos o como muestra de cariño [...]

Hagan una lectura coral y, después, anime a los estudiantes a adivinar de qué parte del cuerpo de las que aparecen a la derecha se trata.

Si desea ampliar la actividad, puede realizar una dinámica en el aula para trabajar la pronunciación y la memoria. Organice a los estudiantes en grupos de cuatro y pida a uno de ellos que lea la primera frase. A continuación, anime al siguiente a repetir la segunda línea y así sucesivamente. Es recomendable hacer cuatro rondas en las que cada estudiante diga una frase diferente para que todos los alumnos tengan la oportunidad de repetir las cuatro líneas del texto. Posteriormente, pídale que cierren el libro y anímelos a que repitan la adivinanza en voz alta.

Lo que nosotros proponemos, tras observar los manuales mencionados, es llegar a la escritura creativa. Nos referimos al hecho de que, a partir de los modelos de la adivinanza tradicional, los aprendices sean capaces de componer sus propios textos. De esa forma, el proceso didáctico sería cíclico porque partiría de la comprensión e interpretación de un mensaje cifrado (el acertijo) al uso del léxico y las estructuras adecuadas para componer ese mensaje “en clave” que supone la adivinanza.

5. El aprendizaje por competencias y el enfoque por tareas⁷

En el momento en que nos encontramos la enseñanza/aprendizaje está centrado en el desarrollo de las “competencias” y, en

el caso que nos va a ocupar la adquisición de una segunda lengua, en el desarrollo de la competencia comunicativa, según habíamos adelantado. Para López Valero, Encabo y Jerez (2017:25) “hay que actualizar dicho concepto poniéndolo en relación con los cambios acontecidos en la segunda década del s. XXI”, es decir, el concepto de competencia comunicativa no permanece estable y ese cambio continuo debe ser registrado por los docentes y tenido en cuenta.

En la página oficial del Ministerio de Educación⁸ se explica el concepto de *competencia*:

“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. La competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción *eficaz*”. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales”.

Está claro que, en la adquisición de una segunda lengua hoy, esta competencia comunicativa es el primer objetivo y a la búsqueda del mismo hemos de dirigir nuestros intereses cuando nos encontramos en un aula de los primeros niveles de aprendizaje. Para ello habría que atender simultáneamente a las cuatro dimensiones que le atañen: la pragmática, la lingüística, la sociolingüística y la literaria. Y, como citábamos más arriba, no podemos olvidar las peculiaridades del grupo de aprendices y sus intereses (Bombini, 2017), diferenciaciones que tendremos en cuenta a la hora de seleccionar tareas y contenidos

⁸ <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

López Valero, Encabo y Jerez (2017) apuestan decididamente por incrementar el papel de la literatura en las clases de lengua, en tanto que entienden que la competencia literaria es una parte esencial de la competencia comunicativa. Y Bombini va aún más allá con respecto a la literatura: reivindica su lugar junto a la lengua “el papel fundamental que tiene la literatura a la hora de construir representaciones, de proponer vínculos, de propiciar ciertas escenas iniciáticas de amplio impacto en la vida de los sujetos...” (Bombini, 2017: 58).

El enfoque por tareas aparece ya recogido en el capítulo sobre los albores del siglo XXI en la obra de Sánchez Pérez (págs. 345-351): “El término ‘tarea’ no es en sí novedoso. La especificidad del método por tareas es que éstas se convierten en el núcleo y eje central de las actividades de cada unidad, y no en algo complementario y subsidiario” (1992: 351). Y, a día de hoy, lo interesante de la innovación está en recoger este enfoque y amoldarlo a las nuevas posibilidades: en nuestro caso el uso y la integración de las TIC⁹.

6. Propuesta de una tarea para el aula: vídeo/fonoteca y repositorio

6.1. *Planteamiento general*

Para llevar al aula lo planteado anteriormente hemos pensado una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas, técnica que se viene utilizando desde hace algunos años con muy buenos resultados. Para ello nos hemos ayudado de la definición de Sonsoles Fernández (2010), eso sí, enfocada a su utilización en la enseñanza de segundas lenguas:

Actividades concretas, reales o verosímiles, acciones de la vida cotidiana –no solo académicas–, de interés para los alumnos, que se

⁹ Este planteamiento se está rescatando y desarrollando también en la obra de Quiles, Martínez y Palmer (2019, Graó), *Enredos de palabras*.

realizan en clase, o desde la clase, y que como ejes de la unidad didáctica, dinamizan los procesos de comunicación y de aprendizaje y llevan a aprender todo lo necesario para poder realizarlas en la nueva lengua (2010:7).

La propuesta que presentamos a continuación, siguiendo este *enfoque por tareas* tiene como fin crear una vídeo-fonoteca y repositorio de adivinanzas (con la intención de ir incorporando cada año, con cada grupo, nuevos textos y abrirlo a otras tipologías). La creación de una fonoteca de aula para el desarrollo de la lengua oral en las primeras edades la habían planteado autoras como Quiles (2012), quien se ha referido a ella también como *archivo de muestras y voces*; retomando esta idea, lo que nosotros pretendemos es ampliarla al ámbito literario, incluyendo distintos géneros, así como la grabación audiovisual. Para llegar ahí los estudiantes irán realizando una serie de pasos previos que les ayudarán a construir su aprendizaje. Las pequeñas tareas que irán realizando las llevaran a cabo con la supervisión del profesor que actuará como mediador.

El uso de la adivinanza como texto literario nos da la pauta para la creación desde dos puntos de vista:

- por un lado, estaría el empleo de la adivinanza en el aula de ELE en tanto que modelo de la tradición oral, parte del patrimonio literario, algo que se ha venido haciendo en el aula convencional para aprender vocabulario, estructuras gramaticales o fórmulas de pregunta/respuesta.
- y, por otro, está la posibilidad de convertir al estudiante en compositor. En ese proceso de escritura van a entrar en juego las TIC, porque podemos adentrarnos en la elaboración de composiciones híbridas en las que tienen un papel fundamental no solo las palabras, sino también la imagen y la música. Nos sirven de referencia en este sentido las composiciones que se

hicieron en *La noche europea de los investigadores*¹⁰ con los textos elaborados por los participantes.

Así pues, la intención es crear una vídeo-fonoteca de aula en la que los estudiantes puedan acceder tanto a adivinanzas de nuestra tradición oral – esto es, del patrimonio literario- como a aquellas compuestas por ellos mismos. Ahora bien, el éxito no solo radicará en el acceso a los textos escritos de un modo podríamos decir *convencional*, sino que va a estribar precisamente en la visualización de lo que conocemos como *composiciones híbridas*, esto es, textos que nos permiten ver, leer y escuchar. Esto implica por parte del docente familiarizarse con herramientas TIC como IMOVE, o similares, que son de muy fácil manejo y que ofrece múltiples posibilidades desde el punto de vista pedagógico. Con IMOVE – o MOVIE-MAKER-, entre otras, el texto se puede acompañar de imagen y música, pero también de nuestra propia voz. Esto es una cuestión muy importante sobre todo en el ámbito en que nos movemos: la enseñanza del ELE. Y es que adquiere un papel relevante la vocalización y pronunciación adecuada en cada texto. El aprendiz descubrirá la importancia de esta cuestión puesto que sus compañeros van a ser partícipes del resultado y su texto híbrido se convierte en material didáctico sobre el que edificar sus aprendizajes. De este modo, lo habitualmente trabajado en papel y de manera unidireccional -donde el aprendiz es receptor pasivo de los textos-, se traslada al ámbito digital con la participación activa del escolar.

6.2. *Desarrollo de la tarea*

Tarea final: adivina, adivinanza, nuestra fonoteca

Los alumnos crearán una fonoteca que integrará tanto adivinanzas del patrimonio literario como las creadas por ellos. La organización de dicha fonoteca llevará su tiempo, y cada vez que se

¹⁰ Vid Quiles, Campos y Martos (2017). Poetas a pie de calle: espacios para la transferencia en la noche de los investigadores.

vuelva a recurrir a esta actividad se irán incorporando los nuevos resultados.

NIVEL Y CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES

Alumnos con un nivel A2.1, estudiantes de entre 7 y 9 años.

TIEMPO ESTIMADO

Dos semanas lectivas, con sesiones de hora y media.

Primera fase: 1 semana.

Segunda fase: 1 semana.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE

- a. Competencia: reconocer el valor literario y patrimonial del texto literario en la lengua extranjera y desarrollar habilidades para la comunicación eficaz en la lengua meta.
- b. Objetivos:
 - Aprender nuevo vocabulario.
 - Conocer las adivinanzas en tanto que textos patrimoniales vinculados con la lengua meta.
 - Aprender a crear adivinanzas (escritura creativa).
 - Memorizar textos breves que ampliarán aún más su vocabulario, sentido del ritmo y otros elementos del lenguaje poético.
 - Reforzar la vocalización y la dicción en la lengua extranjera.
 - Desarrollar habilidades TIC para la elaboración de textos híbridos.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

- a. Actividades comunicativas:
 - Interacción oral: los alumnos se ayudan entre ellos para descubrir las respuestas/ palabras ocultas.
 - Comprensión oral y escrita: los alumnos tienen que entender a sus compañeros para encontrar las respuestas. Y

también entender lo escrito para poder realizar la actividad inicial de unir imágenes con palabras/ significados.

