Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 1109-1122

Enseñanza/Aprendizaje de ELE y literatura en un contexto de no inmersión: el español en el ámbito universitario suizo de filología

Rocío Vilches Fernández
Universidad Internacional de La Rioja

1. La enseñanza de ELE en Suiza

El aprendizaje de lenguas ocupa un lugar destacado en el currículo educativo suizo. En primer término, y para enmarcar adecuadamente la situación de las lenguas extranjeras, hemos de tener en cuenta que en la Confederación Suiza existen cuatro lenguas oficiales: alemán, francés, italiano y romanche. Esta diversidad lingüística y la descentralización del sistema educativo dificultan notablemente la introducción de lenguas extranjeras en la enseñanza reglada.

El español ocupa la segunda posición como lengua extranjera en Suiza[1], una posición satisfactoria si consideramos la prioridad de las lenguas nacionales y la presencia del inglés como primera lengua extranjera. Con 124.000 hispanohablantes en todo el país (Instituto Cervantes 2018), lo cierto es que la lengua y la cultura españolas despiertan interés en Suiza, y existe una familiarización con estas por parte del ciudadano medio suizo dados los vínculos históricos creados por la emigración española y de otros países del mundo hispanohablante (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2016).

Por ello, para dar respuesta a este interés, y como complemento a la enseñanza de español en el currículo educativo que veremos seguidamente, surge un espacio de enseñanza no reglada de la mano de las ALCES, las Agrupaciones de

1 En esta primera parte del trabajo ofrecemos una síntesis de la situación actual de la enseñanza del español en Suiza, pero para una información más detallada remitimos a la fuente, la última edición del informe *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016: 510-527).

EXEMPLAR AUTORA USC

Lengua y Cultura Españolas. En Suiza hay cuatro ALCES (en Berna, en Ginebra, en Lausana y en Zúrich) con aulas ubicadas en centros públicos suizos donde se ofrecen clases complementarias en horario extraescolar[2].

Veamos seguidamente cómo se introducen las lenguas en el sistema educativo suizo y el caso concreto del español. Para comenzar, en el ciclo de Educación Primaria se implantan la primera lengua nacional no materna y el inglés. Más adelante, en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, se puede estudiar español como asignatura optativa. Ya en el Bachillerato, la lengua española se oferta como asignatura específica, y los alumnos que la elijan tendrán que examinarse de ella en la prueba de acceso a la universidad (denominada *Maturité* en francés y *Matura* en alemán)[3]. Según datos proporcionados por la última edición del informe *El mundo estudia español*, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016), los estudiantes que cursan español como asignatura específica en esta etapa de Bachillerato pueden llegar a alcanzar en tres o cuatro cursos un nivel C1.

Llegados al ámbito universitario, el español se enseña en ocho universidades ubicadas en las ciudades de Basilea, Berna, Friburgo, Ginebra, Lausana, Neuchâtel, St. Gallen y Zúrich.

2. La presencia del español en la Université de Genève

En el caso concreto de la Université de Genève en la que centramos nuestro trabajo, el español está presente tanto en el centro de enseñanza de idiomas de la universidad, la Maison des Langues, como en la Unité d'espagnol del Département des Langues et des Littératures Romanes de la Faculté des Lettres[4].

En la Maison des Langues existe específicamente un curso de ELE para los niveles B1-B2 que se oferta de manera periódica al inicio de cada semestre[5]. Este curso está dirigido tanto a los estudiantes como al personal de la universidad. El conocimiento de español que tienen los alumnos al inicio del curso puede ser fruto de la enseñanza formal (en el sistema educativo o en el ámbito privado) o de un aprendizaje informal en el contexto familiar. Respecto a la motivación, puede proceder tanto del ámbito personal, cuando existe un entorno personal hispanohablante,

2 *Vid.* http://www.educacionyfp.gob.es/suiza/oficinasycentros/agrupaciones.html

3 Remitimos en este punto al estudio de Peñate Rivero (2002), pues resulta de utilidad para profundizar en las etapas educativas suizas media y superior.

4 Agradezco al equipo docente de la Maison des Langues y de la Unité d'espagnol la ayuda que me han brindado en la realización de este trabajo, pues en todo momento me han facilitado la información necesaria, así como el acceso a sus clases y la consulta de sus materiales didácticos.

5 *Vid.* http://mdl.unige.ch/coursetenseignements/espagnol/

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como del profesional. En este sentido, cabe destacar que la mayoría de los alumnos realiza este curso para mejorar su nivel de español antes de una estancia de investigación o de trabajo, y el perfil que predomina es el del estudiante de Relaciones Internacionales, de Derecho y de Medicina. Respecto a los materiales didácticos, se utilizan manuales de ELE que el profesor puede elegir libremente, así como textos auténticos que los estudiantes demandan con interés. En cuanto a la práctica de las destrezas en el aula, se enfatizan las orales dada la necesidad de los alumnos de comunicarse en un contexto hispanohablante.

Cabe destacar que la Maison des Langues tiene previsto ampliar su oferta de cursos de ELE para el curso 2018/2019. Por un lado, va a ofrecer cursos para nivel inicial y, por otro, va a desglosar en dos el actual nivel B1-B2, de tal forma que exista una continuidad entre los semestres de otoño y de primavera en lugar de una repetición del mismo curso. Con estas medidas se atiende a la demanda que actualmente existe de estudiar español desde el inicio, sin conocimientos previos, y se facilita tanto la continuidad de los estudiantes como el establecimiento de grupos de nivel más homogéneo.

En lo que respecta a las titulaciones universitarias, el español está presente, como apuntábamos anteriormente, en la Unité d'espagnol del Département des Langues et des Littératures Romanes de la Faculté des Lettres[6]. En dicho departamento, los estudios de Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas se articulan en torno a dos títulos, el inicial Baccalauréat Universitaire y la Maîtrise Universitaire, de tres y dos años respectivamente.

En el caso del Baccalauréat, el alumno debe completar dos ramas de siete módulos cada una, más un decimoquinto módulo libre. El español será, en la estructura de este título, una de las dos ramas, y se completará, en el caso de los estudios de Letras, con una rama de Historia, de Arte, de otra lengua, etc. Como requisito de acceso al Baccalauréat de cualquier lengua románica se pide el latín, por lo que los alumnos que no lo hayan tenido como asignatura en la Maturité tendrán que cursarlo como módulo decimoquinto.

En cuanto al español, el nivel que se pide para el acceso a Baccalauréat es un B2. Sin embargo, no todos los alumnos tienen el nivel B2 al comenzar sus estudios, y el plan de estudios actual, que analizaremos seguidamente, no está concebido para estudiar español desde el inicio, sin conocimientos previos. Antes de la implantación del actual plan de estudios, vigente desde 2006, el título estaba configurado de tal forma que se podía aprender la lengua desde la base. Para ello, se ofrecía un primer curso intensivo de lengua, al mismo tiempo que existía un itinerario

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6 *Vid.* https://www.unige.ch/lettres/roman/unites/espagnol/accueil/

alternativo de inmersión para los alumnos que tenían una base de español. Ambos itinerarios se unían en el segundo curso[7].

Respecto al ya mencionado cambio de plan de estudios, este vino motivado por la incorporación de la asignatura de español como optativa en Educación Secundaria y en Bachillerato. A partir de este momento, el nivel de acceso se sitúa en un B2, y el plan de estudios está concebido para trabajar con alumnos de este nivel. No obstante, no existe una prueba oficial para certificar ese nivel y no todos los estudiantes acceden con él.

Por otro lado, hemos de destacar, dado su impacto en la elección del español en el ámbito universitario, la normativa federal suiza de regulación de los estudios de Didáctica. Dicha normativa, aplicada de forma distinta en cada cantón, trata de armonizar las titulaciones universitarias con las salidas profesionales. En virtud de esta disposición, y en el caso concreto del cantón de Ginebra, el acceso a los estudios de Didáctica, obligatorios para ejercer la docencia —planteados como dos cursos universitarios que combinan teoría y prácticas tras la finalización del título o grado—, está supeditado a la necesidad de cubrir plazas docentes. En consecuencia, la elección del español como título universitario se convierte en una opción minoritaria debido a la escasez de plazas docentes y a la imposibilidad de cursar Didáctica independientemente de que existan salidas laborales inmediatas, como preparación para el futuro[8].

Los factores señalados anteriormente han conllevado una disminución del número de estudiantes matriculados en Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas. En efecto, los datos de los cuatro últimos cursos académicos muestran ese descenso, pues los estudiantes inscritos en las ramas de español de Baccalauréat y Maîtrise eran un total de 98 en el curso 2014/2015 y el número bajó progresivamente a 94 y a 85 en los dos siguientes cursos y de ahí a 80 en el curso 2017/2018[9].

7 Información facilitada por la Secretaría de la Unité d'espagnol del Département des Langues et des Littératures Romanes (Faculté des Lettres, Université de Genève).

8 Las Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) son las entidades que se ocupan de impartir los estudios de Didáctica prácticamente en toda Suiza. Estas HEP son entidades propias independientes de las universidades. Los cantones de Ginebra y Friburgo constituyen una excepción, pues en ellos la titulación de Didáctica se ofrece en el marco de las universidades. En el caso de Ginebra, se imparte en el Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE), dependiente de la Université de Genève. *Cfr.* https://www.orientation.ch/dyn/show/5084. Véanse también http://www.edk.ch/dyn/11709.php y http://www.edk.ch/dyn/11703.php

9 Datos proporcionados por la Secretaría de la Unité d'espagnol del Département des Langues et des Littératures Romanes (Faculté des Lettres, Université de Genève).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas en la Université de Genève: plan de estudios y dificultades de los estudiantes

Como señalábamos anteriormente, el nivel de español que se requiere para el comienzo de esta titulación es un nivel B2, si bien no se exige acreditarlo con ninguna prueba oficial. Así las cosas, la situación real es que en las aulas se encuentran alumnos que no tienen ese nivel de español y que han accedido a un plan de estudios en el que ya no existe ese doble itinerario para que los alumnos que lo necesiten alcancen el umbral requerido y, homogeneizado el nivel de los discentes, prosigan juntos el resto del título. Veamos a continuación cómo se configura este plan de estudios y cuáles son las dificultades con que se encuentran los estudiantes.

La rama de español del Baccalauréat Universitaire[10] consta de siete módulos que se imparten siguiendo la misma metodología que combina teoría y práctica. En efecto, constan de una parte de curso o clases magistrales, donde se exponen los contenidos del temario, y de un seminario, donde se trabaja con grupos más reducidos y se realizan actividades de carácter práctico que buscan la participación activa del alumno, el diálogo y la reflexión. En consonancia con esta organización, la evaluación se realiza a través de un examen del temario (la nota máxima es de 6 puntos y son necesarios 4 para aprobar) y un trabajo escrito que debe presentarse oralmente. Para superar el módulo, es necesario aprobar el examen y el trabajo.

Respecto a la organización del plan de estudios, podemos distinguir dos bloques. El primero de ellos estaría formado por los tres primeros módulos, de finalidad preparatoria:

BA1 - Lingüística Hispánica I
BA2 - Lingüística Hispánica II
BA3 - Introducción a los Estudios Literarios Hispánicos

Los dos primeros módulos, Lingüística Hispánica I y II, ofrecen una base teórica de análisis del discurso y de gramática, y trabajan de forma práctica la expresión escrita con ejercicios de redacción y de traducción. Pese a que estos dos módulos no pueden resolver el problema de falta de nivel de español de los estudiantes que no tienen consolidado el B2, resulta indudable su utilidad para paliarlo, así como su valor propedéutico. Lo mismo puede decirse del tercer módulo, Introducción a los Estudios Literarios Hispánicos, orientado a formar al alumno en el análisis de textos literarios.

Un segundo bloque sería el formado por los restantes cuatro módulos, donde, una vez adquiridos los conocimientos y herramientas de esos tres módulos

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

10 *Vid.* https://www.unige.ch/lettres/fr/etudes/plans/hispanique/

preparatorios, comienza el recorrido por la literatura hispánica, en un orden cronológico inverso:

BA4 - Literatura Española Moderna y Contemporánea
BA5 - Literatura Hispanoamericana Moderna y Contemporánea
BA6 - Literaturas Hispánicas del Renacimiento al Romanticismo
BA7 - Historia de la Lengua y la Literatura Española Medieval y Renacentista

Esta acertada organización de los módulos atenúa las dificultades que sin duda influyen en la comprensión y asimilación de los textos literarios, pues se parte de textos contemporáneos y, del mismo modo, de coordenadas contextuales y culturales con las que el alumno suele estar más familiarizado, para ir progresivamente hacia textos en los que la lengua presenta mayores dificultades, así como un contexto y unos referentes más lejanos que suelen ser desconocidos o solo conocidos de forma más genérica y superficial.

No obstante, y pese a esta gradación del nivel de dificultad, lo cierto es que los alumnos encuentran sus mayores escollos en la comprensión de textos literarios. A medida que los textos se alejan cronológicamente de la actualidad, les resultan más opacos. A la falta de competencia en el plano lingüístico se suma la falta de conocimiento contextual (histórico, cultural, etc.), un problema de magnitud en una carrera dedicada a la lengua y a la literatura.

Por ello, se hace necesario articular una intervención didáctica específica, pensada para los estudiantes que no llegan al nivel B2 requerido para cursar la titulación universitaria de Baccalauréat de Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas. Esta propuesta didáctica podría articularse como un módulo previo o inicial del título, o integrarse en la oferta de cursos de la ya mencionada Maison des Langues. En cualquier caso, el objetivo sería ofrecer al alumno que lo necesite la posibilidad de mejorar su español para que comience sus estudios con un nivel B2 real y se eviten tanto los problemas individuales del alumno debidos a esa falta de nivel para seguir las clases como los que surgen en la dinámica general de trabajo en el aula debido a la heterogeneidad de niveles. Asimismo, la enseñanza de la lengua tendría que estar orientada a las necesidades específicas del alumnado.

4. Notas para la implementación de una propuesta didáctica de ELE y literatura al comienzo del título universitario de Lengua, Literatura y Cultura Hispánicas en la Université de Genève

Dado el perfil del alumnado, consideramos que esta propuesta didáctica debe circunscribirse a la enseñanza de la lengua y la literatura de forma integrada. En

EXEMPLAR AUTORA USC

efecto, a través de los textos literarios podemos enseñar lengua, pero estos son también una fuente de conocimiento, nos permiten trabajar contenidos culturales, conocer otros lugares y otras épocas, con sus valores y sus formas de entender el mundo, así como educar la sensibilidad del alumno para apreciar los textos como una creación artística y fundamentar juicios estéticos propios. Por todo ello, no concebimos el uso de la literatura únicamente como recurso para la enseñanza/aprendizaje de la lengua sino que también la consideramos un fin en sí misma, siguiendo el planteamiento propuesto por Acquaroni Muñoz (2007).

Asimismo, consideramos que la propuesta didáctica destinada a cubrir las necesidades de nuestro alumnado debe contemplar la práctica de la competencia comunicativa, pero también la cultural y la literaria. Para ello, han de tenerse en cuenta las escalas de referencia para el nivel B2 y las subcompetencias que establece el *Marco común europeo* dentro de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002). En este sentido, es necesario poner de relieve que, además de trabajar las cuatro destrezas desde un enfoque integrador, trabajar con la literatura supone entablar un acto comunicativo entre el autor (emisor) del texto (mensaje) y el alumno (receptor). En este caso emisor y receptor no comparten contexto, y el reto del profesor es acercar al estudiante al contexto de la obra, situarlo en ese marco de referencia, de forma previa a la comprensión del texto (Acquaroni Muñoz, 2007: 42-45 y 54-58).

Respecto a la literatura, el *Marco* reconoce su valor y sus posibilidades didácticas desde el punto de vista lingüístico, estético, emocional, cultural, etc. (Consejo de Europa, 2002: 60), si bien no le dedica un capítulo específico ni habla de competencia literaria como sí lo hace Acquaroni Muñoz (2007: 58-61), quien considera que hemos de familiarizar al alumno con el texto, sumergirlo en él y ayudarlo a que perciba tanto lo explícito como lo implícito. Para ello, es necesario contextualizar a los autores y sus obras, trabajar conceptos clave de teoría de la literatura significativos en el texto trabajado y conectar en la medida de lo posible los textos trabajados con otros de la literatura conocida por los alumnos. De esta forma, pondremos las bases necesarias para llevar al estudiante hacia la comprensión, el disfrute y la apreciación estética de la obra.

La literatura nos permite desarrollar también la competencia cultural de los alumnos, pues nos puede ofrecer datos históricos, informaciones sobre el pensamiento y la vida cotidiana de una época determinada, etc. (Acquaroni Muñoz, 2007: 61-65).

En cuanto al corpus de textos literarios, se debe considerar que abarquen distintas épocas y autores representativos de estas, de tal forma que ofrezcamos al alumno una panorámica de la historia de literatura española e hispanoamericana.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Asimismo, y respecto a los temas, se han de seleccionar textos que toquen las temáticas universales abordadas en la literatura para facilitar la familiarización del estudiante y permitirle establecer conexiones con sus propios conocimientos de otras literaturas. Por otro lado, se tienen que ofrecer textos de distintos géneros literarios para trabajar sus rasgos característicos.

Respecto a los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, han de seguirse los niveles de referencia para el español del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), donde se desarrollan los niveles establecidos por el *Marco común europeo* (Consejo de Europa, 2002).

Por último, en el diseño de la propuesta didáctica deberá darse importancia a la competencia estratégica y al desarrollo de la autonomía del estudiante[11]. En el caso de los estudiantes a los que nos dirigimos, estos objetivos cobran especial importancia, pues a la conveniencia de trabajar fuera del aula para mejorar su competencia en español, se une la necesidad de manejar bibliografía para la realización de trabajos académicos propios del ámbito filológico de su titulación.

Seguidamente presentamos el esbozo de dos secuencias didácticas con las que se muestra de forma práctica cómo se podría implementar el planteamiento presentado. Ante la falta de espacio, y dado que en este trabajo nos centramos en el estado de la cuestión y en analizar la problemática presentada y solo planteamos las líneas de trabajo a partir de este análisis, hemos optado por presentar dos secuencias a modo de ejemplo.

Hemos escogido dos textos literarios: las *Coplas* de Jorge Manrique y el poema «A un olmo seco» de Antonio Machado. Optamos por obras y autores representativos y de distintas épocas, y en esta selección hemos tenido en cuenta que las temáticas de los textos sean temáticas universales, pues la finalidad es acercar al alumno a textos que por cuestiones cronológicas y contextuales pueden resultar más complejos. Consideramos que una labor cuidadosa en este sentido nos permite trabajar con textos literarios de épocas y géneros que *a priori* consideraríamos menos aptos para nuestros estudiantes.

11 Para ahondar en la implementación de estrategias en la enseñanza/aprendizaje de ELE, remitimos a Martín Leralta (2008). Para el tema de las estrategias de aprendizaje y la autonomía, y con la consideración de que el entrenamiento en estas estrategias es el camino hacia la autonomía, véase el trabajo de Antonia Montoro y Souto González (2013). Véase también el interesante taller sobre la autonomía de Cabello, García Santa-Cecilia, González, Montoussé, Sánchez y Vaquero (2011), donde se ofrecen actividades para la reflexión del docente acerca de aspectos tales como las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de lenguas y su impacto en el propio proceso de aprendizaje, los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus implicaciones afectivas, así como la planificación, la autorregulación y la evaluación.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En cuanto a la organización de las secuencias didácticas, las dividimos en tres fases: contextualización (previa a la lectura y destinada a iluminar aspectos culturales, a introducir al alumno en la temática del texto que se va a leer, etc.), comprensión (se trabaja la comprensión del texto de forma profunda y se implica al alumno en la interacción con el texto) y expansión (donde se pueden realizar actividades de ampliación y refuerzo e introducir destrezas que no se hayan trabajado, por ejemplo) (Acquaroni Muñoz, 2007).

La primera secuencia se titula ««Cómo se pasa la vida, / cómo se viene la muerte»: *Coplas por la muerte de su padre*, de Jorge Manrique», y consta como ya hemos indicado de tres fases:

1. Contextualización:
   1.1. Introducimos el tema de la muerte preguntando a los estudiantes, en gran grupo, qué textos literarios conocen en los que se trate el tema de la muerte. Anotamos en la pizarra los nombres de los autores y las obras que mencionen y las organizamos cronológicamente. Para propiciar la reflexión y el diálogo, preparamos una selección de textos y se la facilitamos a los alumnos.
   1.2. Reflexionamos acerca de la consideración de la muerte en esos textos, las comparamos y posteriormente conectamos esas ideas o percepciones con la visión de la muerte en la actualidad.

2. Comprensión:
   2.1. De las 40 coplas que conforman las *Coplas* de Manrique, seleccionamos para leer las coplas I, III, V, VI, X y XIV[12]. En esa primera lectura localizamos el tema que se aborda y aclaramos, en grupo, dudas de vocabulario y gramática.
   2.2. Pedimos a los alumnos que hagan una segunda lectura. Les facilitamos una serie de tópicos presentes en las *Coplas* y les pedimos que lean cada copla, que reflexionen sobre su significado y que la asocien con el correspondiente tópico o tópicos[13]. Reflexionamos sobre estos tópicos y su vigencia.

12 Para las *Coplas por la muerte de su padre*, de Jorge Manrique. remitimos al alumno a http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/obra-completa--0/html/ff6c9480-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html#I_56_

13 Ofrecemos este listado de tópicos: Fugacidad de la vida / Vida = camino / Vida = río / Muerte = mar / Poder igualatorio de la muerte / Inestable y cambiante Fortuna / Muerte = descanso y recompensa para el buen cristiano / Vida terrenal = camino que nos conduce, si actuamos bien, a la vida eterna.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3 Planteamos una actividad para trabajar la tilde diacrítica[14] y posteriormente llamamos la atención de los alumnos sobre la aparición de pronombres interrogativos y exclamativos en las *Coplas* y reflexionamos acerca del sentido de las oraciones interrogativas y exclamativas en la obra.

2.4. Realizamos un ejercicio de métrica para que los estudiantes conozcan la copla de pie quebrado. En primer lugar, les pedimos que midan los versos de la primera copla, contando las sílabas que tienen, y después que se fijen en la rima. Hecho esto y tras la puesta en común y explicación del docente, indicamos que la estrofa que utiliza Jorge Manrique se denomina copla de pie quebrado. Preguntamos a qué puede referirse y orientamos al alumno hacia la respuesta que finalmente explicamos en grupo.

3. Expansión:

3.1. Planteamos una pregunta: ¿Qué visión de la muerte ofrece Jorge Manrique en sus *Coplas*? Después, pedimos a los alumnos que lean la copla V y respondan: ¿Hay una idea de aceptación cristiana de la muerte? Ahondarán en este tema con la lectura de la copla XXXVIII, pues es la respuesta del padre de Jorge Manrique a la Muerte, justo antes de fallecer. En gran grupo, respondemos a las cuestiones planteadas y justificamos esas respuestas.

3.2 Como última actividad, los alumnos tienen que escribir una redacción de no más de 150 palabras donde resuman el sentido de estas coplas, los temas que abarcan y la concepción de la muerte que transmite el autor. Exponemos ante el grupo clase estrategias para las distintas fases del proceso de composición escrita.

Esta secuencia tiene como objetivos que el alumno active conocimientos previos y los conecte con el tema que se va a abordar, que exprese e intercambie conocimientos e interpretaciones personales, que identifique el tema y las ideas secundarias en un texto poético, que lea y entienda textos poéticos medievales, en este caso una elegía funeral, y que descubra tópicos presentes en la historia de la literatura. Las actividades propuestas permiten trabajar los pronombres y adjetivos relativos, interrogativos y exclamativos, la tilde diacrítica, los deícticos, las metáforas sobre la vida y la muerte y la métrica de la copla de pie quebrado.

14 Los textos seleccionados para la actividad de la tilde diacrítica son estos: Los estados y riqueza, / que nos dejen a deshora / ¿QUIEN - QUIÉN lo duda? (Copla X, vv. 1-3); ¿QUE - QUÉ se hizo el Rey Don Juan? / Los Infantes de Aragón / ¿QUE - QUÉ se hicieron? (Copla XVI, vv. 1-3); Amigo de sus amigos, / ¡QUE - QUÉ señor para criados / y parientes! / ¡QUE - QUÉ enemigo de enemigos! (Copla XXVI, vv. 1-4); hizo tratos tan honrosos / QUE - QUÉ le dieron aun más tierra / que tenía (Copla XXX, vv. 10-12); No se os haga tan amarga / la batalla temerosa / QUE - QUÉ esperáis (Copla XXXV, vv. 1-3).

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La segunda secuencia que presentamos lleva por título «Naturaleza y sentimientos: "A un olmo seco", de Antonio Machado» y también la estructuramos en tres fases:

1. Contextualización:
   1.1. Para abordar la conexión entre la naturaleza y los sentimientos, los estados de ánimo o los recuerdos que despierta en nosotros, mostramos a los alumnos una serie de pinturas relacionadas con la naturaleza[15]. En pequeños grupos, tendrán que hacer una descripción de cada cuadro y explicar qué sensaciones les transmite cada pintura: sentimientos, estados de ánimo, recuerdos, etc.

2. Comprensión:
   2.1. Hacemos una primera lectura del poema «A un olmo seco», de Antonio Machado. Localizamos en ella el tema que se aborda.
   2.2. Guiamos a los estudiantes en una segunda lectura. Les pedimos que se fijen en las referencias al florecimiento de la naturaleza y de la vida y en aquellas otras en las que, por el contrario, se pone de relieve la enfermedad. Tendrán que anotarlas en una tabla con dos columnas.
   2.3. Aprovechamos las referencias a los colores en el poema para trabajar los adjetivos con sufijos que matizan el significado. Los alumnos han de buscar en el diccionario estos adjetivos para entender la diferencia entre el adjetivo y la forma con sufijo y su matiz aproximativo, y completarán una tabla en la que escribirán la forma con sufijo partiendo del adjetivo (blanco, amarillo, azul) y, a la inversa, el adjetivo partiendo de la forma sufijada (verdoso, verdecido, rojizo, grisáceo).
   2.4. Nos detenemos en los versos 15-25 para analizar cómo se preludia el destino del olmo. En primer lugar, sin releer estos versos, recordamos la primera lectura, o realizamos hipótesis, y elegimos entre una serie de posibilidades que se ofrecen en una tabla[16]. Después se realiza una relectura de esos

15 A continuación ofrecemos los vínculos para acceder a cada pintura: *Lago de Ginebra con seis cisnes*, https://commons.wikimedia.org/wiki/Ferdinand_Hodler#/media/File:Hodler_-_Genfersee_mit_sechs_Schwänen_-_1914.jpg por Ferdinand Hodler (1914); *Amanecer en Nicaragua, https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/heade-martin-johnson/amanecer-nicaragua*, por Martin Johnson Heade (1869); *Les Vessenots en Auvers*, https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/gogh-vincent-van/vessenots-auvers por Vincent van Gogh (1890); *Puerta de Hierro (Madrid)*, https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/puerta-de-hierro-madrid/5154f525-3b7a-43dd-a1fb-c77047b4b768?searchid=5406e433-d43e-e430-1e20-124e4526572b por Carlos de Haes (ca. 1872).

16 Se ofrece este listado de posibilidades: Lo talan y hacen leña / El viento lo arranca de la tierra / Construyen con su madera el armazón que se une a las campanas / Se hace una mesa con su madera / El viento lo troncha y va a parar al río / Arde en un incendio.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

versos, se busca el vocabulario desconocido y se corrigen las respuestas. Planteamos dos cuestiones: ¿Es el poeta pesimista respecto al destino del olmo? ¿Tiene esperanzas de que el olmo pueda recuperarse?

2.5. Finalmente, pedimos a los alumnos que se fijen en ese «milagro de la primavera» del que habla el poeta y les preguntamos a qué creen que puede referirse.

3. Expansión:

3.3. A partir de los tres últimos versos, conectamos el poema con la biografía de Antonio Machado. En primer lugar, reflexionamos oralmente en gran grupo sobre el sentido que le otorgamos a estos versos.

3.2. Seguidamente, los alumnos tienen que buscar información sobre la vida de Machado, y para ello les facilitamos fuentes de consulta[17]. Concretamente, profundizamos en la etapa de enfermedad y muerte de la esposa del poeta y mostramos el paralelismo que establece Machado entre la contemplación del olmo y el estado en el que se encuentra su mujer.

3.3. Como actividad final, tendrán que escribir una redacción de unas 200 palabras donde expliquen el significado del poema y su relación con el momento personal que atraviesa Antonio Machado cuando lo escribe.

Esta secuencia didáctica nos permite trabajar diversos aspectos: la expresión y el intercambio de sentimientos y puntos de vista, la identificación del tema y las ideas secundarias en un texto poético, el acercamiento a una obra poética y el descubrimiento de claves para su interpretación y su contextualización. Asimismo, la adjetivación del poema se aprovecha para trabajar los adjetivos calificativos de color y los aproximativos.

En lo que respecta a la potenciación de la autonomía del estudiante, se trabaja la selección y utilización de los recursos para consultar dudas y aprender y para reforzar y profundizar.

17 Enumeramos seguidamente algunos de los recursos que les facilitamos a los alumnos:
1) Poema «A un olmo seco»: http://www.cervantesvirtual.com/portales/literatura/683150_olmo_seco/
2) Información biográfica de la etapa soriana de Antonio Machado: http://www.antoniomachadoensoria.com/
3) Material documental, fotográfico y audiovisual sobre Antonio Machado: http://www.antoniomachado.com/
4) Documental biográfico de Antonio Machado donde se ofrece un recorrido por las etapas de la vida de Antonio Machado (el relato biográfico se conjuga con las imágenes de los lugares en que vivió y la lectura de textos del poeta): http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentales-en-el-archivo-de-rtve/biografia-antonio-machado/2395130/

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Conclusiones

Tras el análisis realizado, podemos extraer dos conclusiones fundamentales. En lo que respecta a la situación general de la lengua española en Suiza, el español se ha posicionado como segunda lengua extranjera, un lugar satisfactorio si consideramos que el país tiene cuatro lenguas oficiales y que el inglés es la primera lengua extranjera. En este sentido, hemos de valorar positivamente el hecho de que pueda elegirse el español como asignatura optativa en Secundaria y, más tarde, como asignatura específica en Bachillerato. Sin embargo, estas medidas favorables a la expansión del español han tenido consecuencias perjudiciales en el ámbito más específico de la filología española al implicar, en el caso de la Université de Genève, la pérdida del doble itinerario de acceso a los estudios universitarios de español. A ello hemos de sumar la ya citada normativa federal respecto al título de Didáctica para ejercer la docencia y la escasez de plazas docentes de español.

En suma, hemos de celebrar el posicionamiento del español en Suiza como segunda lengua extranjera, pero también hemos de señalar la necesidad de atender más al ámbito de la filología hispánica con medidas y propuestas que permitan alcanzar niveles más altos y especializados de español. Hablamos, sin duda, de un ámbito minoritario, pero esencial para el futuro del hispanismo en Suiza.

Referencias bibliográficas

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca.

ANTONIA MONTORO, A. de la y SOUTO GONZÁLEZ, M. (2013). Estrategias para fomentar la autonomía del estudiante en la clase de ELE. En: P. J. Molina Muñoz (ed.). *Actas de las V Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre (13-15 de junio de 2013)*. Nicosia: Centro de Lenguas de la Universidad de Chipre, pp. 68-92. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5147411> [consulta: 30/11/2018].

CABELLO, M., GARCÍA SANTA-CECILIA, Á., GONZÁLEZ, M., MONTOUSSÉ, J. L., SÁNCHEZ, J. D. y VAQUERO, N. (2011). Taller de didáctica de la lengua: Cómo desarrollar la autonomía de los estudiantes. *Congreso Mundial de Profesores de Español (21-23 de noviembre de 2011)*, pp. 1-54. Disponible en: <http://comprofes.es/sites/default/files/slides/taller_didactica_actividades.pdf> [consulta: 30/11/2018].

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [traducción al español del Instituto Cervantes]. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cultura y Deporte / Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [consulta: 30/11/2018].

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, 3 vols. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/> [consulta: 30/11/2018].

MARTÍN LERALTA, S. (2008). Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE, *Marco ELE. Revista de didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 6, pp. 1-22. Disponible en: <https://marcoele.com/orientaciones-para-la-inclusion-de-las-estrategias-en-el-programa-habitual-de-ele/> [consulta: 30/11/2018]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2016). *El mundo estudia español 2016*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2016/ensenanza-lengua-espanola/22229> [consulta: 30/11/2018].

PEÑATE RIVERO, J. (2002). La enseñanza del español en Suiza: datos de un estudio empírico. *Aula de Español*, 1, pp. 12-52.

EXEMPLAR AUTORVA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA