

Sara del Valle Revuelta

Instituto Cervantes de Múnich, Alemania

Literatura y cultura en la clase de ELE: el espacio narrativo como criterio de elección de un texto literario

Literature and culture in the Spanish- as-a-Second-Language classroom: the narrative space as a criterion for choosing a literary text

Recibido: 19.09.2022 / **Aceptado:** 01.12.2022

Resumen: Son muchos los criterios en los que los profesores de ELE se apoyan a la hora de elegir un texto literario con el objetivo de leerlo y rentabilizarlo didácticamente en la clase de ELE. Sin embargo, el espacio narrativo no suele ser uno de ellos. Tomando como referencia *La Templanza* de María Dueñas —novela ambientada en Ciudad de México, La Habana y Jerez de la Frontera—, explicaremos y demostraremos cómo este factor puede fomentar el interés de los alumnos por conocer dichos lugares y contribuir al desarrollo de la competencia cultural.

Palabras clave: competencia cultural, literatura en la clase de ELE, novela del siglo XXI, recurso didáctico, aplicación didáctica.

Abstract: Spanish-as-a-second-language teachers rely on many criteria when choosing a literary text with the goal of utilizing it as a teaching resource in the Spanish-as-a-second-language classroom. However, the narrative space is not usually one of them. By using as reference *La Templanza* by María Dueñas—a novel set in Mexico City, Havana and Jerez de la Frontera—we will demonstrate how this factor can encourage students' interest in learning about these places and contribute to the development of cultural competence.

Keywords: cultural competence, literature in the Spanish-as-a-Second-Language classroom, XXI century novel, teaching resources, learning proposal.

1. Introducción

El tratamiento dado a los textos literarios por parte de los principales métodos y enfoques a propósito de la enseñanza de idiomas en general, y de ELE en particular, ha variado enormemente a lo largo de la Historia. El enfoque comunicativo mostró inicialmente poco interés hacia la adopción de textos literarios como recurso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L2, bien se prescindía de ellos en las programaciones didácticas, bien se incluían en los manuales como meros complementos o materiales adicionales. En la actualidad los manuales de ELE manifiestan una mayor predisposición a integrarlos en las unidades didácticas, aunque no siempre se hace un aprovechamiento óptimo de ellos. Dado que se trata de materiales que entroncan a la perfección con las competencias sociocultural e intercultural, una premisa metodológica aconsejable sería que se explotaran más estas competencias (González Cobas 2021: 171-172).

En cuanto al trato dado a los textos literarios por parte del profesorado de idiomas, cabe preguntarse qué es lo que impulsa a los docentes de ELE a escoger una obra literaria como recurso didáctico para el aula. Si lo que pretenden es enseñar gramática o que los estudiantes amplíen su léxico, siempre se puede recurrir a textos no literarios más adecuados para esta finalidad. No obstante, cada vez son más los profesores de ELE que llevan la literatura a las aulas con una triple finalidad: enseñar lengua, literatura y cultura hispana. De esta manera, el texto literario no es empleado de una manera trivial, como un simple pretexto para la enseñanza de la lengua y tampoco con la exclusiva finalidad de transmitir a los estudiantes conocimientos de historia literaria, sino como un recurso didáctico que permite enseñar lengua, literatura y cultura de manera simultánea (Ventura Jorge 2015: 34).

En este artículo nos proponemos abordar el enorme potencial del texto literario como recurso para la enseñanza de ELE por su capacidad para mejorar la comprensión lectora o comprensión escrita y para desarrollar diversas competencias: lingüística, cultural, literaria, pragmática y comunicativa. Asimismo, pretendemos demostrar la rentabilidad didáctica del espacio narrativo como criterio de elección de un texto literario para el aula de ELE, en tanto que permite a los estudiantes de español acercarse, conocer y entender mejor la cultura de la lengua que están aprendiendo.

2. Fundamentos teóricos

2.1. La literatura en la enseñanza de ELE

En la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) la literatura ha ocupado diferentes posiciones marcadas por el momento histórico, las

metodologías aplicadas, así como por las sucesivas escuelas teóricas y pedagógicas dominantes, y, en consecuencia, por el valor y función que estas han otorgado a las obras literarias en la didáctica de lenguas segundas y extranjeras (Peñas Ruiz, Sáez Martínez, Albaladejo García, *et al.* 2021: 21).

Las investigaciones desarrolladas sobre la presencia y función de la literatura en los manuales de enseñanza de ELE en las últimas décadas reflejan la resistencia que se le sigue oponiendo en este contexto, aunque se aprecie una creciente integración y valoración de su funcionalidad didáctica. Las discrepancias afectan a las actividades que se van a elaborar y al trabajo didáctico en su conjunto, a su empleo, así como al uso de textos adaptados o graduados (22-23).

En cualquier caso, las investigaciones en torno a la enseñanza de segundas lenguas y a sus metodologías han promovido en los últimos años una recuperación del sentido de los textos literarios en el aula de español L2, en consonancia con las nuevas concepciones del aprendizaje de la lengua, especialmente con las teorías interaccionistas y de base cognitiva que sustentan los métodos comunicativos (Guasch 2011: 83-84).

En la actualidad, ya nadie parece discutir el papel de la literatura en el aula de segundas lenguas. El interés demostrado en los últimos años hacia el binomio literatura/ELE queda patente en el auge de estudios que le han prestado atención y del que la revisión llevada a cabo por Santamaría Martínez (2015) es una buena muestra. Las investigaciones desarrolladas hasta la fecha han resaltado su valor y funciones en la didáctica de ELE y han generado consenso entre la comunidad de especialistas sobre la necesidad de considerar la literatura en la didáctica de segundas lenguas, además de contribuir a consolidar su valor y posición en este contexto educativo. Los estudios más actuales continúan demandando la integración total y efectiva de la literatura en el aula de ELE desde la consideración de un aprendizaje lingüístico que articule de forma interrelacionada lectura, escritura y habla, entendiendo la competencia lingüística y la literaria como un *continuum* (Sáez Martínez 2013), con una perspectiva integradora de lengua, literatura y cultura (Ibarra-Rius y Ballester-Roca 2016) y apelando al desarrollo de la competencia literaria (Reyes-Torres 2019).

