

Ester Trigo Ibáñez
ester.trigo@uca.es
Universidad de Cádiz

Manuel Francisco Romero Oliva
manuelfrancisco.romero@uca.es
Universidad de Cádiz

Geografía literaria en el aula de ELE

Una aproximación al Cádiz de 1812 desde la ruta literaria de las libertades

Resumen:

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *El legado de las Cortes de Cádiz en las aulas de Enseñanza Secundaria*, que el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz está desarrollando dentro del plan propio de investigación de esta institución. La propuesta didáctica que realizamos está dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera y confluye en el diseño, desarrollo y difusión de una ruta literaria virtual a partir de la “literaturización” de los lugares emblemáticos del Cádiz de 1812 teniendo, como estímulo creativo, el *Episodio Nacional* de Benito Pérez Galdós, *Cádiz*. Para la creación textual se ha seguido el proceso lectoescritor enunciado por Romero y Jiménez (2016).

Palabras clave: ELE, competencia intercultural, geografía literaria, ruta literaria, TAC

Abstract:**Literary Geography in the SFL Classroom: An Approach to Cádiz of 1812 from the Literary Route of Liberties**

This paper is part of the research project entitled *El legado de las Cortes de Cádiz en las aulas de Enseñanza Secundaria*, which is being carried out by the Department of Didactics of Language and Literature of the University of Cádiz within this institution's own research plan. Our didactic proposal is aimed at students of Spanish as a foreign language and has as its main goal the planning, development and diffusion of a virtual literary route based on the "literaturization" of the emblematic places of Cádiz in 1812, with *Cádiz*, one of the *National Episodes* by Benito Pérez Galdós, as the creative stimulus. For textual creation, the project follows the reading and writing process proposed by Romero & Jiménez (2016).

Keywords: teaching Spanish language, intercultural competence, literary geography, literary route, ACT

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *El legado de las Cortes de Cádiz en las aulas de Enseñanza Secundaria*, que el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz está desarrollando dentro del plan propio de investigación de esta institución.

Desde nuestro punto de vista, el conocimiento de los hechos acaecidos en la ciudad de Cádiz a inicios del siglo XIX es sumamente importante ya que estos suponen un paso decisivo hacia la superación del Antiguo Régimen y la conquista de libertades fundamentales como la de expresión. Si bien este proyecto se centra inicialmente en el contexto de la enseñanza de *Lengua Castellana y Literatura* en el sistema educativo español, nuestra propuesta pretende trascender fronteras acercando el legado de las Cortes de Cádiz de 1812 a los estudiantes de ELE. Para ello se trazará una ruta literaria virtual por los lugares más emblemáticos de la ciudad en el período que abarca desde 1808 hasta 1814. Dado que se trabajará con textos literarios, el perfil competencial recomendado por el MECRL sería de B2 (usuario independiente) o C1 (usuario competente).

Para el diseño de la ruta literaria será necesario recurrir a las Tecnologías Aplicadas al Conocimiento (en adelante, TAC), que propiciarán la promoción lectora, la escritura creativa y la formación social y cultural del individuo como medio para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE (Montaner, Palomares, 2014: 70).

En este recorrido, los estudiantes tendrán la oportunidad de investigar sobre la historia a partir de un entorno informacional como *Padlet*, serán acompañados por el docente mediador en la lectura de *Cádiz*, de Benito Pérez Galdós, y, finalmente, serán invitados a crear pequeñas crónicas ligadas a los lugares históricos visitados a través de la aplicación Google Maps. El planteamiento didáctico parte de la lectura intensiva, entendida como un proceso lectoescriptor, desde la comprensión textual hasta la escritura creativa (Romero, Jiménez, 2016: 346).

2. El componente cultural en el aula de ELE

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas persigue que el estudiante solvente situaciones de comunicación determinadas desde tres puntos de vista: el lingüístico, el sociocultural y el contextual.

En este sentido, el aprendizaje de una lengua no culmina con el acceso a un código determinado, sino que es preciso adentrarse en la cultura que la sustenta. Situados en el plano del aprendizaje de una lengua extranjera, el dominio de la lengua meta se alcanzará una vez que se manejen sus estructuras lingüísticas y se participe del mismo imaginario cultural. A este respecto, Quiles (2012: 1) señala que “entrar en contacto con sus manifestaciones artísticas —su literatura, su pintura, su música, su folclore— nos abrirá una puerta para conocer su historia, su forma de pensar y de concebir el mundo”.

Desde que Byram (1997) comenzara a replantear el componente cultural avanzando hacia el desarrollo de una “mente intercultural” en los estudiantes de una lengua extranjera, el ELE ha ido modificando sus planteamientos. Tal es así que, de acuerdo con lo dispuesto en el MCERL, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* entiende la

enseñanza de ELE desde una visión del aprendiz como agente social y hablante intercultural. Estas premisas han llevado a autores como Centeno (2013: 98) a defender que “el aula de ELE como espacio multicultural es un lugar privilegiado para este proceso de descubrimiento, tanto de autorreflexión cultural, como de descubrimiento de la cultura del otro”.

Así, son varios los estudios que, en busca de ese diálogo intercultural, realizan propuestas encaminadas a incluir las manifestaciones literarias dentro del aula de ELE, ya sea desde una perspectiva etnocentrista (Quintana, 1993; Acquaroni, 2007; Albaladejo, 2007) o etnopluriculturalista (Asencio, 2015).

3. El descubrimiento de la historia y la cultura española de la mano de Benito Pérez Galdós

Como venimos defendiendo en el apartado anterior, el conocimiento de los elementos culturales para abordar el estudio de una lengua desde un enfoque comunicativo es esencial. Desde nuestro punto de vista, la literatura es una oportunidad para, como indican Ibarra y Ballester (2011: 129), “la exploración y el conocimiento del otro con todas sus circunstancias: su lugar, su cultura, su lengua, sus modos de vida y todo el abanico de factores que lo defienden”.

Dado que el objetivo fundamental del proyecto *El legado de las Cortes de Cádiz en las aulas de Enseñanza Secundaria* consiste en acercar a los estudiantes el legado de 1812 para hacerles conscientes de la realidad histórica y la trascendencia de lo sucedido en Cádiz hace más de doscientos años, la figura de Benito Pérez Galdós se presenta como elemento clave en su acercamiento. Este prolijo autor nos ha dejado una obra muy completa y variada. En concreto, sus *Episodios Nacionales* suponen una oportuna crónica histórica mezclada con retazos literarios que la hacen inigualable. Cuentan con cuatro series completas y una inacabada para relatar los acontecimientos más relevantes de la historia de España desde la Guerra de la Independencia española hasta la Restauración del rey Alfonso XII.

Tres son las razones que nos han movido a seleccionar *Cádiz*, el octavo título de la primera serie de sus *Episodios Nacionales*, como texto motivador para el diseño de nuestra ruta literaria virtual:

- a) El reflejo de las costumbres españolas a principios del siglo XIX: “el escritor no concebía la historia como un amasijo de batallas, nombres de reyes y de generales célebres y de tratados y pactos entre naciones, sino como la vida cotidiana de los individuos que integran el pueblo y se ven afectados en su existir por los grandes acontecimientos dirigidos por una minoría” (García Estradé, 2013: 118).
- b) El carácter didáctico de la obra: “la intención de su obra es didáctica: quiere enseñar la historia a sus contemporáneos y a las futuras generaciones a través de la literatura” (García Estradé, 2013: 131).
- c) Sus posibilidades de dinamización en el aula: “un texto de esta naturaleza da suficiente «juego didáctico» para abordar contenidos no sólo conceptuales (...), sino nociofuncionales (...), socioculturales y estilísticos” (Suárez y Sánchez, 2013: 139).

