

**Fortalecimiento de la interculturalidad y reivindicación de la mujer mediante la poesía
hispanoamericana en un material de ELE**

Adriana Castellanos Alfonso

Trabajo de grado para optar por el título de Magistra en Lingüística Aplicada del Español como
Lengua Extranjera

Asesora

Andrea Torres Perdigón

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Bogotá, D.C.

2018

Agradecimientos y dedicatoria

Gracias a Dios por darme vida, salud, inteligencia y paciencia para llevar a cabo satisfactoriamente este trabajo de grado. A mis padres, a mi hermano y a mi novio, por darme la motivación para ser mejor todos los días. A mi asesora, Andrea Torres Perdigón, por el tiempo, el apoyo, la paciencia y los conocimientos aportados en la escritura de mi trabajo de grado. A los profesores Ana María Rojas y Jorge Enrique Estupiñán, por su tiempo, apoyo y comentarios en la validación de la cartilla. Al diseñador Andrés Moyano, por haber hecho posible el sueño de reconciliar a la literatura con el aprendizaje de español como lengua extranjera.

Dedico este trabajo a mis profesores de la maestría y les agradezco por darme todas las herramientas para ser una excelente profesora de español como lengua extranjera. A mis compañeros de maestría, con quienes anduve hombro con hombro para alcanzar las metas que nos propusimos. A mis estudiantes y compañeros docentes, porque siempre creyeron en mi talento y vieron un brillo especial en mi persona. A mis amigos y todos mis familiares, porque siempre tuvieron la convicción de que lograría todo lo que me propusiera. A mis abuelitos Julio, Roberto y Alicia, que me apoyan desde un rincón cerca al gran creador. Finalmente, deseo dedicar este trabajo y su producto a todas las mujeres del mundo que marcaron y siguen marcando la diferencia usando solamente la pluma, el papel y el deseo de que este mundo sea mejor para todos.

Resumen

Son pocos los manuales de español como lengua extranjera (ELE) que recurren a la literatura, y especialmente, a la poesía, para potenciar todas las competencias del aprendiz. Dos posibles razones que explican esta situación son, por un lado, considerar el lenguaje poético como un accesorio de la lengua con cierto grado de complejidad y, por otro lado, la limitación de habilidades del aprendiz que se potencian gracias a un acercamiento al género lírico. Los manuales de ELE citan, principalmente, poetas mencionados en los libros de texto de español como lengua materna para enseñar cultura y literatura. Algunos de los ejemplos más comunes son Federico García Lorca y Antonio Machado (en el caso de la variación peninsular), y Rubén Darío y Mario Benedetti (en el caso de Hispanoamérica), desplazando a otros autores que gozan de una gran trayectoria literaria. Otra de las dificultades que implica la selección de autores líricos es la ausencia de poetas femeninas de España e Hispanoamérica, quizá porque la literatura ha sido un oficio principalmente construido por hombres. A la ausencia de poetas mujeres en los manuales de ELE, se suma el escaso repertorio de habilidades de lengua trabajadas en el aula, ya que por medio de los textos líricos se potencia mayormente la comprensión de lectura y el aprendizaje de nuevo vocabulario. Con el fin de lograr la inclusión de poemas escritos por mujeres y el desarrollo de la competencia intercultural, se realizó un análisis de necesidades con base en algunos manuales de ELE, a partir del que se diseñó y validó una cartilla que articula la competencia intercultural y la reivindicación de escritoras hispanoamericanas. La selección de poemas y autoras está respaldada por un marco conceptual que vincula la importancia de la poesía en literatura y en las aulas de ELE, el papel de la mujer en la producción de escritura y conocimiento, y finalmente, el reconocimiento de otras formas de cultura para hallar puntos de encuentro y desencuentro en las aulas de lengua extranjera.

Abstract

Nowadays, there are few Spanish as a Foreign Language (SFL) textbooks that use literature (especially, poetry) in order to develop the student's language skills. There are two possible causes that explain this phenomenon: on one side, SFL teachers assume literature is only an accessory of language that has a remarkable degree of complexity. On the other hand, teachers consider that using poetry in foreign language teaching may improve reading comprehension and vocabulary learning only. Textbooks frequently include canonical writers' literary pieces, mentioned in Spanish as a Mother Language (SML) textbooks to teach culture and literature.

Some of the most well-known writers that appear in SML and SFL textbooks are Federico Garcia Lorca, Antonio Machado (in the case of Spain), and Ruben Dario and Mario Benedetti (in the case of Hispanic America), ousting many other male and, especially, female writers who have an established literature career.

Most of the activities proposed with literary texts usually work on reading comprehension and new vocabulary learning. In order to achieve the development of intercultural competence and the inclusion of Hispanic women poetry, a SFL booklet that gathers intercultural competence and the role of Hispanic women in poetry was designed and evaluated. The selected group of female writers and poems is justified through a conceptual framework that binds the importance of poetry in literature and SFL classes, the role of women in the writing and knowledge production and finally, the recognition of other cultural expression in Spanish language that allow the convergence of different points of view that contribute to an intercultural encounter in the SFL classroom.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| <i>Introducción</i> | 13 |
| 1. <i>Contexto</i> | 15 |
| 1.1. Relación entre literatura y enseñanza de una lengua extranjera | 15 |
| 1.2. Representatividad de las mujeres en los manuales de ELE y en la literatura | 17 |
| 1.3. Producción de material para la enseñanza-aprendizaje de ELE en España e Hispanoamérica | 21 |
| 2. <i>Planteamiento del problema</i> | 25 |
| 2.1. Frecuencia de uso y tipo de ejercicios desarrollados con poesía en los manuales de ELE | 25 |
| 2.2. Propuesta del PCIC para el estudio de la poesía | 34 |
| 3. <i>Pregunta de investigación</i> | 46 |
| 4. <i>Objetivo general</i> | 46 |
| 5. <i>Objetivos específicos</i> | 46 |
| 6. <i>Estado de la cuestión</i> | 47 |
| 6.1. Recorrido histórico del uso de la literatura en las aulas de lengua extranjera | 47 |
| 6.2. Motivos y criterios de selección de textos literarios (y líricos) en las clases de ELE | 48 |
| 6.3. Fases de desarrollo de actividades con textos literarios en las clases de ELE | 50 |
| 6.4. Competencia literaria y competencia metafórica | 51 |
| 7. <i>Marco conceptual</i> | 54 |
| 7.1. Interculturalidad desde dos puntos de vista | 54 |
| 7.2. Competencia comunicativa: definición y origen | 56 |
| 7.3. Teoría de la poesía: del formalismo ruso a la teoría de la ruptura de Octavio Paz | 61 |
| 7.4. Papel de la mujer en la producción de conocimiento y escritura | 64 |
| 8. <i>Marco metodológico</i> | 71 |
| 8.1. Fundamentación teórica de la metodología | 71 |
| 8.2. Participantes en la revisión del material | 72 |
| 8.3. Fases de desarrollo de la metodología | 72 |
| 9. <i>Análisis de resultados</i> | 85 |
| 9.1. Primer ítem: presentación del material | 85 |
| 9.2. Segundo ítem: secuencia de ejercicios | 86 |
| 9.3. Tercer ítem: competencias de lengua | 86 |
| 9.4. Cuarto ítem: desarrollo de competencia intercultural | 87 |
| 9.5. Quinto ítem: pertinencia del nivel de lengua | 88 |
| 9.6. Observaciones generales hechas por los expertos | 89 |

| | |
|---|-----|
| 10. Conclusiones | 92 |
| Referencias bibliográficas | 96 |
| Anexos | 103 |
| Anexo 1. Rejilla de evaluación de la cartilla Calíope Reb/velada: cartilla para reflexionar sobre el papel de la mujer y la poesía en las culturas contemporáneas | 103 |
| Anexo 2. Rejilla de evaluación diligenciada por la docente 1 (experta en diseño de material de la Pontificia Universidad Javeriana) | 105 |
| Anexo 3. Rejilla de evaluación diligenciada por el docente 2 (experto en interculturalidad y literatura de la Universidad Pontificia Bolivariana) | 107 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| <i>Tabla 1. Profesiones de las mujeres en los manuales de ELE y frecuencia de aparición</i> | 18 |
| <i>Tabla 2. Manuales impresos de ELE de editoriales españolas</i> | 22 |
| <i>Tabla 3. Manuales impresos de ELE de editoriales hispanoamericanas y estadounidenses</i> | 23 |
| <i>Tabla 4. Rejilla de frecuencia de materiales de ELE para evaluar el uso de poesía</i> | 26 |
| <i>Tabla 5. Rejilla de materiales que utilizan poesía y su propósito</i> | 30 |
| <i>Tabla 6. Calificación promedio general del material</i> | 89 |

Lista de ilustraciones

| | |
|---|----|
| <i>Ilustración 1. Géneros de transmisión escrita para niveles B1 y B2</i> | 37 |
| <i>Ilustración 2. Géneros de transmisión oral para niveles B1 y B2</i> | 38 |
| <i>Ilustración 3. Géneros de transmisión escrita para niveles C1 y C2</i> | 39 |
| <i>Ilustración 4. Géneros de transmisión oral para niveles C1 y C2</i> | 40 |
| <i>Ilustración 5. Nociones sobre literatura de niveles B1 y B2</i> | 42 |
| <i>Ilustración 6. Nociones sobre literatura de niveles C1 y C2</i> | 42 |
| <i>Ilustración 7. Portada de la cartilla Calíope Reb/velada: cartilla para estudiar el papel de la mujer en las culturas contemporáneas</i> | 76 |
| <i>Ilustración 8. Actividad preliminar (fragmento)</i> | 78 |
| <i>Ilustración 9. Introducción de Calíope Reb/velada (fragmento)</i> | 78 |
| <i>Ilustración 10. Objetivos y actividad “Antes de comenzar” del capítulo 2</i> | 79 |
| <i>Ilustración 11. Sección “Contador de historias” y fragmento de la lectura de la primera actividad del capítulo 3</i> | 79 |
| <i>Ilustración 12. Sección “Con puño y letra de mujer” en el capítulo 1 (fragmento)</i> | 80 |
| <i>Ilustración 13. Actividad “Manos a la obra” del capítulo 1</i> | 81 |
| <i>Ilustración 14. Videos empleados sobre conducta animal y preguntas de recuento en el capítulo 2</i> | 82 |
| <i>Ilustración 15. Video sobre la vida de Alfonsina Storni y preguntas en el capítulo 3</i> | 83 |
| <i>Ilustración 16. Modelo de lengua referido por la docente 1</i> | 89 |

Introducción

Cuando en la vida una persona logra una posición determinada...; cuando su poesía fue traducida al italiano, al francés, al inglés, al sueco, al alemán, ¿qué resonancia podrá tener una voz familiar que intente exaltación?

La irrupción de una voz femenina, dulce pero firme en medio de ese coro de voces masculinas, causa, en principio, asombro, pero más tarde es admitida como algo natural, y hasta cierto punto lógico. Natural...para... los escritores, los plásticos, los músicos. ¿Pero para los demás?

(Alejandro Alfonso Storni citado en Arias de la Canal, 2001, pp. XI y XV).

Por muchos años, se consideró que una mujer cuya única prioridad no era casarse ni tener hijos era subversiva, y para alejarla de ese pensamiento “peligroso”, se crearon los conventos y se les asignaron las labores del hogar, escenarios que detonaron su potencial creativo, pues ya no estaban dispuestas a ser esposas de un hombre o de Dios toda su vida. Así fue como la mujer eligió, sin pedir permiso, leer y escribir sobre un tema de su preferencia. Lo único que no pudo elegir fue desde dónde hacerlo, ya que solamente a los hombres se les permitía escribir desde lo público.

A partir de la independencia de los países que fueron colonias en el siglo XIX, los hombres (y las mujeres) buscaron la manera de expresarse sobre la libertad y los derechos humanos. Para ellas, este ejercicio fue más difícil, ya que, utilizando seudónimos de varón (como en los casos de George Sand o Soledad Acosta de Samper) lograron publicar sus primeros cuentos, novelas, obras de teatro y artículos de opinión. Desde un falso anonimato tuvieron reconocimiento, pero se necesitaba buscar más formas de llegar a las mentes de los lectores. Años después, gracias a la lucha por el acceso al voto, las mujeres tomaron el impulso necesario para hacerse sentir cada vez más por medio de sus escritos. Sus voces sonaban como las cigarras en la noche, pero al ser tantas, su canto se convirtió en un escándalo abrumador. Poco a poco se publicaron cada vez más obras escritas por mujeres, y hoy en día se muestran en las vitrinas y se venden a ritmo acelerado. La gente quiere saber más de Isabel Allende, Gabriela Mistral, Alfonsina Storni, Alejandra Pizarnik, María Mercedes Carranza, Rosario Castellanos, Rosa Montero y otras más que en otra época se hubieran acoplado muy bien a la etiqueta de brujas.

Desde finales del siglo XX y en estos años del siglo XXI, cada vez más hombres y mujeres han podido acceder a la educación, pese a que todavía se sigue favoreciendo a los hombres. Este avance implica querer ampliar el espectro cultural mediante el aprendizaje de otras lenguas, y una de las que más ha tenido difusión es el español. Cuando finalmente un aprendiz

decide tomar un curso, debe comprar unos manuales que le permitirán desarrollar todas sus competencias, pero estos materiales limitan su enseñanza a la gramática, la pronunciación y el panorama cultural ibérico, haciendo que el aprendiz tenga un conocimiento limitado sobre la cultura hispanoamericana. Ellos merecen conocer diferentes formas de hablar, cantar, escribir y leer en español también, y los manuales deberían hacer mayor hincapié (no totalmente) en el uso de otras expresiones culturales de la lengua meta, como la literatura, para formar hablantes competentes y conocedores de la cultura meta. Es así como se pretende rescatar la poesía hecha por mujeres hispanoamericanas y desarrollar la competencia intercultural, también posible mediante el análisis de problemáticas que afectan, principalmente, a las mujeres.

Para lograr tal propósito, este trabajo de grado estará dividido en las siguientes secciones. Primero, se hará una contextualización que muestra el panorama de la literatura en la enseñanza de lengua, el papel de las mujeres en la literatura y en los manuales de ELE y cómo ambos factores contribuyen a la formación de la interculturalidad en los aprendices de esta lengua. Posteriormente, se mostrarán el problema, los objetivos y el estado de la cuestión para comprender el alcance que ha tenido el tema de investigación a partir de estudios previos. Para relacionar todos los elementos presentados hasta el momento, a continuación aparecerán el marco conceptual y el marco metodológico que explican las miradas y los métodos seleccionados para cumplir con los objetivos de la investigación. Finalmente, se verán el análisis de resultados y las conclusiones que mostrarán si se satisficieron los propósitos, además de generar posibles preguntas para futuras investigaciones relacionadas con el tema. Este trabajo de grado va acompañado de un producto que permite la enseñanza de ELE a través de la poesía escrita por mujeres hispanoamericanas: un producto que busca darle una voz potente a quienes se pensó que solamente susurraban en medio de la multitud.

1. Contexto

Debido a que este trabajo de grado busca el desarrollo de la competencia intercultural y la reivindicación de la poesía escrita por mujeres hispanoamericanas, el contexto será presentado desde tres perspectivas diferentes: la relación que existe entre lengua y literatura, la representatividad que tienen las mujeres en los manuales de ELE y finalmente, la producción de material para la enseñanza-aprendizaje de ELE desde Hispanoamérica, notoriamente desigual respecto a la producción de materiales en España.

1.1. *Relación entre literatura y enseñanza de una lengua extranjera*

A mediados del siglo XX, el método privilegiado para enseñar cualquier lengua extranjera era el método de gramática-traducción, mayormente utilizado en los cursos que enseñaban lenguas clásicas. El material privilegiado era el texto literario, ya que contenía un registro elevado de lengua que todo aprendiz debía reproducir¹. Patricia Fernández Martín (2009) afirma que otra de las herramientas empleadas en este método eran las listas de verbos y los diccionarios. De acuerdo con esta autora, el método empleaba los textos literarios, principalmente, para hacer traducciones entre la lengua meta y la lengua extranjera, pero solamente tuvo vigencia hasta la mitad de los años ochenta cuando surgió el enfoque comunicativo, mediante el que se buscaba la comunicación eficaz del alumno por medio del trabajo cooperativo en situaciones reales de habla, motivo por el que la literatura, en principio, se vio desplazada de las aulas de lengua extranjera, al tener una forma de expresión distante de las necesidades comunicativas del aprendiz; no obstante, con la llegada del segundo enfoque, la literatura tuvo mayor protagonismo, ya que no solo se buscaba la comunicación eficaz con hablantes nativos, sino también, enriquecer los contenidos culturales. Por tal motivo, la literatura recuperó una parte del espacio en las aulas de lengua extranjera, ya que fue entendida como una muestra de la cultura y del panorama social del país donde se habla la lengua meta. A pesar de que la inclusión de literatura en los programas de lengua extranjera se ha hecho de manera discreta, todavía hay docentes que se muestran un poco renuentes ante esta situación, ya que no siempre el profesor estará dispuesto a trabajar con textos literarios en el aula, o las actividades diseñadas por el docente no motivan a los estudiantes, como lo evidencian Aldana Rodríguez y Núñez Tamayo (2013).

¹ Respecto a la complejidad del lenguaje literario, Aldana Rodríguez y Núñez Tamayo aseguran que “la literatura... es percibida como una producción demasiado compleja..., el acto de escribir se convierte en un intento por cumplir las formas y los cánones más que por expresar una idea determinada” (2013, p. 9).

Actualmente, según los dos autores, hay dos formas de utilizar la literatura en las aulas de lengua extranjera. Por un lado, encontramos la aproximación instrumental, que busca desarrollar las competencias de lengua, mientras que la aproximación estética busca generar una postura crítica y argumentativa del aprendiz con respecto al texto literario. Por lo general, la primera es la más utilizada en las aulas de lengua extranjera. Basta con ver los manuales de ELE para corroborar lo dicho por Aldana Rodríguez y Núñez Tamayo (2013), ya que al citar textos literarios de cualquier género, estos son empleados, la mayor parte del tiempo, para ejercicios de comprensión de lectura y búsqueda de nuevo léxico en el diccionario. La importancia del texto literario en la clase de lengua extranjera debería apuntar más hacia la segunda aproximación, la estética, ya que se busca que un alumno sea capaz de comunicarse eficientemente con un interlocutor nativo por medio del conocimiento de la cultura meta, y la literatura no es ajena a la cultura, pues refleja situaciones históricas, políticas, culturales y sociales del país donde se habla la lengua meta. Más adelante, los autores recomiendan a los profesores de ELE elegir un enfoque y un método para llevar a cabo las actividades con textos literarios. Los dos enfoques entre los que se puede elegir -tomados de Maley- son:

- Enfoque crítico literario, que permite la identificación de la “literariedad” del texto, es decir, el reconocimiento de la trama, los personajes, el autor y la motivación con que fue escrita el texto para evaluar por qué este es un texto literario y no de otra índole particular.
- Enfoque estilístico, que “apunta a lograr descubrimientos textuales e interpretaciones al describir y analizar el lenguaje del texto literario..., da prioridad a la descripción y al análisis del lenguaje utilizado y no a su interpretación” (Maley citado en Aldana Rodríguez y Núñez Tamayo, 2013, p. 29).

Idealmente se esperaría que los docentes de ELE recurrieran más al segundo método, ya que puede ser un poco más útil en la clase de lengua extranjera, al brindar herramientas a los aprendices para que descifren mensajes implícitos y hagan deducciones a partir de su lectura. Estos enfoques o métodos se complementan con tres formas o modelos de entender la literatura: el modelo basado en el lenguaje, que busca desarrollar las habilidades de lengua; el modelo cultural, que evidencia los contenidos culturales de la lengua meta y finalmente, el modelo de literatura como enriquecimiento personal, donde prima la experiencia individual de lectura para generar debates y opiniones sobre la misma (Carter y Long citados en Aldana Rodríguez y Núñez Tamayo, 2013). Los tres modelos son igualmente valiosos en el aula de ELE, y el docente puede trabajarlos todos para que el estudiante mejore sus habilidades de

lengua por medio de la interpretación de elementos culturales y el intercambio de opiniones con sus compañeros.

Independientemente del enfoque o del modelo elegido, la literatura es un recurso valioso, ya que permite generar opiniones diversas entre los aprendices. También facilita el desarrollo de las cuatro competencias de lengua; la escritura, al permitir a los aprendices hacer ejercicios creativos con los textos trabajados en clase; la lectura, para tener una mayor conciencia de las pausas (actividad sujeta al género literario que haya elegido el profesor); la conversación, al hacer intercambio de opiniones, y finalmente, la escucha, para practicar la prosodia de los diferentes enunciados e identificar de fonemas y diversas variaciones de la lengua meta.

1.2. Representatividad de las mujeres en los manuales de ELE y en la literatura

En el ensayo “La mujer en los manuales de español para extranjeros”, Isabel Galiano (1991) toma una muestra de manuales editados y publicados en España para analizar los roles que tienen las mujeres en dichos textos. El estudio hecho por la autora se basa solamente en las ilustraciones que tienen los libros y en el tipo de ejercicios propuestos. Luego de hacer el rastreo, las profesiones femeninas que tienen más representación en los manuales de ELE son las siguientes:

| PROFESIÓN | FRECUENCIA EN LOS MANUALES DE ELE |
|-----------------------|--|
| Ama de casa | 116 |
| Secretaria | 55 |
| Estudiante | 35 |
| Vendedora | 21 |
| Enfermera | 17 |
| Profesora | 11 |
| Azafata | 8 |
| Periodista | 5 |
| Criada | 4 |
| Camarera | 3 |
| Taquillera | 3 |
| Cajera | 3 |
| Telefonista | 3 |
| En agencias de viajes | 3 |
| Médica | 2 |
| Monja | 2 |
| Pintora | 2 |
| Fotógrafa | 2 |
| Directora | 1 |
| Portera | 1 |
| Cocinera | 1 |
| Recepcionista | 1 |
| Cantante | 1 |
| Decoradora | 1 |
| En un laboratorio | 1 |
| Economista | 1 |
| Traductora | 1 |

Tabla 1. Profesiones de las mujeres en los manuales de ELE y frecuencia de aparición

Fuente: Galiano (1991, p. 121-123)

Galiano concluye que, aunque en la mayor parte de manuales la mujer se representa como ama de casa, no se excluye la posibilidad de que asuma otros cargos a nivel profesional. La autora también reconoce que en años venideros la percepción que se tendrá de la mujer trabajadora puede cambiar, ya que cada vez más mujeres están procurando formarse académica y profesionalmente, además de invertir más tiempo libre en actividades culturales como lectura, salidas a conciertos, visitas a museos, entre otras (1991). La construcción que hacen los aprendices de la imagen de las mujeres en la cultura meta tiene mucho que ver con el panorama social y económico del país donde están estudiando. A pesar de que este dato tiene veintisiete años de antigüedad, la realidad con respecto al panorama profesional de las mujeres no ha cambiado mucho, y por lo tanto, la imagen de los aprendices tampoco cambiará, como se ve en el informe “Las mujeres en el trabajo”, hecho por la Organización Internacional del Trabajo (2016) y publicado por la Unesco:

Las mujeres continúan trabajando jornadas más largas que los hombres cuando se toma en consideración tanto el trabajo remunerado como no remunerado..., tienen unas jornadas de trabajo más largas en promedio que los hombres empleados; concretamente, la brecha de género es de 73 minutos y de 33 minutos por día en los países en desarrollo y desarrollados... Aun cuando las mujeres están empleadas, siguen asumiendo la mayor parte de las labores de cuidado y las tareas domésticas no remuneradas (p. 7).

La mayor parte del trabajo doméstico sigue siendo desempeñado por la mujer, aunque también se ha podido ver en los últimos años que las mujeres –al igual que los hombres- son fuerza laboral en los hogares. Padres y madres tienen empleo para cubrir los gastos de la canasta familiar, educación, servicios públicos y esparcimiento. A pesar de que ambos trabajan, sigue habiendo una notoria desigualdad salarial, como lo muestra el informe “Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Mujeres” (2018), hecho por la Organización Internacional del Trabajo:

También sigue habiendo disparidades entre los géneros con respecto al salario medio. En una muestra de países desarrollados, emergentes y en desarrollo... se observa que las mujeres ganan... 20 por ciento menos que los hombres. Un porcentaje significativo...

obedece a la presencia excesiva de mujeres en sectores y ocupaciones con mayor incidencia de salarios bajos (p. 12).

Se ha mejorado en algunos aspectos, pero no en todos, y mientras no se hagan reformas económicas y laborales para las mujeres, su imagen en el mundo (y por añadidura, en el país donde están estudiando la lengua meta) será la misma que ofrecían los manuales de ELE hace casi treinta años. En el rastreo de oficios hecho por Isabel Galiano (1991), por ejemplo, no están incluidas profesiones relacionadas con la literatura como poetas, escritoras, dramaturgas, ensayistas y filósofas, y esta carencia de literatas en los manuales de ELE de la época actual no dista mucho de la preocupación a la que se refería Galiano. Para entender algunas razones de esta “invisibilidad”, se hará un recorrido por la importancia que han tenido las mujeres en la construcción de una literatura femenina, y por qué, a pesar de estos esfuerzos, no ha sido suficientemente reivindicada.

En el capítulo I del libro *Feminismo y escritura feminista en América Latina* (2002) de Jorgelina Corbatta, la autora hace una reflexión sobre lo que implica ser escritora en esta región del mundo. Corbatta afirma que el feminismo en América Latina fue acuñado en la década de los noventa, y se nutrió del feminismo estadounidense y del francés de los años setenta y ochenta. Paulatinamente, se han ido incluyendo textos de la escritura femenina en el corpus blanco occidental -mayormente masculino-, aunque, si una mujer desea ser tenida en cuenta, puede acoplarse a uno de dos modelos para ejercer la escritura. Corbatta cita a Sara Castro Klaren, quien propone que la mujer puede aparecer en el corpus mediante el marianismo -que es el culto a la lengua madre y a la Virgen María como modelo femenino- o por medio del malinchismo, que obedece a la imagen de la Malinche, nexa entre Hernán Cortés y el emperador azteca (Castro Klaren citada en Corbatta, 2002), considerada también una traidora para los estudiosos de la conquista española en América.

Corbatta es consciente de que la producción literaria de las mujeres todavía se ve relegada con respecto a la de los hombres. El oficio de escribir para las mujeres parece ser limitado a la esfera privada, mientras que el de los hombres se presenta en la esfera pública. Por eso, se debe cuestionar la existencia de organizaciones creadas por hombres como la Iglesia, una de las que relegó el cuerpo de la mujer a la esfera privada, tal y como sostiene Jean Franco: “House, home, and convent are undoubtedly constructions produced by a sex-gender system in which feminine categories are organized in relation to the presence/absence of the phallus, understood in this case as the source of symbolic power” (Franco citada en Corbatta, 2002, p. 23).