2.2. Cultura a través de literatura en la clase de ELE

Mucho se ha escrito sobre la importancia de la enseñanza de la cultura en ELE; para una buena síntesis al respecto puede consultarse Jiménez-Ramírez (2018). Ya se parta del hecho de que la lengua es una herramienta social o bien de que la lengua y la cultura forman una unidad, lo cierto es que es inconcebible un proceso de aprendizaje sin cultura. No obstante, la cultura es un concepto complejo, polifónico y poliédrico, y esto a veces parece olvidarse en la práctica, como analiza Corti (2019).

Si partimos de la idea de que la literatura constituye una vía para acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de formas de vida e identidades representadas a través del tiempo, y si tenemos presente, siguiendo a Cerrillo (2016), que la obra literaria es producto de una cultura y de un contexto cuyo significado se ha de interpretar en el marco del sistema cultural en que se ha producido, un marco en continuo cambio, hay que plantearse qué conocimientos culturales puede aportar a los aprendices y cómo puede ayudar al juicio crítico y a su interpretación de la realidad exterior (Peñas Ruiz, Sáez Martínez, Albaladejo García, *et al.* 2021: 264).

La literatura en ELE desde los estudios culturales no se concibe como mera actividad de recepción, complemento o adorno, para que los estudiantes lean simplemente por el puro placer de leer, sino como actividad crítica. De ahí que planteemos el acto de leer como proceso de descubrimiento. Para ello, el estudiante de idiomas se sitúa ante el texto literario con el objetivo de interrogarlo sobre sus datos, contenidos y significados, al tiempo que mira su propio mundo y el de los otros no como algo natural, sino como algo social y culturalmente construido. Cada profesor, por su parte, debe afrontar esta tarea con el enfoque en la cultura, centrado en el análisis del fenómeno literario como objeto cultural y equipado con la metodología de los estudios culturales, que podrá arrojar luz sobre diversos aspectos de una sociedad: su vida diaria, sus condiciones de vida, sus relaciones personales, de poder y solidaridad, valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, los tabúes o el comportamiento ritual, entre tantos otros (267).

La literatura, en cuanto elemento transmisor de factores culturales y como material de aprendizaje de una lengua extranjera, debería estar presente desde la fase inicial del aprendizaje, aunque sea en niveles medios y avanzados donde la explotación didáctica de los textos literarios ofrezca mayores posibilidades, siempre a través de una metodología activa y participativa que facilite la construcción de conocimientos significativos y que ayude a desarrollar actitudes críticas y creativas respecto al uso de la lengua. De acuerdo con esta concepción, la literatura constituye una de las más profundas expresiones de una cultura, parte de los elementos artísticos que pueden codificar y decodificar la comunidad en la que se inserta esta cultura. Consecuentemente, a partir de un acercamiento a la literatura es posible conocer también aspectos de un grupo cultural al que no accedemos por otras vías o de modo distinto (Guerra de Lemos 2014: 117).

2.3. El espacio narrativo

A lo largo de muchos estudios (Bal 1985; Albaladejo 1992; Garrido Domínguez 1993; etc.) se ha constatado que el espacio narrativo es un elemento ficticio pero una realidad textual, que puede abarcar otros espacios dentro de sí mismo, transformarse

y manifestarse a través de referencias y objetos, además de poseer otras muchas singularidades. Asimismo, se constituye como un componente fundamental de la estructura de la novela, tan importante como los personajes o el tiempo. El espacio narrativo es un conjunto de relaciones entre los lugares, el medio, el decorado de la acción y las personas que en este se engloban. Por lo tanto, no se trata de un simple soporte de la acción sino del propulsor de esta, ya que todos los conceptos, ideas y sentimientos se expresan a través de él adquiriendo así el sentido que pretenden transmitir (Álvarez Méndez 2002: 27-28).

El espacio se configura como un elemento integrante e imprescindible de la construcción narrativa. Los lugares constituyen marcos de referencia dentro de la novela a la vez que interactúan con otros componentes del relato. Esto quiere decir que la dimensión estudiada está siempre vinculada a la acción, a los personajes y a un contexto temporal. Los indicadores espaciales sirven de enlace de los demás elementos narrativos y acentúan la verosimilitud de los personajes y los acontecimientos, pues constituyen un lugar de encuentro en el que se producen las múltiples relaciones intrapersonales e interpersonales entre los personajes (32).

Consecuentemente, el espacio narrativo se expone no como un mero punto geográfico o soporte de la acción, sino como un espacio con vida propia y, a su vez, vivido, que aporta un verdadero sentido a la narración. Además, desarrolla una función tanto sintáctica como semántica, referencial, simbólica y, en gran medida, compositiva y estructuradora (38).

3. Razones para introducir la literatura en la clase de ELE

La competencia literaria, entendida como una formación que permite a los lectores establecer un diálogo individual con un texto, interpretarlo y valorarlo de manera crítica (Ballester Roca 2007; Colomer 2001; Reyes-Torres 2019), constituye un puente indispensable entre la multiliteracidad y la educación literaria. Mediante el desarrollo de la multiliteracidad, el alumnado inicia un proceso pedagógico hacia la interpretación de un texto y hacia el uso de una serie de instrumentos que fomentan aspectos como el pensamiento crítico, la creación de un vínculo afectivo con la lectura y la adquisición de la educación literaria. La multiliteracidad y la competencia literaria están, por ello, íntimamente relacionadas, ya que ambas persiguen la construcción de significados a partir de distintos tipos de textos con el fin de alcanzar unos conocimientos generales, desarrollar la comprensión de otras culturas y reflexionar sobre la naturaleza humana (Cerrillo 2007; Kern 2000; Mendoza Fillola 2005).

