

Taller de recitación en ELE con estudiantes vietnamitas

ELIA SANELEUTERIO
Universitat de València
elia.saneleuterio@uv.es

JUAN PRATS
Truong Dai Hoc Hanoi (Hanoi University)-UCV
juanje33viet@hotmail.com

Resumen: Presentamos un taller de ELE centrado en la recitación de poemas, cuyos puntos clave son el acercamiento a la literatura española y la habituación a la dicción y a ciertas estructuras del idioma. Las competencias que se trabajan durante su desarrollo priorizan la comprensión oral y la pronunciación, contemplando asimismo la identificación de ciertos recursos poéticos y la capacidad de reproducirlos en expresiones propias en la lengua objeto de aprendizaje.

Analizados los resultados de su puesta en práctica con alumnos vietnamitas que partían en 2014-2015 de un nivel A1, las dificultades principales tuvieron que ver con las grandes diferencias que el español presenta respecto de la lengua materna de los estudiantes. Sin embargo, las actividades mantuvieron la atención y el interés de los alumnos, de modo que se cumplieron los objetivos. Su análisis nos lleva a recomendar algunos aspectos que pueden tenerse en cuenta en futuras acciones docentes.

Palabras clave: tradición literaria, pronunciación, dicción, estructura poética.

Recitation workshop in SFL with Vietnamese students

Abstract: We present a SFL workshop focused on reciting poems, whose key points are the introduction to Spanish literature and the habituation to Spanish diction and certain language structures. The training during the activities gives priority to oral comprehension and pronunciation, but also the acknowledgement of certain poetic resources and the ability to compose texts in own expressions in the target language.

Analyzed the results of its implementation with Vietnamese students in 2014-2015 (A1 level in Spanish), the main difficulties had to do with the great differences between Spanish and students' mother tongue. However, the activities kept students' attention and interest, and they achieved the objectives. Its analysis leads us to recommend some aspects that could be considered in future educational actions.

Keywords: literary tradition, pronunciation, diction, poetic structure.

1. Marco teórico

De manera complementaria a la importancia de la enseñanza gramatical explícita (Camps 2014), actualmente las líneas de investigación en didáctica de la lengua y la literatura aceptan la superación del enfoque gramaticalista tradicional, monopolizador de las clases hasta hace un tiempo. En este sentido, la conexión entre educación lingüística y literaria es algo consolidado en los planteamientos curriculares de la enseñanza-aprendizaje desde las primeras etapas de la formación escolar (Ambassa 2006; Saneleuterio 2013). Se ha demostrado, además, que todo esfuerzo por exceder el nivel puramente lingüístico en la enseñanza de un idioma va a repercutir en la mejora de las actitudes que hacia él muestran los estudiantes durante el proceso de adquisición, y

esto ocurre tanto en primeras como en segundas lenguas (Appel y Muysken 1986; Huguet y Madariaga 2005; Janés 2006; Saneleuterio 2015, e.p); de hecho hace años que se van extendiendo las teorías y las prácticas docentes que abogan por la incorporación de la cultura, y la literatura específicamente, en la que cobra sentido la lengua que se aprende (Álvarez 2004; Labrador y Morote 2007; Saneleuterio 2008, 2016; Reyes-Torres 2014). M.^a Dolores Albadalejo (2007: 2), en esta línea y respecto de la literatura, habla de la «necesidad de una revalorización de su potencial como fuente de inspiración para la creación de actividades comunicativas a la vez que integradoras de las cuatro destrezas lingüísticas».

Al mismo tiempo, también la educación literaria ha dejado atrás el enfoque clásico historicista, para centrarse en el acercamiento al texto y en las competencias literarias que el alumnado ha de desarrollar para comprenderlo, valorarlo y disfrutarlo. Sergio Arlandis habla de cuatro principios para mejorar —mediante la literatura, pero sin *servirse* de ella como pretexto— la capacidad comunicativa y comprensiva en el aprendizaje de la lengua: la funcionalidad temática de los fragmentos literarios trabajados, la autonomía creciente a la hora de acercarse a ellos, la adecuación al contexto en el proceso de comprensión y, relacionado con ello, la negociación de significados mediante la interacción (Arlandis 2007: 508).

En la planificación de nuestra experiencia, que concretaremos en el apartado siguiente, seleccionamos la poesía, dentro de los géneros literarios, siguiendo las razones que quedan establecidas en Saneleuterio (2008: 330):

1. Permite trabajar con textos literarios breves.
2. Posibilita un acercamiento práctico al lenguaje metafórico, figurativo y connotativo de la lengua española.
3. Una buena selección puede dar cuenta de las líneas más elementales de la literatura española.

Está extendida la creencia de que el elemento narrativo puede resultar más asequible que el poético para un aprendiz de L2, puesto que el lenguaje metafórico e imaginativo de aquel suele ser menos denso y, por tanto, los procesos que intervienen en su comprensión pueden guiarse por encadenamientos de inferencias y mecanismos lógicos. Nosotros, empero, apostamos por los géneros poéticos: nos aportan otra clase de ventajas, que hacen de ellos una realidad que no puede ser obviada en la enseñanza del español como lengua extranjera (Naranjo Pita 1999; Ferreira 2012; Peragón López 2014)¹. Entre ellos, destacamos el mencionado punto dos, mucho más rico en poesía y que, sorprendentemente, halla conexión con el registro coloquial de la lengua (Labrador y Morote 2007: 29), uno de los menos atendidos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Respecto de los criterios que nos puedan orientar hacia esa *buena selección* de los poemas para el aula de ELE, de entre los que se han barajado en la bibliografía científica, destacamos el *medio decálogo* defendido en Saneleuterio (2008):

1. Selección de poema de autor conocido o clásico (Arlandis 2007).
2. Presencia de vocabulario y expresión asequibles.
3. Enfoque de cada texto hacia un tipo concreto de ejercicios.

¹ Muchos de los objetivos son compartidos en la educación literaria en general, no específicamente de segundas lenguas, como recoge el proyecto *Poesía eres tú*, de Silvia González y José Hernández (2011), donde puede encontrarse una selección de poemas —de autores españoles representativos— muy interesante para los propósitos que nos ocupan.

4. Consideración del interés práctico según el grupo de estudiantes, teniendo en cuenta la universalidad de muchos temas literarios (el amor, la libertad, la muerte, el desengaño, etc.).
5. Presencia de muestras de metáforas, léxico, fonología, etc., que nos sean útiles.

2. Descripción de la experiencia

2.1. Perfil de los participantes

El taller que presentamos se denominó *Taller de Recitación de Poemas* y se desarrolló durante dos meses del curso 2014-2015, con un total de 12 sesiones de una duración aproximada de dos horas y media cada una. La experiencia tuvo lugar en Truong Dai Hoc Hanoi (Hanoi University), en Vietnam, con un grupo de estudiantes del primer curso de español, con un nivel de español de A1, y nivel meta A2, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

El valor del curso para los estudiantes consistió en un diploma que complementa su formación curricular, pero no formaba parte del currículo principal. Es decir, se trató de una actividad opcional y voluntaria. Los inscritos fueron 30 alumnos.

Fue un taller diseñado a propuesta de la decana de la facultad donde se impartió, con el objetivo principal de desarrollar pautas de pronunciación en español, potenciado por sus concomitancias con algunos de los objetivos de la educación literaria.

2.2. Aspectos de la planificación

A la hora de definir qué contenidos se pretendía trabajar, con qué objetivos y con qué criterios de evaluación, en aras de optimizar los procesos de aprendizaje y minimizar los imprevistos que pudieran ir en su detrimento, partimos de que la inclusión de la poesía española en la planificación no podía ser una propuesta gratuita. Son varias las perspectivas desde las que se puede contemplar la inclusión de la poesía en los cursos de ELE (Saneleuterio 2008):

1. Dar a conocer poetas españoles de reconocido renombre, con el fin de enriquecer la cultura literaria de los estudiantes de ELE.
2. Concienciarlos del rico panorama literario que a través de los siglos se ha ido cultivando en español.
3. Acostumbrar el oído al ritmo y cadencia de la poesía española.
4. Reforzar habilidades de comprensión lectora ajustadas a géneros poéticos.
5. Iniciar a los estudiantes en el lenguaje figurativo y metafórico de nuestra literatura.
6. Experimentar y comunicar el placer poético que proporciona la poesía española, a través de la belleza sonora, conceptual y sugestiva de las palabras, conectando con cánones universales.

Para el taller de recitación, los seis puntos citados se concretaron, paralelamente, en seis objetivos específicos:

1. Establecer contacto con la cultura española a través de sus poetas.
2. Adquirir de pautas de lectura poética.
3. Mejorar la pronunciación en español (habitación y práctica).
4. Motivar la comprensión mediante la recitación poética.
5. Aumentar el aprovechamiento didáctico por parte del alumnado.
6. Aprovechar el componente emocional (González Goñi y Hernández Ortega 2011: 8).

La fórmula que se buscaba pretendía atender estos objetivos desde una metodología que partiera de un planteamiento lúdico por parte del profesor. Este, en efecto, desde el principio concibió su acción docente como facilitadora y, al tiempo, dinamizadora del aprendizaje. Asimismo, la planificación de las actividades pretendía la implicación activa de los estudiantes para que conectaran con la expresividad del poema tanto sugestiva y conceptualmente —con lecturas y puestas en común—, como mediante la dicción y recitación.

Como pauta general, cada sesión se planteó para abordar un solo poema, si bien no todos los poemas se abordaron en una sola sesión. La tabla 1 recoge los poemas seleccionados; los tiempos se adaptarían en virtud de las diferentes extensiones y de la recepción de los estudiantes.

<i>Rima de G. A. Bécquer</i>	<i>Primer verso</i>
Rima II	Saeta que voladora
Rima XXI	Cómo vive esa rosa que has prendido
Rima XXII	¿Qué es poesía?, dices mientras clavas
Rima XXIII	Por una mirada, un mundo
Rima XXIV	Dos rojas lenguas de fuego
Rima XXX	Asomaba a tus ojos
Rima XXXVIII	¡Los suspiros son aire y van al aire!
Rima XLI	Tú eras el huracán
Rima LIII	Volverán las oscuras golondrinas
Rima LXXXIV	Podrá nublarse el sol eternamente

Tabla 1. Corpus seleccionado para la planificación de actividades.
Fuente: Programa oficial del Taller. Departamento de español – HANU.

La secuenciación de actividades comenzaría con la lectura del poema por parte del profesor. Los estudiantes, sin acceso al texto todavía, deberían ser invitados a comentar de manera oral qué entendieron del mismo: algunas palabras sueltas, expresiones, inferencias sobre el sentido global o sobre la temática tratada... Se trata de hipótesis que deberán irse comprobando en las siguientes actividades, de relectura y aproximación al vocabulario.

VOCABULARIO	
① lenguas de fuego : lưỡi lửa	
mismo : cùng	đem vào nhau "entre ellas"
tronco : thân cây	
enlazadas : đan	"enlazar las manos" = đan tay
APROXIMARSE = ACERCARSE : lại gần	
BESARSE → beso : (cái hôn); nụ hôn	VERBO : HÔN
FORMAR : HÌNH / TẠO THÀNH	
llama : ngọn lửa (chỉ một)	
② notas musicales : nốt nhạc	
laúd ≈ ghi ta	
"a un tiempo" ≈ (đến 1 lúc) ≈ "a la vez"	⑤ ideas : quan niệm / ý niệm
mano : bàn tay	al per : agua
ARRANCAR (la hierba) : nhổ lên	BROTAR (flor) : nảy mầm
espacio (cielo) / planetas : không gian / thiên thể	ESTALLAR ≈ EXPLOTAR :

Figura 1. Ejemplo de ficha docente de vocabulario.

Fuente: archivo docente.

En la planificación, se prepararon fichas de vocabulario como la que se muestra en la figura 1, si bien, como se verá en el subapartado siguiente, la traducción español-vietnamita fue una aventura que entrañó parte del atractivo que el taller despertó en el alumnado.

2.3. Algunas claves de la puesta en práctica

De la implementación del diseño destacamos, en primer lugar, el ya mencionado proceso de construcción colectiva del sentido, dado que estudiantes y profesor se enfrentaban conjunta y colaborativamente a la tarea, que se completaba con gestos y dibujos en interacción con los aprendices. Además de la ya mencionada importancia de la interacción para la negociación de significados (Arlandis 2007: 508), precisamente la faceta mímica y gráfica de la clarificación léxico-semántica fue uno de los puntos que favoreció la motivación del estudiantado, al colaborar en la creación de un ambiente distendido, e incluso lúdico, muy apropiado para favorecer actitudes positivas hacia el disfrute poético en la lengua objeto de aprendizaje.

La escenificación del poema —o lectura dramatizada— fue una de las actividades en la que más se implicaron los participantes. Se puso especial empeño en ello por dos motivos: porque era una parte en la que se trabajaba directamente la pronunciación —objetivo último del taller, tal y como se solicitó para ser diseñado— y por ser una de las primeras de la secuencia, donde se ha de captar el interés que motive el posterior mantenimiento de la atención y colaboración. En este sentido, para fomentar la desinhibición o posibles reparos, se planteó la lectura *con sentimiento* a modo de concurso con valoración por parte del «público», de manera que la evaluación de la recitación se producía *inter pares*: los compañeros evaluaban la claridad, la velocidad, la vocalización, etc., de cada estudiante que recitaba, y el porcentaje de *sentimiento* era anotado en la pizarra en una especie de barómetro que fomentaba la implicación y el esfuerzo en cada uno de los puntos evaluados.

En la aproximación al lenguaje poético también encontramos algunas claves que motivaron la implicación de los participantes: al explicar la rima o las figuras literarias, necesariamente evidentes en este género (como los símiles, las metáforas o las anáforas) se usaron marcas o señales gráficas en el texto por medio de colores, círculos, cuadrados o subrayados, con el objeto de ir desentrañando al mismo tiempo forma y fondo del poema. Por ejemplo, se sugería a los estudiantes que marcaran todas las anáforas del mismo color; los sustantivos, de otro; la rima, de otro; y así sucesivamente. En algún caso, se hizo uso de esquemas o dibujos, como se aprecia en la figura 2.

De esta forma, durante el transcurso del taller los estudiantes se fueron familiarizando con el análisis de un texto poético y estaban cada vez más ávidos a la hora de identificar los paralelismos, las repeticiones y otros procedimientos poéticos.

RIMA XXII

xima

¿Cómo vive esa rosa que has prendido
junto a tu corazón?

Nunca hasta ahora contemplé en el mundo
junto al volcán la flor.

- VIVIR : sống
- rosa : hoa hồng
- PRENDER ≈ ATAR = găm dính



Figura 2. Ejemplo de ficha docente de figuras (y léxico).

Fuente: archivo docente.

Cabe señalar que muchas veces hacían uso de la intuición, al no conocer propiamente ciertas explicaciones gramaticales o sintácticas del español. La creatividad que desplegaron, en esta y en actividades subsiguientes, fue uno de los puntos fuertes que acrecentaron el interés de los vietnamitas.

Al final de la sesión cada alumno o alumna, en su fotocopia, había realizado sus anotaciones, dibujos o comentarios personales, configurando así un material final personalizado.

Se propició, asimismo, para practicar la expresión oral en clase, que cada uno compartiera con el grupo las impresiones que suscitaba el poema trabajado. A partir de lo que habían entendido del poema, normalmente palabras o expresiones sueltas, se iniciaba el diálogo didáctico acerca del vocabulario y sentido. Ello combinaba el consenso de los significados literales o traducciones —mediante juegos de antónimos y sinónimos, por ejemplo— con el de los significados poéticos, a través del intercambio de impresiones o sugerencias —significados simbólicos o metafóricos—. El carácter misterioso —propio de la sugestión poética— del acceso al sentido del poema contribuyó a contrarrestar las posibles frustraciones ante la no comprensión de algún fragmento: como cuando leemos poesía en L1, el lector disfruta de lo que le sugieren los versos, se detiene en los sentidos a los que accede, y deja lo que no comprende en suspensión, para futuras relecturas o acercamientos al texto. No hay género más adecuado que el poético para experimentar esas lecturas por niveles de profundidad, que son capaces de producir satisfacción desde el acercamiento más superficial, conscientes de que siempre habrá motivos para seguir adentrándonos en su significado.

Como tarea voluntaria, los estudiantes eran invitados a recitar el poema estudiado, de memoria, para recitarlo en la siguiente sesión, y fueron varios los que se sintieron motivados a realizarlo con sorprendente éxito. El análisis de las grabaciones evidencian tres ideas:

1. Los estudiantes se muestran entusiasmados.
2. Logran una buena pronunciación y una entonación poética bastante conseguida, si bien se deja notar en alguna terminación la influencia de patrones fónicos del vietnamita.

3. Cuando concluyen el recitado del poema sus gestos son frecuentemente de satisfacción, por lo que pensamos que son conscientes de los logros alcanzados.

Consideramos que una clave de este éxito radica en el planteamiento lúdico de las recitaciones leídas en clase, tanto por parte del profesor como de los estudiantes. Reflejo de ello fue la entonación o expresividad que lograron aportar al recitado de los poemas.

Finalmente, se trabajaron las competencias escritas mediante la composición guiada de pequeños poemas inspirados en el ritmo y métrica trabajados con cada poema. Los estudiantes contaban con unos veinte minutos para la realización de esta actividad, durante la cual podían consultar diccionarios o webs, preguntar al docente, etc. De esta manera, los alumnos y alumnas fueron capaces de construir oraciones con las mismas estructuras sintácticas que las propuestas por el autor en el poema original, de identificar y mantener figuras poéticas, tiempos y formas verbales como futuros y gerundios, etc. En los ejemplos de las figuras 3, 4 y 5, el lector familiarizado con la poesía de Gustavo Adolfo Bécquer podrá reconocer claramente los poemas trabajados en las sesiones, en los cuales los alumnos se basaron para realizar las correspondientes composiciones personales.

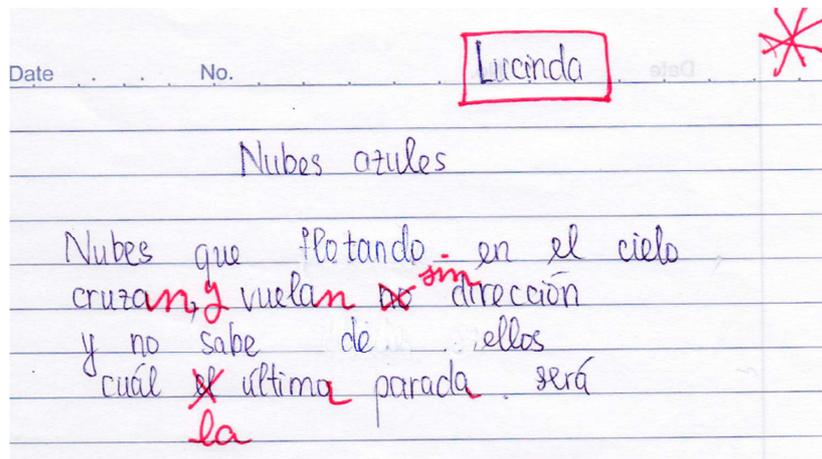


Figura 3. Ejemplo de composición (1).
Fuente: archivo docente.

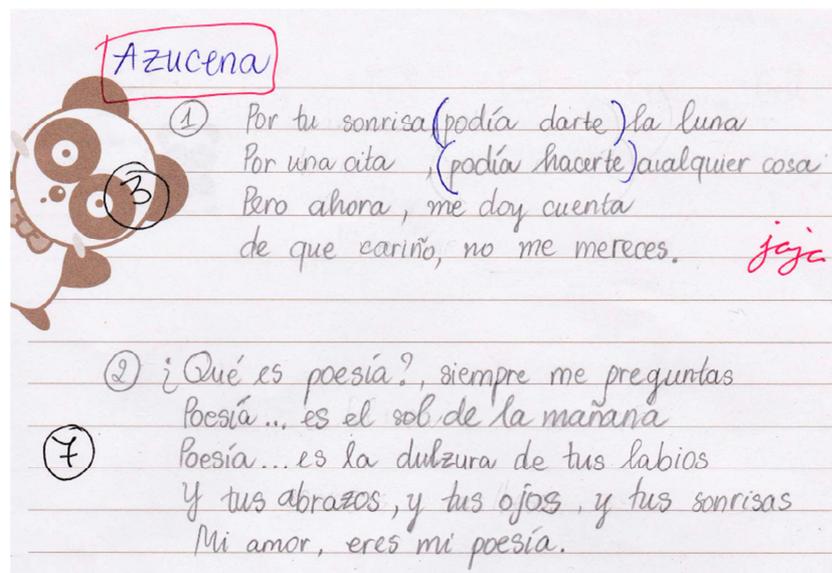


Figura 4. Ejemplo de composición (2).
 Fuente: archivo docente.

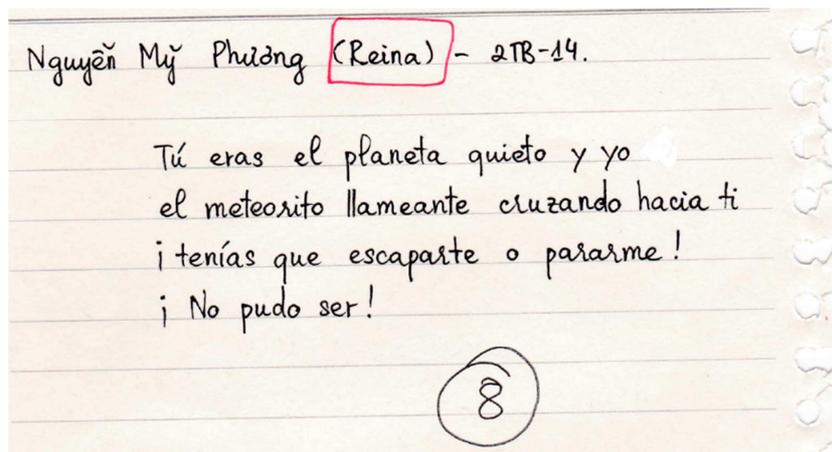


Figura 5. Ejemplo de composición (3).
 Fuente: archivo docente.

Por un lado, estas producciones dan cuenta de la comprensión —plena o no— del poema de origen, o en su defecto la falta de comprensión total del mismo; por otro, representan la capacidad creativa de los aprendices para plasmar ideas diferentes o parecidas con la misma estructura sintáctica y/o forma poética. Todo ello quedó asimismo patente en la recitación voluntaria de estas pequeñas composiciones.

3. Resultados: cuatro aspectos para el éxito

En el análisis de las sesiones se pusieron de manifiesto las dificultades principales con las que se encuentra el estudiante vietnamita cuando se enfrenta a la adquisición de la lengua española: las grandes diferencias entre la L1 y la L2 hacen que el aprendiz encuentre pocos anclajes o conocimiento útil en su lengua materna, de manera que la competencia común subyacente se reduce en comparación con los estudiantes de español que tienen como L1 otro idioma más cercano a la lengua meta. El vietnamita es una lengua tonal, de la familia austroasiática y con mucho en común con el chino; de hecho, se escribía hasta el siglo XIX mediante los ideogramas chinos. El

alfabeto actual, llamado “chữ quốc ngữ”, aunque más cercano al español por estar basado en el latino, además de pretender una escritura fonética, representa un sistema fonético que tiene sus peculiaridades. Así, fonemas como la /rr/ o la /s/ son difíciles de discriminar y pronunciar para los vietnamitas, que disponen en su idioma de una distribución diferente de las consonantes, además de una gran diversidad de sonidos vocálicos y combinaciones, marcados en la escritura con acentos especiales.

Del mismo modo, las categorías gramaticales que a los hablantes de lenguas romances les suelen ser útiles al aprender algunos idiomas no son aplicables al vietnamita; por ejemplo, las funciones sintácticas, esenciales para la cohesión gramatical en español, funcionan de manera diferente en su lengua materna: mediante partículas separadas, e incluso muchas veces sin marca alguna. Y lo mismo podemos decir de la variación de número o de género en sustantivos y adjetivos: el vietnamita es una lengua aislante o analítica, cuyas palabras tienden a ser monomorfémicas, es decir, no presentan flexión.

Los estudiantes vietnamitas de español tienen por delante el reto de aprender a usar categorías, estructuras morfológicas y sintácticas que no existen en su lengua, como el tiempo verbal, la flexión nominal, etc., además de asimilar patrones fonéticos que no son equiparables a aquellos a los que están acostumbrados.

Con todo, la motivación que los participantes en esta experiencia manifestaron en cada sesión fue otro de los factores cuyo análisis se convierte en una clara evidencia de que los resultados fueron positivos. Esta motivación se reflejó en hechos como la asistencia plena a las sesiones, a pesar de no ser obligatorias, el alto grado de participación en estas por parte de los estudiantes, así como la atención e implicación en las actividades, especialmente en las voluntarias, como la memorización o recitación de la composición propia. En concreto destacamos cuatro aspectos que creemos que pueden aprovecharse en la planificación de futuras experiencias:

1. Los estudiantes se sintieron motivados gracias a un ambiente distendido, propiciado por la dimensión lúdica con la que se plantearon muchas de las actividades.
2. La sinergia con la literatura motivó la memorización y/o adquisición de patrones fónicos mediante el recitado.
3. Los géneros breves facilitaron el abordaje autónomo de los textos, el acceso al sentido y la secuenciación en sesiones.
4. La conexión con sentimientos universales facilitó el establecimiento de distintos niveles de comprensión de los poemas y de las figuras, satisfactorios desde el acceso más superficial.

El balance de la experiencia hace recomendable el planteamiento del taller, de manera que esperamos que nuestras propuestas puedan ser aprovechadas para la formación lingüístico-literaria de otros estudiantes que se acercan al español como lengua segunda o tercera de aprendizaje, especialmente para aquellos que proceden de contextos cercanos a aquel en el que se desarrolló nuestra experiencia, dado que con ella se constató la consecución de los objetivos específicos planteados: a los aspectos mencionados sobre la motivación propiciada por la poesía, por el componente emocional y por la sinergia cultural se añaden el contacto con la cultura española a través de sus poetas, la adquisición de pautas de lectura poética y ritmo españoles, así como la mejora en la pronunciación de algunos fonemas del español, superando tanto en actitud como en resultados las dificultades específicas que presentaban los estudiantes al

inicio del curso, principalmente aquellas relacionadas con las grandes diferencias entre L1 y L2.

Bibliografía

- Albadalejo García, M.^a D. (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, vol. 5. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/5/albadalejo-literaturaalaula.pdf>. [Consulta 01/03/2016]
- Álvarez Valadés, J. (2004). «La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité». *Red ELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, vol. 0. Marzo. Disponible en <http://www.mec.es/redele/revista/alvarez.shtml>. [Consulta 01/03/2016]
- Ambassa, C. (2006). «Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de ELE». *Red ELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, vol. 8. Disponible en <http://www.mec.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf>. [Consulta 01/03/2016]
- Appel, R., y P. Muysken (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Arlandis, S. (2007). «Sobre la Educación Literaria: reflexiones en torno a la importancia de los clásicos en el desarrollo de la sensibilidad lectora». En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Cultura y Literatura Española: La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros*. Onda: JMC, pp. 493-510. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2341117.pdf>. [Consulta 01/03/2016]
- Camps, A. (2014). «Hacia una renovación de la enseñanza de la gramática». *Lenguaje y Textos*, vol. 40, pp. 7-18.
- Ferreira, M. (2012). *O Texto Poético na aula de E/LE*. Portugal: Universidade do Porto. Disponible en <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66265/2/71103.pdf>. [Consulta 01/03/2016]
- González Goñi, S., y Hernández Ortega, J. (2011). *Poesía eres tú. Proyecto educativo de poesía colaborativa en red. Quaderns digitals*. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_66/nr_711/a_11158/11158.pdf. [Consulta 01/03/2016]
- Huguet, À., y J. M. Madariaga (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Janés Carulla, J. (2006). «Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20 (2), pp. 117-132.
- Labrador Piquer, M.^a J., y Morote, P. (2007). «La literatura, un recurso lingüístico en las aulas de E/LE». En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Cultura y Literatura Española: La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros*. Onda: JMC, pp. 29-49. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2341054.pdf>. [Consulta 01/03/2016]
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Peragón López, C. E. (2014). «Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE». En *Tintas. Quaderni di letteratura iberiche e iberoamericane*, vol. 4, pp. 53-68. Disponible en <http://riviste.unimi.it/index.php/tintas>. [Consulta 01/03/2016]

- Reyes-Torres, A. (2014): «Literacy education: The first step towards literary competence». En Reyes-Torres, A., Villacañas-de-Castro, L. S., y Soler-Pardo, B. (eds.). *Thinking through children's literature in the classroom*. Cambridge Scholars Publishing, pp. 42-52.
- Saneleuterio, E. (2008). «Sensibilizaci3n poética en E/LE». *Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*. Onda: JMC, pp. 325-338. Disponible en <http://goo.gl/Auhr5>. [Consulta 01/03/2016]
- Saneleuterio, E. (2013). *Versos per gaudir. Seqüències didàctiques per al primer aprenentatge de la llengua i la literatura*. Madrid: EAE.
- Saneleuterio, E. (2015). «Lèxic de la indumentària. Variables en l'adquisici3n lèxico-semàntica del valencià en 1^{er} d'ESO». En Ibarra, N., Ballester, J., Carrió. M.^a L., y Romero, F. (eds.). *Retos en la adquisici3n de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. Valencia: Universitat Politècnica de València, pp. 525-532. Disponible en <http://go.uv.es/fz3BjEr>. [Consulta 01/03/2016]
- Saneleuterio, E. (2016). «Traducci3n, mentoria lingüístico-literària i entrevista en L2. Proposta i anàlisi comparativa». En *El Aprendizaje de Lenguas y Literaturas en un contexto de Educaci3n Plurilingüe: Hacia la integraci3n de contextos culturales y literarios como herramienta de aprendizaje*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Saneleuterio, E. (e.p). «Vocabulary Acquisition in L2. Study of the Influence of Language Attitudes in Early Adolescence in Boys and Girls». *Studies in Second Language Acquisition*.