

# cauce



REVISTA INTERNACIONAL DE  
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN  
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 42 / 2019



Grupo de investigación  
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD  
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.  
Aplicación a la enseñanza en Andalucía.



EDITORIAL  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**cervantes.es**  
 Centro Virtual Cervantes

### **Fundadores de *Cauce*:**

M<sup>a</sup> Elena Barroso Villar, Alberto Millán Chivite y Juan Manuel Vilches Vitiennes

**Director:** Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)

**Secretario:** Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

### **COMITÉ CIENTÍFICO**

**Universidad de Sevilla:** Purificación Alcalá Arévalo, M<sup>a</sup>. Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Fernando Millán Chivite, M<sup>a</sup>. Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M<sup>a</sup>. Ángele Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M<sup>a</sup>. Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel.

**Otras Universidades españolas:** Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad Francisco de Vitoria), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M<sup>a</sup>. Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M<sup>a</sup>. Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M<sup>a</sup>. Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M<sup>a</sup>. Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M<sup>a</sup>. Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universidad de Valencia), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro J. Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M<sup>a</sup>. Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea).

**Universidades extranjeras:** Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México).

### **COLABORADORES** (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla).

### CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel A. Broullón), M<sup>a</sup>. Elena Barroso Villar, Ana M<sup>a</sup>. Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite.

**Traductores de inglés:** Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán.

**Traductores de francés:** Manuel G. Caballero, M<sup>a</sup> del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson.

**Traductores de italiano:** Maria Francescatti, Manuel A. Broullón, Pedro J. Millán.

### CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

[www.revistacauce.es](http://www.revistacauce.es) / [info@revistacauce.com](mailto:info@revistacauce.com)

**ANAGRAMA:** Pepe Abad

Revista incluida en índices de calidad LATINDEX, ERCE, REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, ESCI (Emerging Sources Citation Index — Thompson&Reuters).

**El número 42 (2019) de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido financiado por:** Grupo de Investigación *Literatura, Trans textualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550).

Inscripción en el REP. n.º 3495, tomo 51, folio 25/1

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

**Maqueta e imprime:** Ediciones Alfar S.A.

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego. Han colaborado en este número: Santiago Bautista (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad Francisco de Vitoria), Rosa M<sup>a</sup>. Díez Cobo (Universidad de León), Alexia Dotras (Escola Superior de Educação de Bragança), Pilar García Carcedo (Universidad Complutense de Madrid), Guillermo Laín (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Rocío López (Universidad CEU San Pablo), Lidia López Teixeiro (Universidade de Santiago de Compostela), Antonio L. Martín Ezpeleta (Universidad de Valencia), Miguel Ángel Martín Hervás (Universidad Complutense de Madrid), Teresa Mateo (Universidad Complutense de Madrid), M<sup>a</sup>. Isabel Morales Sánchez (Universidad de Cádiz), M<sup>a</sup>. Ángeles Pérez Martín (Universitat de València), Begoña Regueiro Salgado (Universidad Complutense de Madrid), Blanca Ripoll (Universidad de Barcelona), M<sup>a</sup>. Jesús Ruiz Fernández (Universidad de Cádiz), M<sup>a</sup>. Jesús Ruiz Muñoz (Universidad de Málaga), Elia Saneleuterio (Universidad de Valencia), Diego Santos (Universidad Complutense de Madrid), Luz Souto Larios (Universidad de Valencia), Concepción Torres Begines (Universidad de Sevilla), María Teresa Vera-Rojas (Universidad de Lleida).

Artículos recibidos: 19

Artículos aceptados: 7

Artículos rechazados: 12



# ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b> .....	9
VÁZQUEZ-MEDEL, MANUEL ÁNGEL Iris M. Zavala y el canon .....	9
<b>1. MONOGRÁFICO: UN CANON LITERARIO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN DEL SIGLO XXI</b> .....	13
MARTÍN EZPELETA, ANTONIO L. Y REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA Introducción al número monográfico: Un canon literario social. Del método al tema y del tema al método. ....	15
BURGOS MASCARELL, ANDREA The influence of culture on dystopian heroines' choices: A vindication of their right to decide.....	25
FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, GERARDO Textos clásicos para una escuela intercultural: reflexiones y propuestas a partir de <i>La identidad cultural no existe</i> de François Jullien.....	45
LEGGOTT, SARAH Gendered repression and sexual violence in Francoist Spain: the testimonies of Mercedes Núñez Targa .....	61
LOZANO DE POLA, ANA Propuesta didáctica comparatista y feminista: “Barba azul” de Perrault y “Jardín de infierno” de Silvina Ocampo .....	75
TÓTH, GERGÓ Propuesta para tratar temas tabúes y controvertidos en la clase de E/LE.....	91
<b>2. MISCELÁNEA</b> .....	113
CALZÓN GARCÍA, JOSÉ ANTONIO <i>El Lazarillo</i> a ojos del niño: análisis de dos adaptaciones .....	115
CASTELLANO-RISCO, IRENE La influencia del enfoque AICLE en el vocabulario académico: el caso de alumnos de Educación Secundaria .....	135
<b>3. RESEÑAS</b> .....	149
ASENCIO NAVARRO, RAÚL ENRIQUE <i>Correspondencia 1967-1972. Américo Castro y José Jiménez Lozano</i> (Madrid: Trotta, 2020). ....	151

# PROPUESTA PARA TRATAR TEMAS TABÚES Y CONTROVERTIDOS EN LA CLASE DE E/LE

## SUGGESTION FOR COVERING TABOOS AND CONTROVERSIAL TOPICS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.07>

TÓTH, GERGÓ  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)  
Doctorando en Lengua Española y sus Literaturas  
gtoth@ucm.es

**Resumen:** Las sociedades modernas cada vez se diversifican más. Junto a los fenómenos existentes aparecen otros nuevos que afrontar. Estos fenómenos pueden considerarse tabúes o temas controvertidos según las características socioculturales de cada país. La normalización de la diversidad y de nuevas realidades es fundamental para construir personalidades sanas. Los docentes tienen gran responsabilidad sobre ello durante el proceso de la enseñanza. Con la Literatura infantil como herramienta en las aulas de segundas lenguas se trabaja con material auténtico que constituye un atractivo y contribuye en la sensibilización de los aprendientes, aumentando su nivel de inteligencia emocional y por consiguiente la tolerancia y la empatía. Siguiendo las directrices de los métodos comunicativos de aprendizaje de idiomas y centrándose en el enfoque por tareas “Titiritesa” de Xerardo Quintiá se convierte en un material didáctico idóneo para el tratamiento de la homosexualidad y el matrimonio entre personas del mismo sexo.