- Expresión escrita: la creación de adivinanzas propias por parte de los estudiantes.
- b. Aspectos socioculturales:
- Descubrir si en su lengua existen también las adivinanzas y compararlas a los ejemplos vistos.
 - Tomar contacto con las herramientas TIC y los textos digitales

DESCRIPCIÓN DE LA TAREA: PRIMERA FASE: COMPOSICIÓN DE TEXTOS

En esta primera fase seguiremos el siguiente plan de trabajo:

- Activar la motivación para aprender vocabulario nuevo, en función del ámbito léxico que nos interese trabajar: alimentos, cuerpo humano, partes de la casa, la calle, la consulta del médico, etc.
- Siguiendo el modelo de las barajas para encontrar parejas, mostrar tarjetas con imágenes del nuevo vocabulario que pretendemos que aprendan, por un lado, y tarjetas con la palabra escrita por otro. Unir las imágenes con su palabra o significado (según el nivel del grupo), practicar la pronunciación y solucionar dudas.
- Para imitar el modelo, pedir al alumnado que describa de uno en uno algo que se encuentra en el aula sin decir lo que es y que el resto de compañeros lo adivinen. Sin darse cuenta habrán creado su primera adivinanza. Será conveniente ampliar un poco el vocabulario necesario para describir un objeto, para que resulte más fácil la composición.

- A través de una lluvia de ideas, entre todos los alumnos definirán qué es una adivinanza.
- Una vez explicado, se les entregará por grupo (de hasta 5 alumnos) una serie de adivinanzas, se les dejará tiempo para que lean e intenten resolverlas sin nada más que su imaginación. Pasados unos minutos se entregarán unas imágenes (distintas a las del vocabulario que se va a aprender) y entre todos se irán resolviendo.
- Tras hacerse una idea más clara de lo que es una adivinanza se les pedirá, en grupo o individualmente, que hagan lo mismo con alguna de las tarjetas que tienen el vocabulario que se quiere aprender. En esta primera fase, se centrarán en la elaboración del texto escrito. De esta forma, obtendremos tantas adivinanzas como palabras teníamos en nuestro corpus para el aprendizaje.

SEGUNDA FASE: REPOSITORIO Y LECTURAS COMPARTIDAS

En la segunda fase vamos a dar un paso más hacia la creación de nuestro repositorio. Para ello realizaremos lo siguiente:

- Establecer una ronda de lectura de todas las adivinanzas elaboradas y trataremos de memorizar, al menos, una por estudiantes.
- Habremos creado un espacio en el aula virtual, blog o web del centro, destinado a la fonoteca. Así, procederemos a subir las composiciones para que formen parte del material docente.
- Comenzará en este momento el uso con la herramienta IMOVE. A partir del texto inicial, los estudiantes realizarán su adaptación a una composición híbrida, lo cual implicará varias partes:

- Selección de las imágenes.
 - Selección de la música.
 - Grabación de la voz *en off*.
 - Fusión del texto con el resto de elementos.
-
- Cada composición híbrida se subirá también a la fonoteca.
 - De esta forma habremos completado un repositorio en el que consultar, divertirnos y compartir los aprendizajes. Además, podremos ir implementando este espacio cada año, a medida en que se incorporen nuevos aprendices.

MATERIALES

- Fichas con imágenes y palabras.
- Ordenador e internet para crear la fonoteca.
- Programa para realizar montajes de vídeo/audio (IMOVE, MOVIE-MAKER o similar).
- Papel y lápiz.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y POR OBSERVACIÓN

Los criterios de evaluación van a obedecer al principio de evaluación formativa y a la observación mediante cuaderno de notas y grabaciones de las sesiones (siempre y cuando el contexto educativo nos lo permita). No nos va a interesar únicamente el resultado final de los logros, sino la evolución en el proceso. Para ello, hemos diseñado una rúbrica que pueda mostrarnos una valoración gradual desde lo insuficiente a lo excelente, que nos permita además ofrecer una visión cualitativa de la evolución en el aprendizaje de cada uno de los aprendices.