En el panorama hispánico no contamos con un gran número de investigaciones didácticas en torno a la Constitución de 1812. No obstante, Cancelas y Romero (2013) compilan diez trabajos que abordan la educación lingüística y literaria desde el constitucionalismo español. Cinco de ellos son propuestas didácticas referidas tanto a la enseñanza de la lengua materna como de ELE. Así pues, nuestra propuesta pretende seguir avanzando en este terreno, dando un paso más hacia la literaturización del territorio gaditano desde la doble perspectiva que defendíamos en Romero, Trigo y Jiménez (2015: 112-113): la conmemoración de los hechos históricos y el aspecto formativo de la obra.

4. Geografía literaria: la ruta literaria de las libertades

Hablar de geografía literaria supone entender la literatura como patrimonio cultural, y, como tal, su relación con el área geográfica cobra sentido en una doble vertiente: bien porque el autor procede de una zona determinada, o bien porque la historia transcurre en un escenario concreto. Para Uccella (2013: 14), hablar de geografía literaria

supone activar el intertexto de cada lector para establecer relaciones patrimoniales y vínculos emocionales. Alude a este concepto de la siguiente manera:

Todo el bagaje constituido por identidad, memoria y tradición del cual se hace cargo un escritor adquiere aún más sentido cuando este entre en contacto con el bagaje de cada lector que, según sus posibilidades y visión, añade valor al texto y a lo que a partir de él se puede desprender. Escritor y lector, por lo menos en la mayoría de los casos, han vivido en épocas y contextos sociales y geográficos distintos, pero el poder del relato y de los lugares en los cuales se anclan las narraciones crea las condiciones para llegar a la patrimonialización literaria.

Aunque las rutas literarias constituyen una estrategia didáctica muy apropiada para vincular la literatura al territorio y para acercar los textos literarios a los estudiantes, aún no contamos con demasiados estudios que ilustren las experiencias desarrolladas. No obstante, destacan los trabajos de Bataller¹ (2014); Bordons y Ferrer (2013); Camps (2016); Díaz-Plaja y Prats (2013); Fernández [et al.] (2012); Prats y Ramos (2016); Romero y Trigo (2012) y Soldevilla (2006; 2010).

Una ruta literaria se planifica para “dar a conocer el legado de un autor colocando la literatura y su paisaje al servicio del lector” (Prats, Ramos, 2016: 44). Para Lluch y Zayas (2015: 143) el objetivo es sacar la lectura del ámbito escolar —y llevarla a la calle o a un espacio virtual como Google Maps— para transformarla en una experiencia personal.

Camps (2016: 389), al referirse a las rutas literarias, advierte una oportunidad para trabajar la interdisciplinariedad y relacionar la literatura con el arte, la historia, la geografía, el folklore, la botánica o la zoología, por lo que difícilmente se podrá dinamizar una experiencia así sin tener en cuenta su enfoque interdisciplinar. En este sentido, la

¹ Alexandre Bataller es uno de los participantes de la web Geografies Literàries. En este espacio se muestran experiencias didácticas que vinculan literatura y territorio tanto desde el plano “real” como desde el virtual. Para mayor información, puede acudir a: [on-line] <http://geografiesliteraries.com>, 26.11.2016.

participación en una ruta literaria hará posible una nueva mirada al paisaje desde la lectura de diversos textos seleccionados *ad hoc*. En el caso que nos ocupa, la figura de Benito Pérez Galdós y su *Cádiz* posibilitarán el acercamiento de los estudiantes a la historia de la ciudad de Cádiz y al patrimonio documental de una etapa crucial para la superación del Antiguo Régimen y la conquista de las libertades.

Como mencionan Prats y Ramos (2016: 44-45) y Romero y Trigo (2012: 69-70), la utilización de rutas literarias ofrece algunas ventajas pedagógicas tales como:

- El alumnado adquiere un papel protagonista, lo que constituye la base de su motivación (Bordons, Ferrer, 2013: 99).
- Son un recurso muy apropiado para trabajar las habilidades comunicativas.
- Rompen con la monotonía de las aulas e invitan a relacionar el paisaje con la literatura (Bataller, 2014: 15).
- Favorecen el conocimiento de autores y de obras literarias.
- Contribuyen al desarrollo del aprendizaje significativo desde la participación activa de los estudiantes.
- Favorecen el conocimiento del paisaje y de la sociedad reflejados en los textos seleccionados.
- Ayudan a los estudiantes a valorar el patrimonio cultural desde una perspectiva cercana.
- Favorecen el uso de las TAC tanto en la fase preparatoria como en la difusoria, pues se utilizan entornos informacionales, webs, blogs, etc.
- Propician las dinámicas de aprendizaje cooperativo.
- Favorecen el aprendizaje desde un punto de vista interdisciplinar.
- El uso de la literatura comparada propicia el acercamiento de los autores clásicos a los jóvenes desde la autenticación y la actualización del canon.

Existen dos maneras de abordar una ruta literaria:

- a) Partiendo de los espacios vinculados a la biografía y la obra de los escritores, en la que el estudiante trabaja con textos dados y establece relaciones interdisciplinares (Romero, Trigo, 2012).

b) A partir de una propuesta para “literaturizar un territorio” desde un enfoque didáctico que concibe al estudiante como sujeto activo y participativo en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la ruta (Prats, Ramos, 2016).

La propuesta que presentamos se encuadra dentro de la línea marcada por Prats y Ramos (2016), puesto que, partiendo de *Cádiz*, invitamos al estudiante de ELE a escribir pequeñas crónicas imitando el estilo galdoniano y a vincularlas a los lugares más emblemáticos del Cádiz de las Cortes:

- **Museo de las Cortes de Cádiz**, que servirá para realizar una introducción general a la época de las Cortes y sus principales personajes.
- **Oratorio de San Felipe Neri**, donde se abordará la distribución de los espacios internos del edificio durante la celebración de las sesiones de Cortes y el debate constituyente.
- **Palacio de la Diputación Provincial**, que fue el Palacio de la Regencia durante la época de las Cortes. Fue allí donde se realizó la primera lectura pública de la Constitución.
- **Casa de las Cinco Torres, Casa de las Cuatro Torres y Plaza Argüelles (Plazuela del Pozo de las Nieves)**, espacios en los que se alojaron algunos de los diputados: Agustín de Argüelles, José María Queipo de Llano o el conde de Toreno.
- **Murallas de San Carlos**, una construcción defensiva para la protección de la ciudad en tiempos de guerra.
- **Iglesia del Carmen**. Allí se celebró el *Te Deum* el 19 de marzo en agradecimiento por la conclusión del texto constitucional.
- **Plaza del Mentidero (Plaza de la Cruz de la Verdad)**, lugar donde se leyó por segunda vez el texto constitucional.
- **Calle Veedor**. En el número 3 de esta calle se alojó Sir Arthur C. Wellesley, duque de Wellington.
- **Plaza de San Antonio y Calle Ancha**. En esta plaza se realizó la tercera proclamación del texto constitucional. En ella residían importantes familias burguesas, había cafés y tertulias, así como imprentas y librerías.

competencia comunicativa si no superamos los modelos tradicionales y abogamos, como afirma Paredes (2005: 259), por “profesores investigadores y críticos” pues “sólo los profesores que ya están utilizando las TIC buscando y utilizando información para sí van a tener posibilidades de descubrir su aplicación con los estudiantes”. En consonancia con esta idea, García Linares (2013: 7) apuesta por un modelo docente facilitador de conocimientos, cuestión que requiere una mejor preparación, dominio de los recursos tecnológicos y mayor atención a las motivaciones del alumnado.

De acuerdo con estos presupuestos, nuestra propuesta pretende motivar el acercamiento a la cultura española desde la acción y el uso de las TAC como puente entre el aula y el Cádiz de las Cortes. Así, contemplamos las siguientes fases:

- **Investigación.** En este primer momento se pretende motivar al alumnado a indagar sobre los hechos acontecidos en Cádiz entre 1808 y 1814. Como advierte Larequi (2009: 103), la dispersión de la información en la red, la fiabilidad de los datos y la idoneidad educativa de muchas páginas web exigen al docente la realización de una selección previa de la información. En este sentido, para focalizar la mirada de los estudiantes y con el fin de facilitar el proceso de investigación, hemos creado un entorno informacional utilizando la aplicación *Padlet*², donde incluimos información relevante acerca del autor estudiado, los personajes históricos más ilustres de la época, los lugares emblemáticos, las costumbres...
- **Selección de lugares.** Como se aprecia en la figura 1, en el mapa aparecen señalados los lugares más emblemáticos del Cádiz de las Cortes. En esta fase el alumnado, distribuido en equipos de trabajo, seleccionará el lugar —o los lugares— sobre el que habrá de escribir la crónica posterior.
- **Creación de textos.** Para lograr que el alumnado produzca textos con calidad suficiente como para “literaturizar” el territorio gaditano, se procederá a trabajar algunos fragmentos significativos de

² En el siguiente enlace puede encontrar toda la información al respecto (tertulias, costumbres, edificios, personajes...)— [on-line] <https://padlet.com/tareas-virgendelcarmen/ixogl90a7zc2>, 15.12.2016.

Cádiz siguiendo la idea de Zayas (2012: 110) de “hacer un uso creativo de la información” y bajo la propuesta didáctica de Romero y Jiménez (2016). Estos autores avanzan en la concepción de Barfield (2000: 30) en cuanto a la lectura intensiva como decodificación lingüística de un texto, y proponen, como estrategia didáctica, una secuencia que integre las cuatro destrezas y que desarrolle “un proceso lectoescritor, aplicable a cualquier tipo de texto, en el que se parta de la comprensión y que culmine en un proceso de producción, buscando la creatividad, tanto desde el plano individual como grupal” (Romero, Jiménez, 2016: 346). Desarrollaremos esta fase más adelante, en el apartado 6.

- **Difusión de la experiencia.** Una vez “literaturizados” los lugares, se habilitará un Google Sites³ en el que aparecerá recogido todo el proceso: un enlace al *Padlet* con toda la información inicial, el mapa interactivo para “pasear” por los lugares, los textos producidos por los estudiantes y el episodio original de Benito Pérez Galdós. Nos decidimos por este formato de difusión de acuerdo con la idea expresada por Peart (2012: 97) al señalar que el uso de la tecnología en el aula de ELE facilita el aprendizaje del español como lengua y cultura, propiciando el encuentro con otros estudiantes repartidos por toda la geografía mundial.

6. Creación de crónicas siguiendo la propuesta didáctica de Romero y Jiménez (2016)

En este apartado vamos a aplicar las recomendaciones didácticas de Romero y Jiménez (2016) en cuanto al desarrollo del proceso

³ Google Sites es una herramienta para la creación de páginas web. Se puede crear un sitio web o una intranet de forma rápida y sencilla. Con esta aplicación, los estudiantes pueden reunir en un único lugar información variada, incluidos vídeos, calendarios, presentaciones, archivos adjuntos y texto. El objetivo de Google Sites es que cualquier persona pueda crear un sitio que permita compartir con facilidad información con un grupo reducido de colaboradores o con toda su organización, o con todo el mundo. Por ello, consideramos que será muy útil para que los estudiantes puedan colaborar e intercambiar archivos.

lectoescritor en el aula de ELE, cuestión que nos llevará a reflexionar sobre las dinámicas de aula utilizadas, los agrupamientos, la tipología textual seleccionada, la trasposición didáctica del texto, etc.

La disposición de nuestra aula será en forma de herradura, para facilitar los intercambios comunicativos y mantener el contacto visual en todo el proceso. Además, esta disposición permitirá la formación espontánea de microgrupos de aprendizaje y propiciará el debate.