No obstante, además de los dos modelos propuestos por Castro Klaren, Sandra M Gilbert y Susan Guber sugieren en su libro *La loca del desván: la escritora y la imaginación literaria del siglo XIX* (1998) otra forma mediante la que las mujeres pueden ser incluidas en el corpus blanco occidental masculino, si trascienden su papel de musas (papel impuesto por los hombres, que busca limitar el espectro creativo de las mujeres), una tarea bastante compleja por las siguientes razones:

- A las mujeres escritoras les cuesta encontrar un modelo femenino escritor que les permita construir una identidad, ya que todos los moldes de escritores son masculinos.
- La pluma se considera una especie de “pene metafórico” (p. 18) que convierte al hombre en “un padre, un progenitor, un procreador, un patriarca estético” (p. 21), y es un órgano del que las mujeres carecen.
- Se consideraba *contranatura* que una mujer se dedicara a la escritura, ya que esta actividad la hacía parecer monstruosa y transgresora de su género.
- El destino de quien escribía poesía era la locura y la ruina, ya que no era una actividad lucrativa y era un ejercicio con tal grado de complejidad que solo un insensato podría dedicarse a ella.

Al igual que el feminismo francés y el estadounidense, el feminismo latinoamericano busca la recuperación de la memoria femenina como forma de resistencia ante las instituciones construidas por hombres, y la corriente que mejor representaría ese espíritu sería el feminismo de las diferencias, que busca “una mayor participación de la mujer en la sociedad... prácticas y producción propias de capital cultural y simbólico en la construcción de la subjetividad desde un punto de vista femenino de la representación” (2002, p. 36).

A propósito de lo anterior, Carol Gilligan afirma en su libro *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (2003) que dicha construcción de la subjetividad tiene que ver también con la forma en la que las mujeres y los hombres resuelven conflictos, basándose en un estudio de caso en el que se propuso el mismo problema para un niño y una niña de 12 años con el mismo nivel educativo y social. La mujer tiende a matizar la toma de decisiones y a buscar espacios para negociar y flexibilizar las reglas, mientras que el hombre es más radical y obedece las normas ciegamente. Esto se da porque las mujeres anteponen el bienestar de la colectividad antes que el de su ser individual, factor que puede ser positivo para reevaluar la escala de valores por el que las mujeres se han regido, y entender que el otro podría experimentar igual o más peligro que uno mismo.

Finalmente, cabe mencionar que para Corbatta, hay varias escritoras que han desarrollado en sus textos el feminismo de las diferencias, como Tununa Mercado, Alfonsina Storni y Luisa Valenzuela en Argentina, Rosario Castellanos y Elena Poniatowska en México, Cristina Peri Rossi en Uruguay y Diamela Eltit en Chile. Si ellas han representado el espíritu del feminismo de las diferencias en Latino (e Hispanoamérica) y tienen una trayectoria literaria conocida, ¿por qué no se citan sus escritos en los manuales de ELE (sobre todo, en aquellos hechos y publicados en España)? Justamente ese será el tercer punto de desarrollo del contexto: la elaboración de manuales de ELE en España en contraste con la cantidad de manuales hechos en Hispanoamérica y Estados Unidos.

1.3. Producción de material para la enseñanza-aprendizaje de ELE en España e Hispanoamérica

De acuerdo con el informe “El español: una lengua viva” publicado por el Instituto Cervantes en el año 2018, la proyección que tienen los textos sobre literatura, educación, pintura y fotografía en español no tiene tanto alcance como lo tienen los textos científicos, cuya lengua vehicular (principalmente) es el inglés. Aunque el español sigue relegado como lengua de ciencia, permite el acceso a los textos científicos mediante la traducción², aunque la mayoría de artículos científicos escritos en español son hechos en Hispanoamérica (excluyendo a México) con poco más del 5% en 2014, seguido por España con el 3% en el mismo año. Los temas con mayores índices de publicación en español son las ciencias sociales, las ciencias médicas, artes y humanidades y ciencias exactas y naturales (entre todas, suman aproximadamente el 83%) (Fernández Vítóres, 2018). En el caso de los libros, España y Argentina se encuentran entre los 15 mayores productores de libros a nivel mundial. España -además de ser el tercer mayor exportador de libros a nivel mundial- es octavo en la lista, mientras que Argentina es undécimo. Cuando se estudia únicamente a los países hispanohablantes, los tres primeros países que producen libros son España, México y Argentina³ (Fernández Vítóres, 2018). El dominio que tiene España en la publicación de libros no es ajeno a los manuales de ELE. Para verificar lo anterior, en la siguiente tabla se mostrarán cuántos métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE impresos tienen algunas editoriales españolas:

² Las diez lenguas a las que más se traducen libros son alemán, francés, español, inglés, japonés, neerlandés, ruso, portugués, polaco y sueco (Unesco citada en Fernández Vítóres, 2018, p. 58).

³ Los que siguen en la lista de los diez países con mayor producción de libros son Colombia, Perú, Chile, Venezuela, Ecuador, Cuba y Panamá (Fernández Vítóres, 2018, p. 56).

| EDITORIAL | NÚMERO DE MANUALES POR EDITORIAL |
|------------------------------------|--|
| Auari | 9 |
| Arco Libros | 2 ⁴ |
| Difusión | 25 |
| Edelsa, grupo Didascalía | 20 |
| EdiEle | No hay dato por actualización del catálogo |
| Edinumen | 7 |
| Editorial Verbum | 1 |
| enClaveELE | 6 |
| Grupo Anaya | 1 |
| Habla con eñe | 1 |
| Octaedro | 2 ⁵ |
| Santillana ELE | 4 |
| SGEL | 40 |
| SM ELE | 1 |
| Vis-a-vía | 1 |
| TOTAL DE MANUALES ESPAÑOLES | 120 |

Tabla 2. Manuales impresos de ELE de editoriales españolas

Nota: Adaptado de los catálogos virtuales de enClaveELE (2018), Edinumen (2018), Grupo Anaya (2018), Octaedro (2018), Arcomuralla (2018), Sgel (2018), Edelsa (2018), Difusión (2018), Santillana ELE (2018), Editorial Verbum (2018), Editorial Vis-a-vía (2018), Aquari (2018) y SM ELE (2018).

La ventaja que tiene España en cuanto a la producción de manuales de ELE es notoria, sustentado (en parte) por la importancia que tiene este país como productor y exportador de libros. Estos materiales dan más importancia a aspectos culturales de España y enseñan (principalmente) la variación peninsular del español. Respecto a lo anterior, José Luis Medina Gracia, Diego Rubio Ardanaz y Santiago Martínez Ortega (2013) afirman que el hecho de que no se estudien en detalle el léxico, la pronunciación y el aspecto morfosintáctico del español hispanoamericano se debe a la falta de contextualización en los manuales de ELE, lo que no permite hacer un reconocimiento adecuado de otras variantes distintas a la peninsular. Para estos autores, “la única manera de hacerlo es mediante una contextualización de las muestras de lengua comunicativamente adecuada y clara... trasladar lo que se dice en la actualidad con respecto a la norma estándar española” (2003, p. 853 y 854).

Precisamente, esta contextualización a la que se refieren los autores se ha puesto en práctica mediante el diseño y la publicación de manuales de ELE en Hispanoamérica, y uno de los ejemplos recientes que mejor ilustra esta situación es el manual *Aula América 1*:

⁴ Los libros de editorial Arco Libros no son manuales de ELE, sino libros teóricos sobre la enseñanza del ELE.

⁵ Ambos manuales son para la preparación del DELE en niveles A y B de ELE.

Aula América nace con la ilusión de ser un material que muestre la realidad lingüística y cultural con la que estudiantes y profesores se encuentran a diario en Hispanoamérica. Presenta las variantes fonética, gramaticales y léxicas del español de América e invita a estudiantes y profesores a apreciarlas como reflejo de la diversidad cultural de diecinueve países unidos por su lengua (Ariza, Corpas, Garmendia, Nieto y Molina, 2018, p. 2).

A diferencia de cómo están planteados los manuales según la variación ibérica del español, los manuales hechos en Hispanoamérica dan un trasfondo para entender los elementos culturales de esta región del mundo, a la par que practican las destrezas de lengua. Al rastrear un posible catálogo en línea de manuales de ELE hispanoamericanos y estadounidenses, no se encontraron muchas muestras, pero las existentes fueron tomadas de algunos institutos de idiomas y universidades en América Latina y Estados Unidos, uno de los países con más estudiantes de ELE, especialmente, en la secundaria:

| EDITORIAL/INSTITUTO | NÚMERO DE MANUALES |
|--|---------------------------|
| Universidad Autónoma de México (UNAM) | 5 |
| Universidad Externado de Colombia | 1 |
| Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia | 2 |
| Pontificia Universidad Javeriana | 1 |
| Wiley | 3 |
| Cengage Learning | 2 |
| Georgetown University Press | 2 |
| McGraw-Hill College | 1 |
| Palgrave Macmillan | 1 |
| TOTAL DE MANUALES HISPANOAMERICANOS | 9 |
| TOTAL DE MANUALES ESTADOUNIDENSES | 9 |
| TOTAL DE MATERIALES | 18 |

Tabla 3. Manuales impresos de ELE de editoriales hispanoamericanas y estadounidenses

Nota: Adaptado de catálogos virtuales e institucionales de la Universidad Externado de Colombia (2018), Spanish in Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2018), Universidad Autónoma de México (2018) y Parra (2017).

Pese a que hay una notoria ventaja numérica de España sobre Hispanoamérica y Estados Unidos en la publicación de manuales de ELE, y debido al hecho de que no fue posible encontrar más catálogos virtuales de manuales en este lado del mundo, claramente hay un subregistro de manuales hechos por instituciones hispanoamericanas. Eso no significa que no sea posible diseñar materiales en Hispanoamérica, aunque su producción hasta el momento ha

sido limitada. Este trabajo de grado presenta un intento por diseñar material desde Hispanoamérica, con contenido literario hispanoamericano para demostrar que sí es posible potenciar la competencia intercultural, logrando el fortalecimiento de varias competencias del aprendiz de ELE.

2. Planteamiento del problema

La primera dificultad que se evidencia al hacer el análisis de materiales fue la escasa presencia de textos de género lírico en los manuales de ELE en contraste con la de género narrativo. A propósito de esta situación, Salvador Montesa y Antonio Garrido (2010) afirman que la presencia de textos narrativos es “abrumadora” con respecto a la de textos líricos, especialmente en los manuales para la enseñanza-aprendizaje de ELE en Estados Unidos, pero esta situación no es exclusiva de los manuales de ELE en este país, ya que también se presenta en los manuales editados e impresos en España. Debido a la poca frecuencia con que aparecen poemas en los manuales de ELE, el planteamiento del problema fue desarrollado en dos fases: primero, un rastreo preliminar de manuales de ELE que usaban poesía y su objetivo, y posteriormente, el contraste entre la propuesta de estos manuales con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC). Veamos los resultados de cada una de las fases.

2.1. *Frecuencia de uso y tipo de ejercicios desarrollados con poesía en los manuales de ELE*

En primer lugar, se hizo un rastreo preliminar donde se compararon veinte manuales entre los niveles B1 y C2, en los que se comprende la poesía como género literario y las figuras literarias de acuerdo con el PCIC. De los veinte manuales seleccionados, quince fueron hechos por editoriales españolas, dos fueron hechos por una editorial griega y tres fueron hechos por universidades colombianas (la UPTC y la Pontificia Universidad Javeriana). Posteriormente, se hizo una rejilla que analizaba los autores, tipos de poemas y ejercicios utilizados en los manuales que sí empleaban poesía. Los parámetros de esta rejilla fueron adaptados del artículo “Herramienta de evaluación de material didáctico impreso”, de Prendes y Solano (2003). A continuación se verán los resultados de la primera rejilla que evaluaba los veinte materiales preseleccionados.

Tabla 4. Rejilla de frecuencia de materiales de ELE para evaluar el uso de poesía

| NIVEL DE LENGUA | NOMBRE DEL MATERIAL | ¿EL MATERIAL UTILIZA POESÍA? | | NÚMERO DE ACTIVIDADES TOTALES SOBRE POESÍA EN CADA MATERIAL |
|-----------------|---|------------------------------|----|---|
| | | SÍ | NO | |
| B1 | <i>¡Vamos! Guía Didáctica 3.</i> 2007. Mundo Español Ediciones. | X | | Dos actividades. |
| B1 | <i>¡Vamos! Libro del alumno y de ejercicios 3.</i> 2007. Mundo Español Ediciones. | X | | Dos actividades. |
| B1 | <i>Prepara y practica el DELE B1. Equipo eleDele.</i> 2013. Editorial Octaedro eleDele. | | X | N/A |
| B1 | <i>Método de español para extranjeros Prisma de ejercicios. Nivel B1 Progres.</i> 2007. Editorial Edinumen. | | X | N/A |
| B1 | <i>Curso de español para extranjeros Gente 2. Nueva edición.</i> 2004. Editorial Difusión. | | X | N/A |
| B1 | <i>Aula Internacional 3. Curso de español. Nueva Edición. Nivel B1.</i> 2014. Editorial Difusión. | X | | Cinco actividades. |
| B1 | <i>Curso de español para extranjeros Gente 3. Libro del alumno.</i> 2005. Editorial Difusión. | | X | N/A |
| B1+ | <i>Libro del alumno. Gente joven 4. Curso de español para jóvenes.</i> 2009. Editorial Difusión. | | X | N/A |
| B2 | <i>Libro del alumno. Abanico. Nueva Edición.</i> 2014. Editorial Difusión. | X | | Trece actividades. |
| B2 | <i>Método de español para extranjeros Prisma Avanza. Nivel B2.</i> 2007. Editorial Edinumen. | X | | Tres actividades. |
| B2 | <i>Método de español para</i> | | X | N/A |

| | | | | |
|--------------------|--|---|---|---------------------|
| | <i>extranjeros Prisma de ejercicios Nivel B2.</i> 2007. Editorial Edinumen. | | | |
| B2.1 | <i>Aula Internacional 4. Curso de español. Nueva Edición. Nivel B2.1.</i> 2014. Editorial Difusión. | X | | Cuatro actividades. |
| B2.2 | <i>Aula Internacional 5. Curso de español. Nueva Edición. Nivel B2.</i> 2014. Editorial Difusión. | X | | Tres actividades. |
| Intermedio (B1-B2) | <i>Curso de español para extranjeros. Nivel Intermedio.</i> 1998. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Centro Latinoamericano. | | X | N/A |
| Intermedio (B1-B2) | <i>Español para extranjeros. Nivel intermedio.</i> 2010. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). | | X | N/A |
| C1 | <i>El ventilador. Curso de español de nivel superior.</i> 2012. Editorial Difusión. | | X | N/A |
| C1 | <i>Método de español para extranjeros Prisma Consolida. Nivel C1.</i> 2006. Editorial Edinumen. | X | | Ocho actividades. |
| C1 | <i>Método de español para extranjeros Prisma de ejercicios. Nivel C1 Consolida.</i> 2005. Editorial Edinumen. | | X | N/A |
| No hay nivel | <i>¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español.</i> 2000. Editorial Difusión ⁶ . | | X | N/A |
| Avanzado (C1-C2) | <i>Curso de español para extranjeros. Nivel Avanzado.</i> 1997. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Centro Latinoamericano. | | X | N/A |

⁶ A pesar de que este material no tiene textos líricos, sí desarrolla un ejercicio sobre composición de metáforas utilizando los objetos del salón de clase para describir algunos comportamientos de los estudiantes.

| | | | | |
|--|--|---|----|--|
| TOTAL DE MATERIALES QUE UTILIZAN POESÍA | | 8 | | |
| TOTAL DE MATERIALES QUE NO UTILIZAN POESÍA | | | 12 | |

El primer rasgo que se detectó fue que prácticamente todos los poetas utilizados en los manuales revisados son hombres, pero no son escritores con poca trayectoria literaria, sino escritores canónicos, es decir, autores que aparecen en los materiales de enseñanza de español como lengua materna y son referentes obligatorios de la cultura de la lengua meta⁷. De hecho, la mayoría de los poetas empleados en los libros son españoles, en parte, porque la mayoría de manuales evaluados también fueron publicados y editados en España, dando poco crédito a escritores hispanoamericanos. Gracias a este primer análisis de los manuales, surgió otro hecho problemático: la ausencia de poetas femeninas en estos materiales. Hay mujeres novelistas, pero no hay ninguna poeta. Posteriormente, se hizo una rejilla que analizaba los autores, tipos de poemas y ejercicios utilizados en los manuales que sí empleaban poesía, cuyos resultados se verán a continuación.

⁷ Harold Bloom (2005) dice en *El canon occidental* que el rasgo por el que un escritor se hace canónico es su originalidad o extrañeza del mundo y de los temas literarios convencionales, aunque reconoce que hoy en día es difícil construir un canon literario, ya que no es posible hablar de originalidad en el presente. El canon construido por este autor aplica para la lengua inglesa, aunque menciona tres escritores de lengua española: Miguel de Cervantes, Jorge Luis Borges y Pablo Neruda.

Tabla 5. *Rejilla de materiales que utilizan poesía y su propósito*

| CATEGORÍA/TÍTULO DEL MATERIAL | <i>¡VAMOS! GUÍA DIDÁCTICA 3</i> | <i>¡VAMOS! LIBRO DEL ALUMNO Y DE EJERCICIOS 3⁸</i> | AULA INTERNACIONAL 3. CURSO DE ESPAÑOL. NUEVA EDICIÓN. | LIBRO DEL ALUMNO. ABANICO. NUEVA EDICIÓN. | MÉTODO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS PRISMA AVANZA. | AULA INTERNACIONAL 4. CURSO DE ESPAÑOL. NUEVA EDICIÓN. | AULA INTERNACIONAL 5. CURSO DE ESPAÑOL. NUEVA EDICIÓN. | MÉTODO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS PRISMA CONSOLIDA. |
|---|--|--|---|---|--|--|--|--|
| NIVEL DE LENGUA | B1 | B1 | B1 | B2 | B2 | B2.1. | B2.2. | C1 |
| ¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO? | Profesores de ELE. | Estudiantes de ELE. | Estudiantes de ELE. | Estudiantes de ELE. | Estudiantes de ELE. | Estudiantes de ELE. | Estudiantes de ELE. | Estudiantes de ELE. |
| ADECUACIÓN AL NIVEL DE LENGUA SEGÚN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC) | El ejercicio se adapta al nivel de lengua del estudiante, ya que desde B1 se está en capacidad de comprender y producir textos poéticos (por escrito). | El ejercicio se adapta al nivel de lengua del estudiante, ya que desde B1 se está en capacidad de comprender y producir textos poéticos (por escrito). | El ejercicio sería más apropiado para nivel de lengua B2 por el léxico y los temas que se trabajan en los poemas presentes. | La mitad de los ejercicios responden a los conocimientos aprendidos por estudiantes de nivel B2, mientras que la otra mitad se adapta mejor a lo que puede hacer un estudiante en nivel C1. | El ejercicio se adapta al nivel de lengua B2, nivel en el que no solo se lee y produce poesía por escrito, sino que también se tiene conciencia del impacto de algunos escritores. | El ejercicio se adapta al nivel de lengua B2, ya que el estudiante está en capacidad de comprender y producir poesía (por escrito) tanto en verso como en prosa, que es el caso que se da en este material de ELE. | El ejercicio se adapta al nivel de lengua B2. | La secuencia de ejercicios se adapta al nivel C1 de lengua. |
| TIPO DE POEMA (VERSO/PROSA-GRADO DE SIMPLICIDAD) | Poema sencillo en verso. | Poema sencillo en verso. | Ambos poemas son complejos, y están en prosa. | Cuatro poemas son en verso (Darío, Salinas ⁹ , Lorca y Fernández de Moratín) y dos son en prosa (Paz y Cernuda). Los de mayor simplicidad son los de Darío, Fernández de | El poema en verso y su tema en sencillo. | El poema en prosa es sencillo de entender. | Poema sencillo en verso. | Ambos poemas son en verso, aunque hay un cuyo tema y lectura puede ser más complejo (Darío). |

⁸ La guía didáctica del material *¡Vamos! 3* le permite al profesor de ELE saber cómo orientar las actividades en el libro del estudiante. Por tal motivo, el poema, tipo de ejercicio y propósito son el mismo en ambos casos, ya que un material es el complemento del otro.

⁹ Solamente la mitad del poema de Pedro Salinas tiene rima.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | | | | Moratín y el Paz. Los más complejos son los de Lorca, Salinas y Cernuda. | | | | |
| DESCRIPCIÓN (TÍTULO DEL POEMA, NOMBRE DEL POETA, TIPO DE EJERCICIO) Y PROPÓSITO DEL EJERCICIO. | Páginas 38 y 39. Descripción del ejercicio: Completar los versos y poner título al poema. Poema: <i>Nueva York</i> . Autor: Enrique Jardinel Poncela. Tipo de ejercicio: Completar los versos del poema y proponer un nombre tentativo para el mismo. Propósito: Comprensión de lectura y uso de léxico nuevo. | Página 44. Descripción del ejercicio: Completar los versos y poner título al poema. Poema: <i>Nueva York</i> . Autor: Enrique Jardinel Poncela. Tipo de ejercicio: Completar los versos del poema y proponer un nombre tentativo para el mismo. Propósito: Comprensión de lectura y uso de léxico nuevo. | Páginas 80 y 81. Descripción del ejercicio: Leer los poemas, establecer sus temas y buscar poemas semejantes en la lengua materna. Poemas: <i>La poesía es un arma cargada de fuego</i> y <i>Epitafios para Joaquín Pasos</i> . Autores: Gabriel Celaya y Ernesto Cardenal. Tipo de ejercicios: Leer los poemas, explicar tema, buscar creaciones afines en la lengua materna. Propósito: En ambos casos, se busca trabajar la comprensión de lectura, la interpretación de textos y el aprendizaje de léxico nuevo. | Páginas 42, 57, 153, 175, 191 y 210. Descripción de los ejercicios: Organizar la secuencia de acciones, responder preguntas de comprensión de lectura y completar textos usando vocabulario nuevo. Poemas: A <i>Margarita Debayle</i> , <i>Para vivir no quiero</i> , <i>Muerte de Antoñito el Camborio</i> , <i>Saber sin estudiar</i> , <i>Niña</i> y <i>Si un hombre pudiera decir lo que ama</i> . Autores: Rubén Darío, Pedro Salinas, Federico García Lorca, Nicolás Fernández de Moratín, Octavio Paz y Luis Cernuda. Tipo de ejercicios: Poema 1: Leer un | Páginas 77 y 78. Descripción de los ejercicios: Leer el poema, contestar preguntas de comprensión de lectura y escribir un poema nuevo. Poema: <i>La guitarra</i> . Autor: Federico García Lorca. Tipos de ejercicio: Responder preguntas sobre versos puntuales del poema y escribir un segundo poema sobre un instrumento musical de elección de cada estudiante. Propósitos: Comprensión de lectura, interpretación de textos y producción escrita. | Página 77. Descripción de los ejercicios: Descripción de ciudades, escuchar el poema, responder preguntas de comprensión de lectura, comparar descripciones de ciudades y buscar textos semejantes. Poema: <i>Pausa de agosto</i> . Autor: Mario Benedetti. Tipo de ejercicios: Se debe describir la ciudad donde vive cada estudiante, escuchar e ir leyendo el poema de Benedetti, responder algunas preguntas de comprensión de lectura, comparar la descripción de la ciudad del poema con la de la propia ciudad y buscar un texto semejante que hable de la ciudad donde vive cada estudiante. Propósito: Comprensión de lectura y producción | Página 63. Descripción de los ejercicios: Leer el poema y resolver preguntas de comprensión de lectura. Poema: <i>A un olmo seco</i> . Autor: Antonio Machado. Tipo de ejercicios: Se debe leer (y releer) el poema para responder unas preguntas de comprensión de lectura. Posteriormente, cada estudiante debe hablar del símbolo del paisaje en sus países de origen y esta especie está en peligro. Propósito: Comprensión de lectura e interpretación de textos. | Páginas 53, 54, 192 y 193 del libro. Descripción de los ejercicios: Leer los poemas, responder preguntas de comprensión de lectura, comparar las respuestas con otros compañeros y extraer características de personajes. Poemas: <i>Lo fatal</i> y <i>Prendimiento de Antoñito el Camborio</i> . Autores: Rubén Darío y Federico García Lorca. Tipo de ejercicios: Poema 1: Se debe leer el poema, comparar el argumento del poema con la opinión de cada estudiante y crear un decálogo sobre la felicidad. Poema 2: Se debe leer el poema, extraer los rasgos más destacados del |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|--|--|---|
| | | | | <p>fragmento del poema y organizar las acciones que ocurren.</p> <p>Poemas 2 y 6: Leer el poema y contestar preguntas de comprensión de lectura.</p> <p>Poema 3: Leer el poema y describir el tema del mismo mediante un artículo periodístico.</p> <p>Poema 4: Leer el poema y analizar la caracterización de los personajes.</p> <p>Poema 5: Completar el poema con un vocabulario específico.</p> <p>Propósito: Comprensión de lectura, interpretación de textos y uso de vocabulario.</p> | | textual. | | <p>personaje principal y transformar el poema en una narración prosaica.</p> |
| <p>LENGUAJE Y LEGIBILIDAD DE LOS POEMAS Y LAS INSTRUCCIONES DEL MATERIAL</p> | <p>El poema es sencillo y claro, igual que las instrucciones.</p> | <p>El poema es sencillo y claro, igual que las instrucciones.</p> | <p>Los poemas son un poco complejos de leer, pero las instrucciones son sencillas y claras.</p> | <p>Las instrucciones de los ejercicios son claras y sencillas, pese a que algunos</p> | <p>El poema es sencillo y claro, igual que las instrucciones.</p> | <p>La lectura del poema es sencilla y clara, y en mayoría, las instrucciones son sencillas y puntuales.¹⁰</p> | <p>El poema es sencillo de leer y entender, aunque en mayoría las instrucciones son simples, hay algunas que</p> | <p>En ambos casos, las instrucciones son claras, aunque con respecto a los poemas, es más</p> |

¹⁰ Una de las instrucciones pide a los aprendices reconocer las metáforas que hay en el poema de Mario Benedetti, y de acuerdo con el PCIC del Instituto Cervantes, solamente es posible hacer tal identificación hasta el nivel C1. Por eso se hace la precisión de que en su mayoría las actividades son sencillas de entender y ejecutar.

| | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|---|--|---|--|
| | | | | de los poemas son difíciles de entender (en especial, los de Salinas, Lorca y Cernuda). | | | pueden generar ambigüedad en el estudiante ¹¹ | sencillo de entender el poema de Lorca. |
| ANÁLISIS IDEOLÓGICO Y AXIOLÓGICO DE LOS POEMAS Y LOS EJERCICIOS | El hecho de utilizar un poema sobre Nueva York podría crear en los estudiantes la idea de que las ciudades donde se habla español son iguales a cualquier ciudad norteamericana. Se pudo haber elegido un poema sobre una ciudad iberoamericana, dado que la lengua meta es la que se habla en esta comunidad. | El hecho de utilizar un poema sobre una ciudad como Nueva York podría crear en los estudiantes la idea de que todas las ciudades iberoamericanas son iguales a cualquier ciudad norteamericana. Se pudo haber elegido un poema sobre una ciudad iberoamericana, dado que la lengua meta es la que se habla en esta comunidad. | Se hace una reflexión sobre aquellos escritores que generaron resistencia a los movimientos políticos en que vivieron a través de la escritura, que también se convierte en un medio para pensar en los aspectos positivos y negativos de los sistemas de gobierno. Invita al estudiante a reflexionar sobre los movimientos que hayan surgido como respuesta a algunas medidas de los gobiernos. | En la mayoría de casos se utiliza la poesía para hacer crítica al gobierno autoritario de la época (década de 1930), aunque también se cuestiona la enseñanza de algunas lenguas maternas y extranjeras en las escuelas primarias de Europa utilizando la sátira para criticar al gobierno y al sistema educativo de la época. | El hecho de tocar la guitarra le da cierta libertad al gitano de expresarse libremente, cosa que no es posible en una época como la que vive Lorca (década de 1930 en España). Complementado con el ejercicio de creación poética, se da libertad y autonomía al estudiante de expresarse sobre un tema específico. | Llama la atención que, aunque se haya elegido un poeta latinoamericano, el tema de su creación no haya sido una ciudad latinoamericana. También, se podría generar la idea errónea de que <i>las ciudades</i> iberoamericanas son iguales a Madrid. Debido a que el texto es español, los elementos culturales empleados en él (incluyendo al configuración de las ciudades) se toman de España. | Por medio de los ejercicios propuestos con el poema, se busca relacionar los símbolos nacionales de los países de los aprendices con aquel que representa apenas una parte de España (el olmo, principalmente, aquel que se encuentra en la ciudad de Soria). Se puede hacer una sensibilización sobre la importancia que tienen los símbolos patrios en la cultura materna y en la cultura meta. | Es más fácil establecer un análisis de ambas categorías con el poema de Lorca, ya que como es habitual en este escritor, procura mostrar su descontento hacia el gobierno totalitario de su época mediante la producción escrita. Genera un espacio de reflexión sobre la discriminación por credo o tendencia política. |

¹¹ Una de las preguntas que se formula con el poema dice "(...) Lee este poema de Antonio Machado. ¿Qué crees que quiere transmitir?" (Corpas, Garmendia, Sánchez y Soriano, 2014, p. 63). El estudiante no podría establecer si la pregunta está orientada al mensaje del poema o a la opinión del poeta. Por otro lado, la formulación de la pregunta es un poco confusa.

Respecto al tipo de ejercicios que se desarrollaban con los poemas, la mayoría se enfocó en la comprensión escrita y el aprendizaje de léxico desconocido. Debido a que el espectro de habilidades de lengua que se trabajan con poesía en los manuales de la segunda rejilla es reducido, se hizo una revisión al PCIC en los niveles de lengua mencionados para verificar si al menos en la teoría, se fortalecían otras habilidades de lengua.

La mayoría de los parámetros seleccionados en la elaboración de las rejillas fueron tomados del artículo de Prendes y Solano (2003) mencionado en la primera parte de esta sección. Gracias a la organización de las rejillas y la recolección de información se llegó al planteamiento de los hechos problemáticos del trabajo: primero, la ausencia de poetas femeninas en los manuales de ELE, y segundo, el espectro limitado de habilidades de lengua que tiende a privilegiarse por medio del uso de la poesía. Con el fin de respaldar estos datos, también se presentarán los cuadros de contenidos relacionados con poesía y habilidades que se desarrollan entre los niveles B1 y C2 de acuerdo al PCIC.

2.2. Propuesta del PCIC para el estudio de la poesía

Para hacer la revisión de aquellas habilidades y conceptos trabajados con relación a la poesía entre los niveles B1 a C2, se revisarán los apartados 3 (“Pronunciación y prosodia”), 7 (“Géneros discursivos y producciones textuales”), 9 (“Nociones específicas”) y 10 (“Referentes culturales”) del PCIC. Con respecto al primer apartado, se hará énfasis en la sección 4, llamada “El ritmo, las pausas y el tiempo”, donde aparece el subíndice “Producción de secuencias sencillas especialmente rítmicas”. En el caso de los niveles B1 y B2, un aprendiz estará en capacidad de identificar y producir refranes, poemas sencillos y canciones populares por su ritmo:

4. El ritmo, las pausas y el tiempo

4.1. Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada

4.1.1. Fenómenos de la secuencia hablada relacionados con el perfil rítmico del español

Inexistencia de reducción vocálica

Cualquier enunciado del español con todas sus vocales pronunciadas sin apenas modificación, vayan o no acentuadas:

La casa de los hermanos de Pepe

4.1.2. Producción de secuencias sencillas especialmente rítmicas

Refranes

Poemas sencillos

Canciones populares (PCIC, 2006, párrafo 5)

En el caso de los niveles C1 y C2 de ELE, se ve que un aprendiz es capaz de producir y comprender refranes y proverbios, canciones populares, poemas y lecturas en prosa, como se verá a continuación. Un aprendiz que esté en los niveles de lengua avanzados podría leer y distinguir los versos de un poema, igual que los posibles hemistiquios¹² que haya en cada verso, ya que hay mayor conciencia de las pausas que se hacen en una frase:

4. El ritmo, las pausas y el tiempo

4.1. Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada

4.1.1. Actividades de reproducción de modelos rítmicamente regulares

Refranes y proverbios

Canciones populares

Poemas

Lecturas de prosa

4.1.2. Alteraciones rítmicas más frecuentes

Canciones: desplazamientos acentuales

MIRALÁ, MIRALÁ, la Puerta de Alcalá

4.2. Usos paralingüísticos de las pausas

Carga emocional aportada por las pausas en la secuencia

Coge el cuchillo // se acerca a ella // se oye un grito // y // se acaba el capítulo

4.2.2. Adaptación del ritmo y el tempo a las estructuras

Tempo sosegado

[en el comienzo de una conferencia] *Señoras, señores, público en general.*

Tempo rápido en las oraciones parentéticas

¹² Los hemistiquios son pequeñas pausas que se deben hacer para aspirar cuando los versos son muy largos y no se pueden leer de corrido. Dichas pausas se dan a partir de los versos que tienen más de ocho sílabas, es decir, los versos llamados *de arte mayor*.

Tu madre –QUE ES TREMENDA PARA ESTAS COSAS- tomó enseguida la decisión.
(PCIC, 2006, párrafo 8).

Pese a que lo anterior aparece por escrito en este documento, no se evidencia este tipo de ejercicios de práctica de ritmo en los manuales revisados en la segunda rejilla.

Más adelante, en el apartado 7 del PCIC, aparecen los diferentes textos y modalidades del discurso que se aprenden en cada nivel de ELE. Dichos géneros discursivos y textuales se dividen en géneros de transmisión escrita y géneros de transmisión oral. Para estos últimos, hay modalidades discursivas que apelan más a la producción y otras, a la recepción. Nuevamente, se verá por niveles de lengua que la apropiación de estas modalidades textuales y discursivas es ligeramente diferente. Veamos el catálogo de géneros escritos y orales que un aprendiz de niveles B1 y B2 está en capacidad de producir y comprender:

| 1.3. Géneros de transmisión escrita (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción | |
|---|--|
| B1 | B2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adivinanzas (R) ▪ Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas (R) (P) ▪ Anuncios publicitarios de tipo informativo (R) ▪ Biografías de extensión media (P) (R) ▪ Cartas al director (periódicos, revistas) (R) ▪ Cartas formales básicas normalizadas de tipo habitual (información bancaria, pedidos, confirmación de reservas...) (R) ▪ Cartas formales sencillas (P) ▪ Cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos...) (R) (P) ▪ Catálogos (productos, exposiciones...) (R) ▪ Cuentos adaptados de extensión media (R) ▪ Cuestionarios con respuestas cerradas y abiertas (encuestas de opinión, evaluación, valoración...) (R) (P) ▪ Diarios (P) ▪ Entrevistas (periódicos, revistas) (R) ▪ Guías de viaje (información práctica) (R) ▪ Hojas, folletos de instrucciones (funcionamiento de aparatos...) (R) ▪ Informes breves en formato convencional estándar sobre temas de interés personal (información sobre asuntos cotidianos, motivos de ciertas acciones ...) (R) (P) ▪ Instrucciones de uso (en etiquetas de productos) (R) ▪ Mensajes breves en foros virtuales sobre temas conocidos (R) (P) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actas (R) ▪ Anuncios publicitarios con limitaciones relativas al uso de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...) (R) ▪ Artículos de opinión, en periódicos o revistas, sobre temas actuales o sobre la propia especialidad (R) ▪ Biografías (R) (P) ▪ Cartas al director (periódicos, revistas) (R) (P) ▪ Cartas, faxes o mensajes electrónicos formales relativos a la propia especialidad (R) ▪ Cartas, faxes o mensajes electrónicos formales (solicitud de trabajo, cartas comerciales frecuentes en el ámbito laboral propio) (P) ▪ Cartas y mensajes electrónicos personales extensos (noticias, puntos de vista...) (R) (P) ▪ Chistes sin implicaciones socioculturales (R) (P) ▪ Cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...) (R) ▪ Cuestionarios formales e informales con respuestas abiertas (R) (P) ▪ Diccionarios monolingües (R) ▪ Editoriales (periódicos, revistas) (R) ▪ Guías de viaje (información cultural) (R) ▪ Informes breves relacionados con la propia especialidad, de carácter expositivo o argumentativo (ventajas y desventajas de una opción, razonamientos a favor o en contra de un punto de vista...) (P) |

- Notas y mensajes, con información sencilla, de relevancia inmediata (avisos, recados...) (R) (P)
- Noticias de actualidad (periódicos, revistas) (R)
- Poemas muy sencillos (R)
- Prospectos de medicamentos (R)
- Recetas de cocina sencillas (R)
- Tiras cómicas sencillas sobre temas conocidos (R)
- Trabajos de clase breves (composición escrita) (P)

- Instrucciones públicas (normas, prescripciones, prohibiciones, restricciones...) (R) (P)
- Libros de texto relacionados con la propia especialidad (R)
- Memorandos (R)
- Mensajes en foros virtuales sobre temas conocidos (R) (P)
- Novelas breves y sencillas (R)
- Obras de teatro en lengua estándar (R)
- Poemas sencillos (R)
- Recetas de cocina (R) (P)
- Reseñas breves de películas, libros u obras de teatro (P)
- Reseñas de películas, libros u obras de teatro (R)
- Tiras cómicas sobre temas conocidos (R)
- Trabajos académicos (R)
- Trabajos de clase de extensión media (composición escrita) (P)

Ilustración 1. Géneros de transmisión escrita para niveles B1 y B2

PCIC (2006). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_escritos_inventario_b1-b2.htm#p11t

1.2. Géneros de transmisión oral
(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción

| B1 | B2 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas (R)(P) ▪ Anuncios publicitarios en radio y televisión muy sencillos (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético) (R) ▪ Avisos y anuncios emitidos por megafonía (aeropuertos, estaciones de tren, centros comerciales...) (R) ▪ Boletines meteorológicos (R) ▪ Conversaciones cara a cara, informales, sobre temas de interés personal o pertinentes en la vida diaria (experiencias personales, sentimientos, opiniones...) (R) (P) ▪ Conversaciones transaccionales cara a cara (trámites administrativos sencillos, cambios o devoluciones, solicitud de servicios específicos, quejas; en establecimientos comerciales y hosteleros, agencias de viajes, de alquiler...) (R) (P) ▪ Conversaciones telefónicas breves e informales sobre temas predecibles (consultas, intercambios personales sobre el estado general de las cosas...) (R) (P) ▪ Conversaciones transaccionales telefónicas breves (reservas, concertación de citas, peticiones de información, confirmaciones, consultas...) (R) (P) ▪ Discursos y conferencias, claramente estructurados y sobre temas cotidianos (trabajo, tiempo de ocio...) (R) ▪ Discursos breves en reuniones sociales y celebraciones informales cotidianas (presentaciones, agradecimientos)(P) ▪ Entrevistas (médicas, académicas...) (R) (P) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discursos breves en reuniones sociales y celebraciones informales cotidianas (presentaciones, agradecimientos)(P) ▪ Entrevistas (médicas, académicas...) (R) (P) ▪ Informativos radiofónicos sencillos sobre temas cotidianos o familiares (R) ▪ Mensajes en contestadores automáticos, sencillos, sobre cuestiones familiares (R) ▪ Noticias sencillas retransmitidas por televisión o radio (acontecimientos, accidentes...) (R) ▪ Películas donde la acción conduce la mayor parte del argumento (R) ▪ Presentaciones públicas breves sobre temas conocidos (R) ▪ Presentaciones públicas breves y preparadas sobre temas conocidos o de interés personal (P) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anuncios publicitarios en radio y televisión (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético...) (R) ▪ Chistes sin implicaciones socioculturales (R) (P) ▪ Comentarios y retransmisiones deportivas sobre actividades conocidas (R) ▪ Conversaciones cara a cara, informales y formales (exposición y confrontación de opiniones o puntos de vista sobre hechos, experiencias...) (R)(P) ▪ Conversaciones transaccionales cara a cara (mantenimiento de bienes de consumo adquiridos, alquiler de bienes inmuebles, reclamación de indemnizaciones...) (R) (P) ▪ Conversaciones telefónicas de extensión media formales e informales (intercambio de experiencias personales y opiniones...) (R) (P) ▪ Conversaciones transaccionales telefónicas de extensión media (altas de líneas telefónicas, reclamaciones rutinarias, compras...) (R) (P) ▪ Debates y discusiones públicas sobre asuntos de interés general o personal (R) (P) ▪ Discursos y conferencias sobre temas concretos y abstractos de la vida personal, social, profesional o académica (R) ▪ Discursos de extensión media (presentaciones de actos informales) (P) ▪ Documentales en televisión (R) ▪ Entrevistas como entrevistado (entrevistas de trabajo) (P) ▪ Entrevistas periodísticas (en televisión) (R) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas como entrevistado (entrevistas de trabajo) (P) ▪ Entrevistas periodísticas (en televisión) (R) ▪ Informativos radiofónicos (R) ▪ Instrucciones públicas (normas, prescripciones, prohibiciones, restricciones...) (R) (P) ▪ Letras de canciones, sencillas (sin implicaciones culturales ni lenguaje poético) (R) ▪ Noticias retransmitidas por televisión o radio (política, deportes, temas de actualidad...) (R) ▪ Películas y representaciones teatrales en lengua estándar (R) ▪ Presentaciones públicas, profesionales y académicas (R) ▪ Presentaciones públicas preparadas sobre temas relacionados con la propia especialidad (temas familiares del ámbito académico o profesional...) (P) |

Ilustración 2. Géneros de transmisión oral para niveles B1 y B2

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_di_scurativos_inventario_b1-b2.htm#p11t

Solo con ver los géneros de trasmisión escrita y oral de los niveles B1 y B2, llama la atención que la poesía solamente se encuentre entre los de transmisión escrita, y de hecho, solamente hay recepción escrita de poemas en el nivel intermedio de lengua. Como se puede ver, entre este documento y los manuales de ELE analizados en el apartado anterior, sigue habiendo prelación de la poesía como herramienta para trabajar la comprensión de lectura del aprendiz, pero no se brinda un espacio para escucharla o escribirla como parte de un ejercicio creativo. Ahora veamos este mismo catálogo para los niveles C1 y C2:

| 1.3. Géneros de transmisión escrita (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción | |
|---|--|
| C1 | C2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anuncios publicitarios con implicaciones socioculturales (R) ▪ Artículos de opinión en revistas especializadas o publicaciones literarias (R) ▪ Cartas, faxes o mensajes electrónicos complejos y extensos, comerciales y profesionales (R) (P) ▪ Chats (R) (P) ▪ Chistes (R) (P) ▪ Contratos sencillos (laborales, de alquiler)(R) ▪ Cuentos (R) ▪ Tesauros (R) ▪ Informes extensos y complejos sobre temas relacionados con la propia especialidad (R) ▪ Informes de extensión media de carácter profesional (desarrollo de un proyecto) o sobre temas abstractos (defensa de un punto de vista) (P) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrucciones públicas extensas (R) (P) ▪ Libros de texto (R) ▪ Mensajes en foros virtuales, blogs (bitácoras) (R) (P) ▪ Novelas (R) ▪ Obras de teatro de todo tipo (R) ▪ Poemas de cierta complejidad (R) ▪ Reseñas de películas, libros u obras de teatro (R) ▪ Reseñas de extensión media de películas, libros u obras de teatro (P) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiras cómicas (R) ▪ Trabajos de clase (composición escrita dentro o fuera del aula) (R) (P) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actas (P) ▪ Artículos de divulgación técnica o científica (R) ▪ Cartas administrativas: comunicaciones oficiales de la Administración Pública (R) ▪ Contratos comerciales, laborales y administrativos (R) ▪ Convenios (R) ▪ Informes extensos y complejos (proyectos de investigación.) (R) (P) ▪ Memorandos (R) (P) ▪ Poemas (R) ▪ Reseñas críticas, reseñas de todo tipo (R) (P) ▪ Textos jurídicos (R) ▪ Tiras cómicas y cómics (R) ▪ Trabajos académicos (ensayos, memorias, tesis.) (R) (P) |

Ilustración 3. Géneros de transmisión escrita para niveles C1 y C2

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_di_scurativos_inventario_c1-c2.htm#p11t

| 1.2. Géneros de transmisión oral (R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción | |
|---|---|
| C1 | C2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anuncios publicitarios en radio y televisión (R) ▪ Chistes (R) (P) ▪ Conversaciones cara a cara informales y formales, incluso sobre temas abstractos, complejos o desconocidos (intercambio de puntos de vista y negociaciones de interés general) (R) (P) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversaciones telefónicas formales e informales (resolución de conflictos...) (R) (P) ▪ Conversaciones transaccionales cara a cara (adquisición de bienes y servicios de todo tipo, obtención de un certificado médico o de residencia.) (R) (P) ▪ Conversaciones transaccionales telefónicas (reclamaciones complejas, negociaciones con compañías de seguros.) (R) (P) ▪ Debates y discusiones públicas de todo tipo (R) ▪ Debates y discusiones públicas sobre asuntos de cierta complejidad, de interés personal, general, académico o profesional (P) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversaciones cara a cara informales y formales en todo tipo de situaciones de la vida personal, social, profesional o académica (contraste de opiniones y puntos de vista sobre asuntos abstractos o complejos, negociaciones delicadas o complejas...) (R) (P) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversaciones transaccionales cara a cara (negociaciones de ventas, reclamaciones con implicaciones legales, administración de tratamientos médicos complicados.) (R) (P) ▪ Conversaciones transaccionales telefónicas de todo tipo (R) (P) ▪ Debates y discusiones públicas de todo tipo (R) (P) ▪ Discursos y conferencias sobre temas especializados o divulgativos (R) (P) ▪ Documentales radiofónicos y en televisión sobre temas complejos o especializados (R) ▪ Intervenciones en reuniones formales (R) (P) ▪ Presentaciones públicas de todo tipo (R) (P) |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discursos y conferencias extensos sobre temas abstractos de la propia especialidad o no (R) ▪ Discursos y conferencias de cierta extensión (presentaciones de actos formales, loas...) (P) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentales radiofónicos (R) ▪ Entrevistas como entrevistador o entrevistado (entrevista de trabajo, entrevistas para una beca de estudios.) (R) (P) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrucciones públicas extensas (R) (P) ▪ Intervenciones en reuniones formales altamente estructuradas, sobre temas relacionados con la propia especialidad (R) (P) ▪ Letras de canciones (R) ▪ Noticias de todo tipo retransmitidas por televisión o radio (R) ▪ Películas y representaciones teatrales de todo tipo (R) ▪ Presentaciones públicas sobre temas relacionados con la propia especialidad o no (R) ▪ Presentaciones públicas de cierta extensión sobre temas complejos (proyectos, informes, experiencias...) (P) ▪ Sermones eclesiaísticos (R) | |

Ilustración 4. Géneros de transmisión oral para niveles C1 y C2

PCIC (2006). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_inventario_c1-c2.htm)

Nuevamente, en este nivel de lengua la poesía se restringe a la recepción escrita. La única variante que se evidencia con respecto a los niveles de lengua B1 y B2 es que se hace recepción de poemas con un mayor grado de complejidad, aunque sigue sin evidenciarse la poesía como un género de transmisión oral, a pesar de que el género lírico surgió con los cantos y la tradición oral. En ninguno de los niveles revisados hay producción escrita u oral de textos de género lírico, posiblemente debido a la falta de uso que se hace de este género en los manuales de ELE y al poco espectro de habilidades de lengua que se desarrollan por medio de la poesía.

Respecto a la producción de textos líricos, se podría pensar que los apartados 3 y 7 del PCIC se contradicen, ya que, mientras el primero demuestra que los aprendices tienen la habilidad de comprender y escuchar poesía, la recepción y producción de la tipología textual y la tipología discursiva del segundo apartado demuestra lo contrario. Además, si se revisa nuevamente la segunda rejilla de evaluación, los manuales constatan lo que dice el apartado sobre géneros textuales y discursivos, ya que la poesía se ha empleado para hacer ejercicios de comprensión de lectura, limitando su potencial como material auténtico en el aula de ELE.

En el apartado 9 del PCIC se muestran las nociones de campos específicos del conocimiento que tienen los aprendices a medida que avanzan en los niveles de ELE. A propósito del tema de este trabajo, a continuación se encuentran las imágenes que muestran las nociones que los aprendices de niveles intermedio y avanzado saben sobre literatura.

| 18.4. Literatura [v. Referentes culturales 3.1.] | |
|--|--|
| B1 | B2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ poeta, novelista, traductor ▪ personaje, protagonista ▪ poema, (auto)biografía ▪ literatura ~ clásica/moderna ▪ novela ~ policiaca/histórica/de amor/de ciencia ficción/de aventuras <ul style="list-style-type: none"> ▪ contar (la historia de), tratar de | <ul style="list-style-type: none"> ▪ editor, autor, autor teatral, narrador, historiador ▪ prosa, verso ▪ narración, monólogo ▪ argumento, tema ▪ relato, leyenda, diario ▪ literatura ~ contemporánea/medieval/ romántica/realista ▪ obra/texto/concurso/revista/premio ~ literario ▪ estilo ~ elegante/cuidado/ágil/directo ▪ novela ~ rosa/negra ▪ narrar, describir, relatar ▪ componer, rimar, recitar ▪ editar/imprimir/publicar/distribuir/ agotarse ~ un libro ▪ interpretar/analizar/resumir ~ un texto ▪ citar/copiar ~ textualmente |

Ilustración 5. Nociones sobre literatura de niveles B1 y B2

PCIC (2006). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_e_especificas_inventario_b1-b2.htm#p184t

| 18.4. Literatura [v. Referentes culturales 3.1.] | |
|---|--|
| C1 | C2 |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ensayo, crónica, memorias, fábula ▪ corrector, ilustrador ▪ metáfora, ironía ▪ escritura creativa ▪ taller de escritura ▪ trama, intriga ▪ manuscrito ▪ dedicatoria, prólogo ▪ escuela/género ~ literario ▪ edición ~ especial/limitada/crítica ▪ libro ~ de cabecera/de consulta/de bolsillo ▪ análisis/comentario ~ de texto ▪ interpretación/coherencia/estructura ~ textual | <ul style="list-style-type: none"> ▪ dramaturgo, biógrafo, ensayista, prologuista, literato ▪ copla, soneto, romance, oda ▪ hipérbole, paradoja, paráfrasis ▪ nota a pie de página, epílogo ▪ escritura ~ narrativa/automática ▪ novela ~ costumbrista/picaresca/de caballerías ▪ rima ~ consonante/asonante ▪ verso ~ libre/suelto/ octosílabo/endecasílabo/de arte mayor/de arte menor ▪ estilo ~ pretencioso/rebuscado/llano ▪ texto ~ farragoso/enrevesado ▪ meterse/adentrarse ~ en un texto |

Ilustración 6. Nociones sobre literatura de niveles C1 y C2

PCIC (2006). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_e_especificas_inventario_c1-c2.htm#p184t

Los aprendices de nivel intermedio saben qué es un poema, además de la diferencia entre verso y prosa, y en el nivel avanzado ya están en capacidad de identificar (y posiblemente producir) figuras literarias como metáforas, símiles, hipérbolos o paradojas, al igual que reconocer (e implícitamente, escribir) poemas con rima asonante y consonante, versos de arte menor y mayor y formas poéticas empleadas en español, como los sonetos endecasílabos, llamados también tradicionales¹³. Aunque este conocimiento es nocional, no se evidencia en el documento un uso práctico de estos términos en la comunicación de los estudiantes de ELE, y se refuerza el problema sobre las destrezas de lengua empleadas en los manuales.

Por último, el apartado 10 del PCIC se enfoca en todo lo que un aprendiz sabe acerca de un campo del conocimiento gracias a su evolución en el aprendizaje de ELE. En la sección 3 de este apartado (llamada “Productos y creaciones culturales”) aparece un cuadro comparativo que muestra todo lo que un aprendiz sabe de cultura en las fases de aproximación, profundización y consolidación. Dado que los niveles seleccionados para hacer el análisis van desde B1 a C2, se hará la revisión de lo dicho en las fases de profundización y consolidación. En primer lugar, la fase de profundización sugiere que el aprendiz reconoce “grandes autores españoles e hispanoamericanos, el reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura..., personajes, espacios y mitos de la literatura en los países hispanos...y los premios literarios” (PCIC, 2006, párrafos 1-4), mientras que en la fase de consolidación un aprendiz identifica:

[la] cronología de la historia de la literatura española..., cronología de la historia de la literatura en Hispanoamérica..., la novela española e hispanoamericana: de los libros de caballería al boom..., narrativa española actual: nueva narrativa y jóvenes escritores, narrativa hispanoamericana actual: narrativa del *post-boom* y jóvenes escritores, el cuento en España e Hispanoamérica..., el ensayo en la literatura española e hispanoamericana, la poesía española e hispanoamericana: de las jarchas a la primera mitad del siglo XX, poesía española en la segunda mitad del siglo XX..., poesía hispanoamericana en la segunda mitad del siglo XX..., el teatro en España e Hispanoamérica hasta el siglo XX..., teatro español e hispanoamericano en el siglo

¹³ Hay dos tipos de sonetos: el endecasílabo o tradicional, que está compuesto por catorce versos de once sílabas cada uno, y el alejandrino, compuesto por catorce versos de catorce sílabas cada uno. Uno de los motivos por los que hay dos variantes del soneto obedece a la tradición literaria de la que vienen. El primero viene de la literatura inglesa, mientras que el segundo viene de la tradición literaria italiana.

XX..., teatro español e hispanoamericano más actual, otros géneros..., corrientes de influencia de la literatura española en la hispanoamericana y de la hispanoamericana en la española..., miradas femeninas y feministas en la literatura, la industria literaria y el mercado editorial (PCIC, 2006, párrafos 1-17).

Aunque algunos de los materiales seleccionados en la segunda rejilla están en B1 o B2 y utilizan textos de género lírico, este apartado muestra que un conocimiento pleno de la poesía, de sus autores, de la historia y evolución de este género, del impacto y las voces que cuentan la poesía es posible (al parecer) hasta que se tiene un nivel avanzado de lengua. De hecho, también es interesante ver que solo hasta la fase de consolidación se tiene conciencia de la importancia del papel de la mujer en la poesía, que debería evidenciarse (y discutirse) desde los niveles más básicos de lengua.

