PARTE 1. CREATIVIDAD Y MOTIVACIÓN

Nuevas formas de trabajar la literatura en el aula de español: Esopo, de la antigua Grecia a Tiktok

Aarón A. Alonso Nogueira
Universidad de León

"Un enseignement qui n'enseigne pas à se
poser des questions est mauvais".
Paul Valéry (1871-1945)

1 Introducción

Formamos parte, actualmente, de una sociedad con una cultura fundamentalmente icónica que prima lo visual como medio para la transmisión de mensajes. Se tiene, además, generalmente, la idea de que la literatura solo puede emplearse en los niveles superiores de la enseñanza de lenguas extranjeras o en cursos con un objetivo centrado en lo literario, al considerarse un material denso y complicado, así como demasiado tradicional y, por tanto, superado en los métodos actuales de enseñanza (Sanz González 1995). Es preciso, en primer lugar, trabajar en el aula materiales pertenecientes a la vida real y cotidiana, de forma que la motivación y el interés del alumnado se vean aumentados, al responder a las necesidades comunicativas del mismo.

Por otra parte, el uso de la literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera o como segunda lengua (ELE/L2) ha tenido diferentes consideraciones a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Señala Sanz Pastor:

> Afortunadamente, en los últimos años, se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras, ya sea como vehículo o medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales e incluso artísticos, ya sea como fuente de técnicas retóricas que pueden ponerse al servicio del diseño didáctico (2006, 7).

El despertar del papel de la literatura en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, tras su decadencia con el auge de los enfoques comunicativos, encuentra su razón de ser, por un lado, en su utilidad para el desarrollo de la competencia literaria y metafórica; y, por otro, en su calidad de auténtico *input* significativo para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y de fuente de información cultural y contextual en la lengua meta (Granero Navarro, 2017).

El objetivo del presente trabajo es ofrecer una propuesta didáctica que explote un texto literario clásico, en concreto, la fábula "La cigarra y la hormiga" de Félix María de Samaniego. Además de tener en cuenta las ventajas, ya señaladas, del uso de un texto literario en el aula, esta propuesta se sirve de los fundamentos y recomendaciones didácticas de Palacios González (2011), quien lleva a cabo una defensa del uso de la literatura clásica española en el aula de ELE, contrarrestando argumentos como el desconocimiento de los referentes necesarios para el disfrute del texto o el distanciamiento lingüístico, especialmente en lo que se refiere al léxico empleado; y planteando la necesidad del docente de motivar al alumnado hacia nuestro patrimonio literario y brindarle las herramientas necesarias para el goce de estos textos.

Por todo ello, para ilustrar esta propuesta, nos apartaremos del método gramatical y trataremos de crear un vínculo entre el estudiantado y la literatura mediante la

interacción de esta última con lo audiovisual y las redes sociales, elementos más cercanos a los destinatarios contemplados para las actividades que se plantean.

2 Propuesta didáctica

2.1 Marco metodológico

Como cualquier metodología apropiada, la empleada en esta propuesta será flexible y amoldable al contexto en que se utilice, si bien partirá de los principales valores que se desprenden de los modelos didácticos más en boga de los últimos años: el enfoque comunicativo (Iglesias 1999; Salazar 2006), el enfoque por tareas (Juan Lázaro 1998) y los enfoques afectivos o alternativos (Roncel Vega 2008; Arnold 2015). En resumen, se tienen en cuenta las necesidades comunicativas y afectivas de los alumnos, se busca la capacitación para una comunicación real, a través de la propia competencia comunicativa, y no solo de la lingüística. Desde este punto de vista, la lengua y los contenidos gramaticales constituyen un medio para alcanzar un fin, y no un fin en sí mismos.

Se sugiere asimismo para la realización de las actividades de esta propuesta la aplicación de técnicas de trabajo en grupo, permitiendo enriquecer así las relaciones interpersonales y el propio desarrollo personal y social de los alumnos, al tiempo que se facilita el aprendizaje lingüístico.

La disposición del aula será en forma de U, de modo que todos los alumnos puedan ver bien al profesor y al resto de estudiantes, posibilitando así la interacción entre ellos. Es una disposición muy recomendada para las actividades que se plantean en esta propuesta, tales como puestas en común o debates, y para trabajar tanto de manera individual como en parejas o grupos.