Tabla 1

Modelo de rúbrica para valoración

RÚBRICA:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	INSUFICIENTE	SATISFACTORIO	MUY BUENO	EXCELENTE
Identifica las palabras adecuadas a cada imagen en la lengua meta				
Adquiere el vocabulario básico				
Desarrolla habilidades comunicativas para describir objetos				
Interacciona de forma adecuada para resolver adivinanzas				
Es capaz de elaborar su propio texto en función de los modelos aportados				
Elabora una adivinanza con creatividad y carga semántica				
Ha aprendido a usar la herramienta TIC para elaborar una composición híbrida				
Demuestra ingenio y competencia en la elaboración de textos lúdicos tanto en el canal escrito como en el audiovisual				
Ha desarrollado la dicción y la vocalización				
Muestra interés hacia el aprendizaje de los contenidos				
Participa de la fonoteca/repositorio de manera activa				
Es capaz de trabajar en grupo y en cooperación con los demás				

OBSERVACIONES GENERALES:

Fuente: Elaboración propia

Bibliografía

Abisambra, Ingrid (2016). *La enseñanza de la literatura en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez*. Thesis, Georgia State University. http://scholarworks.gsu.edu/mcl_theses/20

Albadalejo Garcia, M^a Dolores (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE revista didáctica ELE/ ISSN 1885-2211/ NÚM. 5*.

Alonso Cortés, Teresa (2010). El tratamiento del texto literario en el aula de ELE, en *II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09*.

Fuentes González, Daniel (2015). Innovación en la tradición de ELE. Una energía renovable, en Stala, Ew, Balches, Sergio y Tatoj, Cecylia (Eds.) *Tendencias en la enseñanza de español LE. perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*. Cracovia: Universidad Jaguelónica de Cracovia, págs. 109-128.

Lanseros, Raquel y Sánchez García, Remedios (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas, *Tejuelo* n° 26 (2017), págs. 91-112.

Martín Peris, Ernesto (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, *Lenguaje y textos*, N° 16, 2000, págs. 101-130.

Martínez Ezquerro, Aurora (2017). De la retórica y poética a la literatura: contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 35, págs. 185-203.

Martínez Ezquerro, Aurora (2018). Entre el ejercicio literario y periodístico: aplicaciones retóricas en la prensa actual. *Tonos Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 34, págs. 1-21.

Martínez Gonzáles, Rubén (2013). El maravilloso mundo de la adivinanza. México: Edición Secretaría de Educación: Colima

Montesa, Salvador (2010). “Lengua y literatura, un camino de ida y vuelta” en De Santiago Gervós, J; Bongaert, H.; Sánchez Iglesias, J. y Seseña Gómez, M. (Eds.) *XXI Congreso Internacional de la ASELE: Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca y ASELE, págs. 29-45.

Morote Magán, Pascuala (1999). A cien años del 98 lengua española, literatura y traducción: *actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español / Manuel Ramiro Valderrama (aut.)*, págs. 311-336. <http://www.libreriasindependientes.com/catalogo/ver/id/23257/titulo/a-divinancero-antologico-espanol.html>

Morote Magán, Pascuala (2002). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*, coord. por Ana Gimeno Sanz, págs. 143-158.

Palmer, Ítaca (2016). Encuentro de culturas en el aula: un espacio privilegiado para la aproximación a los clásicos universales, en Martínez Ezquerro, Aurora y Campos F.-Fígares, Mar, *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Quiles, M. C. (2012). El rescate de la palabra: discurso, oralidad y educación lingüística en la escuela. En R. Sánchez y A.

Ramos (Coords.), *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI*. Madrid: Síntesis, págs. 219-232.

Quiles, M. C., Campos F.-Fígares, Mar y Martos García, Aitana (2017). Poetas a pie de calle, @tic. *revista d'innovació educativa*. No 19 (2017): otoño (julio-diciembre).

Sánchez Pérez, Aquilino (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Santiago Guervós, Javier de y Fernández González, Jesús (1997). *Aprender español jugando*. Madrid: Huerga y Fierro editores.

Santiago Guervós, Javier de y Fernández González, Jesús (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco.

Vinuesa Pons, Anunciata, (2010). “Las abuelas cuentacuentos. Una experiencia contada”, en Campos F.-Fígares, Mar, Núñez, Gabriel y Martos, Eloy, *¿Porqué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar*. Cuenca: Universidad de Castilla La-Mancha, págs. 157-164.