**Palabras clave:** Quintiá (Xerardo). “Titiritesa”. Sensibilización. Inteligencia emocional. Homosexualidad. Matrimonio igualitario. Literatura infantil. Enseñanza de E/LE.

**Abstract:** Modern societies are becoming more and more versatile. Besides the already existing phenomena new ones appear that have to be faced. These phenomena could be taboos or other controversial topics in relation to certain countries’ socio-cultural system. The normalisation of diversity and the new realities are essential for developing healthy personalities. Teachers have enormous responsibility towards this issue during the teaching process. In the second language lessons children’s literature could serve as an educational tool; these authentic materials could help sensitise the students and could improve their emotional intelligence and consequently their tolerance and empathy at the same time. If the principles of communicative language learning methods are followed and task-based teaching is also put into focus, Titiritesa by Xerardo Quintiá will become a suitable didactic material for covering the topic of homosexuality and same-sex marriage.

**Key-words:** Quintiá (Xerardo). “Titiritesa”. Sensitization. Emotional intelligence. Homosexuality. Same-sex marriage. Children’s literature. Spanish as a foreign language teaching.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza los textos literarios desarrollan un papel cada vez más importante, por ello, dedicamos el presente trabajo a este tema. Dentro de esta gama tan amplia la Literatura infantil y juvenil (LIJ) puede beneficiar el proceso de adquirir una segunda lengua. Además, presenta características que aluden a un trato de especial importancia porque estas favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional.

Esta última es muy importante en cuanto al oficio del docente porque, entre las competencias requeridas, una de las más importantes es desarrollar la personalidad del alumno. Asimismo, los libros infantiles son portadores de informaciones lingüísticas específicas. El juego de las palabras, la musicalidad y las expresiones coloquiales son unos atractivos motivadores para los lectores.

A lo largo de este trabajo presentaremos la Literatura infantil resaltando las principales características para su uso en las clases de E/LE. Los textos destinados a lectores nativos poseen peculiaridades de la lengua viva y presentan fenómenos gramaticales en contexto que son dos principios fundamentales para los nuevos enfoques comunicativos de la enseñanza de idiomas. Estos libros ofrecen nuevas experiencias, presentan problemas y soluciones a los mismos para mejorar la capacidad de resolución de los lectores en las situaciones reales. Detallaremos la relación que hay entre la LIJ y la sensibilización, concepto que es fundamental en la educación de los menores para que puedan formar parte sanamente de las sociedades modernas, conociendo y aceptando su diversidad. Nos dedicaremos al libro llamado *Titiritesa*, y propondremos actividades para la clase de español que fomenten el perfeccionamiento de la inteligencia emocional también. Por último, presentaremos una tabla informativa como anexo donde poder consultar una breve lista de materiales para tratar otros temas tabúes o controvertidos en clase de E/LE.

## 2. LA APLICACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN LAS CLASES DE E/LE

“Enseñar otra lengua distinta a la nativa es enseñar a hablar desde cero”, decía Diána Bari, una mentora mía al principio de mi carrera; es conocer otro mundo, otra forma de pensar, vivir otra realidad. Hoy en día, el método comunicativo para aprender idiomas señala la importancia de llevar material auténtico a las aulas porque “el uso de los materiales auténticos proporciona diferentes elementos pragmáticos y culturales, necesarios para un aprendizaje completo y contextualizado

de la lengua meta” (Andrijević, 2010: 161-162). Otro principio es facilitar creativamente la adquisición de una segunda lengua con el carácter lúdico de las clases.

La Literatura infantil y juvenil cumple con todos los requisitos. Evidentemente es auténtico porque no es un texto escrito para aprender una L2. También fomenta la formación de la creatividad por tener unas ilustraciones que estimulan al lector. Además, cuenta con la ventaja de que la imaginación de los alumnos tiene que rellenar creativamente los huecos formados entre ilustración e ilustración. Las imágenes complementan el texto, requieren establecer relaciones entre imagen y palabra, lo cual ejerce su beneficio al pensamiento y fantasía del receptor. También son materiales para cumplir con lo interdisciplinar puesto que pueden tratar cualquier tema de la vida.

Al hablar de Literatura infantil-juvenil en cuanto a las clases de E/LE lo más importante que puede aportar una obra es el contenido lingüístico y una serie de fenómenos que no necesariamente aparecen en el entorno social del alumno. El libro para niños, y en general cualquier tipo de literatura, sirve de ejemplo para el uso de la lengua en diferentes registros, ofrece un vocabulario amplio y cuenta con una presentación de las formas gramaticales en contexto, que es una de las características más importantes para el proceso adecuado de la adquisición de una L2. El grupo de investigación GRETEL, dirigido por Teresa Colomer, hizo un estudio sobre Literatura infantil y su funcionamiento en la integración de grupos inmigrantes en la sociedad española. Durante la investigación obtuvieron resultados esclarecedores para apoyar la afirmación de que el empleo de textos literarios para niños contribuyen al desarrollo lingüístico de los aprendientes. Ana Teberosky (2012: 249) dice que es de “gran ayuda en el aprendizaje y enseñanza de la oralidad y la escritura”, incluso, Teresa Colomer resalta que “la literatura había ofrecido a esos jóvenes (los que participaron en el estudio) la posibilidad de un gran despliegue lingüístico, así como la posibilidad de compaginar sus distintos sentidos de pertenencia” (2012: 8). Esta última cita también llama la atención sobre el aporte cultural que tiene este material auténtico en la enseñanza de idiomas.

Se han hecho numerosas investigaciones acerca de la adquisición de las lenguas. También se ha estudiado la posible relación que hay entre las estrategias que toman los estudiantes a la hora de aprender un idioma. Siguiendo las afirmaciones de George Yule (1998) entre los requisitos básicos de la adquisición de una L1 está la posibilidad de interacción en ese idioma. Idea que presta como principio la enseñanza de L2 moderna con los métodos comunicativos, basándose en el enfoque por tareas donde los estudiantes realizan el aprendizaje mediante ejercicios comunicativos en la lengua meta entre ellos. Los niños pequeños aprenden su lengua mater-

na gracias a esta interacción y gracias al estímulo constante y suficiente que reciben en esa lengua lo cual se tiene en los métodos de aprendizaje de L2. Ese estímulo puede ser tan variado como el repertorio de los docentes, puesto que son los guías de los alumnos reemplazando así a los padres que desempeñan el mismo papel en el seno familiar para la adquisición de la L1.