En cuanto a los recursos de que deberá disponer el aula, se precisará de un proyector para poder mostrar a los alumnos algunos contenidos audiovisuales. También se pondrán a disposición de los estudiantes varios diccionarios, tanto bilingües como monolingües. Existe la posibilidad de dejar que usen sus teléfonos móviles u ordenadores, en el caso de tenerlos, para este fin, teniendo en cuenta que pueden producirse distracciones.

2.2 Grupo

Para la elaboración de esta propuesta se ha considerado un grupo de estudiantes homogéneo, conformado por adolescentes en el curso de *troisième* —equivalente a 3.º de ESO— con edades entre los 14 y los 15 años, pertenecientes a un instituto francés. Los alumnos se encontrarán, por tanto, en una situación de no inmersión y en un contexto de enseñanza reglada, lo que condiciona su actitud hacia la lengua objeto de aprendizaje y hacia este mismo. El nivel del grupo oscilará entre un A2 y un B1 (lo que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* denomina un "grado elevado del nivel Plataforma", un A2+ [Consejo de Europa 2002]), variando en función del alumno y la destreza en cuestión, puesto que en Francia habitualmente se empieza a estudiar español en *cinquième*, dos años antes.

2.3 Objetivos

Los objetivos que persiguen las actividades propuestas a lo largo de esta unidad didáctica irán en consonancia con lo que explicitan el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2006) para los niveles de usuario básico e independiente.

Desde un punto de vista funcional, al final de las actividades que aquí se proponen los estudiantes serán capaces de:

1. Describir personalidades y actitudes.
2. Establecer comparaciones.
3. Leer y exponer ideas en público.
4. Identificar las principales conclusiones y comprender textos claros.
5. Participar en un debate estructurado y de carácter básico, con cierta ayuda.
6. Escribir una descripción de un hecho determinado, real o imaginado, en el pasado.
7. Narrar una historia.

En cuanto a los contenidos de tipo gramatical, se planea el aprendizaje de:

1. Adjetivos calificativos: oposiciones de polaridad (grados extremos de una cualidad), prefijación en los adjetivos evaluativos o valorativos (*agradable* > *desagradable*).
2. Estructuras comparativas de superioridad e inferioridad.
3. Comparativos cultos latinos más frecuentes y superlativos en *-ísimo*.
4. La forma del pretérito indefinido y su uso en acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso: paradigma de las formas regulares de las tres conjugaciones y verbos irregulares.
5. La forma del pretérito imperfecto y su valor descriptivo y habitual o cíclico: paradigma de los verbos regulares y verbos irregulares (*era*, *iba*, *veía*).

Desde un punto de vista léxico, los alumnos profundizarán en los campos semánticos de los animales, especialmente los insectos, y la alimentación.

Los contenidos culturales no van a ser quizá lo más reseñable en esta propuesta didáctica, si bien se tratará de atender al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que propone ya para el primer ciclo de secundaria lo siguiente:

> Se podría poner especial énfasis en los elementos socioculturales y sociolingüísticos tal como son percibidos mediante una paulatina familiarización con los medios de comunicación (prensa popular, radio y televisión). […] En este modelo de currículo, la LE2, que continúa hasta el final de la Enseñanza Secundaria, es el foro principal para el debate cultural e intercultural impulsado por el contacto con las demás lenguas del currículo y se centra en textos relacionados con los medios de comunicación. También podría incorporar la experiencia de un intercambio internacional que destacara las relaciones interculturales. Asimismo, habría que considerar el uso de otras asignaturas (por ejemplo, Historia o Geografía) para contribuir a sentar las bases de un enfoque bien planificado del pluriculturalismo (Consejo de Europa 2002, 172).

No está en nuestra mano la impartición de otras asignaturas, pero existen otros modos de fomentar la consciencia intercultural, esto es, el resultado de la "observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales" entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, *s.v. competencia intercultural*). Se quiere crear una conciencia de la propia identidad cultural, que vaya unida al reconocimiento de la diversidad cultural, dando lugar a la interacción y la mediación cultural.

En las actividades que se proponen en esta comunicación, los alumnos podrán comparar un texto clásico en su versión española y francesa, y enfrentar las actitudes que ambos autores presentan frente al texto. Con ello se pretende, además de facilitar la comprensión del texto en cuestión, lograr un acercamiento entre ambas culturas.

2.4 Materiales y organización del trabajo en el aula

El material fundamental en que se apoyará esta propuesta es un texto de Félix María de Samaniego, concretamente la versión en verso de la fábula "La cigarra y la hormiga" (*Fábulas en verso castellano para uso del Real Seminario Bascongado*, Samaniego 2003):

Cantando la Cigarra
pasó el verano entero,
sin hacer provisiones
allá para el invierno.
Los fríos la obligaron
a guardar el silencio
y a acogerse al abrigo
de su estrecho aposento.
Viose desproveída
del preciso sustento:
sin mosca, sin gusano,
sin trigo, sin centeno.
Habitaba la Hormiga
allí, tabique en medio,
y con mil expresiones
de atención y respeto
la dijo: -Doña Hormiga,
pues que en vuestros graneros
sobran las provisiones
para vuestro alimento,
prestad alguna cosa
con que viva este invierno
esta triste Cigarra,
que, alegre en otro tiempo,
nunca conoció el daño,
nunca supo temerlo.
No dudéis en prestarme;
que fielmente prometo
pagaros con ganancias,
por el nombre que tengo.
La codiciosa Hormiga
respondió con denuedo,
ocultando a la espalda
las llaves del granero:
-¡Yo prestar lo que gano
con un trabajo inmenso!
Dime, pues, holgazana,
¿qué has hecho en el buen tiempo?
-Yo, dijo la Cigarra,
a todo pasajero
cantaba alegremente,
sin cesar ni un momento.
-¡Hola!, ¿conque cantabas
cuando yo andaba al remo?
Pues ahora, que yo como,
baila, pese a tu cuerpo.

En cuanto a la organización del trabajo en el aula, en primer lugar, el profesor utilizará el proyector para mostrar a los alumnos las viñetas[1] recogidas en la imagen 1 (véase página siguiente), a las que se han retirado previamente los bocadillos y las intervenciones del narrador. De este modo, estaremos contando una historia de una manera meramente visual, sin hacer uso de la palabra, de nuevo transmitiendo mensajes por medio de la iconografía.

Se preguntará a los estudiantes si reconocen la historia que se está contando y cuál creen que será el final de la misma. Dado que existe la versión francesa de Jean de La Fontaine, lo más probable es que todos o la mayoría de los alumnos conozcan la fábula y puedan explicar mejor o peor su contenido. Esta actividad se enmarca dentro de las que reciben el nombre de "actividades de prelectura". Otra actividad de este tipo consiste en pedir que enumeren el vocabulario referido a los campos de animales y

[1] Obra del artista SantosRondon, disponible en DeviantArt: https://www.deviantart.com/santosrondon/art/La-Hormiga-y-la-Cigarra-01-708873451.

alimentación que conozcan. El profesor puede ir escribiendo el léxico aportado por los alumnos en la pizarra para trabajar el vocabulario partiendo de las voces que ya conocen, ampliando así su competencia léxica y recuperando términos ya conocidos.

A continuación, y tras una breve presentación del autor y la época del Neoclasicismo, se llevará a cabo la lectura propiamente dicha, primero de forma individual y silenciosa, de manera que los aprendices sean capaces de captar la información del texto. Para facilitar la lectura, y si los alumnos no han sido muy participativos en la actividad referida al vocabulario, el profesor puede poner a disposición de los alumnos fichas de vocabulario elaboradas para la ocasión, que incluyan algunas palabras empleadas por Samaniego y otras relacionadas, por ejemplo, con los campos semánticos antes mencionados.

El texto puede parecer, en primera instancia, de difícil comprensión, pero se parte de la premisa, como ya se ha dicho, de que los alumnos conocen el contenido gracias a la amplia tradición literaria de la fábula. Además, la actividad de prelectura que involucraba el cómic sirve como presentación del argumento.