Además de contribuir al desarrollo de la competencia literaria, existen muchas otras razones para introducir la literatura en la clase de ELE. A continuación,

mencionaremos las recogidas por Albaladejo García (2007: 6-9) siguiendo en cierta medida los razonamientos ofrecidos por Collie y Slater (2002): la universalidad de los temas tratados, su carácter de material auténtico, su riqueza lingüística y su poder para involucrar personalmente al lector, además de su ya destacado valor cultural.

La universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad, etc., comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, incluso en un idioma extranjero, consiga acercarse al mundo del estudiante y resultarle familiar. Por mucho que su significado cambie con el paso del tiempo, su esencia perdura, y es capaz de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente.

A diferencia de otros materiales didácticos, la literatura es un material auténtico. Las obras literarias no están diseñadas con el propósito de enseñar una lengua, sino con el de disfrutar de la lectura. Por ello, el estudiante tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos y apoyarse en el contexto para su comprensión.

Gracias a la riqueza lingüística que aportan los textos literarios, el lector extranjero entra en contacto con un lenguaje amplio y variado que le sirve de modelo para su propia expresión tanto escrita como oral. En las obras escritas se encuentran con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas. Además, el estudiante pone en práctica su habilidad para inferir y deducir el significado de los términos desconocidos, algo que también le sirve de ayuda a la hora de entender otros tipos de texto no literarios.

La literatura también tiene el poder potencial de involucrar personalmente al lector. Una vez que el lector entra en el mundo del texto, se siente atraído hacia la historia que se desarrolla y hacia sus personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está aprendiendo pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace del relato se convierten en el centro de atención.

Por último, el valor cultural de la literatura puede ser muy beneficioso en la transmisión de los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta. Aunque el escenario donde se desarrolla una novela sea un mundo creado, permite obtener un mejor entendimiento de la forma de vida y de ser de los habitantes de ese lugar, e incluso llega a fomentar la simpatía y la curiosidad hacia ese lugar en cuestión.

4. La elección del texto literario

Albaladejo García (Peñas Ruiz, Sáez Martínez, Albaladejo García, *et al.* 2021: 283-285) selecciona los siguientes cuatro criterios generales que el docente de ELE

debe tener en cuenta en el momento de elegir e introducir un texto literario en su clase: la accesibilidad, la relevancia, la rentabilidad y la trascendencia cultural del texto. No obstante, a esta lista añadiremos el criterio en el que queremos enfocarnos: el espacio narrativo.

Con la accesibilidad del texto literario se hace referencia al grado de dificultad estructural y léxica que este debe tener para ser utilizado como instrumento didáctico en el aula de español. Christine Nuttall (1996) lo denomina lecturabilidad del texto. El docente ha de procurar que el material sea adecuado al nivel de competencia lingüística y lectora de sus aprendices pero que, al mismo tiempo, suponga un desafío. Por este motivo, el nivel de lengua de los textos literarios seleccionados debe estar un grado por encima de la capacidad lingüística de los alumnos.

La relevancia del texto es de suma importancia para la consecución de los objetivos didácticos planteados, pues, si el material escrito empleado es significativo para los intereses y la experiencia propia de los aprendices, la culminación del acto lector tendrá mayor garantía de éxito. Teniendo en cuenta los gustos y preferencias de los alumnos lograremos que estos se sientan atraídos por el contenido del texto, lo que los animará a afrontar con entusiasmo los retos que las dificultades lingüísticas puedan suponer para alcanzar la plena comprensión textual. Por tanto, el docente debe tratar de seleccionar documentos literarios atrayentes y motivadores.

El docente también necesita considerar otras cuestiones como la rentabilidad de una obra literaria antes de abordar su didactización. Debe tener en cuenta las posibilidades que la obra ofrece para diseñar un interesante y variado repertorio de actividades y tareas didácticas que fomenten la comunicación e interacción entre los alumnos, la participación en el aula y el ejercicio integrado de las habilidades lingüísticas.

Por último, la trascendencia cultural del texto. Este criterio parece ser el más controvertido, ya que algunos defienden y justifican la supresión de las connotaciones culturales del texto para facilitar su lectura a los estudiantes de ELE, convirtiéndolo en una muestra textual cercana a los textos adaptados. Sin embargo, coincidimos plenamente con Albaladejo García (2021) y con Rosana Acquaroni (2007) en que las connotaciones culturales —tanto explícitas como implícitas— contenidas en un texto literario pueden ser aprovechadas didácticamente en el aula de ELE. Por un lado, los datos culturales explícitos e implícitos en una obra proporcionan al alumno información de la época a la que esta pertenece. Por otro lado, dicha información se convierte en una herramienta estratégica para la interpretación del propio texto. Se trata de un movimiento en ambos sentidos —del texto al contexto y del contexto al texto— en el que el lector-alumno establece una enriquecedora comunicación

cultural con el discurso escrito. La labor docente en este sentido, por tanto, debe consistir en facilitar la comprensión de las referencias culturales presentes en una obra literaria mediante el diseño de recursos dirigidos a tal fin, sin privar al alumnado de una valiosa información cultural con la que puede llegar a entender no solo el texto, sino la cultura meta que este representa.

Finalmente, queremos añadir y justificar el criterio abordado en este artículo: el espacio narrativo de la novela, es decir, el lugar donde transcurre la historia. Una obra literaria escrita por un autor español o hispano no tiene por qué transcurrir en España o en Hispanoamérica; puede que sus personajes se encuentren en cualquier otra parte del mundo. Sin embargo, el hecho de que la historia suceda en un país hispanohablante ofrece al docente de ELE un mayor abanico de posibilidades a la hora de crear actividades con las que trabajar las cuatro actividades comunicativas de la lengua y estrategias¹ partir del texto literario. Además, hará que los estudiantes se interesen por dichos lugares del mundo hispano, ya que los personajes de la narración que están leyendo se mueven en ellos. Este factor puede favorecer en gran medida el desarrollo de la competencia cultural.

5. Metodología de la experiencia didáctica

La experiencia didáctica de leer, comentar y realizar distintas actividades relacionadas con la novela *La Templanza* en un curso de cultura de nivel C1/C2 del Instituto Cervantes de Múnich fue la que nos llevó a escribir el presente artículo.

Los once estudiantes de ese curso, todos adultos alemanes y ávidos lectores, comentaron haber disfrutado mucho leyendo el famoso libro *El tiempo entre costuras* (2009) de María Dueñas y, tras leer la sinopsis de *La Templanza* (2015), eligieron esta novela para leer y comentar en clase a lo largo de ese trimestre.

La Templanza está dividida en tres partes. Cada una de ellas corresponde a uno de los escenarios por los que transita su protagonista y con él el lector.

La primera parte transcurre en el México independiente de la década de 1860, con la presidencia de Benito Juárez, las continuas guerras internas entre conservadores y liberales, y las tensiones externas con Francia, Inglaterra y España. Es allí donde Mauro Larrea —su protagonista— saldrá en busca de mejores oportunidades y donde dejará lo poco que le queda.

¹ Con las actividades comunicativas de la lengua y estrategias (comprensión, expresión, interacción y mediación), el MCER sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita), considerado cada vez más inadecuado a la hora de captar la compleja realidad de la comunicación (MCER. Volumen complementario 2020: 42).

La segunda parte sitúa al lector en una próspera Cuba aún dependiente de la corona española, con sus inmensos beneficios derivados del cultivo del azúcar, la esclavitud plenamente aceptada y escasos deseos independentistas. Y dentro de ella, La Habana, bulliciosa, rica, ostentosa y carente de prejuicios.

La tercera parte, la más extensa, tiene lugar en el Jerez de los bodegueros, endogámico y bullente, con el esplendor del negocio vinatero propiciado por las grandes exportaciones de vino a Gran Bretaña y por la implicación en el sector vitivinícola local de capitales extranjeros. Destacan entre ellos los comerciantes del vino británicos y los “capitales de regreso” de las antiguas colonias, en manos de ricos indianos que retornan a España en busca de prósperas oportunidades de negocio tras la independencia de los países latinoamericanos. Mauro Larrea será erróneamente tomado por uno de ellos. Esta parte refleja la España del reinado de Isabel II, en una época de cambios, atraso y revueltas, que deja ver la pobreza de la sociedad rural, la penosa educación y la escasa modernización en comparación con otros países europeos. Jerez en este entorno es una excepción.

A pesar de su gran extensión, consideramos que esta novela cumplía con los criterios para la elección de textos literarios que el docente de ELE debe tener en cuenta expuestos anteriormente: poseía la cualidad de texto original; para estos estudiantes de nivel avanzado y lectores habituales era una novela accesible, no demasiado difícil; fueron ellos mismos los que —interesados en la autora y tras leer la sinopsis— la eligieron, por lo que contaba con el factor de la motivación; nos permitió crear actividades con las que se trabajaran las cuatro actividades comunicativas de la lengua y estrategias, como mostraremos más adelante; y su riqueza cultural, proporcionada en gran medida por el espacio narrativo, permitía ser explotada con el objetivo de transmitir al alumnado numerosos aspectos sociales y culturales del mundo hispano.

En este sentido, cabe destacar la gran labor de documentación que la autora, María Dueñas, ha llevado a cabo en esta obra literaria y gracias a la cual ha conseguido recrear magistralmente la situación política, económica y social de cada uno de estos escenarios, haciendo posible que el lector se imagine cómo era la vida allí en aquella época. Asimismo, es apreciable su voluntad de poner en boca de los personajes cada una de las variedades dialectales propias de dichos escenarios, caracterizando a sus personajes también a través de su acento y forma de hablar.

En nuestro caso, al tratarse de un curso de cultura de nivel avanzado, de carácter voluntario y con estudiantes adultos, nos propusimos tratar la parte de la clase dedicada al libro como si de un club de lectura² se tratara. Además, como ya hemos

² Un club de lectura está formado por un grupo de personas que se reúnen periódicamente para debatir y comentar un libro. Todas ellas leen el mismo libro y acuerdan el número de páginas que van a leer cada vez.

señalado, quisimos aprovechar el potencial cultural que ofrecía el espacio narrativo de esta novela para crear actividades que contribuyeran a transmitir al alumnado aspectos sociales y culturales del mundo hispano —especialmente de los escenarios por los que transita su protagonista— y que al mismo tiempo favorecieran el desarrollo de las cuatro actividades comunicativas de la lengua y estrategias. En cada una de las diez clases del trimestre, de tres horas de duración, se dedicó una parte de la clase a hablar sobre lo que se había leído durante esa semana, aproximadamente cinco capítulos, y a realizar las actividades que a continuación mostraremos.

6. Descripción de la propuesta didáctica

Como tarea de prelectura, propusimos a los estudiantes que buscaran algo de información sobre la autora del libro que iban a leer, María Dueñas, para compartirla con sus compañeros. Además, visualizamos un breve vídeo³ en el que la propia autora hablaba sobre *La Templanza*. Por otro lado, se les proporcionó una ficha con los nombres y las descripciones de los personajes⁴, tanto protagonistas como secundarios, que deberían ir relacionando y completando a lo largo de la lectura. Esta actividad tenía como objetivo facilitar la identificación y retención de los numerosos personajes presentes en la novela y de las relaciones entre ellos.

Las actividades realizadas durante la lectura tuvieron como fin ahondar en cada uno de los tres escenarios descritos en la narración: Ciudad de México, La Habana y Jerez de la Frontera. Para los dos primeros escenarios, recurrimos al programadocumental de RTVE (Radiotelevisión Española) llamado *Españoles en el Mundo*, en el que algunos españoles que viven en el extranjero muestran cómo es su vida allí. Asimismo, tanto el presentador como los propios españoles entrevistados cuentan a los espectadores hechos históricos, aspectos culturales y características de la ciudad y del país en el que viven. Dado que el protagonista de *La Templanza*, Mauro Larrea, es un español que emigra a América, consideramos que este recurso audiovisual podría aportar —además de información cultural— otros testimonios de españoles emigrados a América, contribuyendo a la comprensión y al debate de este aspecto.

Por otro lado, como ya hemos mencionado, otro de los factores destacables de esta obra literaria es la caracterización de sus personajes a través del acento y la forma de hablar propia de la variedad dialectal de cada uno de los escenarios en los que transcurre la historia. Por ello, quisimos aprovechar esta oportunidad para visibilizar aún más la riqueza del español. Con este fin, elaboramos una actividad que consistía en identificar y relacionar una serie de palabras disímiles entre el español

³ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PMLwcvULMss>

⁴ Disponible en: <https://mariaduenas.es/la-templanza/personajes.php>

hablado en España, el español hablado en México y el español hablado en Cuba. Con ella no pretendíamos que los estudiantes aprendieran o memorizaran vocabulario, sino que jugaran a averiguar las correspondencias y empatizaran con los emigrantes españoles que, como el protagonista de la historia, tuvieron que familiarizarse con otras variedades de español diferentes a la propia.

Finalmente, en lo que respecta al último escenario de la novela, Jerez de la Frontera, las actividades se enfocaron en aportar información histórica y cultural sobre esta ciudad y, como no podría ser de otra manera, sobre su sector vitivinícola, también muy presente en *La Templanza*. En este caso incluyeron un texto y un breve vídeo con preguntas de comprensión.

Por último, y como tareas de poslectura, se propuso a los estudiantes que conversaran sobre los tres escenarios —¿cuál les gustaría visitar?; ¿vivirían un tiempo en alguno de ellos? — y se les animó a que escribieran un artículo de opinión en el que plasmaran sus reflexiones acerca de la novela. Del mismo modo, se les propuso que señalaran y justificaran cuál había sido su personaje y su momento favorito de la lectura, y que concluyeran si la recomendarían.

7. Resultados y conclusiones

Como instrumento de análisis se recurrió a la observación y a la reflexión por parte del docente, fases de la metodología de enfoque cualitativo IAP o investigación participativa-acción (Guevara, Verdesoto y Castro 2020: 168). Del mismo modo, sin recurrir a metodologías cuantitativas, fueron recogidas las reflexiones y conclusiones de los participantes.

Al final del curso, al hacer un balance general, los once estudiantes coincidieron en que habían disfrutado mucho tanto de la lectura individual en casa como del debate y las actividades grupales en clase.

Uno de los aspectos que destacaron fue el de haber tenido la sensación de haber estado en los tres lugares en los que se desarrolla la historia —Ciudad de México, La Habana y Jerez de la Frontera— ya que no solo habían viajado allí de la mano de sus personajes, sino también a través de las actividades que habían realizado en clase.

Consecuentemente y de forma amena, su conocimiento cultural y sociocultural de dichos lugares se había enriquecido, y sus ganas de visitarlos habían aumentado. Es decir, el espacio narrativo de la novela había fomentado el interés y favorecido el acercamiento de estos estudiantes de ELE a las costumbres, modo de vida y variedad dialectal de tres lugares tan distintos y representativos del mundo hispano. Por otro lado, los estudiantes confesaron haber tenido dificultades para comprender ciertos términos y expresiones del español mexicano y del español cubano presentes

en la novela, variedades con las que no estaban tan familiarizados. No obstante, admitieron haber adquirido una mayor conciencia de la diversidad y riqueza de la lengua española, y del reto que esto supone no solo para los aprendientes de español como lengua extranjera sino también para los propios hablantes nativos.

Podemos afirmar, por tanto, que el espacio narrativo en el que se desarrolla una novela es un criterio válido en el que apoyarse a la hora de elegir un texto literario para ser leído y rentabilizado didácticamente en la clase de ELE. Igualmente, es posible diseñar actividades comunicativas complementarias a la lectura de una obra literaria que permitan trabajar las cuatro actividades comunicativas de la lengua y estrategias, y que transmitan al alumnado aspectos sociales y culturales del mundo hispano. Por consiguiente, tomando como referencia el libro *La Templanza* de María Dueñas, hemos demostrado cómo el espacio narrativo es un criterio que, tenido en cuenta, puede fomentar el interés de los alumnos por conocer el mundo hispano y permitir a los estudiantes de español acercarse, conocer y entender mejor la cultura de la lengua que están aprendiendo.

8. Actividades

A. Relaciona cada uno de estos personajes de *La Templanza* con su correspondiente descripción⁵.

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Inés Montalvo / Madre Constanza | 11. Elías Andrade |
| 2. Luis Montalvo, El Comino | 12. Edward Claydon |
| 3. Antonio Fatou | 13. Ernesto Gorostiza |
| 4. Julián Calafat | 14. Alan Claydon |
| 5. Matías Montalvo | 15. Manuel Ysasi |
| 6. Carola Gorostiza De Zayas | 16. Úrsula Hernández de Soto
y Villalobos, Condesa de Colima |
| 7. Nicolás Larrea | 17. Soledad Montalvo |
| 8. Gustavo Zayas Montalvo | 18. Mariana Larrea |
| 9. Tadeo Carrús | 19. Mauro Larrea |
| 10. Santos Huesos Quevedo Calderón | |

Criado por su abuelo, un mísero herrero en Otano, Navarra. Casado muy joven con Elvira, padres de dos hijos, Mariana y Nicolás. Viudo desde el parto del segundo, tras el cual decide emigrar a América. Allí empieza a trabajar como un simple minero, hasta que un accidente casi le cuesta la vida. Arranca entonces a luchar en pos de un futuro mejor.
Tenaz, pragmático, luchador

⁵ Extraído de: <https://mariaduenas.es/la-templanza/personajes.php>

<p>Hermosa jerezana, refinada, mundana. Nieta de un poderoso bodeguero, hija de un padre bala perdida. Casada muy joven por decisión del patriarca con un maduro marchante de vinos inglés, residente habitual en Londres, gran conocedora del negocio. Hábil negociadora, llena de recursos, por delante siempre.</p>
<p>Apoderado e íntimo amigo mexicano. Celoso vigilante de los intereses personales, económicos y familiares de Mauro. La voz de su conciencia en la distancia.</p>
<p>Hija mayor, su gran aliada. Inteligente y capaz, entroncada por su reciente matrimonio con una aristocrática familia mexicana.</p>
<p>Primo de Soledad, perteneciente al clan de los Montalvo, abandona España joven por oscuras circunstancias familiares. Casado con Carola Gorostiza y residente en La Habana. Tiene fama de ser inestable en las empresas y con los capitales.</p>
<p>Primo menor de Soledad, fallecido en Cuba durante una visita a su primo Gustavo Zayas. Vida desmadrada, físico quebrado, carga con una inmensa culpa. De él heredará Zayas las propiedades que después se jugará al billar.</p>
<p>Hijo pequeño, de carácter irreflexivo, pasa una temporada en Europa antes de matrimoniar con la rica heredera Teresa Gorostiza. Se rebelará contra las decisiones paternas y acabará trazando su propio destino.</p>
<p>Indígena chichimeca, criado de confianza de Mauro Larrea desde los tiempos de las minas. Ingenioso, escurridizo, cómplice, leal. Analfabeto pese a sus apellidos literarios. Acompañará a Mauro a largo de toda la trama.</p>
<p>Difunto patriarca de la familia Montalvo, abuelo de Soledad, Gustavo y Luis. Nieto de un montañés (cántabro) que emigró a Cádiz e invirtió en viñas. Descuidó a sus dos hijos que resultaron sendas balas perdidas y puso su confianza en la tercera generación. Con sus interesados planes malogró el futuro de algunos de sus nietos.</p>
<p>Marido, treinta años mayor que ella. Próspero y distinguido marchante de vinos londinense, antiguo agente del patriarca don Matías Montalvo para la distribución de sus vinos en Inglaterra.</p>
<p>Prestamista sin escrúpulos, viejo conocido de los campamentos mineros con quien Mauro Larrea contrae en el presente una enorme deuda.</p>

Su consuegra por el matrimonio de Mariana. Anciana despótica, nostálgica de los días en que México era aún un virreinato de la corona española. Tendrá mucho que ver en los asuntos financieros de Larrea.
Hijo del primer matrimonio de Edward, treintañero, oportunista, abusa de la condición mental de su padre para desplumarle, por su culpa comienza Soledad a cometer desmanes. Mauro Larrea se enfrentará a él en Jerez.
Médico jerezano, amigo de la infancia de Soledad y sus primos, conocedor de todos los acontecidos pasados de los Montalvo, apoyo presente de ella. Prudente, reflexivo, altruista y librepensador. Cómplice a su pesar en diversos desmanes. Iniciará una sólida amistad con Mauro Larrea.
Futuro consuegro de Mauro, padre de Teresita, pertenece a la elite de la ciudad de México. Encarga a Mauro Larrea que lleve una sustanciosa cantidad de dinero a su hermana pequeña, Carola Gorostiza, residente en Cuba.
Banquero cubano de origen mallorquín, inteligente, ácido y previsor, gran apoyo de Mauro Larrea en su etapa habanera e incluso posteriormente.
Hermana de Soledad, religiosa ermitaña.
Corresponsal gaditano de Calafat, dueño de una centenaria casa de comercio. Anfitrión de Mauro Larrea durante sus días en Cádiz y ayuda fundamental para resolver algunos de los conflictos.
La causante de todo el imprevisible devenir de Mauro Larrea en La Habana. Descarada, manipuladora, intrigante y con un humor rabioso.

B. Como ya sabes, el protagonista de *La Templanza*, Mauro Larrea, es un español que emigra a México. A continuación, vas a ver varios extractos de un programa-documental de la televisión española llamado *Españoles en el Mundo*, en el que algunos españoles que viven en Ciudad de México cuentan y muestran cómo es su vida allí. Responde a las siguientes preguntas con la información que obtendrás del vídeo⁶.

Jonás Murillo

1. ¿Cuántas banderas monumentales hay en México?
 2. ¿Por qué la torre Latinoamericana es un símbolo de México?
 3. ¿Cuál es el pan típico de la Ciudad de México?
 4. ¿De dónde proceden la mayoría de españoles residentes en México?
 5. ¿Cuál es el deporte nacional de México?
-

⁶ Disponible en: <https://www.rtve.es/play/videos/espanoles-en-el-mundo/ciudad-mexico/5905950/>

Mónica Pont

6. ¿Qué se hacía en Teotihuacán?
 7. ¿Por qué se van los artistas españoles a México?
 8. ¿Cómo es el desayuno mexicano?
 9. ¿Cómo es el español neutro mexicano?
 10. ¿Qué es un *cantabar*?
-

Raquel Labrador

11. ¿Quién es Cantinflas?
 12. ¿Qué es la colonia Roma? ¿Qué famosos mexicanos vivieron allí?
 13. ¿Qué es el cuitlacoche?
 14. ¿Qué es Coyoacán?
-

Pachi Navajas y Javier Puente

15. ¿Qué es el mole?
 16. ¿Qué es una trajinera?
 17. ¿Qué es el molcajete?
 18. ¿Cuándo cambió la ciudad su antiguo nombre de México DF al actual de Ciudad de México?
 19. ¿Cuándo fue fundado el Casino Español?
-

Rocía Rodríguez

20. ¿Cuántos tipos de flores y plantas hay en el mercado de Jamaica?
 21. ¿Quién es la patrona de México y qué día es su celebración?
 22. ¿Qué son los chapulines?
 23. ¿Qué simboliza romper una piñata en México?
-

C. También recordarás que Mauro Larrea emigra de México a Cuba. Ahora vas a ver varios extractos del mismo programa-documental, pero esta vez serán algunos españoles que viven en Cuba los que cuenten y muestren cómo es su vida allí. Responde a las siguientes preguntas con la información que obtendrás del vídeo⁷.

Ismael Sayyad

1. ¿Cuándo surgió el barrio chino de la Habana?
 2. ¿Cuándo fue fundada La Habana?
 3. ¿Qué es el Callejón de Hamel?
 4. ¿Qué es un almendrón?
 5. ¿Qué es El Vedado?
-

⁷ Disponible en: <https://www.rtve.es/play/videos/espanoles-en-el-mundo/cuba/6223158/>

Paco Carreras

6. ¿Qué es el cuentapropismo?
7. ¿Cómo es Centro Habana?
8. ¿Qué religiones se practican en Cuba?
9. ¿Qué es el guarapo?
10. ¿Cómo se llama el archipiélago que forman los cayos que hay en la costa noroeste de la isla?

Silvia Canals

11. ¿Cómo describe esta española a los cubanos?
12. ¿Cuál es uno de los juegos favoritos de los cubanos?
13. ¿Qué hacen los carretilleros?
14. ¿Qué es la malanga?
15. ¿Cuál es el deporte nacional de Cuba?

Víctor Colino

16. ¿Quiénes fueron los tres comandantes?
17. ¿Qué se cultiva en la región de Pinar del Río?
18. ¿Qué fabrican los torcedores?
19. ¿Quién pintó el Mural de la Prehistoria?
20. ¿Qué comida es típica en las reuniones familiares?

Leire Fernández

21. ¿Qué dos monedas tiene Cuba?
22. ¿Cómo es la conexión a internet en Cuba?
23. ¿Cómo perciben los cubanos a los extranjeros residentes en Cuba, según esta española?
24. ¿Qué deporte está ganando popularidad en Cuba?

D. En *La Templanza* has podido apreciar que el vocabulario utilizado en España y en México no siempre coincide. Relaciona estos términos del español hablado en España con sus sinónimos del español mexicano.

elote – dar chance – pasto – chequear – refrigerador – alberca – chupón – agujetas
– chamarra – marcar – neta – lima – lana – chido – padrísimo – pendejo – camión –
mordida – pena – mesero – soda – jalar – aventar – cajuela – playera –banqueta – chela
– departamento – feria – fresa – platicar – celular – computadora – bocina – boleto –
pluma – durazno – jugo – rentar – medias

Literatura y cultura en la clase de ELE: el espacio narrativo como criterio de elección de un texto literario

ESPAÑA	MÉXICO
1. acera	
2. alquilar	
3. altavoz	
4. apartamento	
5. autobús	
6. billete	
7. bolígrafo	
8. calcetines	
9. calderilla	
10. camarero	
11. camiseta de manga corta	
12. cerveza	
13. césped	
14. chaqueta	
15. chupete	
16. comprobar	
17. cordones de las zapatillas	
18. dar la oportunidad	
19. dinero	
20. guay	
21. hablar	
22. imbécil	
23. lanzar	
24. limón	
25. llamar	
26. maíz	
27. maletero	
28. melocotón	
29. móvil	
30. muy guay	
31. frigorífico	
32. ordenador	
33. pijo	
34. piscina	
35. refresco	
36. soborno	
37. tirar	
38. verdad	
39. vergüenza	
40. zumo	

E. Como también has podido observar en *La Templanza*, el vocabulario utilizado en España y en Cuba con frecuencia tampoco coincide. Relaciona estos términos del español hablado en España con sus sinónimos del español cubano.

achantado – ajustador – almendrón – asere – atrabancar – bacán – bañera – bateo – berreado – bisne – bodega – burujón – cachimbo – *catao* – chama – cherna – empatar – fula – huevón – paladar – pullover – saya – timbiriche – trusa – verraco – *aciscado* – bonche – tirar un cabo – coger botella – *irse pa'l yuma* – ser un punto – goma – guagua – bala – durañón – fachar – ñampiarse – cajetilla – *ocambo* – escaparate

ESPAÑA	CUBA
1. acomodado	
2. agarrar	
3. amigo	
4. armario	
5. asustado	
6. autobús	
7. bañera	
8. broma	
9. bueno	
10. camiseta	
11. cigarrillo	
12. coche antiguo	
13. dentadura	
14. dinero	
15. discusión	
16. echar una mano	
17. enfadado	
18. falda	
19. hacer autostop	
20. homosexual	
21. idiota	
22. interruptor	
23. ir al extranjero	
24. ligar	
25. morirse	
26. muchos	
27. negocio	
28. neumático	
29. niño/joven	

30. pistola	
31. quiosco	
32. restaurante	
33. robar	
34. ser ingenuo	
35. sujetador	
36. tacaño	
37. tienda pequeña	
38. traje de baño	
39. vago	
40. viejo	

F. ¿Te gustaría saber más sobre Jerez de la Frontera y su famoso vino? Lee y completa el texto⁸ con las palabras eliminadas.

El vino de Jerez: historia y curiosidades

Los vinos de Jerez de la Frontera tienen más de 3000 años de historia. Desde la época de los romanos se viene exportando y hoy en _____ es sin duda el vino más exportado de España, con presencia en más de 50 países. ¿Las claves del éxito? Sin duda _____ su enorme variedad, adaptabilidad a diversos tipos de paladares, así _____ una calidad excepcional que durante miles de años se ha ido perfeccionando con sistemas de conservación y de envejecimiento únicos. Por _____ y más razones, durante el año 2014, Jerez _____ elegida Ciudad Europea del Vino. Un galardón más que reconoce el buen hacer de una tierra de vinos.

Hablar del “vino de Jerez” no quiere _____ que nos estemos refiriendo a un solo _____ de vino. En Jerez hay una gran cantidad de vinos. Por un lado, encontramos el fino, es el clásico aperitivo, que marida perfectamente _____ pescados, mariscos, con un potente sabor a flor. Por otro lado, tenemos el amontillado, un vino que ha estado durante un tiempo bajo el famoso “velo de flor” y es probablemente el vino más desconocido _____ el consumidor, pero es el ideal para consumirlo con arroz, risottos, quesos, patés... tiene un sabor a almendra y madera muy potente _____ boca. Otro de los vinos de Jerez es el oloroso, _____ se caracteriza porque solo ha tenido crianza oxidativa y marida muy bien _____ todo tipo de carnes, quesos manchegos... Y por supuesto el Pedro Ximénez, un vino de postre que combina perfectamente con quesos azules, helado de vainilla, etc...

⁸ Adaptado de: <http://www.andalucia.org/es/reportajes/el-vino-de-jerez-su-historia-curiosidades-y-una-experiencia-irresistible/>

¿Si te dijéramos que _____ al vino de Jerez Magallanes logró llegar a América, que dirías? El agua antes era una _____ de bacterias muy grande y dado que esto a _____ de un barco era un problema, Magallanes llevó _____ litros de vino de Jerez que armas. Alrededor del mundo del vino de Jerez hay muchísimas curiosidades que mucha _____ desconoce y que durante una visita a una bodega se pueden descubrir. En casos como el del famoso Pedro Ximénez, muchos desconocen que fue un soldado alemán _____ lo introdujo. Su nombre era Peter Siemens, de _____ el nombre del vino. Otro caso curioso es el del Candié, un vino que debe su nombre a una larga tradición jerezana en la que a los niños que no tenían apetito se _____daba un Candié y lo que mucha gente desconoce es que el nombre de Candié _____ de “Candy” y “Egg”. “Candy” en inglés quiere decir dulce y “egg” huevo. A los niños que no tenían apetito se les daba un vino dulce con una _____ de huevo.

El vino es parte de la identidad de nuestra tierra, de nuestra gastronomía y de nuestra cultura. Por lo tanto, una visita a una bodega es imprescindible _____ conocer hasta qué _____ ha sido importante el consumo del vino de Jerez a lo _____ de la historia.

G. Para saber aún más, presta atención al vídeo⁹ que vas a ver y responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué se destaca de Jerez, además de su vino?
2. ¿Qué tipo de muralla hay en Jerez?
3. ¿Cuántas mezquitas llegó a tener Jerez?
4. ¿Cuál es una de las principales atracciones turísticas de Jerez?
5. ¿De qué siglo es la catedral de Jerez? ¿Por qué fue posible su construcción?
6. ¿Cuál es una de las marcas de vino fino más populares de Jerez?
7. ¿Qué es un Tabanco?
8. ¿Qué tienen la oportunidad de ver los viajeros que se hospedan en la finca La Carreña?
9. ¿Qué es la Real Escuela Andaluza de Arte Ecuestre? ¿Por qué es mundialmente conocida?
10. ¿Para qué otros dos deportes, además de la equitación, es Jerez un referente?

H. Ahora que tienes más información sobre cada uno de los lugares mencionados en la novela, conversa con tus compañeros.

⁹ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=fyH_FWccuXs

1. ¿Cuál de ellos te gustaría visitar? ¿Por qué?
2. ¿Qué información te ha llamado más la atención?
3. ¿Te mudarías a alguno de esos lugares? ¿Por qué?

I. Para terminar, escribe un artículo de opinión sobre *La Templanza* ayudándote de las siguientes preguntas.

1. ¿Te ha gustado? ¿Por qué?
2. ¿Cuál ha sido tu personaje y tu momento favorito de la lectura? ¿Por qué?
3. ¿Recomendarías esta novela? ¿Por qué?

Bibliografía

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación, 2007.
- ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *MarcoELE* 5 (2007): 1-51.
- ALBALADEJO, Tomás. *Semántica de la narración: la ficción realista*. Madrid: Taurus, 1992.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Natalia. *Espacios Narrativos*. León: Universidad de León, 2002.
- BAL, Mieke. *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra, 1985.
- BALLESTER ROCA, Josep. *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València, 2007.
- CERRILLO, Pedro César. *El lector literario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- . *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 2007.
- COLLIE, Joanne; Stephen Slater. *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2020.
- CORTI, Agustín. *La construcción de la cultura en el español como lengua extranjera (ELE)*. Münster y Nueva York: Waxmann, 2019.
- DUEÑAS VINUESA, María. *La Templanza*. Barcelona: Editorial Planeta, 2015.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio. “El discurso del tiempo en el relato de ficción”. *Revista de literatura* 54.107 (1992): 15-45.
- GONZÁLEZ COBAS, Jacinto. “La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88 (2021): 155-174.
- GUASCH BOYÉ, Oriol. “Las lenguas en la enseñanza”. *Lengua castellana y literatura. Complementos para la formación disciplinar*. Coords. Uri Ruíz Bikandi y Alba Ambrós. Barcelona: Graó, 2011. 81-102.

- GUERRA DE LEMOS, Bethania. "Construyendo identidades: alteridad, cultura y literatura en el aula de ELE". *Actas del coloquio Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Eds. María Pilar Celma Valero, Susana Heikel y Carmen Morales Rodríguez. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014. 113-123.
- GUEVARA ALBAN, Gladys Patricia; Alexis Eduardo Verdesoto Arguello; Nelly Esther Castro Molina. "Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción)". *Recimundo* 4.3 (2020): 163-173.
- IBARRA-RIUS, Noelia; Josep Ballester-Roca. "Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE)". *Studia Romanica Posnaniensia* 43.3 (2016): 117-130.
- JIMÉNEZ-RAMÍREZ, Jorge. *La enseñanza de cultura*. Madrid: Arco/Libros, 2018.
- KERN, Richard. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. "La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil". *Literatura infantil y educación literaria*. Eds. María Carme Utanda, Pedro César Cerrillo y Jaime García Padrino. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005. 33-61.
- NUTTALL, Christine. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Bath: Heinemann Educational Books, 1996.
- PEÑAS RUIZ, Ana; Begoña Sáez Martínez; María Dolores Albaladejo García; et al. *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Ed. Ana Peñas Ruiz. Madrid: enClave-ELE y UDIMA, 2021.
- REYES-TORRES, Agustín. "Literatura". *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Eds. Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte. Londres: Routledge, 2019. 628-640.
- SÁEZ MARTÍNEZ, Begoña. "La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China". *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusobablantes*. Coords. Begoña Sáez Martínez y José Suárez-Inclán García de la Peña. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013. 9-22.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío. "Dosier bibliográfico: Bibliografía especializada en la literatura y su enseñanza y uso en el ámbito de ELE". *Lenguaje y Textos* 42 (2015): 59-70.
- VENTURA JORGE, María. "La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Tejuelo* 21 (2015): 30-53.