Siguiendo la idea de que los profesores en la socialización secundaria son como los padres en la socialización primaria, no podemos dejar de lado las características de la comunicación en el aula. Muchos docentes optan por utilizar las estrategias del *habla del cuidador* (Yule, 1998: 203). Simulan situaciones comunicativas interactuando con los alumnos, vocalizando, hablando más lento y utilizando formas de la lengua meta que sean fácilmente entendibles para los alumnos. Estas situaciones tienen el esquema de: pregunta por parte del profesor + respuesta por parte del alumno. El estímulo es constante, la situación es bastante auténtica, los enunciados son descifrables y la obligación del alumno para responder es evidente. Con conversaciones de este tipo el docente asegura el número elevado de *inputs* y *outputs* en el aula, aspecto fundamental para poder recrear una situación seudoinmersiva en la lengua meta. En un caso óptimo los diálogos así se desarrollan con éxito: el alumno entiende lo que le dicen y formula respuestas satisfactorias. Por lo tanto, la retroalimentación es positiva, motiva al alumno que es fundamental para la adquisición. Gracias al profesor si el entorno generado es acogedor, las clases son lúdicas, dinámicas y motivadoras, los alumnos se sentirán seguros y pueden atreverse a comunicar más construyendo enunciados para ver si funcionan. Estrategia que señala en el caso de la adquisición de lenguas maternas Yule también (1998: 206).

Siguiendo dicho autor, otras características de la adquisición de las primeras lenguas que aparecen en la de segundas lenguas son:

- entender dos o más palabras como una unidad y aprenderlas así, caso que se puede dar en un aprendizaje por oído donde los enunciados no se ven escritos
- aprender palabras y fórmulas gramaticales sin entender las reglas que se aclararán en una etapa más tardía de la adquisición
- sobregeneralización de la morfología al aprender las formas regulares y aplicar las reglas en casos irregulares
- sobreextensión del campo semántico de la palabra utilizando por ejemplo la palabra *manga* para referirse a los pies del pantalón.

Con la idea de que el aprendiente del español muestre similitudes con un niño que está aprendiendo a hablar, podemos justificar la validez de un texto literario para niños como material didáctico, aunque los alumnos tengan más años que los lectores nativos destinados. El juego de palabras, la musicalidad, la presunta simplicidad del texto y las ilustraciones favorecen el atractivo de los libros y reservan cierta facilidad de comprender el texto y adaptar el contenido para el aprendizaje. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la posibilidad de no conocer la lengua en que se cuenta la historia determina la elección de los libros en clase. Para no caer en la trampa de la literatura instrumentalizada, que cumpliría con lo didáctico pero no con otros valores artísticos de la literatura, debemos preparar a los alumnos para poder leer el texto auténtico sin dificultades. Esto indica que hay que inventar actividades de prelectura.

Junto a lo lingüístico de la LIJ tenemos la representación de la cultura que se esconde en los textos. Uno de los primeros contactos de los niños con su propio contexto social, aparte de la familia y los coetáneos que les rodean, puede ser el libro que está destinado a ellos. La historia es escrita por un autor que forma parte de una sociedad y de una cultura más grandes que el entorno del niño. El escritor, quiera o no, a pesar de que en muchos casos es intencionado y necesario, reflejará los segmentos culturales y las opiniones sociales generales en su trabajo. Estas informaciones se transmiten al pequeño y las tendrá como base que va remodelándose mediante sus círculos socializadores y experiencias propias.

Las sociedades actuales necesitan construir una nueva representación de sí mismas que incluya de manera satisfactoria la diversidad de orígenes y culturas de sus individuos. La literatura, es un potente instrumento para ello, tal como ya fue en la constitución de las representaciones nacionales durante el siglo XIX. Muchos elementos del imaginario social se transmitieron a través de la literatura y en ella se produce un juego de símbolos y referentes culturales que permiten construir la conciencia de pertenecer a un amplio espectro de identidades que abarca, desde la cultura más próxima, hasta la propia percepción de individuos integrantes de la humanidad. (Colomer, 2012: 7)

Las palabras de Teresa Colomer llaman la atención sobre el hecho de que la literatura ayuda a conocer y a entender la cultura y la sociedad, y también habla de la necesidad de renovación permanente para estar al día y adaptarse a las nuevas condiciones y realidades. Así pues, podemos decir que el texto literario sirve para reflejar y cambiar el pensamiento general, y que podemos utilizarlo como ayuda para la integración en una sociedad plural. Las diferentes manifestaciones de la

cultura siempre han sido motivadas por la necesidad de expresar procesos personales o sociales. La cultura y sus productos tienen que ser espejos de la realidad y apoyar la divulgación de nuevos fenómenos existentes en la sociedad. Basta con echarle un vistazo a las estanterías de las librerías y veremos que proliferan los libros con temática novedosa y elementos explícitos de la modernidad. Por ejemplo, la diversidad de modelos de familia en *Familias* de Oh! Mami Blue, nombre artístico de Alejandra Victoria y Verónica Sánchez, o las nuevas tecnologías en *En Familia* de Olga de Dios, por mencionar dos de muchos ejemplos.

### 3. LA APORTACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL PARA LA SENSIBILIZACIÓN

Como señala Cervera (1991: 13) la Literatura infantil y juvenil cumple su función si tiene al niño como destinatario y responde a sus necesidades íntimas. Estas necesidades, según se considera, pueden ser de dos tipos: *materiales* y *abstractas*. Las primeras corresponden más bien a la percepción y cognición del mundo real, visible. Las inquietudes abstractas vienen del mundo sentimental, emocional que requieren un complejo proceso de descifrar, porque muchas veces habitan en el inconsciente del individuo, y no siempre podemos formular ni siquiera la pregunta correcta para tener la respuesta satisfactoria. Estas preocupaciones humanas son las que corresponden al mundo artístico de la literatura. ¿Por qué papá se fue y nos dejó solos con mamá? Pregunta que surge frecuentemente en nuestra sociedad moderna. Los adultos ya sabemos que existen familias así, y que las relaciones humanas no siempre son duraderas por una u otra, pero cuando un niño se encuentra con esta situación es normal que no se la pueda explicar. Entonces tenemos dos posibilidades: analizar lo ocurrido según la psicología o traer un libro infantil que trate el tema y que ayude a aliviar las congojas del pequeño, que suele tener más éxito.

Para hablar de un fenómeno o experiencia vital, no es el tema que define el éxito del libro infantil, sino su tratamiento. Donde esto más se ve es en el lenguaje artístico del que sirve el texto. Cervera resalta que en la escritura de un libro la mayor responsabilidad del autor es encontrar la forma para contraer efectos psicoafectivos (1991: 45). La organización psicoafectiva de las palabras es fundamental para provocar la satisfacción del lector, motivarlo y atraer su atención. Además, es una labor muy importante porque no solo se trata de escribir un texto comprensible gramaticalmente, sino que también es preciso que el lector entien-

da el porqué de las cosas. Esto hace que los niños den explicaciones a sus preguntas inquietantes.