Podemos determinar finalmente los hechos problemáticos de investigación gracias a la revisión que se ha hecho hasta el momento: en primer lugar, no se ha explotado por completo el género lírico como texto en los manuales de ELE, y cuando se hace, solamente se piensa en trabajar comprensión de lectura y reconocimiento de vocabulario nuevo y complejo. Por otro lado, como se puede ver en los catálogos de nociones específicas y referentes culturales del PCIC, hay pocas alusiones al papel de la mujer como autora de literatura. Por ejemplo, en el caso del catálogo para el nivel B1, solamente se utilizan los términos *autor* o *traductor*, y en el catálogo de los niveles avanzados de lengua se ven palabras como *dramaturgo*, *biógrafo* o *literato*. Aunque implícitamente también aplican estos oficios, es problemático que no se haga la distinción entre géneros de dichas profesiones. En el caso de los términos *poeta* o *ensayista*, no se precisa el género, y pese a que implícitamente también pueden apelar al género femenino, esto puede contribuir a que haya un menor estudio y uso de escritoras en los manuales y en las clases de ELE. Este trabajo busca articular el desarrollo de la competencia intercultural y la reivindicación de las poetisas hispanoamericanas mediante el uso versátil del género lírico en un material auténtico para el nivel C2 de ELE.

3. Pregunta de investigación

¿Qué destrezas y competencias se pueden desarrollar mediante el uso de la poesía hispanoamericana escrita por mujeres en un material de español como lengua extranjera (ELE) para el nivel C2?

4. Objetivo general

Articular el desarrollo de la competencia intercultural y la reivindicación de poetisas hispanoamericanas mediante el uso versátil del género lírico en un material auténtico de ELE para el nivel C2.

5. Objetivos específicos

- Identificar la frecuencia y los usos de la poesía en los manuales de ELE comprendidos entre los niveles B1 y C2.
- Elaborar un análisis de necesidades para rastrear posibles limitaciones en los manuales de ELE entre los niveles B1 y C2.
- Diseñar un material que incluya poesía escrita por mujeres hispanoamericanas para superar algunas limitaciones de los manuales de ELE con el fin de desarrollar la competencia intercultural.
- Validar un material de ELE para el nivel C2 que desarrolle la competencia intercultural y visibilice las poetisas hispanoamericanas.

6. Estado de la cuestión

Hay pocos documentos o ensayos que analicen el papel y la importancia de los textos literarios (especialmente, los del género lírico) en la enseñanza-aprendizaje de ELE, aunque al hacer el rastreo de autores que ya habían estudiado el problema, se encontraron algunas tesis de grado y varios artículos relacionados con el uso de la poesía (y la literatura en general) en las aulas de lengua extranjera. Se encontraron puntos en común en todos los autores, puntos que avalan el uso de textos literarios en el aula de ELE. Para hacer la presentación de los aspectos, se organizaron los siguientes bloques para simplificar el estado de la cuestión:

- Recorrido histórico del uso de literatura en las aulas de lengua extranjera.
- Motivos de selección de textos literarios en las clases de ELE.
- Fases de desarrollo de actividades con textos literarios en las clases de ELE.
- Competencia metafórica y competencia literaria.

6.1. *Recorrido histórico del uso de la literatura en las aulas de lengua extranjera*

Todos los autores coinciden en que hubo un período de auge de uso de la literatura en las aulas de enseñanza de lengua extranjera antes de 1970 con el método de traducción, ya que la literatura mostraba la forma correcta (y especializada) de hablar. Sobre este punto, María Dolores Albadalejo García (2007) dice lo siguiente:

En los años 50, el modelo gramatical... hacía un uso excesivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras “elevadas” de lengua..., los alumnos no podían sino aspirar a escribir, si no a hablar, a semejanza de los modelos lingüísticos presentados por el profesor (pp. 2 y 3).

Gracias a este planteamiento, se pueden evidenciar algunas posibles razones por las que los docentes de lengua extranjera no trabajan con literatura (e implícitamente, con textos líricos): primero, porque el lenguaje poético tiene un alto grado de complejidad; segundo, porque es un accesorio de la lengua, y tercero, porque no tiene un verdadero uso en situaciones reales de habla (de una lengua extranjera). Además de las razones mencionadas, Salvador Montesa y Antonio Garrido (1991) afirman que al docente le falta pericia para escoger los textos y desarrollar actividades con ellos, ya que los textos literarios no responden a las necesidades reales comunicativas del aprendiz, quien tampoco pareciera estar muy interesado en leer literatura en un curso de lengua extranjera.

Una razón final que limita el uso de textos literarios en las clases de lengua extranjera es el trabajo con comprensión de lectura y aprendizaje de léxico, tal y como lo explican Aldana

Rodríguez y Núñez Tamayo (2013, p. 3), para quienes “la literatura ha sido un recurso secundario, y su carácter instrumental... ha hecho que su único uso responda a la necesidad de revisar comprensión y enseñar gramática y vocabulario”. Con estos planteamientos, se dará inicio a la presentación del segundo aspecto, que a la vez funciona como respuesta a la renuencia de uso de textos literarios en el aula de ELE.

6.2. *Motivos y criterios de selección de textos literarios (y líricos) en las clases de ELE*

Entre 1980 y 1990, y gracias a la aparición del enfoque comunicativo y al post-método, la concepción e importancia de la literatura (y por supuesto, de la poesía) en el aula de lengua extranjera cambia, al pensar en el texto literario como material auténtico que permite la comunicación de los aprendices, ya que contiene muestras de las variaciones y registros de la lengua meta, es decir, muestras reales de la lengua que se está aprendiendo. Sobre este punto, Khemais Jouini afirma que “aunque son ficcionales... los textos literarios son escritos para nativos; por tanto, son muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua” (2008, pp. 127 y 128). Al ser un material diseñado para lectores nativos, representa un reto para el aprendiz, quien podría encontrar modismos, frases, expresiones o dichos que pueden mejorar su espectro léxico y tener un mejor (y mayor) conocimiento de la cultura meta.

La segunda razón por la que la literatura adquiere protagonismo en las aulas de ELE es porque muestra la realidad social, cultural e histórica del país de la lengua meta y hace que los alumnos se sientan identificados con estos sucesos, tal y como lo sugiere Begoña Sáez:

La literatura... tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa (2010, p. 59)

Gracias al uso de textos literarios en las aulas de ELE se tiene una muestra del panorama cultural, social y político del país donde se está estudiando la lengua meta que puede contrastarse con el del país de origen del aprendiz, quien desarrollará una mayor sensibilidad sobre su cultura y la cultura meta, tal y como sugieren autores como Ferrer (2009), Sanz (2014), Pérez Valverde (2002) y Lanseros y Sánchez (2017).

La tercera razón por la que la literatura debe ser retomada en las aulas de ELE es su carácter abierto. Una obra literaria no tiene una sola interpretación; cuando se lee, la interpretación (y opinión de una obra) no va a ser la misma en todos los aprendices, y de hecho, todos los lectores no van a sentirse identificados con el mismo personaje o las mismas

situaciones. De acuerdo con Beatriz Ferrús Antón (2014), los aprendices pueden generar espacios de diálogo para contrastar los modelos de mundo que aprenden gracias a los textos literarios y generar un diálogo entre ellos. Gracias a este diálogo, los alumnos se sienten altamente motivados a participar y compartir sus visiones del mundo (Cardona, 2014). La literatura como material también permite la creación de finales alternativos, de actividades creativas con los personajes, de inventar posibles acontecimientos en capítulos siguientes, y de identificarse con algún personaje, como sugiere Pérez Valverde (2002).

Sobre la identificación con algunos personajes (que es la cuarta razón de selección de textos literarios), dice Omar Sanz que “las obras literarias son capaces de hacer que el lector-espectador se identifique con el héroe... y movilice, llevado por la compasión o el temor que este le inspira, sus sentimientos y cargas emotivas” (2014, p. 230). Ya que los personajes literarios representan las virtudes y los vicios del ser humano (en palabras de Aristóteles), cualquier aprendiz puede sentirse identificado con ellos y dar su punto de vista sobre la decisión que toman los personajes para resolver su dilema. Esta capacidad que tiene el texto literario para mostrar situaciones que afecten a cualquier persona recibe el nombre de universalidad, que significa trabajar con temas que sean de interés colectivo y que tengan impacto en todas las personas, como el amor, la muerte, la vejez, la toma de decisiones que afecten los intereses personales o colectivos, la amistad, el matrimonio, entre otros (Menouer citado en Cardona, 2014), y el género lírico no es ajeno a la universalidad de la literatura (López Peragón, 2014).

Si el docente desea incorporar textos líricos en las clases de ELE, debe conocer muy bien el nivel y grado de dificultad con que va a trabajar, además de las motivaciones de los aprendices que tiene a cargo. Para tal efecto, debe utilizar textos líricos que estén por encima del nivel de competencia de los aprendices (llamado *i+1* según Krashen), pero no debe sobrepasar las habilidades del nivel de lengua. Dicho en palabras de Albaladejo García:

Los textos deben ser *accesibles*. Con este término aludimos a la dificultad lingüística del texto elegido... no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno... Para que la adquisición de una segunda lengua tenga lugar... la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable, de lo contrario creará un sentimiento de frustración (2007, p. 10).

El lenguaje del texto lírico implica cierta complejidad, porque el mensaje que se transmite está trastocado por figuras literarias como las metáforas, las hipérbolas, los símiles, los oxímoros, los hipérbatos, las sinécdoques, entre otras. Por lo tanto, el docente debe guiar al

estudiante en la identificación de estas figuras literarias. Dicho aprendizaje del lenguaje poético debe ser progresivo y acorde con el nivel de los aprendices, aunque la efectividad del reconocimiento del lenguaje poético también depende de la pericia del docente para hacerse entender. Otra de las vicisitudes que puede tener un docente al elegir los textos líricos más apropiados es definir si elige textos adaptados o versiones originales. Sobre la pertinencia de selección, López Peragón, citando a Santamaría Busto (2014), propone que, además de dar prelación a los intereses de sus estudiantes, el docente debe evitar seleccionar textos que estén resumidos o adaptados, porque desmejoraría la calidad del aprendizaje y limitaría la experiencia del goce lector de cualquier aprendiz de ELE.

Hasta el momento, los dos criterios que se deben tener en cuenta al momento de elegir textos líricos para las clases de ELE son la adecuación al nivel de los estudiantes y la selección de textos completos, que no estén resumidos o “mutilados” en palabras de Aurora Biedma Torrecillas (2014). Otro de los aspectos que se debe tener en cuenta es el entorno cultural y educativo en que se encuentran los aprendices, de acuerdo con Salvador Montesa y Antonio Garrido, para quienes la selección de material literario se rige por “coherencia con el programa general...y por coherencia con el universo cultural que el texto ofrece” (2010, p. 391). Si el currículo del instituto donde se está estudiando ELE no permite que se utilicen textos literarios, será imposible desarrollar actividades que involucren poesía en el aula. Sobre la selección de material literario en las aulas de ELE, Biedma Torrecillas pide tener en cuenta:

Tipo de curso... por un lado, si partimos de un curriculum... que nos obliga a atenernos a una... cronología, movimiento, género o índice de autores y obras...; por otro lado, si se trata de una secuencia de clases centrada en un aspecto concreto de un género, movimiento, autor, época o estilo; y por último, si nos vemos obligados a trabajar con textos predeterminados...

Perfil de los estudiantes al que va dirigido el texto...

Trabajamos con un texto completo o un fragmento (2014, p. 165).

Una vez que el docente de ELE ha seleccionado los textos literarios siguiendo los criterios anteriores, se desarrollan las actividades con los mismos. Dichas actividades deben pasar por unas fases, que serán presentadas en el siguiente apartado.

6.3. Fases de desarrollo de actividades con textos literarios en las clases de ELE

Autores como Albadalejo García (2007), Iriarte Vañó (2009), Jouini (2008), Cardona (2014), Pérez Valverde (2002), Sanmartín Vélez (2011) y Ferrer (2009) coinciden en que las

actividades con textos literarios en las aulas de ELE se desarrollan en tres fases: actividades de prelectura, actividades de lectura y actividades de postlectura. Las actividades de prelectura son aquellas que se hacen a modo de motivación para que los aprendices tengan una idea general del tema del texto antes de comenzar la lectura. Esta idea general se puede construir a partir de una lluvia de ideas sobre los acontecimientos que pueden pasar, la idea que suscite en ellos la carátula y el título del libro, e incluso, conocer brevemente la vida y obra del autor. Por otro lado, las actividades de lectura son aquellas que permiten a los estudiantes mantener el interés en el libro, analizar los nudos argumentales, formular opiniones sobre los personajes y analizar las relaciones entre ellos. Finalmente, las actividades de postlectura son aquellas que permiten recapitular el texto, generar debates sobre el argumento y personajes de la obra seleccionada y motivar a los aprendices a leer textos con temas semejantes para desarrollar otras actividades. Pese a que estas fases fueron planteadas para ser explotadas con todas las habilidades de lengua, todavía se limitan a la comprensión de lectura y al aprendizaje del léxico en el aula de ELE, y esto se evidencia en los manuales, en las tesis y en los artículos investigativos presentados. La articulación de las tres actividades permite el desarrollo de dos competencias gracias a un acercamiento a la obra literaria que va más allá de la mera comprensión de lectura y del reconocimiento de vocabulario nuevo: la competencia literaria y la competencia metafórica, que forman lectores (y a la postre, escritores), competentes, siempre que el docente de ELE encauce las actividades con literatura apropiadamente. Estas competencias serán presentadas en el apartado final del estado de la cuestión.

6.4. Competencia literaria y competencia metafórica

Es preciso tener en cuenta dos términos recurrentes en el uso de textos literarios como materiales de ELE y el desarrollo de actividades con los mismos: competencia literaria y competencia metafórica. Sobre la primera, autoras como Iriarte Vañó (2009) y López Peragón (2014) basan su definición en el planteamiento de Bierwisch, para quien la competencia literaria es “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de las obras y autores más representativos” (Bierwisch en Iriarte Vañó, 2009, p. 190). También implica el reconocimiento de estructuras poéticas y la articulación entre la habilidad lectora y la habilidad escritora para lograr la formación social del aprendiz. Por su parte, Sanmartín Vélez cita a Culler, quien da otra descripción para esta competencia:

Sistema de convenciones que rige la interpretación de textos literarios... los lectores eficientes de un texto literario poseen una competencia literaria por lo que tienen una

comprensión implícita y una familiaridad con ciertas convenciones literarias que le permiten extraer significados literarios¹⁴ (2011, p. 798).

En las definiciones anteriores de la competencia literaria se articulan la capacidad interpretativa del lector, la producción escrita y la experiencia de goce que implica acercarse a una obra literaria. Una tercera postura sobre la competencia literaria es aportada por Pérez Valverde (2002), quien sugiere que esta competencia surge de la competencia comunicativa de Hymes, ya que a través de la competencia literaria también se logra comunicación coherente del alumno en situaciones reales de habla al imbricar su opinión. Gracias a la facultad imaginativa del aprendiz, se logra “fomentar la respuesta personal de los alumnos... y conseguir que lleguen a considerar la lengua extranjera como un vehículo mediante el cual expresarse” (Pérez Valverde, 2002, p. 107).

Aunque las definiciones de la competencia literaria se sitúan desde perspectivas diferentes, ellas buscan que el aprendiz de ELE interprete elementos implícitos en el texto literario al tiempo que desarrolla una experiencia de goce de lectura para comunicarse efectivamente, articulando la recepción y producción escrita. Veamos ahora qué implicaciones tiene la competencia metafórica.

Para entender esta competencia, es necesario saber qué es una metáfora, la cual se entiende como una comparación implícita entre dos términos mediante un atributo en común que el lector debe descifrar. George Lakoff y Mark Johnson definen la metáfora como “la inserción en un determinado contexto de... una realidad nueva que difícilmente se deja parafrasear, y que altera la interpretación tanto del paisaje de fondo como del fenómeno extraño” (1980, p. 11). Al tratarse de una comparación cuyo sentido no es fácil de entender con leerla someramente, implica un reto para el aprendiz, que debe transformar esa forma de lenguaje abstracto en algo concreto (Aldrich, 1999). Teniendo una breve descripción del término metáfora, se abordará la competencia metafórica, explicada por Edith Lorena Piñeros Valbuena y Nathalie Fernanda Rubiano Jiménez como “el desarrollo de una habilidad para la comprensión y producción de metáforas en un idioma determinado” (Acquaroni citada en Piñeros y Rubiano, 2018, p. 38). Más adelante, las autoras agregan lo siguiente sobre la competencia metafórica:

¹⁴ Sanmartín Vélez (2011) reconoce que no todos los aprendices de ELE tienen la competencia desarrollada en el mismo grado. Por eso, es importante que el docente haga actividades de contextualización (pre-lectura) con el fin de equilibrar esta competencia en el grupo.

Es el proceso de metaforizar cognitivamente la información que se da del pensamiento abstracto a una comprensión concreta. Este proceso tiene dos estadios que permiten la producción metafórica: la competencia organizacional y la competencia pragmática. En la primera, se encuentra la producción lingüística y la segunda contiene los componentes sociales que permiten el pensamiento figurativo (Piñeros y Rubiano, 2018, p.38).

Como se puede ver, la inclusión de textos líricos en el aula de ELE -gracias a una buena mediación social y cultural por parte del docente- permite el desarrollo de la competencia comunicativa a un nivel diferente, ya que mediante el uso de poemas se podría potenciar la comprensión y producción de expresiones con sentido figurado que articulen los elementos de la cultura propia y la cultura meta (competencia metafórica articulada con la competencia literaria), además de fortalecer la competencia intercultural en el aula, gracias al intercambio de ideas, opiniones y propuestas sobre las obras trabajadas, de la mano con el vínculo que se pueda generar con un autor o tema. El texto literario, como material auténtico, es un material apropiado para la enseñanza-aprendizaje de ELE, ya que apela a los intereses de los estudiantes, implica un reto para los aprendices por ser diseñado para lectores nativos, permite desarrollar actividades antes, durante y después de la lectura, enseña el panorama social y cultural del país donde se estudia la lengua meta y hace que los aprendices se identifiquen con el tema o con un personaje. A pesar de todas las ventajas que tiene trabajar con un texto literario en el aula de lengua extranjera, su uso sigue siendo limitado a la comprensión de lectura y el aprendizaje de vocabulario. Por lo tanto, este trabajo busca aprovechar este material auténtico para desarrollar distintas habilidades de lengua a aquellas que se han trabajado tradicionalmente.

7. Marco conceptual

La competencia intercultural implica acoger y entender otras formas de ver el mundo, y en este caso, la forma *otra* de ver el mundo es propuesta por las poetisas hispanoamericanas. Para entender la manera como se articulan la competencia intercultural y la reivindicación de escritoras hispanoamericanas, se planteará el marco conceptual desde cuatro perspectivas que se complementan entre sí: interculturalidad, competencia comunicativa (y su origen en la competencia lingüística o gramatical), teoría de la poesía (desde el formalismo y la propuesta de Octavio Paz) y finalmente, el papel de la mujer en la escritura y producción de conocimiento. La interculturalidad fue seleccionada, ya que a través del tema se espera ver los puntos de encuentro y desencuentro que pueden generarse entre la cultura del aprendiz y la cultura meta mediante los textos literarios, ofreciendo dos visiones diferentes de este concepto construidas desde lugares diferentes. Por otro lado, como se busca potenciar más habilidades de lengua que la comprensión escrita y el aprendizaje de léxico, se hablará de la competencia comunicativa que, articulada con la intercultural, permitirán al estudiante interactuar con hablantes nativos sobre un tema de interés colectivo como la poesía y su impacto en la sociedad. Respecto a las definiciones de poesía, se escogió la definición del formalismo ruso, por ser la primera escuela que analizó la estructura y composición de la poesía, y se eligió la definición de la poesía como ruptura según Octavio Paz, al considerar que las escritoras elegidas son mujeres hispanoamericanas, lo que implica una ruptura con la construcción de conocimiento literario desde Europa y con la escritura hecha mayormente por hombres, es decir, un conocimiento literario decolonial.

7.1. Interculturalidad desde dos puntos de vista

En este apartado del marco, se contrastarán dos visiones de la interculturalidad. La primera de ellas se sitúa desde Latinoamérica con Catherine Walsh, para quien interculturalidad se define como “contacto e intercambio entre *culturas* en términos equitativos... conocimientos, valores, tradiciones lógicas y racionalidades distintas” (2009, p. 41). Uno de sus propósitos es cuestionar y terminar con la idea de una cultura hegemónica (que, para el caso de este trabajo, corresponde al canon literario masculino, mayormente blanco) y otra subordinada (literatura femenina, mestiza y con una historia reciente), igual que reformular los mecanismos de control que usa la cultura dominante, reconocer las diferencias y promover la convivencia democrática (y armónica). También espera “desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de cultura

totalmente diferentes... e impulsar... procesos de intercambio por medio de las mediaciones sociales, políticas y comunicativas entre... lógicas y racionalidades distintas” (p. 45).

El concepto de interculturalidad fue acuñado desde finales de los años 80 y principios de los años 90 en algunas constituciones políticas de los países de América Latina con el fin de responder a la “diversidad étnico-cultural... y promover relaciones positivas entre diferentes grupos culturales” (p. 41). También fue impulsado gracias a las propuestas educativas de los pueblos indígenas en el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB), que buscaba oficializar las lenguas indígenas a nivel regional y nacional, inicialmente en Ecuador.

Walsh también define la interculturalidad en contraste con los conceptos de multiculturalidad y pluriculturalidad. La multiculturalidad se entiende como “la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio... sin que necesariamente tengan relación entre ellas” (p. 42), mientras que la pluriculturalidad “sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas, supuestamente, hacen la totalidad nacional” (p. 44). En el primer caso, las culturas habitan juntas en un mismo territorio, pero no se da ese *intercambio equitativo* del que habla Walsh, mientras que en el segundo hay convivencia entre culturas, pero todavía hay jerarquización (o *yuxtaposición*, en palabras de la misma autora). La pluriculturalidad, por ejemplo, no cuestiona los mecanismos de poder de la cultura hegemónica o *procesos de colonialidad*, representado en la literatura mayormente escrita por hombres. Como respuesta a esta *colonialidad*, surge la *decolonialidad* (o *descolonización*, que para el caso de este trabajo corresponde con la literatura escrita por mujeres) que implica pensar un proyecto diferente de sociedad y de nación que elimine las relaciones desiguales entre culturas. Sobre este punto, Walsh dice que la interculturalidad “busca intervenir en las estructuras, instituciones, relaciones y mentalidades que reproducen la diferencia como desigualdad, y... construir puentes de articulación y relación” (pp. 47). El proyecto intercultural busca pensar nuevos centros de poder desligados del pensamiento colonial, con otras formas de pensar y sistemas de vida diferentes para crear un proyecto diferente de sociedad.

Por otra parte, la visión europea de la interculturalidad busca la acogida a los inmigrantes que llegan a España (principalmente). Sobre esta definición de interculturalidad, Manuela Estévez Coto (1993) dice que, cuando un inmigrante llega a Madrid, experimenta dos fases de *acoplamiento* a la cultura meta. La primera, “acomodo”, se da cuando el estudiante (re)conoce información general del país meta, como las rutinas diarias, los sitios de interés y el tipo de alimentación, y la segunda, “equilibración”, cuando se hace una observación crítica que pone en contraste la cultura propia y la del país meta, gracias al contacto del extranjero con el

hablante de español como lengua materna. Este proceso es complejo para el estudiante de ELE, ya que generalmente es él quien debe adoptar la cultura española y no los españoles quienes apropiaron la cultura del inmigrante. Estévez Coto (1993) sostiene que el porcentaje de extranjeros (la mayoría, africanos) en España en la década de los noventa es de 20% respecto a la población total. Cuando los niños de estas familias son incorporados en el sistema educativo español, hay garantías para que ellos aprendan ELE, pero no hay garantías para que los niños españoles aprendan las lenguas de sus compañeros inmigrantes.

Para Walsh y Estévez Coto, la implementación de la interculturalidad es imposible, ya que, aunque aparece consignado en documentos oficiales como las constituciones políticas (en el caso de los países latinoamericanos) o el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, MCER), este proyecto no se ha desarrollado totalmente, ya que busca la igualdad de todos los interlocutores, y en un contexto real (como el latinoamericano o el de los inmigrantes en España) esta situación es imposible. En este trabajo de grado se espera explicar cómo la poesía hispanoamericana permite generar puntos de encuentro y desencuentro gracias a la inclusión de poetisas mujeres en un material auténtico de ELE, evaluado por docentes expertos que medirán la pertinencia de los temas tratados en el material, que, además, afectan, a las mujeres en Hispanoamérica y en el mundo. De igual forma, se verificará si estos temas, por ser de alcance global, podrían generar impacto en los aprendices para que hagan un intercambio de opiniones efectivo por medio de la competencia comunicativa.

7.2. Competencia comunicativa: definición y origen

Para entender esta competencia es necesario hacer la remisión a la competencia lingüística (o gramatical) de Noam Chomsky. De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, la competencia gramatical “es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua... Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua” (2018, párrafo 1). Dicha competencia está inscrita en el marco de la gramática generativa, definida por Miguel Ángel Aguilar Aconchel como “el conjunto de reglas que permiten generar todas... las manifestaciones lingüísticas de una lengua” (2004, p. 3). Por otro lado, Leonardo Barón Birchenall y Oliver Müller afirman que “[la gramática generativa] postula la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando... que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento” (Berwick y Chomsky citados en Barón y Müller, 2014, p. 418).

Además de entender la competencia lingüística en el marco de la gramática generativa, se debe explicar el papel del actor más importante en el planteamiento de Chomsky: el “hablante oyente” ideal, que se encuentra en una comunidad lingüística homogénea, es decir, aquella en la que no intervienen factores externos que impidan la comunicación “gramaticalmente correcta” de los interlocutores en una lengua natural. Para Hymes (1972), la comunidad lingüística homogénea no existe, y tampoco el hablante oyente ideal, porque es indispensable tener en cuenta las causas externas al momento de estudiar cualquier fenómeno lingüístico. Relacionado con el término de hablante oyente ideal, se encuentran los términos de competencia, entendida como la capacidad de producir oraciones que se ajusten a las estructuras gramaticales que ya están incorporadas en la mente del hablante oyente ideal, y por otro lado, se encuentra la actuación, que es el reflejo de la competencia, pero no es suficiente para evaluarla.

La competencia lingüística ha sido utilizada para explicar (de alguna forma) cómo se entiende y produce el lenguaje sin tener en cuenta factores externos que afecten la comunicación. En el siguiente apartado, veremos que el estudio de la capacidad de lenguaje también depende de factores sociales que pueden afectar la comunicación. La primera característica de la competencia comunicativa es la inclusión del aspecto social del hablante en una comunidad lingüística. Para hacer un análisis detallado de la competencia comunicativa se verán las definiciones propuestas por el *Diccionario de términos clave de ELE*, la original (propuesta por Hymes) y aquella que aparece en el MCER. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz... en una... comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas... de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación...

Se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados... socialmente aceptados (2018, párrafos 1 y 2).