Para Romero y Jiménez (2016: 339-342), el primer paso para planificar una lectura intensiva en el aula es analizar si las características del texto seleccionado son apropiadas. Partiendo de su propuesta, hemos realizado una evaluación del texto seleccionado para determinar que cumple con los requisitos esperados. Debido a la longitud del texto, trabajaremos con distintos fragmentos para focalizar la atención de los estudiantes. Este proceso de lectura intensiva dará paso a la lectura, desde un enfoque extensivo de los *Episodios Nacionales*.

RASGOS TEXTUALES...	...JUSTIFICACIÓN	CÁDIZ
El tema del texto debe circunscribirse al entorno vital del estudiante...	...de manera que, durante el proceso de explotación didáctica, posibilite activar sus conocimientos, experiencias e ideas previas.	La tipología textual es conocida por los estudiantes desde el ámbito histórico y periodístico.
Léxico sencillo...	...que facilite el acceso a la comprensión textual y se convierta en un elemento de motivación para el estudiante.	El texto cumple con este requisito; no obstante, se cuenta con la mediación docente en el proceso de decodificación.
Oraciones estructuradas con un orden lógico...	...con la intención de evitar dislocaciones sintácticas que dificulten el acceso a su lectura.	El texto cumple con este requisito.

RASGOS TEXTUALES...	...JUSTIFICACIÓN	CÁDIZ
Redundancia referida a los elementos fundamentales del texto...	...que debe ser inversamente proporcional al nivel competencial del estudiante (a mayor dominio, menor redundancia en el texto) y que facilita el reconocimiento lector.	Se recomienda que los estudiantes cuenten con un nivel competencial mínimo de B2 según el MECRL.
Existencias de marcas temporales y espaciales esenciales...	...para el seguimiento argumental de textos narrativos.	El texto cumple con este requisito, lo que posibilita la situación del lector en la acción y en el tiempo.
Las acciones fundamentales se plasman en los verbos de acción terminada y que muestran movimiento...	...aspecto consustancial a la visión narrativa del lector novel.	El texto cumple con este requisito.
Existencia de relaciones causa/efecto...	...que, posteriormente, sean objeto de preguntas inferenciales, más allá de la comprensión literal, de manera que se activen las experiencias e ideas previas en la construcción del significado del texto.	El texto cumple con este requisito.

Tabla 1. Características textuales de *Cádiz*. Adaptado de Romero y Jiménez (2016: 346)

Seguidamente, se procederá a la trasposición didáctica. Para ello será necesario establecer rutinas de aula estables que los estudiantes puedan interiorizar. Si entendemos la lectura como un proceso interactivo, no podemos llevar un texto al aula siguiendo el enfoque tradicional, limitándonos a la comprensión literal. Por el contrario, es necesario partir del hecho lector para confluir en la escritura creativa.

En el siguiente cuadro se sintetizan las estrategias que se llevarán al aula para dinamizar *Cádiz*, nuestro texto motivador, e invitar a los estudiantes a escribir pequeñas crónicas inspiradas en esta lectura.

ACCIONES DIDÁCTICAS	PROCESOS DE ACTUACIÓN DOCENTE	<i>CÁDIZ</i>
ANTICIPAR	Plantearles los objetivos de la actividad a los alumnos en un contexto que los acerque a núcleos de interés propios de sus conocimientos y actitudes.	a) Conocer y valorar los acontecimientos que tuvieron lugar en el Cádiz de las Cortes. b) Apreciar la trascendencia de estos hechos en nuestros días.
ACTIVAR	Activar el documento y verificar la recepción: Pautas para descodificar Actividades de comprensión	Lectura expresiva por parte del docente. Atención al léxico desconocido. Lectura por parte del alumnado. Identificación del mensaje global y de los aspectos secundarios. Puesta en común de los temas clave del texto.
DINAMIZAR	Trabajar el texto desde los conocimientos, experiencias e ideas previas de los estudiantes desde dos posibles planteamientos: uno, empleando el texto para desarrollar una conversación de aula que nos sirva para generar ideas de cara a la actividad final; o, dos, profundizar los aspectos lingüísticos del texto de cara al análisis de sus características.	Fomentaremos un debate en torno a preguntas del tipo: ¿Qué sabemos de los hechos? ¿Qué consecuencias ha tenido la Constitución de 1812 en Europa? ¿Qué es una crónica? ¿Qué es la libertad de expresión?

ACCIONES DIDÁCTICAS	PROCESOS DE ACTUACIÓN DOCENTE	CÁDIZ
DESARROLLAR UNA TAREA	Plantear una tarea final como actividad de síntesis y ampliación de los contenidos desarrollados durante el proceso didáctico.	Redacción por equipos de una crónica ligada a uno de los lugares emblemáticos del Cádiz de las Cortes para “literaturizar” el territorio y trazar una ruta virtual en Google Maps.

Tabla 2. Procesos de actuación didáctica desde un enfoque intensivo. Adaptado de Romero y Jiménez (2016: 350)

7. Reflexiones finales

Con esta aportación hemos querido reflexionar sobre aspectos relacionados con el acercamiento del patrimonio cultural español a través del hecho literario a los estudiantes de ELE. Ofrecemos a continuación una serie de consideraciones que nos han llevado a la elaboración de nuestra propuesta:

- La utilización de las TAC nos permite trascender las fronteras del aula, posibilitando un “viaje” hacia el desarrollo tanto de la educación literaria como de las habilidades comunicativas de los estudiantes, desde los planos oral, escrito y digital.
- Las propuestas didácticas no pueden estar alejadas de las características inherentes a los discentes.
- El docente debe ejercer una función motivadora teniendo como núcleo de interés el texto literario para proyectar nuevos aprendizajes e incentivar el espíritu creador de los estudiantes.
- El planteamiento de la lectura intensiva en el aula de ELE facilitará el acceso a los textos literarios y el conocimiento de autores y, en definitiva, del acervo cultural de la lengua meta.
- Acercar la historia a los estudiantes de ELE desde obras literarias propiciará que vayan ampliando su visión del mundo con un enfoque crítico y personal.

- Finalmente, consideramos que nuestra propuesta facilitará la identificación de los aprendices con la lengua española, potenciando un aprendizaje significativo desde la triple visión marcada por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Bibliografía

- ACQUARONI, R. (2007), *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE / L2*, Santillana, Madrid.
- ALBALADEJO, M. D. (2007), “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 5, [on-line] <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/http://www.marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>, 20.11.2016.
- ASENSIO, M. I. (2015), “Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral”, en: Ibarra, N., Ballester, J., Carrió, M. L., Romero, F. (eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*, Editorial Universitat Politècnica de València, València.
- BARFIELD, A. (2000), “Extensive Reading: From Graded to Authentic Text”, *Studies in Foreign Language Teaching*, 19, pp. 25-48.
- BATALLER, A. (2014), “Per a una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori”, en: Bataller, A., Gassó, H. H. (eds.), *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*, Universitat de València, València, pp.13-22.
- BORDONS, G., FERRER, J. (2013), “Poesia catalana contemporània, territori i educació”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 60, pp. 90-100.
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CAMPS, J. (2016), “Geografia literària: un projecte per cartografiar i divulgar la literatura dels països catalans”, *Estudis Romànics*

- [Institut d'Estudis Catalans], 38, pp. 389-397, [on-line] <https://doi.org/10.2436/20.2500.01.212>, 26.12.2016.
- CANCELAS, L., ROMERO, M. F. (coords.) (2013), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- CENTENO, M. (2013), “La Constitución de Cádiz para estudiantes de ELE a través de un blog literario”, en: Cancelas, L., Romero, M. F. (coords.), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*, Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 97-105.
- DÍAZ-PLAJA, A., PRATS, M. (2013), “Hipertextos fragmentados. Escritura de microrrelatos a partir de una ruta literaria”, en: Cancelas, L. [et al.] (coords.), *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*, Grupo Editorial Universitario, Granada, cap. 50, pp. 1-12.
- FERNÁNDEZ, A., GONZÁLEZ, I., PÉREZ, M. (2012), “Callejeros literarios: una propuesta para la educación literaria”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 157-167, [on-line] <https://rieoei.org/RIE/article/view/461>, 20.12.2016.
- GARCÍA ESTRADÉ, M. C. (2013), “La enseñanza de la historia a través de la literatura: uniformes digitales, ideología política e intrahistoria en Cádiz, de Pérez Galdós”, en: Cancelas, L., Romero, M. F. (coords.), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*, Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 117-135.
- GARCÍA LINARES, J. M. (2013), “Enseñar literatura en entornos digitales”, *Álabe*, 7, pp. 1-17, [on-line] <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2013.7.6>.
- IBARRA, N., BALLESTER, J. (2011), “Escenarios textuales de la alteridad. Literatura y viaje”, *Lenguaje y Textos*, 33, pp. 127-135.
- Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes, Madrid.
- LAREQUI, E. (2009), “Propuestas para la integración curricular de las TIC en el área de lengua castellana y literatura”, en: Arrukero N. A. [et al.] (eds.), *La competencia digital en el área de lengua*, Octaedro, Barcelona, pp. 97-163.
- LLUCH, G., ZAYAS, F. (2015), *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*, Octaedro, Barcelona.

- MONTANER, A., PALOMARES, M. C. (2014), “Un recorrido histórico y cultural por el relato de «El traje nuevo del emperador». Análisis y posibilidades didácticas en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria”, *Ocnos*, 12, pp. 57-78, [on-line] http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.03.
- PARADES, J. (2005), “Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 255-279.
- PEART, S. (2012), “Cultura y blogs en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Lenguaje y Textos*, 36, pp. 91-99.
- PRATS, M., RAMOS, J. M. (2016), “Un paseo por la leyenda apócrifa”, en: Mendoza Fillola, A., Romea, C. [et al.] (eds.), *Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula*, Octaedro, Barcelona, pp. 41-57.
- QUILES, M. C. (2012), “Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua”, *Álabe*, 6, pp. 1-19, [on-line] <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2012.6.5>.
- QUINTANA, E. (1993), “Literatura y enseñanza de E/LE”, en: Montesa, S., Garrido, A. (eds.), *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula, Málaga del 10 al 12 de octubre de 1991*, Universidad de Málaga, Málaga, pp. 89-92.
- ROMERO, M. F., JIMÉNEZ, R. (2015), “La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE”, en: Stala, E., Balches Arenas, S., Tatoj, C. (eds.), *Tendencias en la enseñanza de español LE. Perspectivas glotodidácticas y metodológicas contemporáneas*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, pp. 333-355.
- ROMERO, M. F., TRIGO, E. (2012), “Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula”, *Lenguaje y Textos*, 36, pp. 63-72.
- ROMERO, M. F., TRIGO, E., JIMÉNEZ, R. (2015), “Hojea la historia desde la educación literaria: un itinerario formativo para el joven lector”, en: Jiménez, R., Romero, M. F., *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*, Octaedro, Barcelona, pp. 109-120.
- SOLDEVILLA, L. (2006), “La creació literària del paisatge. Menorca com a exemple”, en: Cuadros i Vila, I. (ed.), *Paisatge, territori i societat a les*

- terres de parla catalana. Actes del V Congrés de la CCEPC (Maó, 14, 15 i 16 d'octubre de 2005)*, Cossetània Edicions, Valls, pp. 387-398.
- SOLDEVILLA, L. (2010), *Geografía literaria*, Proa, Barcelona.
- SUÁREZ, J. R., SÁNCHEZ, M. (2013), “Cádiz: historia y pasión. La visión didáctica de Benito Pérez Galdós a través de la versión para niños del Episodio Nacional homónimo”, en: Cancelas, L., Romero, M. F. (coords.), *Aportaciones del constitucionalismo español a la educación lingüística y literaria (1812-2012)*, Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 135-143.
- UCCELLA, F. R. (2013), *Manual de patrimonio literario. Espacios, casas, museos y rutas*, Trea, Gijón.
- ZAYAS, F. (2012), *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*, Octaedro, Barcelona.