En el mundo de los cuentos “todo es posible, es posible transformarse en cualquier cosa”, allí “todo está en orden, y el niño desea lo mismo en su propia vida: cosas evidentes y calculables” (Kádár, 2013: 44). Por su egocentrismo el niño revive la historia que le cuenten, e identificándose con un personaje encuentra la respuesta que necesita o se tranquiliza por poder revivir la historia y saber que existe la solución para sus inquietudes. Por la característica básica de los cuentos —que los papeles están fijados, malo es malo y bueno es bueno, y cada uno de los conflictos se resuelve— a la infancia le proporciona consuelo. No obstante, el niño lector no en todos los casos interioriza toda la historia, solo la parte que le corresponda en el momento dado. “Con la ayuda del juego y el cuento el niño puede cambiar la realidad, y solo asimila tanta información cuanta necesite en el instante” (Kádár, 2013: 46)<sup>1</sup>.

La curiosidad del ser humano es innata, y no es una característica de los adultos, incluso, es mucho más de los niños que nacen al mundo sin saber nada de ello. Por la falta de esta sabiduría quieren explorarlo. Según Cervera el asunto de los textos infantiles puede ser muy variado, pero queda siempre en torno al descubrimiento (1991: 124). Este afán de descubrir implica el interés por lo diferente y mantiene la motivación del receptor. Por consiguiente, podemos pensar que a medida que vayan creciendo los niños tendrán nuevas inquietudes, nuevos temas de la realidad que no conocen. Para darles lecturas interesantes a ellos tenemos que ofrecerles libros con temática que les llame la atención por las características de la etapa psicosocial por la que pasan o que sean libros con temática no tratada anteriormente, temática de la que están a falta de conocimientos y experiencias.

Con todo lo anterior damos por entendido que la libertad en la Literatura infantil es infinita, pero el autor de estas obras tiene gran responsabilidad y fuerza en enseñar al niño cualquier contenido que considere importante porque siempre es el receptor quien decide qué y cómo entiende y asimila de lo contado. Puede que en muchos casos la LIJ no pretenda instruir sino, como toda literatura, enriquecer al lector y “por eso se dirige más a la sensibilización del niño que a su inteligencia” (Cervera, 1991: 127).

La *sensibilización* es una noción que se emplea cada vez más en cuanto a temas conflictivos de nuestra realidad, así como el trato de las personas con capacidades diferentes, la inmigración o las identidades sexuales. La acción de sensibi-

---

<sup>1</sup> Las traducciones de esta autora son nuestras.

lizar, según la Real Academia Española y la página web Word Reference, se trata de “hacer sensible algo o a alguien”, es el “aumento de la capacidad de sentir o de experimentar sensaciones” y la “concienciación e influencia sobre una persona para que recapacite y perciba el valor o la importancia de algo”. Vemos pues que la sensibilización se refiere en este caso a otro tipo de inteligencia que es la inteligencia emocional (IE). La aportación de la LIJ en este terreno es enorme y fomenta el desarrollo de esta inteligencia lo cual se muestra también en la investigación anteriormente mencionada de GRETEL. La presentación de realidades ajenas proporciona un proceso mental de comparación que deja claras las principales diferencias y similitudes entre ellas mientras provoca el pensamiento crítico del niño para poder evaluar la situación. Este proceso siempre se completa por el egocentrismo de los niños y también, como dijo Jacqueline Held (1985), porque “el lector joven tiene necesidad de proyectarse sobre un personaje a través de los acontecimientos, peripecias y obstáculos” presentados en el libro infantil (Cervera, 1991: 126). En nuestro continente vivimos en un contexto eurocéntrico que da por entendido que lo normal es lo que se ajusta a ello y muchas veces ni siquiera nos esforzamos en cambiar el enfoque de cómo mirar el mundo.

Lo diferente y lo desconocido muy pocas veces incitan para establecer contacto con otros grupos. Por no comunicarse, todo queda en la penumbra que hasta cierto punto genera miedo en los individuos, acto seguido, reaccionamos con agresividad o frustración que no son componentes reconocidos de la personalidad sana. Si queremos romper estos límites entre los seres humanos tenemos que empezar la labor cuanto antes para conseguir mejoras, porque las fases de la evolución psicológica de una persona se van cerrando y más difícil será cambiar lo interiorizado que lo que no está del todo definido.

La Literatura infantil es uno de los recursos que podemos utilizar para este proceso, sea en lengua materna o en L2. Siendo docentes tenemos la responsabilidad de educar al niño y no solo proporcionarle conocimientos útiles que son parte de la enseñanza de una asignatura. Educamos a la vida donde cada uno se tiene que relacionar con otras personas siendo de la misma índole o de otra. Para ser eficientes y llevar una vida equilibrada necesitamos tener unas capacidades intelectuales y emocionales desarrolladas. El nivel alto de la IE hace que podamos manejar mejor la vida y que seamos tolerantes y empáticos, respecto a distintos grupos de personas con los que convivimos.

Todo lo que comprende la sensibilización está relacionado con el mundo de las emociones, es decir, con la inteligencia emocional. Para participar en la educación de las nuevas generaciones hay que tener en cuenta esta parte de la inteligencia

emocional y compagnarla con los conocimientos profesionales. En consecuencia, es indispensable que conozcamos los principios de la IE cuando tratamos la vida en general en las clases.

La sensibilización es un proceso ininterrumpido a lo largo de los años, dependiendo de la etapa de nuestra evolución nos encontramos con más o menos situaciones ante las cuales debemos reaccionar sensibilizándonos. Se podría pensar que al inicio de nuestras vidas se dan más situaciones así, pero en este caso nos estaríamos olvidando de posibles cambios sociales globales o de una simple mudanza a otro país que genera choques culturales y reinicia el proceso de adaptación al entorno. En el presente trabajo nos centraríamos más en temas sociales y realidades subyacentes que conviven con otros fenómenos más populares y extendidos sin ser reconocidos o normalizados.

La búsqueda de la identidad, la sensación de pertenecer a un grupo, lugar, ser comprendido por uno mismo o por la sociedad son monotemas de la evolución del ser humano. Sin embargo, cuando más receptivos somos y más abiertos están los frentes donde luchamos para resolver estas inquietudes es la adolescencia. “Los adolescentes son, por regla general, mucho más sensibles que los niños pequeños” (Yule, 1998: 220). Consideramos que es la edad donde con mayor éxito podemos conseguir desenlace feliz en los procesos de sensibilización para normalizar y ayudar a aceptar fenómenos sociales y personales. La sensibilización bien planeada y llevada a cabo puede ayudar a entenderse, a entender a otros y a encajar en la argamasa de una normalidad plural como son las sociedades modernas. Es eso a lo que se refiere la competencia pedagógica de ayudar el desarrollo personal de los alumnos. Los adolescentes van probando sus límites, explorando hasta dónde pueden llegar y en qué contextos encajan mejor, dónde se sienten más comprendidos. Es bastante difícil enseñarles un mundo diferente al suyo en un entorno escolar porque la gran mayoría de las asignaturas que imparten se centran en la realidad nacional del país en el que viven. Las clases de L2 son el lugar perfecto para salir del entorno local, hacer viajes en el espacio para conocer otras realidades, otras costumbres, otros comportamientos sociales. En el caso de que el adolescente se siente más identificado o comprendido en el contexto del país o de los países de la lengua meta eso puede convertirse en un lugar confortable, como un refugio. Lo que debemos conseguir es que los alumnos vean que existen otras realidades y otros tipos de normalidad en la que se aceptan más diversidad o se aceptan la misma que en su país pero de otra forma. Implantando una normalidad diversificada se convertirán en adultos que se desenvuelven con éxito en su contexto nacional y en el de otras naciones, e incluso pueden cambiar las normas caducadas de sus propias sociedades.

Podría surgir la pregunta válida de por qué tratar textos infantiles cuyo público no son los adolescentes, con jóvenes. Como vimos anteriormente, Cervera subraya la importancia del tratamiento de los temas y el hecho de que un libro tiene éxito si da respuesta a las necesidades del lector. En este caso, los textos contemporáneos de la Literatura infantil tratarán temas nuevos, actuales que inquietan a los lectores, sean niños o mayores; incluso los adultos pueden encontrar respuestas a sus preguntas en ellos. También podemos concebir los libros infantiles como puntos de partida para un proceso personal más largo. Sin embargo, quisiéramos recordar que los primeros textos infantiles han sido cuentos populares que originalmente fueron creados para los adultos, pero por sus características particulares pudieron convertirse en un atractivo para los más pequeños también. No todos los cuentos infantiles actuales se parecen a los cuentos populares auténticos pero gran parte de ellos se basa en una estructura similar, por lo tanto, son historias aptas para los adultos también. Podríamos jugar con la idea de si los cuentos populares fueron adoptados por los niños, los libros infantiles semejantes a los anteriores podrían ser adoptados por los adultos. Ignacio Ceballos Viro llama la atención sobre el fenómeno citando las palabras de López Tamés y dice que “podría existir una «literatura robada» a los niños y adolescentes por muchos adultos «necesitados o insuficientemente nutridos de fantasía»” (Ceballos, 2016: 162). Sin embargo, en las clases de L2 es el docente que introduce los materiales que se tratan, depende de la voluntad de él mismo si introduce LIJ en el contenido. También podemos pensar que los profesores que lo hacen son adultos como de los que habla Ceballos, y si los alumnos adultos se muestran entusiasmados y motivados por los textos infantiles podemos suponer que ellos también pueden pertenecer a ese grupo de personas.

La similitud entre cuentos populares y libros infantiles de autor resulta crucial en el caso de la sensibilización. Ildikó Boldizsár, terapeuta húngara, dice que “según los cuentos europeos y orientales no es el mundo que funciona mal sino es el ser humano quien no se conecta armónicamente con las posibilidades ofrecidas por el mundo y, además, por sus malas elecciones se generan problemas”<sup>2</sup> (2019: 23). Con esta afirmación llama la atención sobre el carácter de encontrar nuestro lugar en el universo del que hablamos más arriba. Los cuentos ofrecen la posibilidad de entender nuevas situaciones, fenómenos y sensaciones, y pueden ayudar a encajar en el mundo. Las palabras de Boldizsár apuntan a que todo es parte de la normalidad, es el ser humano que no sabe cómo asimilar determinadas partes

---

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

de esta y así se crea la etiqueta de “anormal” y la angustia frente a elementos del entorno social.

El cuento es una herramienta idónea para el desarrollo de la inteligencia emocional que nos ayuda a aceptar, normalizar fenómenos, a encajar en nuestra realidad. Gracias a estas historias los receptores son capaces de disipar la tensión y la angustia, identificándose con los personajes mediante un proceso interior simbólico (Kádár, 2012: 97-98). Para cumplir con nuestro deber y competencia para ayudar el desarrollo personal de nuestros alumnos los cuentos, libros infantiles son una buena herramienta. En adelante propondremos un libro infantil y una serie de tareas posibles para el tratamiento de la historia para utilizar en el aula de español como lengua extranjera teniendo como propósito el perfeccionamiento de la IE, la tolerancia y la empatía.

#### 4. INVENTARIO DE ACTIVIDADES PARA LA CLASE DE E/LE

El tema elegido a tratar son las relaciones homosexuales y el matrimonio de personas del mismo sexo. El libro infantil que presenta el tema es *Titiritesa* de Xerardo Quintiá y Maurizio A. C. Quarello. La historia se publicó en 2007 por OQO y se trata de la aventura de una princesa llamada Titiritesa que vive en el reino de Anteayer. Se harta de que sea la princesa perfecta que actúa como exige su madre, por lo que un día se marcha del castillo y va en busca de otra vida en el reino de Pasadomañana. En el camino se encuentra con un burro a quien le nombra Bufaldino y siguen el camino juntos. Llegados a Pasadomañana se encuentran con el rey Godofredo cuya hija, la princesa Wendolina, es secuestrada por el tremendo monstruo Zamposiete Deumbocado que la quiere comer. Titiritesa y Bufaldino van en busca de Wendolina. La encuentran y convencen a Zamposiete que se convierta en vegetariano. Al final todos vuelven hacia Pasadomañana cuando durante la noche las dos princesas viajan por sueños preciosos y acaban en el sueño azul. Allí, en un baúl se besan y se enamoran. Al día siguiente siguen su camino hacia la casa de Wendolina y deciden casarse en el reino de Godofredo. En medio de la ceremonia nupcial llegan los padres de Titiritesa y su madre, Mandolina, quiere acabar con la boda pero todo es en vano porque la madre es debatida con la palabra que les había inventado a las princesas Juan Delacueva en el sueño de la noche anterior. Las princesas se casan y al final vuelven a irse en busca del sueño azul.

La estructura del cuento es similar a los cuentos de hadas. Hay una falta o problema que se genera al principio por lo que el héroe emprende un viaje. En el

camino se encuentra con un ayudante que le acompaña. Hay un conflicto a resolver: una princesa atrapada por un monstruo. Al liberar a la princesa volviendo al reino pasan otras cosas que ayudarán al héroe a llegar a su meta. Al final se libra otra batalla contra su madre y luego ya no hay obstáculo que se ponga en medio para convertirse en reina y esposa de la princesa. La trama y las características refuerzan la validez del cuento para ser utilizado como objeto de sensibilización, idea apoyada por Ildikó Boldizsár también (2019: 37-38).

La elección del tema nos puede parecer no muy acertada puesto que en España las relaciones homosexuales y los matrimonios igualitarios son legales. Sin embargo, en varios países del mundo estas relaciones no son aceptadas. Los ejercicios fueron pensada para grupos que viven y aprenden español fuera de España y tienen un nivel de competencia lingüística de B1-B2 establecidos en el MCER.

Antes de trabajar con los textos hay que aclarar que cada una de las clases que pretenda desarrollar la IE tiene que correr a cargo de un profesor que esté capacitado y su nivel de competencias sea suficientemente alto como para poder monitorear las actividades. Además, merece la pena estudiar la comunicación asertiva previamente porque es otro recurso adecuado para tratar de desarrollar la inteligencia emocional para profesores y alumnos también. Con su ayuda podemos expresar lo que sentimos sin dar lugar a interpretaciones erróneas (Kádár, 2013: 247-252).

En este apartado vamos a proponer diferentes ejercicios agrupados según sus características. Siempre pensemos en una sesión de 90 minutos que se puede dividir en dos, pero es conveniente tener una única sesión más larga para no romper el hilo de las actividades. Proponemos también que las clases tengan algún marco, lo mismo o muy parecido al principio y al final. Igual importancia tiene la confianza mutua y el “secreto del grupo”, asegurando el ambiente acogedor.

#### **4.1 Ejercicios para iniciar las clases**

Estos ejercicios más que preparar la clase preparan a los alumnos para estar presentes y para poder prestar mayor atención. También sirven para fortalecer el espíritu del grupo y que los miembros se conozcan más, sientan que pertenecen a la misma comunidad.

##### *4.1.1. Célula*

La célula consiste en formar un círculo donde cada uno de los estudiantes se tocan, parados uno al lado del otro, por los pies y los hombros. Cerrando los ojos

el grupo respira a la vez (2-3 veces). Al finalizarlo, sin moverse, el docente pregunta cómo está cada uno y por qué está así. Siempre con respeto. Pueden compartirse informaciones que pueden estar en el grupo pero fuera no. Al terminar la ronda, a paso lento hacia atrás, la célula se disuelve.

Los problemas se pueden quitar simbólicamente: agitándonos el cuerpo para soltar y hacer caer la tensión generada por ello, o también formando una bola simbólica con los problemas y lanzarla lejos.

#### 4.1.2. *Activity de emociones*

Aquí el profesor trae tarjetas con emociones, preferiblemente de la misma historia que se va a tratar. En corro hacen mimo cada vez que se escuche una emoción dicha por el profesor. Primero se puede hacer mimo en conjunto para aclarar las palabras, o repetir lo que hace el profesor. Luego reciben las tarjetas, una cada uno, e imitan la emoción que tiene, y los demás la adivinan.

Como variante se puede formar parejas para reconocer las emociones, imitando la emoción que mima el otro, o uno de los alumnos puede expresar emociones a las que el otro reacciona con las contrarias. Para presentar las emociones básicas, antes de las específicas del cuento, se puede recurrir al libro *El monstruo de colores*.

Si deseamos incorporar las nuevas tecnologías podemos utilizar el juego online *Kahoot!*. Un elegido mima una emoción y los demás votan cuál es.

#### 4.1.3. *Vocabulario*

Uno de los problemas de los estudiantes es que no entienden el texto. Para evitarlo es recomendable llevar ejercicios preparatorios.

Una posible versión es hacer un tablón con imágenes que correspondan a cada una de las nociones que saquemos del libro y los estudiantes no entiendan. Individualmente o en parejas tienen que relacionar las fotos con las palabras. Para controlar los aciertos podemos confeccionar un crucigrama donde al lado de las casillas están las fotos y según las soluciones dadas se van descubriendo las palabras correctas.

Otra versión es emparejar nociones con definiciones y equivalentes en la lengua materna, con grupos de 3-4 personas. También podemos definir el tiempo que tienen para agilizar. Al realizar el ejercicio podemos entregar la hoja de las soluciones para que los alumnos tengan un banco de vocabulario que consultar durante las sesiones.

## 4.2 Ejercicios para leer el cuento

La lectura es el primer contacto con el texto y su éxito depende del trabajo previo del profesor y de la postura de los alumnos. Los alumnos tienen que estar preparados para recibir el texto. El profesor tiene que tener en cuenta que con temas tabúes y controvertidos en el aula está provocando a sus estudiantes. Anteriormente tiene que valorar el momento de introducir los temas para no generar rechazo. La elección del texto también es muy importante porque en muchos casos es mejor optar por historias que traten sus temas principales “envueltos en papel de regalo”. Estas historias a la hora de desenvolverlos generan la experiencia Eureka que implica participación y así puede reducir el posible rechazo. Descubrir los secretos y descifrar los enigmas es fundamental para identificarse con las historias y encontrar nuestro sitio en el mundo (Boldizsár, 2019)

### 4.2.1. Lectura individual

En esta actividad cada alumno recibe el texto de la historia y lo lee. Esta lectura puede estimular el entendimiento subjetivo y provocar reacciones espontáneas. Después de la lectura es posible:

- a. Ponerse en parejas y hablar sobre el texto. Si es posible formando una cadena de “citas rápidas”, cambiando de pareja cada 2-3 minutos.
- b. Escribir 3 emociones positivas y 3 negativas que sintió uno al leer. Después formen grupos de tres y comparen sus emociones. La meta final es que se olviden de los malos sentimientos, o por lo menos, los reevalúen y encuentren el lado positivo. En la instrucción tiene que estar claro que este ejercicio llega a su fin si se ponen de acuerdo.

### 4.2.2. Lectura pausada

Esta lectura es realizada por el profesor. El profesor se pone en el centro de la sala donde los alumnos están sentados en medio círculo. En una pantalla están proyectadas las ilustraciones del libro y siguen la lectura del profesor. En los momentos cuando se producen cambios en la historia, paramos la lectura y pedimos a los alumnos que hagan suposiciones sobre qué va a pasar. Repetimos las pausas 2 o 3 veces. Las suposiciones las pueden escribir individualmente, en parejas, en grupos o en común.

#### 4.2.3. *Lectura graduada*

Existe la posibilidad de una lectura graduada que consiste en repartir una versión de la historia que no tenga las ilustraciones y tampoco determine si los protagonistas son femeninos o masculinos. Después de la primera lectura se puede hacer una puesta en común de lo que entendieron los alumnos y es posible que se generen mini debates sobre el texto. Después de todo podemos realizar una lectura del texto original con las ilustraciones y prestar atención a las reacciones. Incluso, les podemos pedir que escriban sus pensamientos durante la lectura.

### 4.3. Ejercicios para después de la lectura

#### 4.3.1. *¿Quién me gusta más?*

Los alumnos de la clase pueden elegir a uno de los personajes que les guste más y explicar el porqué de la elección. El ejercicio se puede realizar al revés también: hablando del personaje que no les haya gustado. Si el grupo con el que trabajamos es numeroso podemos formar subgrupos según los personajes y pedirles que elaboren una lista de porqués en común.

#### 4.3.2. *Me gustas porque...*

Después de leer el texto podemos repartir hojas en blanco que tienen los nombres de los personajes. Estos papeles van rondando por cada uno de los estudiantes y tienen que escribir, por ejemplo: *Mandolina, me gustas porque cuidas mucho a tu hija, la princesa*. Al final se comparten las respuestas.

#### 4.3.3. *Cambio de ilustraciones*

En los libros no todas las escenas tienen ilustraciones así que, con un grupo más creativo, de forma grupal o individual, podemos ilustrar la historia:

- a. ¿Qué pasó después de que se fuesen las princesas?
- b. ¿Cuál es la escena que te gustaría ilustrar?
- c. ¿Cuál es la ilustración que cambiarías?

## 4.4 Ejercicios de dramatización

Boldizsár (2019) y Kádár (2012) subrayan la importancia de hablar de la historia desde el punto de vista del protagonista y de otros personajes secundarios. Ver el mismo “problema” desde diferentes ángulos nos ayuda a entender mejor los conflictos, las reacciones y las posturas de cada uno. Además, ayuda a los receptores a exteriorizar sus propios conflictos mediante un personaje. Este tipo de ejercicios aseguran cierto alejamiento y objetividad sobre el problema de la historia. Podemos optar porque los alumnos elijan el personaje con quien identificarse o podemos repartir los papeles nosotros. De todas formas es importante cambiar de papel y hacer ver a los alumnos los diferentes puntos de vista.

### 4.4.1. ¡Narremos nosotros!

Poniendo a los alumnos en el papel de los diferentes personajes u objetos del cuento podemos contar de nuevo la historia y entender mejor la reacción de cada uno. De esta forma se genera una interpretación plural de los hechos y una posible mejora en el entendimiento global de los porqués.

### 4.4.2. ¿Cómo reacciona?

La dramatización no es fácil, pero tiene un aporte enorme para el proceso de aprendizaje y las diferentes emociones pueden exteriorizarse. Podemos dramatizar la historia original, como primer paso, u otras historias relacionadas con el tema. Además de escenificar situaciones podemos pausar lo que está pasando y mandar a otros estudiantes para que se pongan detrás de un personaje y cogiéndole del hombro digan lo que siente el personaje.

Posibles situaciones para la dramatización aparte de la historia de *Titiritesa*:

- a. Una persona se declara gay ante sus padres (3 personas)
- b. Una persona se declara gay ante su mejor amigo/a (2 personas)
- c. Un niño o joven que sufre acoso en la escuela por ser diferente (3-4 personas)
- d. El nuevo compañero de clase confiesa que tiene dos padres o dos madres (varias personas)

Después de trabajar con el texto proponemos una sesión de evaluación: ¿Quiénes actuaron correctamente y quiénes no? ¿Por qué? ¿Qué opinamos sobre la historia? ¿Cómo se desarrollaría la historia en la vida real? ¿Estamos de acuerdo con la reacción de nuestro entorno frente a situaciones similares? Si no estamos de acuerdo ¿cómo podemos cambiar nosotros al respecto individualmente?

## 4.5 Ejercicios para escribir

Este tipo de ejercicios les ayuda a los alumnos sintetizar sus ideas, requiere mayor cohesión textual, una argumentación razonada y mayor corrección gramatical. Junto a los beneficios lingüísticos tiene ventajas psicológicas porque se puede dar el caso de que a unos alumnos les cueste manifestarse oralmente y prefiere escribir para comunicarse. Tal vez, la intimidad del texto escrito posibilite traer a la superficie opiniones más sinceras y le haga razonar mejor. Son ejercicios que se pueden realizar en el aula o como deberes de casa porque así dejamos tiempo para que todo lo experimentado en clase llegue a procesarse mejor en los alumnos. Ildikó Boldizsár (2019) también menciona el beneficio del tiempo transcurrido entre sesiones y la capacidad de sintetizar pensamientos y sensaciones.

### 4.5.1. *¿Qué le escribirías?*

Supongamos que tenemos un/a amigo/a muy cercano/a que un día nos escribe una carta. En la carta nos cuenta que no sabía cómo decirlo pero es homosexual y quiere que lo sepamos. Se preocupa por lo que vayamos a pensar, pero insiste en que es la misma persona solo que ya sabemos más de su realidad. Nuestra tarea es responderle. ¿Qué diríamos nosotros? En el caso de realizar el ejercicio en clase para ambientar la situación podemos poner música e incluso traer una carta simbólica.

### 4.5.2. *Poemario*

Titiritesa, después de conocerle a Wendolina se pone a escribir poemas. Si preferimos proponer la tarea en clase inventemos el poema titular del poemario y escribámoslo entero. La forma puede ser libre pero, por ejemplo, enlazando con Shakespeare o Federico García Lorca, podrían escribir un soneto. Para inspirarse se pueden leer textos de diversos poetas. Aquí ya apelamos a la competencia literaria activa de los alumnos. Para apoyar el proceso creativo podemos elaborar previamente una lista de consejos y criterios a seguir. El libro *Lecciones de Poesía*

*para niños y niñas inquietos* de Luis García Montero (2000) es un buen punto de partida para elaborarla.

## **4.6 Ejercicios para terminar la clase**

Como lo mencionamos al principio es importante tener un marco de la clase para crear una sesión completa. Cerrar sintetizando el contenido de la clase ayuda a no dejar ideas en el aire y salir del ambiente creado. Podemos recurrir al mismo ejercicio de la célula.

### *4.6.1. Cédulas de salida*

Como retroalimentación podemos pedir a los alumnos que nos entreguen una ficha en la que detallan qué han aprendido y qué es lo que se llevan a casa como conclusión o moraleja.

### *4.6.2. Tablón de proceso*

También podemos diseñar un tablón informativo en el aula donde vamos apuntando al final de cada clase lo que tratamos en ella y las conclusiones que sacamos. Siempre es interesante ver el proceso entero y reflexionar sobre los cambios que se hayan producido en el camino. Cuando terminemos con todas las actividades saquemos conclusiones que servirán para poder reaccionar mejor a situaciones similares en la vida real.

## **5. CONCLUSIONES**

El ser humano por naturaleza es inquieto y curioso, siempre intenta conocer al mundo que le rodea y pretende encajar lo mejor posible para formar parte de una unidad más grande. Para conocer su entorno primero se puede encontrar con su familia y coetáneos o los libros infantiles y juveniles que se le faciliten o elija él mismo. Estos libros son el reflejo claro de las normas de la sociedad o del universo y presentan claves para vencer situaciones reales y armarse de experiencias aún no vividas. Como medio para conocer el mundo las personas acuden a aprender otros idiomas que les abren las puertas, ventanas y caminos hacia otras culturas, otras realidades y otras experiencias. Las nuevas formas de ver la vida y las nuevas

experiencias proporcionan felicidad y mayor facilidad para encajar en su contexto o en nuevas culturas si emprende un viaje a otros países. Incluso, se puede dar el caso de que una persona se siente más a gusto o más aceptada en otras sociedades que no sea la suya propia.

Unir el aprendizaje de idiomas con la literatura infantil para mejorar las competencias emocionales de los aprendientes resulta una combinación acertada y necesaria que contribuye al desarrollo personal de cada uno. Es un deber del docente prestar atención a este aspecto mientras guía a sus alumnos en el camino de conocer una nueva lengua y cultura. Podemos suponer que los textos infantiles son más fáciles de entender en el aula de L2, sin embargo, son portadores de informaciones mucho más complejas y valiosas que una simple anécdota contada para entretener. Los cuentos en las culturas arcaicas y en los pueblos naturales siempre han sido un comprimido de sabiduría ancestral que tenía su papel determinado en los ritos de iniciación y cambios de etapa (Boldizsár, 2019). Estas características no se han perdido del todo en el caso de los cuentos de autor solo que son modificados por las intenciones del escritor.

Las posibilidades del uso de la Literatura infantil y juvenil en clase de español como lengua extranjera son infinitas y siempre dependen de las capacidades e intenciones del docente. Tal y como lo hemos visto el profesor tiene gran responsabilidad a la hora de decidir si utilizar o no estos textos en sus clases. Tiene que estar preparado y tiene que preparar a los alumnos mismos para recibir los textos y sus mensajes. Con la serie de ejercicios diseñados para tratar los libros elegidos tiene el poder de ayudar a sus alumnos en su proceso de encontrar sus identidades y encontrar sus lugares en el mundo. Asimismo, puede provocar un cambio a escala más grande puesto que los alumnos tienen relaciones interpersonales mediante las cuales pueden compartir sus visiones y dejar efecto sobre otras personas también. Estos procesos sociales para normalizar temas tabúes o controvertidos pueden tener éxito si se empieza a nivel personal y luego se propaga a nivel social. Gracias a nuestra labor como docentes podemos construir un mundo lleno de personas socialmente sensibles que saben desenvolverse con éxito en un mundo más tolerante, empático e inteligente emocionalmente.

## 6. REFERENCIAS

ANDRIJEVIĆ, M. (2010). “Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Colindancias. Revista de la*

- Red de Hispanistas de Europa Central*, 1, 157-163, Accesible en la dirección <<https://colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/113>> [Acceso: 29/09/2020]
- BOLDIZSÁR, I. (2010). *Meseterápia, Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Budapest: Magvető.
- CEBALLOS VIRO, I.(2016). “A1.1 Saber de dónde viene la literatura infantil”, en *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Logroño: Unir Editorial, 161-163.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero de la Universidad de DEUSTO.
- COLOMER, T. y FITTIPALDI, M. (coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL.
- Diccionario de la Real Academia Española. Accesible en la dirección <<http://www.rae.es>> [Acceso: 29/09/2020]
- Diccionario Word Reference. Accesible en la dirección <<http://www.wordreference.com>> [Acceso: 29/09/2020]
- DIOS, O. de (2016). *En Familia*. Madrid: La Casa Encendida / Silonia.
- GARCÍA MONTERO, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Madrid: Visor Libros.
- KÁDÁR, A. (2012). *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskolás korban*. Kolozsvár: Ábel.
- (2013)- *Mesepszichológia, Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. SD: Kulcslyuk.
- LLENES, A. (2019). *El monstruo de colores*. Barcelona: Editorial Flamboyant.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (2002). «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación». Accesible en la dirección <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)> [Acceso: 02/09/2020]
- OH! MAMI BLUE (2018). *Familias*. Barcelona: Somos Libros.
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (2009). «A pedagógus-kulcskompetenciák szerepe a tanulók versenyképességében». Accesible en la dirección <<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/vitaforumok/pedagogus>> [Acceso: 29/09/2020]
- QUINTIÁ, X. y QUARELLO, M. A. C. (2007). *Titiritesa*. Pontevedra: OQO.
- YULE, G. (1998). *El lenguaje*. SD: Cambridge University Press.

**7. ANEXO: OTROS MATERIALES PARA TRATAR TEMAS TABÚES Y CONTROVERTIDOS**

<b>Material</b>	<b>Categoría</b>	<b>Temas a tratar</b>
CARRIER, I. (2010). <i>El caso de Lorenzo</i> . Barcelona: Editorial Juventud.	Álbum ilustrado	Capacidades diferentes.
KULOT, D. (2007). <i>Una pareja diferente</i> , Vigo: Factoría K de Libros.	Álbum ilustrado	Amor, diferencias raciales, culturales y personales.
CROWTHER, K. (2006). <i>Mi amigo Juan</i> . Barcelona: Corimbo.	Álbum ilustrado	Amistad, diferencias raciales e intelectuales, el valor de la lectura.
JEFFERS, O. (2018). <i>El corazón y la botella</i> . Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.	Álbum ilustrado	Pérdidas, muerte.
DIOS, O. de (2017): <i>Rana de tres ojos</i> . Zaragoza: Apila Ediciones.	Álbum ilustrado	Cambio climático, medio ambiente.