La competencia comunicativa no solamente tiene en cuenta el aspecto lingüístico del hablante, sino que también propone una especie de código social sobre cuándo decir y cuándo no algunas fórmulas. En su artículo “Acerca de la competencia comunicativa”, Hymes propone algunas pautas que permiten comprender mejor esta competencia. Primero, hace el análisis del aprendizaje de lengua en los niños, el cual parece no estar condicionado por factores externos, pues el niño vive en una comunidad lingüística homogénea ideal:

Las limitaciones de la perspectiva aparecen cuando la imagen de ese niño desarrollado... es comparada con el niño real en nuestras escuelas. La teoría debe... parecer... una doctrina conmovedora... debido a la diferencia entre lo que uno imagina y lo que uno ve... El enfrentamiento con la realidad de los niños como seres que se comunican requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales jueguen un papel explícito y constitutivo (Hymes, 1972, p. 15).

Para Hymes, los factores que van a definir la aparición de la competencia comunicativa son el análisis crítico del sistema educativo en que los niños aprenden una lengua, los diversos ritmos de aprendizaje, que no son tenidos en cuenta por este sistema educativo, y por supuesto, la inclusión del aspecto sociocultural en el aprendizaje de cualquier lengua. De hecho, cuando el niño quiere comunicarse, no solamente debe articular frases que estén bien gramaticalmente, sino que debe estar en capacidad de establecer cuándo puede decirlas o no (Goffman citado en Hymes, 1972). Además de los cuatro factores que se mencionaron previamente, hay otros que intervienen en una comunidad lingüística heterogénea, como la limitación de la memoria, los problemas de percepción, las dificultades de aprendizaje e incluso, algunos rasgos físicos del hablante. Para Hymes (1972), la actuación es un reflejo de la competencia, si y solo si se estudia dentro de una comunidad lingüística permeada por aspectos socioculturales, no fuera de ellos.

El papel de la intención de los interlocutores cobra mayor importancia, ya que una misma frase con una gramática (articulación necesaria de elementos para su ejecución en un acto de habla) determinada puede tener diferentes propósitos como ser una orden, una petición o un reclamo. Para comprender mejor este planteamiento, se puede pensar en la solicitud de una cuchara en un restaurante. Supongamos que la frase que se va a analizar es "Deme una cuchara". Cuando se enuncia sin hacer cambios en la prosodia, se puede interpretar como una petición hecha de forma directa, parca y distante. Ahora imaginemos un segundo estadio, en el que el interlocutor está afanado por terminar su almuerzo, lleva mucho tiempo esperando que su petición sea satisfecha y se encuentra visiblemente molesto. Cuando llega el mesero, sube la voz y dice: "¡Deme una cuchara!". Aquí, la petición parca y distante ya se convierte en una orden. Una misma fórmula gramatical puede tener más de una intención, aunque está mediada por los factores externos que afecten a los hablantes.

Finalmente, Hymes (1972) también se refiere a la existencia de la competencia diferencial, que surge gracias a un estudio de caso que hizo Bloomfield sobre dos jóvenes menomini: el primero no dominaba muy bien su lengua materna, ni el inglés que estaba aprendiendo, y la

segunda hablaba fluidamente su lengua materna, pero tenía unas cuantas dificultades con el inglés. Basta ver estos dos casos para entender que los estilos de aprendizaje son diferentes, y esto es justamente a lo que apunta la competencia diferencial, porque reconoce que cada individuo tiene un estilo, velocidad y capacidad de aprendizaje diferente, pero no significa que sea mejor o peor que la de otra persona. Cuando se estudia una comunidad lingüística heterogénea, también se debe tener en cuenta la interferencia sociolingüística, que implica que el proceso de aprendizaje de una lengua puede estar permeado por factores lingüísticos (pronunciación, gramática, vocabulario, entre otros) y factores sociales (discriminación, formas de tratamiento, estereotipos, entre otros). Ahora se explicará la definición de la competencia comunicativa en el MCER (2002). De acuerdo con este documento, la competencia comunicativa se divide en tres competencias más: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

La competencia lingüística se define como el “conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos” (2002, p. 107), y se subdivide a su vez en:

- Competencia léxica, que es el “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (p. 108).
- Competencia gramatical, entendida como “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y su capacidad para utilizarlos” (p. 110).
- Competencia semántica, que “comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno” (p. 112).
- Competencia fonológica, que “supone el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de las unidades de sonido..., los rasgos fonéticos que distinguen algunos fonemas..., la posición fonética de las palabras..., la fonética de las oraciones... y la reducción fonética...” (pp. 113 y 114).
- Competencia ortográfica, que “supone el conocimiento y la destreza en la percepción de los símbolos que componen los textos escritos” (p. 114).
- Competencia ortoépica, que implica “el conocimiento de las convenciones ortográficas... para la representación de la pronunciación, el conocimiento de la repercusión que las formas escritas... tienen en la expresión y entonación, la capacidad de resolver la ambigüedad... en función del contexto” (p. 115).

En segundo lugar, la competencia sociolingüística se define como el “conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (p. 116). En esta competencia se deben tener en cuenta también:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, que dependen del tipo de vínculo que haya entre los interlocutores (familia, amigos, jefe y empleado, desconocidos, entre otras).
- Las normas de cortesía (para hacer ofrendas, agradecimientos o peticiones).
- Las expresiones de sabiduría popular (refranes o dichos que tiene la lengua meta).
- Las diferencias entre registro (que va desde el más formal hasta el más informal, dependiendo de la relación entre los interlocutores), dialecto y acento (por región geográfica, grupo étnico, condición social, etc.).

Es importante mencionar que el propio MCER (2002) aclara que la Unión Europea *per se* no es una comunidad lingüística homogénea, es decir, que se adapta a los principios de la competencia comunicativa. La comunidad europea posee varios dialectos y todos son igualmente valiosos, porque además, definen los rasgos culturales de una región y de la comunidad en general.

Finalmente, la competencia pragmática se refiere al “conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan..., se utilizan para funciones comunicativas..., se secuencian según esquema de interacción y transacción” (p. 120). Dicha competencia se subdivide en tres competencias más:

- Competencia discursiva, entendida como la “capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación” (p. 120).
- Competencia funcional, que “supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunidad para fines concretos... Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta... a través de una sucesión de etapas” (p. 122).
- Competencia organizativa, que se refiere al orden de las intervenciones que tendrán los interlocutores en un acto comunicativo (inicio, desarrollo y conclusión). Esta competencia está estrechamente relacionada con la funcional, e incluso, se podría pensar hasta cierto punto que está fusionadas en una misma competencia, ya que la funcional implica el uso del discurso oral y/o escrito, mientras que la competencia organizativa permite una secuenciación adecuada del mismo.

Gracias a esta competencia, el aprendiz está en capacidad de articular un mensaje que se ajuste a las convenciones sociales dadas por el contexto en que se encuentra. También, estará en capacidad de diferenciar temas, formas de tratamiento y entonaciones que se ajusten a la situación en la que está interactuando. Finalmente, se identificarán las posibles razones por las que una persona puede tener dificultades al momento de comunicarse exitosamente con otra, y sobre todo, se tendrá conciencia de que estas razones no siempre obedecen a motivos fisiológicos individuales. En el siguiente apartado, veremos cómo la poesía, ceñida a principios acartonados de escritura en su origen, poco a poco se hizo más flexible y accesible a la comprensión del lector común.

7.3. Teoría de la poesía: del formalismo ruso a la teoría de la ruptura de Octavio Paz

El formalismo ruso surgió en 1915, cuando algunos estudiantes fundaron el Círculo Lingüístico de Moscú gracias al patrocinio de la Academia de Ciencias. Algunos de sus miembros más destacados fueron Ossip Brik, Boris Tomashevski, Boris Eichenbaum, Roman Jakobson, Vladimir Propp y Yuri Tinianov. El principal tema de estudio de este grupo fue la poesía, ya que hasta ese momento la lingüística había destinado más esfuerzos en estudiar al género narrativo, de mayor y más rápida difusión en Europa hasta ese momento. A pesar de ser creados bajo la insignia de una academia de ciencias, el método formal no estaba completamente acabado, y tampoco aspiraba a convertirse en un sustituto del método científico. Boris Eichenbaum explicó en su ensayo “La teoría del «método formal»”, que para el formalismo “lo esencial no es el problema del método en los estudios literarios, sino el de la literatura considerada como objeto de estudio” (2010, p. 31).

El propósito de los formalistas fue el estudio del lenguaje poético, pero también concentraron sus esfuerzos en analizar la obra literaria ligada al contexto histórico y/o social, debido a que antes de la aparición del formalismo, se pensaba en la obra literaria “como un hecho aislado, y su forma es apreciada en relación con otras obras y no por sí misma” (Eichenbaum, 2010, p. 51). Cuando se establece la relación entre obra literaria y contexto histórico, también se estudia la *literaturidad* de la obra, definida como la esencia de una obra literaria, construida a partir de la crítica o de la visión que se tiene de determinado período histórico o social, sin desligarse del mismo (Eichenbaum, 2010). Esta relación entre historia y literatura solamente podía evidenciarse en el género narrativo, debido a la concepción simbolista que sostenía que toda forma poética era simplemente la armonización de sonidos que no representaba una idea compleja. Por tal motivo, el formalismo trató de darle una nueva dimensión de estudio a la poesía, que sí tenía cierto grado de dificultad en su construcción, ya fuera a nivel fonético o a

nivel semántico. Gracias a Jakobson, Tomashevski y Brik se aventuró una explicación técnica del lenguaje poético, al introducir conceptos como función poética del lenguaje, verso, melodía, ritmo y verso libre (aun cuando los formalistas no estuvieran de acuerdo con este término por considerarlo impuro respecto a la escritura versificada tradicional), aplicados en principio a poetas rusos como Vladimir Maiakovski u Ossip Mandelstam. Varios años después, Jakobson haría estudios aplicados de estos conceptos a poetas como Fernando Pessoa, Charles Baudelaire, Dante Alighieri y Bertolt Brecht en su obra *Ensayos de poética* de 1977. De los autores mencionados al inicio de este apartado, solamente se explicarán los planteamientos propuestos por Jakobson, Tomashevski y Brik, por ser los primeros en hablar sobre la existencia del verso libre y hacer una explicación sencilla de la construcción de la poesía.

En el capítulo XIV de los *Ensayos de lingüística general*, Roman Jakobson (1984) define la función poética del lenguaje en comparación con las demás funciones, relacionando cada una de ellas con los elementos de la comunicación. De acuerdo con Jakobson, hay seis elementos que permiten la comunicación verbal: el destinador, el destinatario, el mensaje, el contexto del mensaje, el código y el canal, y sobre cada uno de ellos recae una función diferente. En este orden de ideas:

- La función referencial (estructura verbal del mensaje) recae sobre el contexto de la comunicación.
- La función emotiva o expresiva (que muestra la actitud del interlocutor) se centra en el destinador.
- La función conativa (expresión de órdenes) se enfoca en el destinatario.
- La función fática (expresiones que permiten la prolongación de la comunicación o llamar la atención de los interlocutores) se centra en el canal (llamado también contacto) de los interlocutores.
- La función metalingüística (lenguaje sobre el lenguaje mismo) se centra en el código y verifica si los interlocutores están usando el mismo código para comunicarse.
- La función poética se centra en el mensaje de los interlocutores. Esta función no puede estudiarse fuera de los problemas del lenguaje, pero tampoco puede reducirse a los problemas del lenguaje poético, de la poesía o de la literatura, ya que todos los textos (y los discursos) tienen esta función. La función poética implica hacer combinaciones armónicas en las frases que se quieren decir. Por ejemplo, cuando se está contando una historia o anécdota en inglés, normalmente el primero que se menciona es quien cuenta lo sucedido, utilizando fórmulas como *me and the others* (yo y los demás, al ser

traducido al español), mientras que en español, cuando se cuenta una anécdota, primero se menciona a los demás participantes y el emisor hace la mención de sí mismo de últimas (“los demás y yo”). Para cada lengua hay una secuencia armónica que obedece los principios de la función poética.

En su ensayo “Sobre el verso”, Boris Tomashevski (2010) hace una explicación detallada del ritmo y el metro en la poesía. El primero se define como un sistema fónico que acompaña toda producción de la palabra humana, mientras que el verso es la fragmentación armónica del ritmo en frases con medida idéntica. También clasifica la poesía por sus rasgos fónicos (aquellos que se distinguen al recitar o escuchar el poema) y rasgos métricos (aquellos que se distinguen en la escritura), sujetos a cambios entre un autor y otro, pues no todos los poetas escriben versos de la misma forma. Otro de los que mejor estudió estos rasgos (especialmente los fónicos) fue Ossip Brik, para quien el ritmo es “una alternancia regular, independiente de la naturaleza de lo que alterna... se habla del ritmo siempre que se pueda encontrar una repetición periódica de los elementos en el tiempo o en el espacio” (2010, p. 147). Brik defiende que el ritmo se evidencia mejor en la parte fónica del poema (al escucharlo o declamarlo) que en la composición escrita.

Tomashevski, Brik y Jakobson fueron algunos de los formalistas que estudiaron la existencia del verso libre, término que generó divisiones en esta escuela rusa, ya que aunque el verso libre se desligara de toda producción con parámetros canonizados, también podría llegar a convertirse en el rasgo característico de algún escritor. El verso libre era considerado una anomalía de los rasgos escritos, pero era cada vez más común entre la generación de poetas de la década de 1920 en Europa. Pese a que el formalismo ruso surgió hace aproximadamente cien años, los planteamientos propuestos sobre el ritmo, la rima, el verso y la función poética parecen seguir vigentes para estudiar el género lírico, aunque limitar el estudio de la poesía a una perspectiva tan antigua puede ser disonante con la contemporaneidad del tema que se está estudiando. Por tal motivo, se explicará una perspectiva más actual de la poesía, propuesta, además, por un escritor latinoamericano.

En 1972, Octavio Paz publicó un libro de ensayos llamado *Los hijos del limo*, y el primer ensayo, “La tradición de la ruptura” explica por qué la poesía es continuación y ruptura de la tradición literaria en América Latina. El ensayista y poeta mexicano define la tradición como “la transmisión de una generación a otra de noticias, leyendas, historias, creencias, costumbres, formas literarias y artísticas, ideas, estilos” (1974, p. 13). Cuando se interrumpe o se rompe con la tradición, pueden pasar varias cosas; por un lado, la negación de la tradición; por otro lado,

la creación de una nueva tradición o finalmente, la creación de la modernidad, que también funciona como una negación del pasado y de lo tradicional. Para Paz, la modernidad también está relacionada (parcialmente) con la aparición de la novedad. Aunque la ruptura con la tradición implique la aceptación de lo nuevo en la sociedad, esta postura será contradicha por el mismo Paz, quien asegura que la modernidad también es una oportunidad para articular el presente y el pasado en armonía, a pesar de tener concepciones tan diferentes del tiempo. Las tribus indígenas, por ejemplo, creían que el tiempo era cíclico, mientras que con la llegada del cristianismo, el tiempo se pensó en forma lineal, ya que todos los seres humanos tenían un origen y un final inevitable. Con la idea de modernidad, también aparece la idea de progreso, que implica el avance de la industria y un cambio en la forma de pensar y de ver las cosas. La poesía no es ajena a este cambio, ya que era contada cada vez más por otras voces, como Rosario Castellanos en México -cuyos poemas eran contados desde la perspectiva femenina y la indígena-, o Silvina Ocampo y Alejandra Pizarnik en Argentina. La pertinencia de la ruptura a la que se refiere Paz en su ensayo no solo obedece a haber seleccionado poetisas hispanoamericanas en el material que acompaña a este trabajo; también hay ruptura en algunas formas poéticas empleadas por estas escritoras, ya que algunas hacen poemas en prosa, con versos que no siguen una estructura métrica como sugirieron una vez los formalistas. Estas escritoras, en su mayoría, pueden ser abanderadas del verso libre, y eso también las convierte en representantes de la ruptura a la que se refería Paz.

Como se mencionó en pasajes anteriores, para Gilbert y Gubar (1998), el hecho de escribir poesía representaba una labor tan compleja y solemne, que pocas personas se atrevían a hacerlo, o en palabras de las autoras: “Escribir versos... ha sido tradicionalmente una vocación sagrada... Del Renacimiento al siglo XIX, el poeta tuvo un papel privilegiado... casi sacerdotal... Pero en la cultura occidental las mujeres no pueden ser sacerdotes...” (p. 536). El hecho de que una mujer escriba poesía la convierte en un ser que transgrede las normas establecidas por los hombres, causando una escisión con la tradición radical masculina que limitaba el potencial creativo de las mujeres, y esa puede ser otra forma de comprender la ruptura a la que Octavio Paz se refería en su ensayo. Pese a la explicación anterior, se debe ampliar un poco en la explicación del rol de la mujer en la literatura para entender que la ruptura se da en varios campos del conocimiento.

7.4. *Papel de la mujer en la producción de conocimiento y escritura*

La producción científica y literaria (en su mayoría) ha sido desarrollada por hombres, relegando la identidad y la mente de la mujer a un espacio casi invisible, pero no inexistente.

Para analizar este último punto del marco conceptual se recurrirá a las perspectivas planteadas por Donna Haraway y Françoise Collin sobre el rol de las mujeres en ambas instancias. En el capítulo 7 del libro *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Haraway (1991) cuestiona el concepto de objetividad en la ciencia, ya que el conocimiento científico ha estado en manos de hombres que lo producen y regulan su difusión, mientras que a la mujer no se le permite siquiera generar un punto de vista sobre la ciencia. Todo lo que lleve la insignia de ciencia está canonizado, y la mujer está fuera de ese canon. Aquí se pueden evidenciar dos aportes: el primero, que la ciencia oculta algo que no puede ser develado a las mujeres, ya que la “ciencia auténtica” es una cortina de humo para encubrir algo, y el segundo, que las mujeres tienen algo que aportar a la ciencia. Otro aspecto que no es ajeno al ocultamiento hecho por los hombres es la historia, ya que de ella hay una versión oficial, y otra contada por otras voces:

La Historia es un cuento con el que los mentirosos de la cultura occidental engañan a los demás; la ciencia, un texto discutible y un campo de poder... La forma en la ciencia es la retórica social creadora de artefactos que configuran el mundo mundo [sic] en objetos efectivos... (1991, p. 317).

Con el fin de darle un poco más de “autenticidad” a la ciencia y a la historia, Haraway propone la creación del programa constructorista social radical, que consiste en la inclusión de otras formas de ver el mundo, también llamada visión feminista de la objetividad. La objetividad está mal adecuada de acuerdo con Haraway, ya que no tiene en cuenta todos los puntos de vista, sino solamente los de los hombres que han moldeado la ciencia a su conveniencia. Este proyecto “trata de las ciencias del sujeto múltiple... de una visión crítica consecuente con un posicionamiento crítico en el espacio social generalizado no homogéneo” (1991, p. 336). El primer intento de movimiento que buscó desarrollar otra forma de objetividad fue el marxismo humanista, explicado por Haraway como un “recurso prometedor bajo la forma de una higiene mental epistemológica que buscaba...doctrinas de visión objetiva...y poesía también una rica tradición de las críticas de la hegemonía sin relativismos” (1991, p. 320). Pese a que las intenciones del marxismo humanista pudieron ser las adecuadas en la construcción de la visión objetiva, este proyecto no se concretó, en parte, debido a la selección que se hizo de las voces y de los conocimientos que fueron validados y visibles al público.

Haraway emplea la metáfora de la vista para representar aquello que debe ser visualizado en contraste con lo que debe ser ocultado o que todavía no ha sido “descubierto”, ya que para la autora “los ojos han sido utilizados para significar una perversa capacidad... para distanciar el sujeto conocedor que se está por conocer de todos” (1991, p. 324). El conocimiento que es

visible para la sociedad es aquel producido por el hombre blanco, dejando de lado otras perspectivas y otros conocimientos. Además, esta visión solamente se da en un solo sentido, y Haraway propone que sea bidireccional: del conocimiento del hombre blanco hacia otros conocimientos, y de otros conocimientos hacia el del hombre blanco. La autora también exige que todos tomemos un punto de vista, especialmente, si ese punto de vista es mostrado desde afuera o desde abajo y no tomar posturas relativistas, ya que esta forma de pensar implica verlas a todas, pero no filiarse con alguna en especial (1991). El punto de vista subordinado no debe ser superior al que históricamente lo ha sido, sino que entre ambos puntos de vista debe haber una conversación que analice y trabaje en función de los cambios del conocimiento del mundo. Haraway cita el planteamiento de Katie King sobre el valor literario del poema, denominado en el texto *aparato de producción literaria*, que es el “surgimiento de lo que toma cuerpo como literatura en la intersección de arte, negocios y tecnología... Es la matriz de la que nace la literatura” (1991, 334). El verdadero problema de este aparato es si es construido o engendrado, ya que todavía se tiene la idea en la sociedad científica de la mujer como categoría biológica, pero no como creadora (y facilitadora) de conocimiento.

El cuerpo de la mujer también puede ser considerado un espacio de conocimiento y de análisis en la sociedad actual, idea a partir de la que se hará el empalme con las ideas de Françoise Collin sobre el papel de la mujer en la producción escrita. Para Collin, la escritura parece ser una actividad que no es tomada con seriedad como la ciencia y la política, pero igual que estas dos disciplinas, ha sido industrializada, o en palabras de la autora, “capitalizada”. Pese a lo anterior, no todos los textos han logrado tal difusión, ya que aquellos hechos por mujeres (en su mayoría) han permanecido en ocultamiento. “La visibilidad de las mujeres acaba viéndose atada a un doble freno: en primer lugar, por la condición social que... dificulta la emergencia de la creación; en segundo lugar, sufre la consecuencia de los procesos de filtrado y minimización” (1997, p. 63). Pese a que las mujeres cada vez más se están abriendo paso en la sociedad en diversos aspectos, en el conocimiento literario hay predominio de producción masculina. Basta con ver el número de mujeres que han ganado el premio Nobel de literatura, que ha sido entregado en total a 14 mujeres en casi 117 años, y entre todas ellas, solamente hay una mujer de lengua española. En su mayoría, las ganadoras del premio Nobel de literatura han sido europeas (una bielorrusa, una rumano-alemana, una inglesa, una austríaca, una polaca, una noruega, una sueca y una italiana), seguidas por tres estadounidenses y una chilena (Barba Pan, 2017).

Collin hace un llamado urgente a la creación de otras formas de lectura a las obras de mujeres, debido a que estas “son acogidas como «suplementos» a un orden previo de la representación y no como aportaciones capaces de estructurar la escena, si no de transtocarla” (1997, p. 63). Para cambiar la forma de pensar sobre la producción hecha por mujeres, la autora sugiere “leer aquello que no ha sido leído..., en leer una mirada diferente, en escuchar de otro modo, en rehabilitar a autoras y obras” (1997, p. 67). Igual que ocurre con el mundo científico e histórico descrito por Haraway, la mujer no ha sido plenamente validada en su posición de productora de escritura. Para hacer el rescate y (re)lectura de las obras hechas por mujeres, Collin (1997) habla de tres corrientes de lectura feminista:

- Racionalista o liberal, que busca resucitar el papel de las mujeres que han sido aisladas de la historia y permitir la difusión de sus obras.
- Diferencialista o esencialista, que insiste en hacer la diferenciación entre escritura de hombres y mujeres.
- Deconstruccionista o moderna, que destaca la cualidad de la obra en tanto obra, y no por el sexo de su autor. En otras palabras, una obra tiene un espacio definido en la literatura, pero no por ser escrita por un hombre o una mujer.

Aunque se intenta proponer formas distintas de leer las obras escritas por mujeres, Collin reconoce que hay una tensión entre la escritura masculina y la femenina, ya que la segunda todavía debe seguir buscando un espacio a pulso, mientras que, históricamente, la primera siempre lo ha tenido. Esta tensión puede surgir por oposición (qué es masculino y qué no lo es; qué es femenino y qué no lo es) o gracias a una relación de subordinación con lo masculino (padre-hija, esposo-esposa, burgués-asalariada, entre otras); la única forma de romper esa tensión es dándole igual importancia a la producción de hombres y mujeres y esto no se puede lograr, por ejemplo, si se sigue denominando a los hombres que escriben poesía como poetas, y a las mujeres que escriben poemas como poetisas. Muchas de las autoras no desean ser llamadas de esta forma, ya que incluso con ese término se sigue haciendo la distinción que se quiere evitar. Collin explica lo anterior de esta manera:

Si las obras de mujeres han necesitado... una lectura minuciosa que las lea de modo diferente al impuesto por la regla dominante..., el hecho de constituir las como categoría aparte supondría un grave peligro, puesto que se convertiría en un pretexto para el mantenimiento de su infravaloración o de su marginación. En la denominación «obra de mujer» -u «obra femenina»... corre siempre el riesgo de hacernos olvidar la obra. (Y esa es la razón por la cual en Europa... muchas artistas se plantean la conveniencia o no de darse

a conocer en ese ámbito, temiendo que al afirmar su condición de mujeres, la condición prioritaria de artistas pase a un segundo plano (1997, p. 72).

La situación de las escritoras hispanoamericanas puede ser todavía más problemática, debido a que “la lucha de la mujer latinoamericana sigue cifrada en una doble negatividad: porque es mujer y porque es mestiza” (Castro Klaren citada en Corbatta, 2002, p. 16). Además, estas poetisas tratan de hacer entender a los escritores que no solamente son autoras de poemas de amor en cualquier de sus formas. De acuerdo con Gilbert y Gubar (1998), si acaso una mujer se atreve a hablar en sus poemas de asuntos distintos al amor, es tomada por loca y rebelde, tal y como ocurre con estas poetisas hispanoamericanas. Hablar o no de amor sigue siendo un indicador que mide la calidad de la poesía hecha por mujeres, además de su «feminidad», o en palabras de las autoras, “el arte de una poeta debe surgir de los sentimientos «románticos» (en el sentido sentimental popular), surgir tanto en respuesta a un romance real o como compensación por el que no se ha tenido” (p. 534).

En concordancia con lo anterior, las mujeres que escriben poesía no deberían ser llamadas poetisas, sino poetas, igual que los hombres, ya que esperan que su trabajo sea tenido en cuenta en igualdad de condiciones. Gracias a la revisión de los planteamientos, tanto de Collin como de Haraway, se explica la selección de escritoras para el material y se entiende por qué eligieron ser llamadas poetas antes que poetisas, ya que se busca destacar más su labor como escritoras sin hacer la distinción entre obras literarias masculinas y obras literarias femeninas, sino simplemente obras literarias.

Gracias al marco conceptual podemos extraer algunas ideas fundamentales para el desarrollo del trabajo. Por un lado, se busca la reivindicación de las escritoras hispanoamericanas, cuya posición se ha visto opacada por la producción escrita de los hombres y por la categorización (“sexuación” en términos de Collin, 1997) existente sobre las obras de ambos géneros. Para romper con esa categorización, se propone discutir temas que afecten a hombres y mujeres para hacer un contraste de opiniones que trascienda la “frontera” del género para generar puntos de contacto entre dos o más culturas que puede haber en el aula de ELE. Por otro lado, debido a la contemporaneidad de escritura que tienen las autoras seleccionadas, vale la pena asumir sus poemas como obras que cumplen con el principio de ruptura propuesto por Paz que afecta el planteamiento (aparentemente intocable) del formalismo. Por medio de la articulación de ambos temas, se espera generar un espacio de comunicación que genere puntos de discusión sobre las convenciones sociales aplicadas a las

mujeres y a la literatura. Para lograr la reunión de todos estos elementos, es preciso recurrir a una metodología que será presentada en el siguiente capítulo.

8. Marco metodológico

En esta sección se explicarán las fases de recolección de información que facilitaron el desarrollo de la cartilla para lograr los propósitos planteados en este trabajo, que fueron la identificación en la frecuencia y los usos de la poesía en los manuales de ELE, la elaboración del análisis de necesidades para superar las limitaciones de los manuales, el diseño de un material auténtico que dé versatilidad de uso a la poesía escrita por mujeres hispanoamericanas y finalmente, la validación del producto mediante la revisión de expertos. La presentación de esta sección se hará en tres apartados:

- Fundamentación teórica de la metodología.
- Participantes en la validación del material.
- Fases de desarrollo de la metodología.

8.1. *Fundamentación teórica de la metodología*

El enfoque utilizado en este trabajo es cualitativo por tres motivos. En primer lugar, porque se diseñaron herramientas de evaluación con pregunta abierta para generar una opinión abierta sobre el desarrollo de la competencia intercultural en un material de ELE. En segundo lugar, la investigación de este trabajo es de carácter cualitativo, ya que busca “analizar las necesidades... relacionadas con un problema social o humano”, como sostiene John Creswell (2009, p. 4), que en el caso específico de este trabajo es la reivindicación de las poetas hispanoamericanas y el desarrollo de la competencia intercultural en un material auténtico de ELE. La tercera razón que explica el uso del enfoque cualitativo es el empleo de recursos como entrevistas con preguntas abiertas que dan una valoración hecha por expertos sobre la pertinencia de diseñar un material que desarrolle la competencia intercultural en el aula de ELE y el uso de poemas escritos por mujeres hispanoamericanas. Sobre la participación de expertos en la investigación cualitativa, Carlos Arturo Monje Álvarez (2011) afirma que los observadores competentes pueden dar información clara y precisa sobre la forma como el problema de investigación afecta al sujeto real, y como no se tiene en cuenta un solo punto de vista, no hay opiniones acabadas que den respuesta al problema. Una vez que el investigador ha recogido las opiniones de los expertos sobre la materia de investigación, puede “apartar sus creencias, perspectivas y predisposiciones” para construir otras que sean más adecuadas al problema de investigación (Cadena-Iñiguez, Rendón-Medel, Aguilar-Ávila, Salinas-Cruz, de la Cruz-Morales y Sangerman-Jarquín, 2017, p.4).

Luego de haber hecho la revisión de manuales (explicada en el planteamiento del problema), inicialmente se pensó en diseñar un secuencia didáctica por la facilidad de desarrollo en el aula de ELE, pero la puesta en práctica de la secuencia didáctica podría verse obstruida por la disponibilidad de tiempo que tenía el profesor de ELE para desarrollarla en clase, en caso de estar interesado en ella. Por tal motivo, se decidió que el producto final fuera una cartilla, ya que se esperaba estudiar los temas seleccionados (poesía hispanoamericana, competencia intercultural, rol de las mujeres) de manera más detallada, lo que implicaba una mayor cantidad de tiempo que una secuencia didáctica, además de mayor diversidad de contenidos y tipos de ejercicios. La selección de este tipo de material no solamente obedeció a la concreción de los temas mencionados en un contexto determinado, sino también, a criterios didácticos, como la capacidad de síntesis de los temas –contrario al manual, que tiende a ser un poco menos sintético, y por ello, no se optó por hacerlo- y un despliegue elaborado de los mismos, la estructuración lógica de los temas, la generación de preguntas más profundas, el diseño dinámico por medio de infografías, imágenes y ejemplos, el trato adulto al interlocutor – que en el caso de la cartilla, sería de “usted”, especialmente, teniendo en cuenta que los temas estaban dirigidos a público adulto, ya que algunos pueden generar sensibilidad, como el aborto y el aumento de las madres cabeza de hogar-, y el uso de lenguaje claro y concreto, de acuerdo con la propuesta de la página de internet “Cajón de herramientas” (2015, párr. 1, 5, 6, 8, 9, 11 y 16).

8.2. Participantes en la revisión del material

Con el fin de verificar si la cartilla responde a las necesidades explicadas en los apartados previos, se recurrió a una validación preliminar de la misma por parte de dos docentes expertos. La docente 1 trabaja en la Pontificia Universidad Javeriana y es experta en diseño de material, por lo tanto, su concepto del material fue formulado desde la didáctica y recursos empleados para lograr el aprendizaje de ELE. Por otro lado, el docente 2 trabaja en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín y es experto en interculturalidad y literatura, por lo tanto, revisó los contenidos, el tratamiento de los temas y la pertinencia en la selección de escritoras hispanoamericanas.

8.3. Fases de desarrollo de la metodología

Para explicar en detalle el proceso de elaboración del trabajo de grado y su producto, se presentarán tres fases de desarrollo donde se explica en detalle el proceso que se siguió hasta la validación preliminar del material. Las tres fases son:

Revisión de materiales y análisis de necesidades: en esta fase se hizo una revisión de veinte manuales comprendidos entre los niveles B1 y C2 de acuerdo con los niveles del MCER, y aunque la mayoría de ellos fue publicado por editoriales españolas, solamente ocho (todos ellos de editoriales españolas) incluían poesía. Estos manuales fueron organizados en la Tabla 5, dividida en siete filas que indicaban los parámetros con los que iban a ser evaluados los ocho manuales relacionados anteriormente (la Tabla 5 se encuentra en el planteamiento del problema). En la primera fila se indicaba el nivel de lengua, que organizaba los manuales desde el nivel más bajo hasta el más alto; la segunda fila indicaba a quién estaba dirigido el material –al profesor o al aprendiz¹⁵; la tercera fila preguntaba por el grado de adecuación del material al nivel de lengua de acuerdo con el PCIC¹⁶; la cuarta fila explicaba si el poema utilizado en cada libro era en verso o en prosa, además de su grado de simplicidad¹⁷; la quinta fila mostraba el nombre de cada poema, su autor y el tipo de ejercicio que se diseñaba con el mismo; la sexta fila aclaraba si el lenguaje de las instrucciones y los poemas era claro, y finalmente, la séptima fila hace un análisis ideológico y axiológico de cada poema.

La información contenida desde la quinta hasta la séptima fila de esta rejilla fue la más pertinente en el análisis de necesidades, ya que luego de revisar los ocho materiales finales, se encontró que todos los poemas utilizados en los manuales habían sido escritos por hombres, algunos con más trayectoria literaria que otros. Entre los poetas con una importante trayectoria literaria en el español como lengua materna se encuentran Gabriel Celaya, Ernesto Cardenal, Rubén Darío, Federico García Lorca, Mario Benedetti, Luis Cernuda, Pedro Salinas y Octavio Paz, mientras que los poetas con poca (o no tan conocida) trayectoria literaria son Enrique Jardinel Poncela y Nicolás Fernández de Moratín, dando como resultado que todos los poetas son hombres, y en su mayoría, españoles. A partir de lo anterior, surge la primera necesidad: incluir poemas escritos por mujeres hispanoamericanas, ya que además de que se recurre a pocos poetas hispanoamericanos en los manuales de ELE, no hay ningún manual que cite poemas escritos por mujeres, especialmente, mujeres hispanoamericanas.

Al revisar el tipo de ejercicios que se desarrollaban con estos poemas, se evidenciaron dos tipos de ejercicios predominantes: el primero consistía en reforzar la comprensión de lectura por medio de preguntas sobre el argumento del poema o la descripción física de los

¹⁵ Apenas uno de los manuales tenía como destinatario el profesor, mientras que los demás estaban destinados al aprendiz de ELE del nivel correspondiente a cada manual.

¹⁶ Los materiales cuyo nivel de lengua no corresponde al nivel de adecuación del PCIC fueron *Aula Internacional 3* y *Abanico*, ya que los ejercicios propuestos se adaptaban mejor al nivel B2 de ELE.

¹⁷ El grado de simplicidad del poema está dado por el uso de figuras literarias que tergiversan su sentido, la extensión y la familiaridad de las temáticas expresadas en cada uno.

personajes que aparecen en ellos. El segundo tipo de ejercicio que predominó en los manuales de ELE fue el de búsqueda y reconocimiento de nuevo vocabulario en los poemas, posteriormente utilizado (en algunos casos) para completar frases propuestas en otro ejercicio. Gracias a esta característica se encontró el segundo dato para el análisis de necesidades: el material diseñado debía proponer actividades que desarrollaran más habilidades de lengua mediante el uso de poemas escritos por mujeres hispanoamericanas. De acuerdo con Laura Álvarez Ramón (2015), la poesía puede ser utilizada para practicar recursos fónicos por medio de la lectura en voz alta (como la pronunciación, las pausas entre versos diferenciadas por signos de puntuación o identificar las similitudes de sonidos entre palabras) y a nivel semántico, por medio del reconocimiento e interpretación de metáforas.

Finalmente, al revisar la ideología y los valores que transmiten los poemas incluidos en estos manuales, se encontraron dos grandes ideas en común: la primera es la exaltación de la cultura española a través de sus símbolos patrios, sus instrumentos musicales típicos, su gastronomía, las personalidades de la cultura más destacadas (en este caso, los escritores) o las ciudades más importantes¹⁸. La segunda gran idea que se encontró fue la relación entre los poetas y el surgimiento de movimientos políticos de rebelión contra el gobierno. Dos ejemplos claros de lo anterior son, por un lado, Federico García Lorca, quien fue perseguido por la dictadura de su país por ser gitano, por ser de la oposición y posiblemente, por su orientación sexual. El segundo caso lo representan Gabriel Celaya y Ernesto Cardenal, quienes recurren a la poesía para expresarse contra las injusticias cometidas por el ejército de España y Nicaragua respectivamente. Este punto tiene un aspecto positivo y uno negativo; el positivo es la invitación a la reflexión sobre el panorama actual que se vive en el país de procedencia del aprendiz, recurso para potenciar la competencia intercultural en el aula de ELE, al contrastar la situación política y económica de su país con el del país donde estudia la lengua meta. El aspecto negativo está relacionado con la visión desde la que se plantea la crítica a los gobiernos, que es mostrada por escritores españoles mayormente, y todos son hombres. Aquí se retoma el primer punto, ya que además de reconocer la importancia de la mujer hispanoamericana en la escritura de poesía, se pensó en diseñar un material que explicara las dificultades de ser mujer y de ser escritora en Hispanoamérica contada por ellas mismas, teniendo en cuenta que la literatura ha sido desarrollada mayormente por hombres y que no se

¹⁸ En el manual *Aula Internacional 4*, por ejemplo, se cita un poema de Mario Benedetti que habla sobre Madrid, y el hecho de emplear esta ciudad haría pensar al aprendiz que las regiones donde se habla español como lengua materna siguen un mismo patrón geográfico, arquitectónico y cultural copiado de la capital española.

ha valorado lo suficiente el aporte que la mujer hace a la ciencia y a la historia, tal y como sugería Donna Haraway (1991).

Diseño y diagramación del material: se realizó aprovechando las tres necesidades encontradas en el marco metodológico. Para tal fin, se desarrolló una cartilla que articulara la competencia intercultural de los aprendices de ELE y la reflexión sobre algunos poemas escritos por mujeres hispanoamericanas, además de potenciar las competencias de lengua de los aprendices. Inicialmente, se pensó que la cartilla fuera adecuada para estudiantes de niveles C1 y C2 de ELE, pero por recomendación de uno de los profesores evaluadores se optó finalmente por el nivel de lengua C2, elegido debido a la cantidad de vocabulario especializado que aparece en la cartilla y por el nivel interpretativo que tienen los aprendices en este nivel para inferir mensajes implícitos en la poesía mediante el uso de algunas figuras literarias como símiles o metáforas. Posteriormente, se hizo la revisión y selección de poetas hispanoamericanas, que al principio, fueron siete, pero finalmente fueron escogidas cinco: Piedad Bonnett (Colombia), Rosario Castellanos (México), Gabriela Mistral (Chile), Silvina Ocampo y Alfonsina Storni (Argentina). Los motivos por los que se eligió a estas cinco escritoras fueron:

- La diversidad de nacionalidades, y por lo tanto, la diversidad de variaciones de lengua y referentes culturales de las poetas.
- La trayectoria literaria que tienen las escritoras tanto en sus países como en Hispanoamérica.
- La expresión de las implicaciones de ser una mujer en la sociedad donde cada una vive (o vivió, debido a que cuatro de las cinco escritoras ya fallecieron).
- La diversidad y la relación de temas utilizados en la escritura de sus poemas, además de la facilidad de aplicación de los mismos a los capítulos de la cartilla.
- La visión que tiene cada una sobre la maternidad como elección y no como un deber.

Para hacer un reconocimiento de estas escritoras, se emplearon transcripciones de poemas, videos y grabaciones. Estos materiales se complementaron con informes de noticieros, artículos periodísticos y canciones alusivas a algunos de los temas trabajados. De acuerdo con la similitud de temas que hay entre algunas poetas, se diseñaron los capítulos de *Calíope Reb/velada: cartilla para reflexionar sobre el papel de la mujer y la poesía en las culturas contemporáneas*. Antes de presentar las secciones de la cartilla, es apropiado explicar el origen del título. Se eligió el nombre de Calíope, musa de la poesía épica en la mitología griega, ya que uno de los temas tratados era la poesía hispanoamericana, y qué mejor forma de hacerlo

que representando esta expresión artística en cuerpo de una figura mitológica femenina. Por otro lado, la ambigüedad entre las palabras “revelada” y “rebelada” fue puesta a propósito, ya que las poetas hispanoamericanas seleccionadas no solo fueron sinónimo de “rebeldía literaria” en esta parte del mundo; ellas y sus poemas se convirtieron en una forma de revelación ante un mundo que creía haber visto e inventado todo en términos de poesía. He aquí la portada de dicho material:

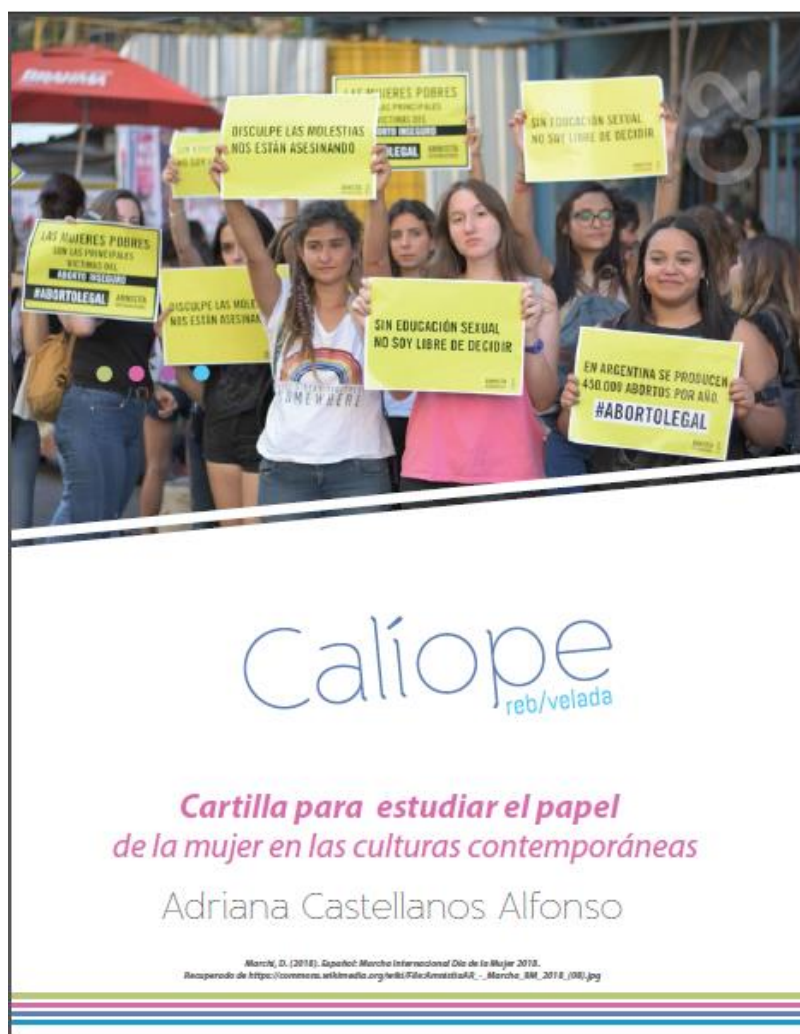


Ilustración 7. Portada de la cartilla *Calíope Reb/velada: cartilla para estudiar el papel de la mujer en las culturas contemporáneas*

La cartilla está organizada en las siguientes secciones:

1. “Actividad preliminar”, que funciona a modo de sensibilización sobre el tema.
2. Un apartado introductorio titulado “Una cartilla que destaca el papel de la mujer”.
3. El primer capítulo, “En boca de mujer”.

4. El segundo capítulo, “¡Mucho animal!”.
5. El tercer capítulo, “Madres e hijos”.
6. Un apartado final denominado “Transcripciones”.

Cada capítulo contiene sus objetivos específicos en el encabezado, seguidos por una actividad preliminar titulada “Antes de comenzar”. También, hay lecturas tomadas de periódicos o revistas sobre situaciones que afectan a las mujeres, junto con preguntas de reflexión u opinión en la sección “Contador de historias”, algunos videos o grabaciones sobre temas de interés para el aprendiz y un apartado que alude a la poesía escrita por mujeres hispanoamericanas llamado “Con letra, puño y firma de mujer”. La primera sección, “Actividad preliminar”, contiene seis frases dichas por mujeres feministas de diversos ámbitos y países. El aprendiz debe leerlas, seleccionar la que más le llamó la atención y aquella con la que no está de acuerdo y elegir aquella frase que mejor explique la igualdad entre hombres y mujeres.

La introducción, “Una cartilla que destaca la labor de las mujeres”, hace un recorrido por la lucha de las mujeres para tener una posición y reconocimiento en la literatura. También explica los objetivos específicos de cada unidad y la finalidad del material, que es reconocer la labor de aquellas mujeres que propusieron una forma distinta de ver el mundo. Finalmente, hace la invitación al aprendiz a reflexionar sobre la importancia de la escritura hecha por mujeres como una forma de resistencia en un campo del conocimiento mayormente desempeñado por hombres. A continuación se encuentran algunas imágenes que muestran el diseño y diagramación del material:

Actividad preliminar



Lea las siguientes frases y responda oralmente las preguntas:

1

El día que la mujer pueda amar con su fuerza y no con su debilidad, no para huir de sí misma sino para encontrarse, no para renunciar, sino para afirmarse...entonces el amor será una fuente de vida y no un mortal peligro.

Simone de Beauvoir

2

Las mujeres aunque extremadamente visibles como seres sexuales, permanecen invisibles como seres sociales.

Monique Wittig

Ilustración 8. Actividad preliminar (fragmento)

Una cartilla

que destaca el papel de las mujeres

Muchas veces se creía que las mujeres inspiraban las obras de hombres que cantaban a su belleza y gracia, pero no todas ellas compartían el punto de vista de sus contrapartes masculinas; las mujeres han sido (al mismo tiempo) marfil y cincel en la creación de obras literarias. Ellas fueron ganando a pulso su propio espacio en la literatura, una manifestación cultural mayormente desarrollada por hombres, e Hispanoamérica es una región que no es ajena a este fenómeno.

Calíope rebelada: Calíope reb/velada: Cartilla para estudiar el papel de la mujer en las culturas contemporáneas, permite hacer una reflexión sobre el papel de la mujer hispanoamericana en la literatura mediante la lectura y comprensión oral de textos del género lírico. Es un homenaje a aquellas que se atrevieron a ver, pensar y escribir las cosas de modo diferente en un mundo que pide uniformidad de pensamiento. En este material podemos encontrar tres capítulos:

Ilustración 9. Introducción de *Calíope Reb/velada* (fragmento)

En Este Capítulo

- Se conocerán algunas expresiones coloquiales que relacionan atributos de hombres y mujeres con conductas animales.
- Hará sus propias comparaciones entre comportamientos humanos y animales.
- Contrastará los puntos de vista biológico y literario sobre un mismo animal.

Antes de empezar

- ¿Decirle animal a una persona en su país es tomado como un chiste o una ofensa?
- ¿Por qué?
- ¿Por qué razón una persona le diría a otra que se comporta como un animal?
- ¿Cuáles de estas expresiones pueden ser sinónimos de la expresión ser un animal?

Ser patán

Ser amigable

Ser amable

Ser bruto

Ser inteligente

Ser atento

Ser grosero

Ser tierno

Ilustración 10. Objetivos y actividad “Antes de comenzar” del capítulo 2



3. Contador de historias

Primera parte:

En la foto anterior, la familia está compuesta mayormente por mujeres (bisabuela, abuela y madre) y un hijo recién nacido. Lo que se muestra en la foto no está muy lejos de la realidad colombiana, ya que cada vez hay más hogares conformados por madres cabeza de hogar. ¿A qué se debe este fenómeno? A continuación encontrará un artículo sobre el incremento de las familias con madres cabeza de hogar. Una vez termine de leerlo, responda las preguntas oralmente.

Sigue en crecimiento: en Colombia 6 de cada 10 mujeres son madres solteras

En Colombia habrá más de 25 millones 200 mil mujeres al finalizar junio de 2018, según las cifras proyectadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Dicha cifra significa que el 50,8 % de la población colombiana es mujer, número que se mantendrá a lo largo del año [...]. Los más recientes estudios también indican que el número de madres cabeza de familia sigue en crecimiento.

Ilustración 11. Sección “Contador de historias” y fragmento de la lectura de la primera actividad del capítulo 3



4. Con puño, letra y firma de mujer

Una de las mujeres que representó el desequilibrio existente entre hombres y mujeres fue la escritora mexicana Rosario Castellanos (Ciudad de México, 25 1925-Tel Aviv, Israel, 1974).

Escucha con atención los poemas El ajedrez y Autorretrato. Luego de haber escuchado cada poema 2 veces, lea el poema que aparece en la sección Transcripciones (al final de la cartilla) y responda las preguntas que aparecen a continuación.

Video 2: El ajedrez



Vínculo: <https://bit.ly/2xEHEwl>

Preguntas sobre el poema El ajedrez:

- De acuerdo con lo que dice el poema, más las ideas que surgieron en el primer ejercicio, ¿cree que la desigualdad entre hombre y mujeres ha disminuido, aumentado o sigue igual? ¿Por qué?
- En el poema, ¿hay alguno de los dos (hombre o mujer) que quiera imponerse ante su rival? ¿Por qué?

Ilustración 12. Sección “Con puño y letra de mujer” en el capítulo 1 (fragmento)

El primer capítulo, “En boca de mujer”, hace una reflexión crítica sobre la opinión que tienen los hombres de las mujeres y viceversa, de acuerdo con algunos comportamientos que han estereotipado a ambos géneros. También se hace un reconocimiento a aquellas mujeres que se han destacado en campos tradicionalmente desarrollados por hombres y a nivel social y político. En la sección final de este capítulo, se debate si realmente hay condiciones equitativas laborales, sociales, económicas, reproductivas, educativas y médicas entre hombres y mujeres al poner en contraste la cultura materna del aprendiz y la cultura meta con el fin de ver si en los diversos países de procedencia de los aprendices persisten algunos estereotipos o si se han mostrado una verdadera preocupación por equilibrar la situación de hombres y mujeres. A continuación se puede ver una actividad que permite espacios de intercambio de argumentos entre aprendices sobre el tema del capítulo:

Manos a la obra



1. Contrastando puntos de vista

Lea y responda las siguientes preguntas oralmente:

- ¿Las mujeres en su país tienen acceso a la educación? En caso de que la respuesta sea negativa, explique por qué.
- ¿En qué trabajan las mujeres de su país?
- ¿Hay/hubo mujeres destacadas en algún campo del conocimiento en su país (ciencia, salud, tecnología, literatura, política, religión, entre otras)? ¿Cómo se llaman y por qué se destacan?
- Supongamos que un hombre y una mujer (con los mismos estudios) son contratados para ejercer el mismo cargo en diferentes empresas. ¿Ambos ganarán el mismo salario? ¿Por qué?

Ilustración 13. Actividad “Manos a la obra” del capítulo 1

El segundo capítulo, “¡Mucho animal!”, invita al aprendiz a interpretar metáforas y símiles que se construyen a partir de la comparación entre comportamientos o partes del cuerpo de un animal con las características de los seres humanos. Aquí se puede encontrar una infografía que explica la diferencia entre metáforas y símiles para que los aprendices puedan crear sus propias comparaciones. También se establecen algunas diferencias de connotación que tienen algunos animales entre países, contrastada con la imagen propuesta por las poetisas hispanoamericanas sobre estas criaturas. Este capítulo es el que más recursos didácticos posee, ya que tiene dos videos de apoyo sobre la descripción biológica de dos animales, imágenes de animales representados en la pintura y la cultura popular, artículos periodísticos que explican por qué los seres humanos (a veces) se comportan como animales y dos grabaciones que contienen poemas hechos por autoras hispanoamericanas que muestran a los animales como metáfora de algunos sentimientos. Se puede ver una muestra de algunos de los recursos empleados en este capítulo:

Video 4

Cusco: niña grave tras mordedura de murciélago.



Vínculo: <https://bit.ly/2xLEDJI>

- ¿Cuántos años tenía la niña que fue mordida por un murciélago?
- ¿En qué parte del cuerpo fue mordida la niña?
- ¿Cuántos casos ha habido de mordedura de murciélagos?
- ¿Qué síntomas presenta una persona que es contagiada de rabia?

Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=WZxq4RGn98c>

Video 5

6 datos escalofriantes de los delfines. Son peor que nosotros.



Vínculo: <https://bit.ly/2Q8VkgF>

- ¿En qué se parecen los delfines y los humanos?
- ¿Qué diferencia a cada delfín?
- ¿Por qué se dice que los delfines son asesinos despiadados?
- ¿Cuánto tiempo puede estar un delfín sin dormir?
- ¿Por qué los delfines son útiles para la marina?

Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=qZhtsuRb75g>

Ilustración 14. Videos empleados sobre conducta animal y preguntas de recuento en el capítulo 2

El tercer capítulo, “Madres e hijos”, reflexiona sobre la composición actual de las familias desde el punto de vista de los aprendices y la experiencia de los niños colombianos. También, muestra las razones de las mujeres para tener o no tener hijos, el aborto, la importancia de la mujer más allá de las labores del hogar y el aumento de las madres solteras en Colombia, además de su importancia como fuerza laboral en las empresas que las apoyan económicamente. A diferencia del primer y del segundo capítulo, en este no se utilizan poemas escritos por mujeres hispanoamericanas, pero sí se estudia la biografía de Alfonsina Storni como ejemplo de madre soltera precursora del feminismo en Argentina. Este capítulo también utiliza canciones para entender la concepción de la madre en la cultura meta, desde la perspectiva peninsular y la perspectiva hispanoamericana. Por último, el apartado de

“Transcripciones” contiene escritos los poemas y las canciones que fueron escuchados en los videos. En total hay cuatro poemas y dos canciones que se encuentran en esta sección.

Tercera parte:

Para terminar, verá un video sobre la biografía de la escritora Alfonsina Storni (Capriasca, Suiza, 1892 – Mar del Plata, Argentina, 1938). Haga una reflexión oral con base en las preguntas formuladas a partir del video. En caso de ser necesario, tome algunos apuntes:

Video 12

Alfonsina Storni
(1892-1938)



Vinculo: <https://bit.ly/2R73Nv0>

16

- ¿Cree que hoy en día sigue siendo inaceptable el hecho de que una mujer sea madre soltera? ¿Por qué?
- ¿Era más difícil ser madre soltera en la época en que vivió Alfonsina Storni o es más difícil ser madre soltera en la actualidad? ¿Por qué?

Canal Encuentro (7 de octubre de 2011). Alfonsina Storni (1892-1938)
Canal Encuentro. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FmuEYpilbgs>

Ilustración 15. Video sobre la vida de Alfonsina Storni y preguntas en el capítulo 3

Evaluación del material: fue hecha por los docentes con una rejilla de evaluación de diseño propio que califica de 1 a 5 los siguientes ítems¹⁹:

1. Presentación del material
2. Pertinencia del nivel de lengua.
3. Desarrollo de competencias de lengua.
4. Desarrollo de la competencia intercultural.
5. Secuencia de ejercicios²⁰.

¹⁹ Cada número de la escala corresponde con una calificación cualitativa:

- 1: Pésimo
- 2: Malo
- 3: Regular
- 4: Bueno
- 5: Excelente

²⁰ Las subcategorías de cada ítem serán presentadas en el análisis de resultados.

La rejilla está acompañada por un espacio llamado “Observaciones sobre este ítem”, en el que cada docente hizo comentarios puntuales. Al final hay un apartado llamado “Observaciones generales sobre el material evaluado”, que sirve para hacer una reflexión sobre el material en conjunto. Finalmente, cada docente identificó la rejilla con su nombre, la institución para la que trabaja y la fecha de evaluación de la cartilla.

9. Análisis de resultados

Para hacer el análisis de los resultados se utilizarán los mismos ítems presentados anteriormente, pero serán organizados de los resultados más sólidos a los resultados más dispares. Esta clasificación se guía por la calificación dada a cada ítem y por los comentarios hechos por los docentes. También se mostrarán las observaciones de los expertos y el balance general del material al final de la validación preliminar. Aunque la investigación es de carácter cualitativo, los resultados también tienen una calificación numérica. Se presentarán la valoración para cada ítem, las observaciones generales de la cartilla y la nota promedio final de la cartilla. A pesar de que cada docente analizó la cartilla desde la perspectiva en la que cada uno es experto, ambos usaron la misma rejilla, pero sus respuestas privilegiaron unos aspectos más que otros.

9.1. Primer ítem: presentación del material

Si recordamos la escala valorativa que va del 1 al 5 (siendo 5 la mejor calificación posible), ambos evaluadores dieron las mismas puntuaciones a todos los aspectos relacionados con este ítem. La redacción y ortografía fueron calificadas con 4, mientras que el tipo de letra, el tamaño y las imágenes seleccionadas tuvieron una calificación de 5 por parte de ambos expertos. La nota final promedio para el primer es de 4,6, nota en la que coincidieron ambos evaluadores. La docente 1 sugirió reunir en una sola categoría la redacción, la ortografía, el tipo de letra y el tamaño en el primer ítem para simplificar el manejo del formato. También mencionó que la cartilla tiene algunas faltas leves de ortografía, como la ausencia de algunas tildes y el uso constante de mayúscula sostenida en lugar de minúscula. Finalmente, afirma que la forma de tratamiento de la cartilla tiene un tono directivo, ya que las instrucciones de las actividades fueron formuladas en su totalidad en modo imperativo y pueden ser asumidas como toscas por parte del aprendiz.

El docente 2 asegura que el tipo de letra y el tamaño son los adecuados para la cartilla, y solicita revisar los errores de ortografía que se encontraron, como poner y quitar las tildes en palabras que lo ameriten, cambiar algunos verbos de ciertas instrucciones, evitar el uso de dos puntos en los títulos de las actividades, revisar la redacción de algunos enunciados, escribir palabras en minúscula en lugar de mayúscula sostenida y usar cursivas para identificar refranes del español. Con respecto a la sección de “Transcripciones”, pide separar los poemas y las canciones por versos y estrofas, ya que en la cartilla estos aparecen unidos como si fueran parte del mismo párrafo. Es pertinente aclarar que en el borrador enviado al diseñador gráfico, los versos estaban separados, al igual que las estrofas.

9.2. Segundo ítem: secuencia de ejercicios

Este ítem es el más complejo de todos, ya que evalúa la coherencia en la estructura interna de la cartilla, la claridad de objetivos del material y sus capítulos, el lenguaje y legibilidad de los poemas y las instrucciones, la pertinencia en la selección de los poemas y sus autoras, la pertinencia del audio y video seleccionados y la pertinencia de elección de los textos de divulgación. Con respecto a la valoración, la docente 1 calificó con un 5 la coherencia de la cartilla, la pertinencia de selección de poemas y autoras, la pertinencia del audio y video seleccionados y la pertinencia de los textos de divulgación. Los aspectos que fueron calificados con un 4 fueron la claridad de objetivos de cada capítulo y el lenguaje y la legibilidad de los poemas y las instrucciones. Finalmente, dio una valoración de 3 a la claridad de objetivos de cada ejercicio. Al promediar todas las valoraciones, la nota para este ítem según el criterio de la docente 1 fue de 4,5. Lamentablemente, no hizo observaciones con respecto a este ítem.

Por otro lado, el docente 2 calificó con 4 casi todos los aspectos de este ítem, excepto por la pertinencia de los textos de divulgación con una nota de 5. Al sacar el promedio general propuesto por el docente 2 para este ítem, la nota fue de 4,25. Los comentarios hechos por el docente 2 indican que no es claro el objetivo de la cartilla en relación con los objetivos de los capítulos y las actividades:

El material se presenta como una cartilla para estudiar el papel de la poesía... se puede ver que el objetivo se pierde en el desarrollo de las actividades. Hay una marcada distancia entre el título y el cuerpo del material...

El planteamiento de los objetivos de cada unidad es algo ecléctico, y su hilo conductor es la poesía y la reivindicación social del papel de la mujer. En este punto, los materiales han sido adecuados a las actividades, pero no parece que... las actividades y los materiales respondan al objetivo principal...

A partir de la observación anterior, se decidió cambiar el nombre de la cartilla, como se vio en el diseño y diagramación del material. Finalmente, el docente 2 valora positivamente la búsqueda y selección de material audiovisual y textual, ya que fue minuciosa y permitió el desarrollo de un material auténtico adecuado para el nivel de lengua C2.

9.3. Tercer ítem: competencias de lengua

Este ítem evalúa qué tan adecuado fue el desarrollo de todas las competencias del aprendizaje (comprensión escrita y oral, y producción escrita y oral). La docente 1 calificó cada competencia desarrollada con un 4, obteniendo como promedio general del ítem la misma nota, mientras que el docente 2 calificó el desarrollo de cada competencia con un 5, haciendo que el

promedio general del ítem tuviera la misma nota. La docente 1 afirma que efectivamente se buscó el desarrollo de las cuatro competencias de lengua del estudiante de ELE, pero en ocasiones, las actividades que son de tipo pregunta-respuesta pueden hacer que el aprendiz conteste más por obligación que por interés en el tema de cada capítulo. Debido a lo anterior, recomienda variar el tipo de ejercicios para estudiar las diferentes manifestaciones de la lengua escrita y oral, ya que se puede caer en la mecanización de un tipo de actividades. Por otro lado, el docente 2 afirma que por medio de los ejercicios propuestos se pensó en el desarrollo de las cuatro competencias, y no recomienda replantear el modelo de actividades, lo que efectivamente valida al producto como un material que sí desarrolla las cuatro habilidades de lengua.

9.4. Cuarto ítem: desarrollo de competencia intercultural

El siguiente ítem está compuesto por tres aspectos: adaptación al contexto sociocultural de la lengua meta, adaptación al contexto sociocultural de la lengua del aprendiz y conexión con intereses del aprendiz. La docente 1 calificó el primer y el segundo aspecto con notas de 5 y 4, pero no calificó el tercer aspecto, ya que consideró que era difícil establecer el grado de interés del aprendiz, pues no todas las personas se sentirán igualmente identificadas con las temáticas de la cartilla. El promedio general del ítem dado por la docente 1 es de 4,5²¹.

Por otro lado, el docente 2 calificó todos los aspectos de este ítem con una nota de 4, dando como promedio general para el ítem la misma valoración. Este evaluador afirma que no solamente se desarrolla la competencia intercultural del aprendiz gracias a la selección de un tema de interés general, sino que también se desarrolla la competencia comunicativa y la competencia sociocultural al “permitir al aprendiz expresar su opinión” sobre los temas propuestos. El docente dice que “tanto las culturas de los estudiantes como la de su docente, entran en una interacción que... dará lugar a una percepción cultural construida por un grupo social diverso y con trasfondos socioculturales variados”. Igual que la docente 1, afirma que es difícil precisar el grado de conexión de los aprendices con el tema, debido a que el único interés que tiene un aprendiz es el aprendizaje de la lengua, sumado al hecho de que no todos podrían sentirse igualmente motivados, haciendo que el docente de ELE deba reformular el plan de trabajo. Lo que sí evidencia el docente 2 es la conexión con los intereses de la investigadora, al haber una reivindicación latente de la poesía escrita por mujeres y la mención de temas de interés actual que afectan a hombres y mujeres.

²¹ Al no tener calificación, se decidió que este aspecto no fuera considerado al momento de sacar el promedio general del ítem. Por tal motivo, solo se tomaron las notas de los aspectos calificados por la docente.

9.5. Quinto ítem: pertinencia del nivel de lengua

De acuerdo con la propuesta hecha por este trabajo, el análisis de necesidades y la revisión del PCIC, se decidió que la cartilla estuviera enfocada a estudiantes de nivel C2 de ELE, debido a la especificidad del vocabulario, los temas tratados y el tipo de texto que se utilizó en los capítulos. Este ítem se divide en cuatro aspectos: adecuación al nivel de lengua, diversidad de formas y usos de la poesía, adecuación de contenidos al nivel del material y claridad del objetivo del material. Ambos expertos calificaron el primer aspecto con un 5, y para los tres siguientes, la docente 1 dio una calificación de 4, mientras que el docente 2 le dio una calificación de 3. El promedio general para este ítem fue de 4,25 en el caso de la docente 1, mientras que el docente 2 dio un promedio general de 3,5. En esta oportunidad, se presentarán primero los comentarios del docente 2, ya que fue más riguroso con el análisis de este ítem. El docente 2 afirma que la tipología textual y los temas utilizados en la cartilla se ajustan a la descripción que se hace en el MCER sobre el nivel C2, pero recomienda desarrollar más ejercicios de “inferencia de información, desarrollo argumentativo libre y producción textual académica”. También asegura que el objetivo de la cartilla se desdibuja en algunas secciones, ya que no se hace tanto énfasis en el papel de la mujer en la poesía, por lo que recomienda incluir más actividades que involucren “referentes poéticos, históricos, artísticos y estéticos”. Respecto a los objetivos propuestos en cada capítulo, afirma que articulan muy bien la reivindicación de la mujer y el uso de la poesía, pero cuando se analiza el entramado general de las actividades no hay relación entre ellas y el objetivo global de la cartilla, generando que una posible reformulación del título del material²². La docente 1, por su parte, afirma que en los capítulos se dan modelos de lengua muy sencillos para estudiantes de nivel C2, y se refirió a una actividad que aparece en el capítulo tres sobre un video relacionado con la fundadora de Crepes and Waffles:

²² Originalmente la cartilla se tituló *Calíope rebelada: cartilla para el estudio del papel de la mujer en la poesía*. Posteriormente, se llamó *Calíope rebelada: cartilla para estudiar el papel de la mujer en la cultura y la sociedad*, pero gracias a los comentarios hechos por el docente 2, el título se ajustó mejor a los temas que se trabajan en el material y en el trabajo de grado

Segunda parte:

Para complementar la información del artículo, escuchará una nota sobre oportunidades de trabajo para mujeres cabeza de hogar. Responda las preguntas sobre la nota utilizando frases completas. Observe el ejemplo para estructurar su respuesta:

¿Cómo se llama la fundadora del restaurante Crepes and Waffles?

La fundadora del restaurante Crepes and Waffles se llama Beatriz Fernández.

¿De dónde es la empresaria Beatriz Fernández?

Opción 1: Beatriz Fernández es colombiana.

Opción 2: Beatriz Fernández es de Colombia.

Ilustración 16. Modelo de lengua referido por la docente 1

9.6. Observaciones generales hechas por los expertos

Recordemos que la docente 1 es experta en diseño de material y el docente 2 es experto en interculturalidad y literatura. La docente 1 dijo que “es un trabajo consistente e interesante, con una interesante muestra de contextos que permiten ilustrar muy bien el tema y propiciar la reflexión...Tiene una estructura clara...Hay una propuesta creativa en el manejo y en el nombre de las secciones”. Por su parte, el docente 2 afirma que la cartilla se adapta “a las discusiones sociales actuales y tiene..., un componente artístico... muy valioso en términos del desarrollo de la competencia intercultural”. También destaca la importancia de la cartilla como material auténtico para el aprendizaje de ELE en Colombia. La calificación general promedio que tiene la cartilla será presentada en la siguiente tabla que reúne los promedios por ítem que dio cada profesor:

Tabla 6. Calificación promedio general del material

| ÍTEM | PROMEDIO DOCENTE 1 | PROMEDIO DOCENTE 2 |
|---|--------------------|--------------------|
| Presentación del material | 4,6 | 4,6 |
| Competencias de lengua | 4 | 5 |
| Desarrollo de competencia intercultural | 4,5 | 4 |
| Pertinencia del nivel de lengua | 4,25 | 3,5 |
| Secuencia de ejercicios | 4,5 | 4,25 |
| PROMEDIO GENERAL | 4,37 | 4,27 |

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que los expertos vienen de campos diferentes, las notas promedio generales no distan mucho entre sí. Los mayores puntos de desencuentro entre ambos docentes fueron la pertinencia del nivel de lengua y el desarrollo de la competencia intercultural, mientras que aquellos que tuvieron más puntos en común fueron la presentación del material y la secuencia de ejercicios. Ambos docentes coinciden en aspectos por mejorar, como la revisión de faltas leves de ortografía, la falta de claridad de los objetivos y la dificultad para evaluar el interés del aprendiz con respecto al tema de la cartilla. El último aspecto mencionado pudo haberse verificado mejor en caso de haber hecho un pilotaje en lugar de una validación preliminar, pero debido a cuestiones de tiempo y disponibilidad de algunos institutos y universidades que enseñan ELE, no fue posible llevar a cabo este proceso. En relación con los aspectos positivos, ambos docentes destacan la selección apropiada de materiales audiovisuales y textuales, la pertinencia del tema trabajado en la cartilla, la adecuación al nivel de lengua y el desarrollo de todas las competencias del aprendiz de ELE, incluyendo la intercultural, que involucra un contraste entre la cultura del docente y la cultura del estudiante. Con los resultados presentados en este apartado, se procederá a la presentación de las conclusiones del trabajo, que propondrán, entre otras cosas, temas afines para investigaciones futuras.

10. Conclusiones

Si se hace una revisión de los aspectos positivos mencionados por los evaluadores, se puede concluir que *Calíope Reb/velada: cartilla para reflexionar sobre el papel de la mujer y la poesía en las culturas contemporáneas* responde totalmente con el objetivo general del trabajo, ya que se logra conectar la reivindicación de las poetisas hispanoamericanas con el desarrollo de la competencia intercultural al diseñar actividades que muestran otras expresiones de la literatura en español, aunque para poder evidenciar mejor el desarrollo de la competencia intercultural, hubiera sido muy apropiado llevar a cabo el pilotaje del material, pero por cuestiones de tiempo y disponibilidad de algunas instituciones no fue posible²³. Además, gracias a la inclusión de textos de divulgación y material audiovisual sobre situaciones como el aumento de las madres cabeza de hogar, las cifras de aborto, los comportamientos estereotipados de hombres y mujeres, las iniciativas empresariales hechas por mujeres colombianas, la relación de la poesía con otras expresiones de arte como la pintura y la composición de las familias se evidenció la competencia intercultural en la cartilla, ya que se logra articular la realidad del docente y la realidad del aprendiz para generar comparaciones y contrastes entre ambas.

Con respecto a los objetivos específicos, se cumplieron completamente tres de cuatro objetivos (el primero, el segundo y el cuarto), mientras que uno se cumplió parcialmente, porque, como mencionó el docente 2, se reivindica el papel de la mujer, pero no se reivindica totalmente el papel de la mujer en la poesía, ya que hace falta mayor (y mejor) contextualización literaria, artística e histórica. Para lograr el efecto que se desea con la poesía en las aulas de ELE, es preciso que el docente haga una contextualización apropiada de los temas y de las autoras mediante las actividades de prelectura. La poesía ofrece esa facilidad, ya que trabaja temas comunes en la experiencia de vida de los seres humanos, como el amor, el desamor, la infidelidad, la locura, la muerte y las reflexiones sobre el sentido de la vida. Otra de las estrategias que puede funcionar como actividad de prelectura de un texto lírico es el acercamiento a sucesos específicos en la vida de las autoras elegidas, ya que los aprendices pueden sentirse identificados con una autora determinada. Por ejemplo, el hecho de que algunas de las escritoras hayan sido madres solteras o hayan vivido en hogares

²³ Entre los institutos que dieron su respuesta ante la validación de la cartilla se encuentran la Universidad Pontificia Bolivariana (única entidad externa que colaboró en la validación de la cartilla), la Universidad de la Sabana, la Universidad del Rosario, el Instituto de Lenguas de la Universidad Distrital (ILUD), la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), la EAFIT, la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Universidad del Bosque. En muchos de estos casos, no hubo suficientes estudiantes para abrir cursos de ELE en el semestre en curso.

monoparentales puede generar un espacio de debate y reflexión sobre la aceptación que tiene ser madre soltera en las culturas de donde vienen los aprendices.

Haber seleccionado únicamente escritoras hispanoamericanas en el diseño de la cartilla le da un toque diferente a los materiales auténticos y los manuales de ELE, ya que ningún método cita poemas escritos por mujeres, quizá porque la mayoría de escritores canónicos son hombres. También se cambia la mirada desde la que se concibe la enseñanza de ELE, ya que la mayoría de manuales son publicados por editoriales españolas, haciendo que los temas y la variación de lengua que se privilegie sea la peninsular. Al recopilar poemas escritos por mujeres hispanoamericanas, *Calíope Reb/velada: cartilla para reflexionar sobre el papel de la mujer y la poesía en las culturas contemporáneas* cumple con el principio de interculturalidad propuesto por Catherine Walsh (2009), que busca la reformulación de los centros de poder, ya que para la autora no debe haber uno, sino varios centros que muestren otras formas de ver el mundo. El centro desde el que se habla sobre literatura y se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE es Hispanoamérica:

La interculturalidad puede ser entendida como el proceso de construcción de una nueva hegemonía... que impulsa y marca nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades, lógicas, racionalidades y sistemas de vida distintos...

Requiere para su construcción una descolonización de mentes y cuerpos, seres y saberes, sistemas y estructuras... con el afán de imaginar y levantar un nuevo proyecto histórico de sociedad (2003, p. 54).

Esta reformulación de los centros de poder que sugiere Walsh no solamente se hace al diseñar un material que muestra algunas variaciones del español hispanoamericano, sino también al dar mayor protagonismo a las mujeres desde un campo de conocimiento mayormente desarrollado por hombres. Darle voz a las poetisas seleccionadas en la cartilla es reafirmar lo femenino como centro de poder, ya que esta vez la poesía es contada por otras voces que esperan ser leídas y escuchadas, tal y como afirman Corbatta (2002) y Collin (1997), para quien no solo se debe hacer una lectura de las poetisas, sino también de las diversas formas y estilos literarios aportados por ellas, entendidos como singularidades que dialogan entre sí. También concuerda con el proyecto constructorista propuesto por Haraway (1991), que tiene en cuenta la perspectiva feminista para la construcción de una verdadera ciencia e historia, aunque la poesía está más filiada con la historia que con la ciencia.

El hecho de citar poemas escritos por mujeres hispanoamericanas cumple con la ruptura de la que habla Octavio Paz en su libro *Los hijos del limo*, entendiendo que, en el caso de este trabajo, la tradición es la enseñanza-aprendizaje de ELE por medio de la poesía escrita por hombres (en su mayoría, españoles) que aparece en manuales de ELE hechos en España en los que predominan la cultura y la variación peninsular para desarrollar las competencias de lengua. Para Octavio Paz (1974) la ruptura con la tradición implica una revisión y crítica al pasado, además de la celebración de lo nuevo y sorprendente. A pesar de que los métodos con los que se ha enseñado ELE privilegian la cultura y la variación española, la cartilla rompe con esa tradición, ya que se enseña y aprende lengua desde este lado del mundo, con escritoras de este lado del mundo que son reconocidas en la cultura de la lengua meta gracias a su trayectoria literaria.

La ruptura de la que se ha venido hablando se da por tres motivos:

- Se diseña un material que utiliza los referentes culturales y algunas variaciones del español hispanoamericano, útiles para leer en voz alta los poemas y afinar su oído para diferenciar algunas variaciones del español.
- Se incluyen poemas escritos por mujeres hispanoamericanas y se fortalece la competencia intercultural de los aprendices de ELE.
- Se diseñan ejercicios que desarrollan más competencias de lengua al incluir grabaciones con diversos registros y variaciones, explicar la diferencia entre las metáforas y los símiles, incluir poetas de diversas nacionalidades y reflexionar sobre el contexto y el tema de cada poema, más allá de hacer un recuento del argumento.

Teniendo en cuenta algunos puntos por mejorar presentados en la validación preliminar de la cartilla, se entregará una versión del material ajustada a las observaciones hechas por los docentes evaluadores, aunque la mayoría de los comentarios que permitieron mejorar la versión impresa del material fueron aportados por el docente 2, quien tiene una filiación más cercana con el objetivo general de este trabajo de grado. Con los cambios que se hicieron en la cartilla, se logró adaptar mejor el material a los objetivos planteados desde el comienzo. Se espera que en futuros trabajos de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera (y posiblemente, en trabajos de grado del pregrado o la Maestría en Literatura) se haga una investigación sobre el desarrollo de la competencia literaria en un material de ELE para aprendices de niveles B1 o B2, ya que este proyecto y su producto fueron diseñados para el nivel más alto de lengua. Dicha investigación podría hacer mayor énfasis en la importancia de la contextualización al momento de desarrollar actividades con literatura en la

clase de ELE, debido a que esta es una de las principales falencias que tienen los materiales que utilizan textos literarios. También se podría hacer una investigación que busque la enseñanza de ELE por medio de la inclusión de textos literarios hechos por afrodescendientes u homosexuales, para seguir fieles al proyecto de interculturalidad propuesto por Catherine Walsh (2003). En ambos casos, se puede hacer un trabajo de grado sobre la representatividad de ambas comunidades en los manuales de ELE y la frecuencia con la que aparecen textos literarios hechos por ellos para el desarrollo de las competencias de lengua. También se puede hacer un trabajo de grado que haga un rastreo de la importancia del género dramático para la enseñanza de ELE en cualquiera de los niveles de lengua, ya que al parecer no ha sido suficientemente a comparación del género narrativo o el lírico.

Los resultados de evaluación de la cartilla fueron satisfactorios, incluso si hubo aspectos por mejorar, ya que se logró unir la reivindicación de mujeres poetas con el desarrollo de la competencia intercultural a través del (re)conocimiento de otras formas de expresión en la literatura. De igual forma, el proceso de elaboración de este trabajo de grado fue muy grato, porque se pudieron articular nuevamente dos campos de conocimiento que se suponían irreconciliables (la literatura y la enseñanza de lenguas extranjeras) y se revalidaron las ventajas que tiene el uso de textos literarios en la enseñanza-aprendizaje de ELE, más que las dificultades que pueda tener su uso en el aula. En el futuro, se espera llevar a cabo el pilotaje del material que permita tener el concepto del docente y del aprendiz de ELE, para verificar si hay interés en el tema y se adapta a las exigencias del MCER y del PCIC.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Alconchel, M. (2004). Chomsky, la gramática generativa. *Revista digital Investigación y educación*, 3 (7) 1-7. Recuperado de https://www.csub.edu/~fernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf
- Albadalejo García, M. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marcoele, revista de didáctica ELE* (5), 1-51. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/5/albadalejo-literaturaalaula.pdf>
- Aldana Rodríguez, A. y Núñez Tamayo, M. (2013). *Diseño de una serie de actividades complementarias con base en la literatura como vehículo estético para el nivel avanzado bajo de inglés de la licenciatura en lenguas modernas de la PUJ*. (Trabajo de grado de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12216/AldanaRodriguezAylinEstefany2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aldrich, M.C. (1999). En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla. *ASELE. Actas X*, 59-64. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0057.pdf
- Alonso García, N., Aragón Ramírez, C., Bajo Paredero, S., Blasco Fonts, M., Fernández Loya, C., Gago Sánchez, E., ...Toubes González, P. (2013). *Prepara y practica el DELE B1*. Barcelona, España. Editorial Octaedro eleDele
- Álvarez Ramón, L. (2015). *La poesía como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera*. (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Oviedo, Oviedo. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/33219/6/TFM_%C3%81lvarez%20Ram%C3%B3n.pdf
- Alves Marra, P. y Costa, A. (2000). *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Arias de la Canal, F. (2001). *El protoidioma en la poesía de Alfonsina Storni*. Ciudad de México, México. Frente de Afirmación Hispanista, A.C.
- Ariza, E., Corpas, J. García, E. Garmendia, A., Nieto, G. y Molina, G. (2018). *Aula América 1. Curso de español. Libro del alumno*. Editorial Difusión.
- Arroyo, M., Blanco, C, Blanco, R., Bueso, I., Caballero, G., Casaso, M., ...Zamora, F. (2006). *Método de español para extranjeros Prisma Consolida*. Madrid, España. Editorial Edinumen.
- Baron Birchenall, L. y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42 (2), 417-442. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Barba Pan, M. (2017). *Las 14 mujeres que han ganado el Nobel de Literatura*. Recuperado de <https://www.aboutespanol.com/las-14-mujeres-que-han-ganado-el-nobel-de-literatura-1271753>
- Biedma Torrecillas, A. (2014). La Lingüística Aplicada a la enseñanza de Literatura en el contexto del Marco. *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*, 161-172.

Recuperado

de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_159.pdf

Blanco, C., Blanco, R., Bueso, I., Caballero, G., Fernández, E., Gómez, R., ...Zamora, F. (2007). *Método de español para extranjeros Prisma Avanza*. Madrid, España. Editorial Edinumen.

Bloom, H. (2005). *El canon occidental*. Barcelona, España. Editorial Anagrama.

Bueno, M., Buendía, M. y Lucha, R. (2007). *Método de español para extranjeros Prisma de ejercicios Nivel B1 Progres*. Madrid, España. Editorial Edinumen.

Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. y Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento a las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8 (8), 1603-1617. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2631/263153520009.pdf>

Catálogo virtual de métodos de ELE de Editorial Aquari (2018). Recuperado de <http://www.aquari-soft.com/PrimerNivel/ExtranjerosEso.htm>

Catálogo virtual de métodos de ELE de Arcomuralla (2018). Recuperado de http://www.arcomuralla.com/listado_libros.php?Name=espa%F1ol+como+lengua+extranjera&buscando=1&x=0&y=0, https://ele.sgel.es/lista_categoria.asp?id=11

Catálogo virtual de métodos de ELE de Editorial Difusión (2018). Recuperado de <https://www.difusion.com/catalogo/metodos>

Catálogo virtual de métodos de ELE de Edelsa (2018). Recuperado de https://edelsa.es/catalogo_2018/catalogo-edelsa-2018.pdf

Catálogo virtual de métodos de ELE de Editorial Edinumen (2018). Recuperado de https://edinumen.es/?virtuemart_category_id=0&limitstart=0&option=com_virtuemart&view=category&keyword=espa%C3%B1ol+como+lengua+extranjera

Catálogo virtual de métodos de ELE de enClave ELE (2018). Recuperado de http://enclave-ele.net/images/stories/recursos/Catalogo_enClave_2018_baja.pdf

Catálogo virtual de métodos de ELE de Editorial Verbum (2018). Recuperado de https://editorialverbum.es/?s=espa%C3%B1ol+como+lengua+extranjera&post_type=product

Catálogo virtual de métodos de ELE de Grupo Anaya (2018). Recuperado de https://www.anayaele.es/es/html/index.php?menu=menu_eleen

Catálogo virtual de métodos de ELE de hablametodo.com (2018). Recuperado de <https://hablametodo.com/cursos-habla/>

Catálogo virtual de métodos de ELE de Octaedro (2018). Recuperado de https://www.octaedro.com/pdf/catalogo_ELE.pdf

Catálogo virtual de métodos de ELE de Santillana ELE (2018). Recuperado de <http://www.santillanaele.com/catalogo/metodos>

Catálogo virtual de métodos de ELE de SM ELE (2018). Recuperado de http://www.sm-ele.com/ver_seccionFija.aspx?id=2

Catálogo virtual de métodos de ELE de la Universidad Externado de Colombia (2018). Recuperado de <https://publicaciones.uexternado.edu.co/enlace-2-libro-de-ejercicios-manual-de-espanol-para-extranjeros-finanzas.html>

- Catálogo virtual de métodos de ELE de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2018). Recuperado de <http://www.cepe.unam.mx/publicaciones.php>
- Catálogo virtual de libros de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) (2018). Recuperado de http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/editorial/documentos/libros_catalogo.pdf
- Catálogo virtual de métodos de ELE de Vis-a-vía (2018). Recuperado de <http://www.vis-a-via.com/>
- Cajón de herramientas (2015). *Cartillas pedagógicas*. Recuperado de <http://cajondeherramientas.com.ar/index.php/2015/06/02/cartillas-pedagogicas/>
- Cardona, A. (2014). Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura. *Diálogos latinoamericanos*, 22, 128-152. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/162/16230854012/>
- Chamorro Guerrero, M., Lozano López, G., Martínez Gila, P., Muñoz Álvarez, B., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. y Ruiz Fajardo, G. (2010). *Libro del alumno. Abanico. Nueva edición*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Chamorro Guerrero, M., Lozano López, G., Ríos Rojas, A., Rosales Varo, F., Ruiz Campillo, J. y Ruiz Fajardo, G. (2006). *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Corbatta, J. (2002). *Feminismo y escritura femenina en América Latina*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Corregidor.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 4. Curso de español. Nueva edición*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N. y Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 5. Curso de español. Nueva Edición*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriana, C. (2014). *Aula Internacional 3. Curso de español. Nueva Edición*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, Qualitative and Mixed Methods Approaches*. Estados Unidos de América. Editorial Sage.
- Encinas, A., Hermoso, A. y López, A. (2007). *Método de español para extranjeros Prisma de ejercicios Nivel B2 Avanza*. Madrid, España. Editorial Edinumen.
- Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *Marcoele, revista de didáctica ELE*, número 8, pp. 1-33. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf
- Fernández Vítors, D. (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Ferrer Plaza, C. (2009). Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas. *Suplementos Marcoele*, (9), 1-21. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf
- Ferrús, B. y Poch, D. (editoras) (2014). *El español entre dos mundos. Estudios de ELE en Lengua y Literatura*. Madrid, España. Editorial Iberoamericana Vevuert.

- Galiano, I. (1991). La mujer en los manuales de español para extranjeros. *ASELE. Actas III*, 119-125. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0117.pdf
- Garrido, A. y Montesa, A. (2010). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta. *Marcoele*, (11), 384-396. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>
- Gilbert, S. y Gubat, S. (1998). *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Madrid, España. Ediciones Cátedra.
- Gilligan, C. (2003). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Estados Unidos. Harvard University Press.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, España. Editorial Cátedra. Recuperado de <http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donna-ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf>
- Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función* (9), 13-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Ibeas, N. y Millan, M. (editoras) (1997). *La conjura del olvido. Escritura y feminismo*. Barcelona, España. Icaria Antrazyt.
- Instituto Cervantes (2018). *Diccionario de términos clave de ELE. Índice*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Índice*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- Iriarte Vañó, M. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy*, 11. Section d' études hispaniques. Université de Montréal. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303936.pdf>
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, España. Editorial Seix Barral.
- Jakobson, R. (1977). *Ensayos de poética*. Madrid, España. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13 (20), 121-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255020456005.pdf>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, España. Editorial Cátedra.
- Lanseros Sánchez, R. y Sánchez García, M. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas. *Tejuelo* (26), 91-112. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2899>
- López Peragón, C. (2014). Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE. *Tintas: Quaderni di letteratura iberiche e iberoamericane*, 4, 53-68. Recuperado de

- https://www.researchgate.net/publication/309399932_Hacia_la_busqueda_del_placer_estetico_algunas_razones_para_incorporar_los_textos_poeticos_en_el_aula_de_ELE
- Martí, M. y Expósito, B. (2005). *Método de español para extranjeros Prisma de ejercicios Nivel C1 Consolida*. Madrid, España. Editorial Edinumen.
- Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N. y Sans Baulenas, N. (2005). *Gente 3. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004). *Curso de español para extranjeros. Gente 2. Nueva Edición*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Martínez Sallés, M. y Sans, N. (2009). *Gente joven 4. Libro del alumno. Curso de español para jóvenes*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Medina Gracia, J., Rubio Ardanaz, D. y Martínez Ortega, S. (2003). El español de América en la enseñanza de ELE. *Actas del Congreso Internacional "La lengua, la Academia, lo Popular, los Clásicos, los Contemporáneos", II*, 849-856. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-espanol-de-america-en-la-ensenanza-de-ele/>
- Mellado Jurado, R. (2007). *¡Vamos! Guía didáctica 3*. Atenas, Grecia. Mundo Español Ediciones.
- Miquel, L. y Sans, N. (coordinadores) (1993). *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua*. Madrid. España. Fundación Actilibre.
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva, Colombia. Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montaña R., E. (diseñadora) (1997). *Curso de español para extranjeros. Nivel Avanzado*. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Centro Latinoamericano.
- Montaña R., E. (diseñadora) y Uribe, E. (coordinadora) (1998). *Curso de español para extranjeros. Nivel Intermedio*. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Centro Latinoamericano.
- Montesa, S. y Garrido, A. (1990). La literatura en la clase de lengua. *ASELE. Actas II*, 449-457. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2016). *Las mujeres en el trabajo. Tendencias de 2016. Resumen ejecutivo*. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2018). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Mujeres*. Recuperado de http://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/wcms_631466.pdf
- Parra, M. (2017). Recursos para la enseñanza de español como lengua heredada. *Instituto Cervantes at the Faculty of Arts and Sciences of Harvard University*. Recuperado de http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/recursos_lengua_hereditaria_sp.pdf
- Paz, O. (1974). *Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia*. Barcelona, España. Editorial Seix Barral.

- Pérez Valverde, C. (2002). Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas. *Publicaciones*, 32, 105-121. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/638317.pdf>
- Piñeros Valbuena, E. y Rubiano Jiménez, N. (2018). *Un pequeño espacio en la inmensidad de la metáfora. Desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza en niveles intermedio-bajo*. (Trabajo de grado de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35980/Un%20peque%C3%B1o%20espacio%20en%20la%20inmensidad%20de%20la%20met%C3%A1fora.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Prendes Espinoza, M. y Solano Fernández, I. (2003). *Herramienta de evaluación de material didáctico impreso*. Grupo de Tecnología Educativa. Universidad de Sevilla. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/DisenoMatDidactEV10/materiales/Unidad%203/Lec3_HerramEvalMatImpreso_U3_MGIEV001.pdf
- Quiñones Sanmiguel, L. (2017). *La competencia sociocultural abordada a través de la literatura en el aula de ELE*. (Trabajo de grado de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/33816/QuinonesSanmiguelLinaMaria2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez Benito, J., Wiener, B., Häuptle-Barceló, M. y Görrisen, M. (2007). *¡Vamos! Libro del alumno y de ejercicios 3*. Atenas, Grecia. Mundo Español Ediciones.
- Sáez, B. (2011) Texto y literatura en la enseñanza de ELE. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE, 1*, 57-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236>
- Sanmartín Vélez, J. (2011). La literatura en la clase de E/LE: objetivos y actividades. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE, 2*, 793-804. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:68zrfpV0y4AJ:https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D5421327+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Spanish in Colombia (2018). Recuperado de [http://pruebas.spanishincolombia.gov.co/uploads/ckfinder/userfiles/files/Publicaciones%20de%20Espa%C3%B1ol%20para%20extranjeros%20UPTC%20\(portadas\).pdf](http://pruebas.spanishincolombia.gov.co/uploads/ckfinder/userfiles/files/Publicaciones%20de%20Espa%C3%B1ol%20para%20extranjeros%20UPTC%20(portadas).pdf)
- Todoele.net (2018). Recuperado de http://www.todoele.net/editoriales/Editoriales_list.asp
- Todorov, T. (compilador) (2010). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Iztapalapa, México. Siglo XXI Editores.
- Velandia Menéndez, D., Ussa Álvarez, M. y Waked Hernández, M. (2010). *Español para extranjeros. Nivel Intermedio*. Tunja, Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas de nuestra época*. Quito, Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala.

Anexos

Anexo 1. Rejilla de evaluación de la cartilla Calíope Reb/velada: cartilla para reflexionar sobre el papel de la mujer y la poesía en las culturas contemporáneas

| ÍTEM/CALIFICACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| PRIMER ÍTEM: PRESENTACIÓN DEL MATERIAL | | | | | |
| LETRA, REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA DE INTRODUCCIÓN E INSTRUCCIONES | | | | | |
| TAMAÑO Y TIPOGRAFÍA DE LETRA | | | | | |
| IMÁGENES SELECCIONADAS | | | | | |
| OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: | | | | | |
| | | | | | |
| SEGUNDO ÍTEM: PERTINENCIA DEL NIVEL DE LENGUA | | | | | |
| ADECUACIÓN AL NIVEL DE LENGUA (C2) | | | | | |
| DIVERSIDAD DE FORMAS Y USOS DE LA POESÍA EN LOS EJERCICIOS DE LA CARTILLA | | | | | |
| ADECUACIÓN DE CONTENIDOS AL OBJETIVO DEL MATERIAL | | | | | |
| CLARIDAD DEL OBJETIVO DEL MATERIAL | | | | | |
| OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: | | | | | |
| | | | | | |
| TERCER ÍTEM: DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LENGUA | | | | | |
| COMPRENSIÓN ESCRITA | | | | | |
| COMPRENSIÓN ORAL | | | | | |
| PRODUCCIÓN ESCRITA | | | | | |
| PRODUCCIÓN ORAL | | | | | |
| OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: | | | | | |
| | | | | | |

| CUARTO ÍTEM: DESARROLLO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| ADAPTACIÓN AL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA META | | | | | |
| ADAPTACIÓN AL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZ | | | | | |
| CONEXIÓN CON INTERESES DEL APRENDIZ | | | | | |
| OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: | | | | | |
| | | | | | |
| QUINTO ÍTEM: SECUENCIA DE EJERCICIOS | | | | | |
| COHERENCIA EN LA ESTRUCTURA INTERNA (SECUENCIACIÓN DE CAPÍTULOS Y EJERCICIOS) | | | | | |
| CLARIDAD DE OBJETIVOS DE CADA CAPÍTULO | | | | | |
| CLARIDAD DE OBJETIVOS DE CADA EJERCICIO | | | | | |
| LENGUAJE Y LEGIBILIDAD DE POEMAS E INSTRUCCIONES | | | | | |
| PERTINENCIA DE ESCRITORAS Y POEMAS SELECCIONADOS | | | | | |
| PERTINENCIA DE AUDIO Y VIDEO SELECCIONADO | | | | | |
| PERTINENCIA DE TEXTOS DE DIVULGACIÓN (favor evaluar este componente y sus subcomponentes) | | | | | |
| 1. Actualidad de información de textos de divulgación | | | | | |
| 2. Densidad de información de textos de divulgación | | | | | |
| OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: | | | | | |
| | | | | | |
| OBSERVACIONES GENERALES SOBRE EL MATERIAL EVALUADO: | | | | | |
| | | | | | |

Anexo 2. Rejilla de evaluación diligenciada por la docente 1 (experta en diseño de material de la Pontificia Universidad Javeriana)

| ÍTEM/CALIFICACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| PRIMER ÍTEM: PRESENTACIÓN DEL MATERIAL | | | | | |
| LETRA, REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA DE INTRODUCCIÓN E INSTRUCCIONES | | | | X | |
| TAMAÑO Y TIPOGRAFÍA DE LETRA | | | | | X |
| IMÁGENES SELECCIONADAS | | | | | X |
| <p>OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: Creo que se deben diferenciar las categorías formales de la de redacción de las instrucciones. Es decir <i>letra</i> debería agruparse con <i>tamaño y tipografía</i>. <i>Ortografía</i> como otra categoría. Con respecto a la letra, considero que cumple con una función de legibilidad y claridad del texto. La ortografía, es adecuada, solo veo que faltó tilde en la palabra <i>Árbol</i> y los listados de palabras cuando son verbos o sustantivos comunes deben ir en minúsculas. Revisar los textos porque en algunas ocasiones se salta la línea o falta una letra. Con relación a las instrucciones, considero que por ser un tema sensible y polémico, deberían invitar, animar al lector a involucrarse, más que darle la orden de realizar las actividades. Me parece que el estilo es demasiado directivo para el tema y tipo de lector.</p> | | | | | |
| SEGUNDO ÍTEM: PERTINENCIA DEL NIVEL DE LENGUA | | | | | |
| ADECUACIÓN AL NIVEL DE LENGUA (C2) | | | | | X |
| DIVERSIDAD DE FORMAS Y USOS DE LA POESÍA EN LOS EJERCICIOS DE LA CARTILLA | | | | X | |
| ADECUACIÓN DE CONTENIDOS AL OBJETIVO DEL MATERIAL | | | | X | |
| CLARIDAD DEL OBJETIVO DEL MATERIAL | | | | X | |
| <p>OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: En relación con la adecuación al nivel, veo que al final se dan modelos de lengua bastante sencillos, que posiblemente ya no son necesarios, particularmente en el ejercicio relacionado con la fundadora de Crepes.</p> | | | | | |
| TERCER ÍTEM: DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LENGUA | | | | | |
| COMPRENSIÓN ESCRITA | | | | X | |
| COMPRENSIÓN ORAL | | | | X | |
| PRODUCCIÓN ESCRITA | | | | X | |
| PRODUCCIÓN ORAL | | | | X | |
| <p>OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: Sí se propone el desarrollo integrado de las competencias de la lengua, sin embargo, el tipo de actividad de pregunta, repuesta, puede hacer que en algún momento el estudiante se sienta obligado a responder y no sienta el deseo de comunicarse naturalmente. Creo que las actividades pueden ser más variadas para que se permita el uso de la lengua en sus diferentes manifestaciones, tanto oral como escrita, de manera significativa. Es decir, orientarse un poco más al estudiante y no solo al tema.</p> | | | | | |

| CUARTO ÍTEM: DESARROLLO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|
| ADAPTACIÓN AL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA META | | | | | X |
| ADAPTACIÓN AL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZ | | | | X | |
| CONEXIÓN CON INTERESES DEL APRENDIZ | | | | | |
| OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: | | | | | |
| Con respecto a la conexión con el interés del aprendiz, creo que se puede observar dependiendo de los usuarios, pues quizás no genere el mismo interés en todos. | | | | | |
| QUINTO ÍTEM: SECUENCIA DE EJERCICIOS | | | | | |
| COHERENCIA EN LA ESTRUCTURA INTERNA (SECUENCIACIÓN DE CAPÍTULOS Y EJERCICIOS) | | | | | X |
| CLARIDAD DE OBJETIVOS DE CADA CAPÍTULO | | | | X | |
| CLARIDAD DE OBJETIVOS DE CADA EJERCICIO | | | X | | |
| LENGUAJE Y LEGIBILIDAD DE POEMAS E INSTRUCCIONES | | | | X | |
| PERTINENCIA DE ESCRITORAS Y POEMAS SELECCIONADOS | | | | | X |
| PERTINENCIA DE AUDIO Y VIDEO SELECCIONADO | | | | | X |
| PERTINENCIA DE TEXTOS DE DIVULGACIÓN (favor evaluar este componente y sus subcomponentes) | | | | | |
| 1. Actualidad de información de textos de divulgación | | | | | X |
| 2. Densidad de información de textos de divulgación | | | | | X |
| OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: | | | | | |
| | | | | | |

OBSERVACIONES GENERALES SOBRE EL MATERIAL EVALUADO:

Es un trabajo consistente e interesante, con una interesante muestra de textos y contextos que permiten ilustrar muy bien el tema y propiciar la reflexión. Se propone una estructura clara, con secciones que van permitiendo el desarrollo del tema de manera sistemática. Hay una propuesta creativa en el manejo y nombre de las secciones y la selección de material.
¡Felicitaciones!

Anexo 3. Rejilla de evaluación diligenciada por el docente 2 (experto en interculturalidad y literatura de la Universidad Pontificia Bolivariana)

| ÍTEM/CALIFICACIÓN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| PRIMER ÍTEM: PRESENTACIÓN DEL MATERIAL | | | | | |
| LETRA, REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA DE INTRODUCCIÓN E INSTRUCCIONES | | | | X | |
| TAMAÑO Y TIPOGRAFÍA DE LETRA | | | | | X |
| IMÁGENES SELECCIONADAS | | | | | X |
| <p>OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: El ejercicio de diseño, entendido como la selección de imágenes y la elección del tipo de letra, es adecuado para el tipo de material que se presenta. La cartilla es fácil de abordar por su disposición y organización. En cuanto a la redacción y a la ortografía, se podría decir que hay varios aspectos por mejorar. Aspectos que no se detallan en esta rejilla, pero que han sido comentados en la cartilla que, a manera de sugerencia, se envía a la estudiante.</p> | | | | | |
| SEGUNDO ÍTEM: PERTINENCIA DEL NIVEL DE LENGUA | | | | | |
| ADECUACIÓN AL NIVEL DE LENGUA (C2) | | | | | X |
| DIVERSIDAD DE FORMAS Y USOS DE LA POESÍA EN LOS EJERCICIOS DE LA CARTILLA | | | X | | |
| ADECUACIÓN DE CONTENIDOS AL OBJETIVO DEL MATERIAL | | | X | | |
| CLARIDAD DEL OBJETIVO DEL MATERIAL | | | X | | |
| <p>OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: Los ejercicios propuestos en la cartilla, junto a las tipologías textuales utilizadas, responden a la descripción que, en el MCER, se hace del nivel C2. Sin embargo, en aras de aumentar la exigencia para este nivel, se recomienda trabajar un poco más en ejercicios que impliquen inferencia, desarrollo argumentativo libre y producción textual con estándares académicos. El material se presenta como una cartilla para estudiar el papel de la mujer en la poesía. Partiendo de esta presentación, se puede ver que el objetivo se pierde en el desarrollo de las actividades. Hay una marcada distancia entre el título y el cuerpo del material. Tal vez se podría cambiar esa frase que acompaña a <i>Calíope rebelada</i> y darle un matiz más justo con lo que la cartilla ofrece en su cuerpo. Si la cartilla va a seguir teniendo el objetivo de estudiar el papel de la mujer en la poesía, inicialmente va a necesitar un número mayor de referentes poéticos, históricos, artísticos, estéticos, etc. Ahora, si se ofrece como una cartilla temática para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza de español, no se ve necesaria la inclusión de más información. El planteamiento de los objetivos de cada unidad es algo ecléctico, y su hilo conductor es la poesía y la reivindicación social de la mujer. En este punto, los materiales han sido adecuados a las actividades, pero no parece que, en conjunto, las actividades y los materiales respondan al objetivo principal presentado en la carátula de la cartilla. Finalmente, la claridad del objetivo del material es probablemente el punto más débil del mismo, a tal punto que si se cambiara una pequeña frase en la carátula, se podría dar un viraje radical a la cartilla. Esto, desde mi perspectiva de evaluador, sería un cambio sustancial en la concepción inicial de la cartilla.</p> | | | | | |
| TERCER ÍTEM: DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LENGUA | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|---|
| COMPRESIÓN ESCRITA | | | | | X |
| COMPRESIÓN ORAL | | | | | X |
| PRODUCCIÓN ESCRITA | | | | | X |
| PRODUCCIÓN ORAL | | | | | X |

OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM:

Las cuatro competencias en mención se han planteado a lo largo del material. No hay duda de que se pensó en cada una de ellas cuando las actividades fueron diseñadas.

CUARTO ÍTEM: DESARROLLO DE COMPETENCIA INTERCULTURAL

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| ADAPTACIÓN AL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA META | | | | X | |
| ADAPTACIÓN AL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZ | | | | X | |
| CONEXIÓN CON INTERESES DEL APRENDIZ | | | | X | |

OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM:

En un material que toca un tema de amplia discusión se evidencia el trabajo de otras competencias comunicativas que están un poco más allá del pragmatismo, tales como la competencia sociocultural y la competencia intercultural. Estas competencias entran en juego en el momento en que los estudiantes y el/la docente del curso ponen de manifiesto sus percepciones sobre los temas en cuestión: la poesía y la reivindicación social de la mujer. Tanto las culturas de los estudiantes como la de su docente, entran en una interacción que, a partir de una discusión, dará lugar a una percepción cultural construida por un grupo social diverso y con trasfondos socioculturales variados.

En una opinión, hablar de adaptación del material al contexto sociocultural de la lengua meta es innecesario, pues, precisamente, la lengua meta es la que está mediando el ejercicio didáctico y no hay que adaptar nada a la lengua, más allá de la traída a colación de algunos términos referidos en el material, pedidos en las lenguas maternas de los estudiantes.

Por otro lado, la adaptación al contexto sociocultural del aprendiz se da en momentos, incluso imperceptibles de las actividades. Aun cuando se les pide a los estudiantes la comparación de los temas propuestos con lo que ellos tienen como referente sociocultural,

propio de sus culturas, se puede entender que aun sin esa petición, los estudiantes entran en un ejercicio intercultural que, mediado por la lengua meta, se da en términos individuales y colectivos, desde la observación, la lectura, la reflexión, la discusión, el debate, la producción oral y escrita, la inmersión, entre otros.

Es difícil juzgar la conexión del material con los intereses de los aprendices, ya que en un grupo de estudiantes de español, el único interés generalizado es el aprendizaje de la lengua. Pero pensar en los temas propuestos como un vínculo didáctico seguro con un grupo de estudiantes puede resultar pretensioso. En muchos casos, los docentes que han diseñado materiales que tienen un tema específico como su hilo conductor han tenido que reconceptualizar y recontextualizar el ejercicio didáctico, precisamente por la incompatibilidad de algunos temas con los intereses de los estudiantes. Por eso, la única conexión garantizada de los materiales es con los intereses de quienes los diseñan, y más allá de ello habría que hacer un proceso de pilotaje que arrojara resultados estadísticos que podrían afirmar si el material está conectado con los intereses de un grupo de estudiantes.

QUINTO ÍTEM: SECUENCIA DE EJERCICIOS

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| COHERENCIA EN LA ESTRUCTURA INTERNA (SECUENCIACIÓN DE CAPÍTULOS Y EJERCICIOS) | | | | X | |
| CLARIDAD DE OBJETIVOS DE CADA CAPÍTULO | | | | X | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| CLARIDAD DE OBJETIVOS DE CADA EJERCICIO | | | | X | |
| LENGUAJE Y LEGIBILIDAD DE POEMAS E INSTRUCCIONES | | | | X | |
| PERTINENCIA DE ESCRITORAS Y POEMAS SELECCIONADOS | | | | X | |
| PERTINENCIA DE AUDIO Y VIDEO SELECCIONADO | | | | X | |
| PERTINENCIA DE TEXTOS DE DIVULGACIÓN (favor evaluar este componente y sus subcomponentes) | | | | X | |
| 1. Actualidad de información de textos de divulgación | | | | | X |
| 2. Densidad de información de textos de divulgación | | | | | X |
| OBSERVACIONES SOBRE ESTE ÍTEM: | | | | | |
| <p>Como se resaltó en la parte superior de este cuadro, el punto más débil del material es la relación entre los objetivos y el cuerpo de la cartilla.</p> <p><i>El material se presenta como una cartilla para estudiar el papel de la mujer en la poesía. Partiendo de esta presentación, se puede ver que el objetivo se pierde en el desarrollo de las actividades. Hay una marcada distancia entre el título y el cuerpo del material. Tal vez se podría cambiar esa frase que acompaña a Calíope rebelada y darle un matiz más justo con lo que la cartilla ofrece en su cuerpo.</i></p> <p><i>Si la cartilla va a seguir teniendo el objetivo de estudiar el papel de la mujer en la poesía, inicialmente va a necesitar un número mayor de referentes poéticos, históricos, artísticos, estéticos, etc. Ahora, si se ofrece como una cartilla temática para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza de español, no se ve necesaria la inclusión de más información.</i></p> <p><i>El planteamiento de los objetivos de cada unidad es algo ecléctico, y su hilo conductor es la poesía y la reivindicación social de la</i></p> | | | | | |

mujer. En este punto, los materiales han sido adecuados a las actividades, pero no parece que, en conjunto, las actividades y os materiales respondan al objetivo principal presentado en la carátula de la cartilla.

Finalmente, la claridad del objetivo del material es probablemente el punto más débil del mismo, a tal punto que si se cambiara una pequeña frase en la carátula, se podría dar un viraje radical a la cartilla. Esto, desde mi perspectiva de evaluador, sería un cambio sustancial en la concepción inicial de la cartilla.

La selección de los textos, de los audios y de los videos da cuenta de un ejercicio de revisión profunda para poder ofrecer a los estudiantes una cartilla apoyada en materiales auténticos pertinentes, actuales y ajustados al nivel de lengua propuesto para este ejercicio académico.

OBSERVACIONES GENERALES SOBRE EL MATERIAL EVALUADO:

El material está ajustado a las discusiones sociales actuales y tiene, además, un componente artístico que lo hace muy valioso en términos del desarrollo de una competencia intercultural. De otro lado, en un entorno en el que la oferta de material didáctico para la enseñanza de español como segunda lengua es escasa, este tipo de materiales entra a jugar un rol fundamental en el proceso de consolidación de un país como destino ideal para el aprendizaje de español.