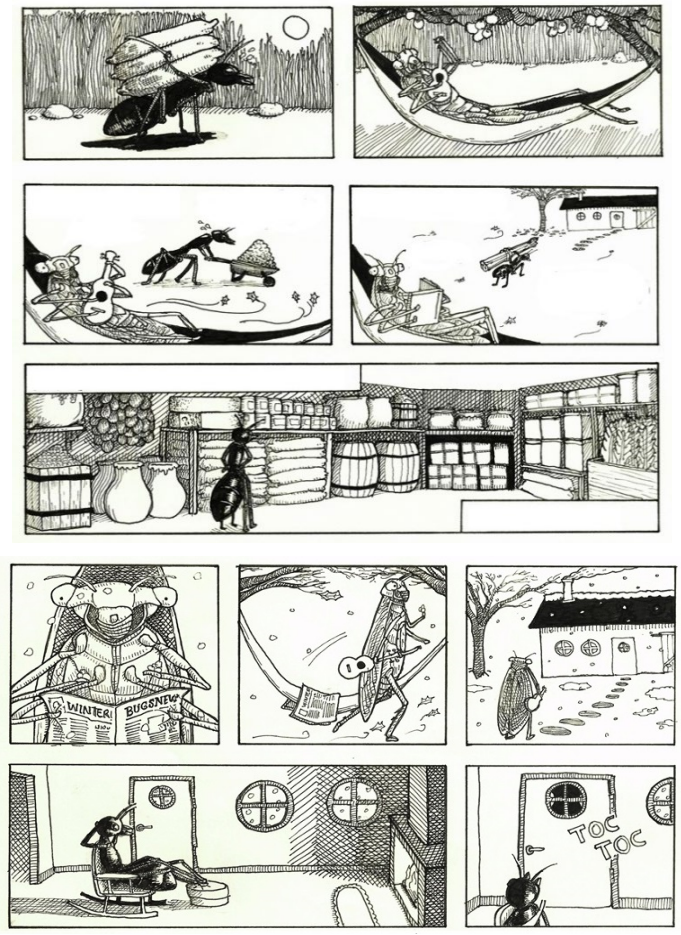

Imagen 1. Viñetas de "La cigarra y la hormiga"

Al terminar la lectura, el profesor puede comprobar si ha habido una comprensión global del texto a través de la realización de preguntas sobre el tema: "¿qué hizo la cigarra en verano?", "¿qué le pide a la hormiga en invierno?", "¿dónde guardaba la hormiga su comida?"… En una segunda lectura, se plantea un trabajo cooperativo, en grupos reducidos (de tres y cuatro individuos), en el que se trabajen las estrategias de lectura. En este ejercicio se pondrá a disposición de los alumnos el *Diccionario esencial de la lengua española* (Real Academia Española 2006), en el que podrán buscar

aquellas palabras que supongan un problema para la comprensión del texto (*provisiones*, *aposento*, *desproveída*, *preciso*, *sustento*, *tabique*, *prestar*, *denuedo*, *pasajero*...) y donde hallarán definiciones más sencillas que en el *Diccionario de la Lengua Española*, sin dejar por ello de estar manejando un diccionario académico. Se busca que los estudiantes aprendan de esta manera a trabajar de forma autónoma, teniendo así el control sobre su propio aprendizaje y empleando los recursos que el profesor ha puesto a su disposición.

Por último, se hará una lectura en voz alta. Para ello se puede asignar a cada alumno una estrofa. El profesor atenderá a la corrección en la pronunciación y entonación de los estudiantes, llevando a cabo las rectificaciones pertinentes. Al finalizar esta última lectura, se puede preguntar a los alumnos cuál creen que es la moraleja o enseñanza de la fábula, llevando así a cabo una actividad de poslectura que favorece la meditación sobre el texto y la puesta en común de diversos puntos de vista u opiniones.

Antes de plantear una actividad de expresión escrita a los aprendices, se debe facilitar su realización proporcionándoles el "*input* comprensible" —siguiendo la fórmula krashiana de «i + 1»— necesario para que adquieran no solo la habilidad lingüística, sino también la confianza para llevar a cabo la tarea que se les va a plantear. Señalan Camps y Ribas: "En el curso de la realización del proyecto se distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto, y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso" (2000, 45).

En este caso, vamos a pedirles un ejercicio de escritura creativa (primer tipo de actividad según estas autoras). A modo de preparación previa, pondremos a los estudiantes en contacto con las características estructurales y lingüísticas del texto meta (segundo tipo de actividad). Para ello, se explicarán la construcción y los usos de los pretéritos perfecto simple e imperfecto, necesarios para la construcción de un relato. Podemos complementar esta información con algunos referentes temporales adecuados para acompañar a cada uno de los tiempos verbales: por ejemplo, el pretérito perfecto simple puede referirse a *ayer*, *anoche*, *la semana pasada*, *el otro día*, *hace dos años*, etc. y el pretérito imperfecto puede acompañarse de expresiones temporales tales como *antes*, *cuando era pequeño*, *cada día*, *normalmente*, *siempre*, *cuando tenía quince años*... Para presentar los valores de estos tiempos verbales de forma visual –como se viene repitiendo, el componente visual es de gran importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras–, accesible y esquemática, podemos acudir a alguna infografía[2] (Imagen 2, véase página siguiente).

Para asegurar la interiorización de los contenidos gramaticales, se volverá al texto de Samaniego y se pedirá a los alumnos que localicen y subrayen las formas verbales correspondientes a estos dos pretéritos, señalen la persona en que están conjugadas y expliquen el porqué de su uso en cada ocasión, de modo que la reflexión sobre un texto real lleve a la asimilación de sus características. Se trata, por tanto, en cierta medida, de un aprendizaje inductivo de la gramática, parte primordial del enfoque comunicativo (Rodríguez Abella y Valero Gisbert 1999, 434-436).

[2] Fuente: www.lapizdeele.com.

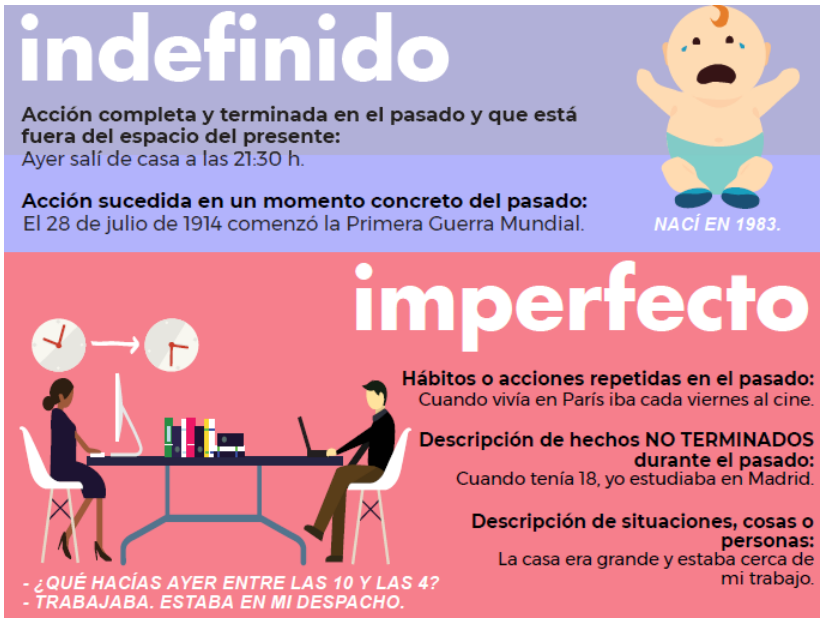

Imagen 2. Infografía acerca del uso de los pretéritos indefinido e imperfecto

Khemais Jouini, en su artículo "El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso", plantea, como se hace en esta comunicación, la escritura de un texto similar al leído en el aula, o bien una continuación, variante o nuevo final. Para este autor,

> cuando se trata de aprender a escribir, el texto escrito presenta la ventaja, frente a otras informaciones teóricas con las que puede combinarse, de facilitar la adquisición de conocimientos, retenerlos y poder utilizarlos […]. Los alumnos en contacto con el lenguaje escrito aprenden muchos elementos fundamentales acerca de la expresión escrita. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir (Jouini 2008, 165).

En el mismo sentido se acude al texto de Samaniego, sin renunciar por ello a las explicaciones gramaticales de carácter teórico. Con ello se prepara el terreno para la siguiente actividad que se va a proponer a los estudiantes, de tipo colectivo y cooperativo y que explotará la creatividad y la capacidad imaginativa de los alumnos. En ella, y tomando como punto de partida los tres grupos formados para la actividad de lectura anterior, se propondrá a cada grupo que realice una de las siguientes tareas de escritura creativa en el aula:

1. Crea un final distinto para la historia.
2. Cuenta la historia desde el punto de vista de la hormiga.
3. Cuenta la historia desde el punto de vista de la cigarra.

Para ayudarlos, una vez más, a desenvolverse en el ámbito temático y discursivo de los cuentos, se les puede mostrar una infografía (véase página siguiente, imagen 3)[3] sobre las fórmulas y conectores discursivos habituales en este tipo de relatos y los tiempos verbales con los que se combinan (Imagen 3).

Se tendrá en cuenta que, en el nivel en que se encuentran los alumnos, estos serán capaces de escribir descripciones sencillas y narrar una historia, empleando oraciones

[3] Fuente: www.lapizdeele.com.

enlazadas entre sí (habilidades de escritura creativa correspondientes al nivel A2, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*). Los textos, por tanto, no han de ser complejos y extensos, sino emplear los recursos expuestos anteriormente en la clase.

Mientras los equipos elaboran los textos, el profesor debe tutorizarlos, corrigiendo posibles errores y proponiendo soluciones y mejoras al alcance de su entendimiento. Además, los alumnos contarán, junto con el *Diccionario esencial de la lengua española*, con diccionarios monolingües y bilingües que les servirán de ayuda en la redacción. Al acabar la tarea de escritura, cada grupo ha de elegir un portavoz que se encargará de leer para toda la clase el resultado de su producción escrita. Cada texto será analizado y comentado por el conjunto de la clase, de forma que se vayan corrigiendo y resolviendo dudas. Finalmente, el profesor hará un comentario final con las conclusiones.



Imagen 3. Infografía sobre fórmulas y conectores discursivos en cuentos y tiempos verbales

En la siguiente parte de la clase, se propone un debate sencillo entre los alumnos. Para ello se deberá dividir la clase en dos grupos de cinco personas, cada uno defendiendo una tesis. El título del debate será: "¿Quién actuó mejor: la cigarra o la hormiga?".

Para preparar a los alumnos para este debate, se les entregará una lista de adjetivos calificativos que pueden servir para describir a las protagonistas de la fábula, tales como *generosa*, *ambiciosa*, *alegre*, *triste*, *codiciosa*, *trabajadora*, *vaga* y otros formados por prefijación como *desagradable*, *imprevisora*, *despreocupada*, *maleducada*… Con estos adjetivos se describirán, opondrán y compararán las figuras de la cigarra y la hormiga, con expresiones sencillas que empleen estructuras comparativas, como "La cigarra fue más vaga que la hormiga" o "La hormiga fue más desagradable que la cigarra". Cada equipo tratará de convencer al otro de una de las dos posibles tesis:

1. "La cigarra actuó mejor que la hormiga", o bien "La hormiga actuó peor que la cigarra"; o
2. "La hormiga actuó mejor que la cigarra", o bien "La cigarra actuó peor que la hormiga".

De este modo, se introduce en el aula el uso de dos de los comparativos cultos latinos más frecuentes: *mejor* y *peor*.

La siguiente actividad pretende, por un lado, ser de carácter más distendido que las anteriores; por otro, ejercitar la única competencia que falta —la comprensión oral— y, por último, abandonar el papel para acudir a un soporte más cercano a la cotidianeidad de los alumnos: el audiovisual. Se ha comenzado con la proyección de unas viñetas de cómic y ahora se pretende reproducir un vídeo de *YouTube* que narra la historia de la cigarra y la hormiga con un final distinto[4]: en esta ocasión, la hormiga se presta a ayudar a su vecina a cambio de su música. Es decir, se recurre de nuevo a la imagen para favorecer el aprendizaje y la comunicación. En una primera reproducción, el vídeo se pausará tras cada par de intervenciones, de forma que los aprendices puedan asimilar lo que oyen (actividad precomunicativa). La segunda reproducción constituirá una actividad comunicativa de escucha global. Tras reproducir el vídeo dos veces, se pedirá a los alumnos que reflexionen: *¿Qué final les ha gustado más? ¿Por qué? ¿Transmiten los dos finales la misma moraleja?*

Se propone asimismo la escucha de la canción del dúo "Enrique y Ana"[5] en la misma plataforma, con una breve introducción sobre la importancia del grupo a finales de los años setenta e inicios de los ochenta. Se trata de una forma divertida de animar a los alumnos a cantar, aplicando el léxico que se ha estudiado en el aula y consiguiendo despertar su interés.

Habitualmente las propuestas que involucran los medios audiovisuales o las redes sociales se quedan estancadas en los pasos que hemos descrito y no avanzan más allá. ¿Por qué limitar el uso de estos recursos a las competencias basadas en la comprensión en lugar de extenderlo a la producción propia de los alumnos? En este trabajo sugerimos que el estudiantado intervenga como agente en un proceso creativo que potencie su motivación e interés, así como sus relaciones interpersonales. El logro de todos estos objetivos pasa por la utilización de las redes sociales que ya conocen y manejan en su día a día, lo que aumentará su implicación en la tarea. En concreto, acudiremos a TikTok, una red social cuyo contenido está formado por vídeos de corta duración (entre tres segundos y tres minutos), que pueden tratar temas muy variados y presentar diferentes formatos, la mayoría de ellos de tipo musical, aunque también hay usuarios que utilizan sus cuentas como medio de difusión de información del carácter más diverso (desde cómicos a historiadores, pasando por entrenadores personales o cocineros que comparten sus recetas). Por estos motivos –brevedad y variedad– se trata de una herramienta de gran utilidad para su explotación en el aula, ya que puede adaptarse a todo tipo de situaciones o temáticas.

Los adolescentes y jóvenes están al tanto de los últimos *trends* (tendencias) y *challenges* (retos) que dominan esta plataforma. La siguiente propuesta se aprovecha de este hecho para involucrar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua (el *input* necesario para producir un nuevo texto lo proporciona la propia red social y el conocimiento que de ella tienen los alumnos), algo que la *tiktoker* Reece D'Angelo (@piecesofreeces) ya recomienda, en cierto modo, en un vídeo en su cuenta[6]: plantearemos la posibilidad de que cada uno de ellos —o bien en grupos— grabe un TikTok en español que responda a la temática de "La cigarra y la hormiga" y se ajuste

[4] La Hormiga y La Cigarra - Proyecto Final Medios, Cultura y Sociedad, en https://youtu.be/WI0LtV75GU0.

[5] 61- ENRIQUE Y ANA - LA CIGARRA, en https://www.youtube.com/watch?v=YZ5FEQi0G00&ab_channel=arqmauh.

[6] Contenido disponible en https://vm.tiktok.com/ZMdt4dh7G/.

al formato de alguna de las tendencias virales de Tiktok en el momento. Un modelo de formato es el que toma el estribillo de la canción *Toy buenísimo*, de Jensi Jenno:

> No 'toy bueno, no, 'toy buenísimo
> y sí, aperísimo,
> pa' lo bueno soy malísimo
> y pa' lo malo soy buenísimo.

Los usuarios de la plataforma reescriben la letra de la canción aplicándosela a sí mismos. Por ejemplo, Diego Ross (@dgoross) sustituye los versos de Jensi Jenno por los siguientes[7]:

> No soy gato, no, soy gatísimo,
> y sí, soy monísimo,
> por el día sobadísimo.
> y por la noche a topísimo.

Los estudiantes podrían usar esta "plantilla" para describir el personaje de la cigarra, por ejemplo, dando como resultado una composición de este estilo:

> No soy cigarra, no, cigarrísima,
> y sí, soy vaguísima,
> en verano, tiradísima
> y en invierno, 'toy hambrientísima.

Con la creación de este texto retomamos también el tema de los comparativos y superlativos, esta vez empleando la formación de superlativos absolutos mediante la adición del sufijo *-ísimo*. Existen, además, otras muchas tendencias que otorgan a los usuarios más libertad creativa y que, por lo tanto, ofrecen muchas posibilidades de explotación[8].

Se puede plantear la posibilidad de realizar un concurso de tiktoks entre los alumnos: cada uno llevará su propuesta al aula, donde se llevará a cabo el visionado de todos ellos y se procederá a la votación por parte de los propios estudiantes. El que resulte ganador podrá tener un premio acordado con anterioridad (la publicación del TikTok en redes de la institución educativa, la adición de alguna décima en el próximo examen, salir cinco minutos antes de clase…).

3 Conclusiones

Este trabajo insiste en la importancia de fomentar el uso de la literatura en el aula, atendiendo para ello a los intereses y necesidades del alumnado más joven, que afectan

---

[7] El contenido de este creador se puede visionar en el siguiente enlace: https://vm.tiktok.com/ZMdtX4gXj/.

[8] Algunos ejemplos son los siguientes:

- https://vm.tiktok.com/ZMdt4H4Jg/ (@eddieboyvandabosh)
- https://vm.tiktok.com/ZMdt4w8Gd/ (@rug)
- https://vm.tiktok.com/ZMdt4GLa9/ (@tobcelia0)
- https://vm.tiktok.com/ZMdt47M1s/ (@paablonietoo)

En ellos el sonido es el que organiza y determina el relato (todos los vídeos que comparten ese sonido cuentan historias parecidas en su estructura, pero muy diversas en cuanto al contenido).

a la elección del método y los materiales empleados, en este caso, enfatizando el uso de recursos audiovisuales y, en concreto, redes como TikTok.

Debemos tener en cuenta que textos como el explotado en esta propuesta no se dirigen a estudiantes de español sino a hablantes nativos y, muchas veces, como es el caso, tampoco han pasado por un proceso de adaptación para este tipo de estudiantes. Además, el lenguaje de textos antiguos como esta fábula puede suponer una dificultad adicional. Pese a ello, confiamos en lograr motivar a los alumnos para participar en las actividades propuestas, que creemos cercanas a su realidad cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (2015). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. En Instituto Cervantes de Rabat (Ed.), *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb: La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos* (pp. 14-19). Rabat: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/03_arnold.pdf.

Camps, A. y Ribas, T. (Eds.) (2000). *La evaluación de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Secretaría General de Educación y Promoción Profesional.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: MECD/ Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.

Granero Navarro, A. (2017). La literatura en el aula de ELE. En Instituto Cervantes de Rabat (Ed.), *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria*. Sofía: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf.

Iglesias, M. R. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. México, D. F.: Instituto Politécnico Nacional.

Instituto Cervantes (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.

Jouini, K. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 149-176. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110149A/18965.

Juan Lázaro, O. (1998). La enseñanza mediante tareas. En M. Ramiro Valderrama (Ed.), *Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 295-310). Soria: AEPE. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_24.pdf.

Palacios González, S. (noviembre de 2011). *El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE* [Comunicación]. Congreso mundial de profesores de español (COMPROFES). Instituto Cervantes, *online*. Recuperado de: https://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_sergio_texto_bibliografia.pdf.

Real Academia Española (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Rodríguez Abella, R.M. y Valero Gisbert, M. (1999). La gramática para comunicar: una propuesta inductiva. En M.C. Losada Aldrey, J.F. Márquez Caneda y T.E. Jiménez Juliá (Coords.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE* (pp. 433-440). Santiago de Compostela: Servizo de

Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0436.pdf.

Roncel Vega, V.M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, 1-20. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf.

Salazar, V. (2006). Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 2, 1-34. https://marcoele.com/descargas/2/salazar-gramatica_y_ensenanza_comunicativa.pdf.

Samaniego, F. M. (2003). *Fábulas en verso castellano para uso del Real Seminario Bascongado* (E. Palacios Fernández, Ed.). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/fabulas-en-verso-castellano-para-uso-del-real-seminario-bascongado--0/html/.

Sanz González, F. (1995). La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda? *Didáctica (Lengua y literatura)*, 7, 119-132. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110119A.

Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 5-23. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf.