



Universidad  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

*Un paisaje de agua visto en sueños: la poesía en el aula de  
ELE para alumnado de lengua materna japonesa*

*Un paisaje de agua visto en sueños: Poetry in Teaching  
Spanish as a Second Language for Japanese-speaking  
Students*

Autora

Marta Añorbe Mateos

Directora

Raquel Lanseros Sánchez

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2020

**Resumen:** Este trabajo es una propuesta de investigación docente con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE para alumnado japonés de nivel avanzado a través de un paisaje de aprendizaje adaptado a la enseñanza de segundas lenguas titulado *Un paisaje de agua visto en sueños*, que se centra en la vida y obra del premio nobel Juan Ramón Jiménez y sigue la teoría de la recepción y el enfoque comunicativo por tareas orientados en función de las características idiosincrásicas del aprendiz japonés. Así, se propone el método investigación-acción —adecuado para el estudio no generalizable, cualitativo y de alta inferencia— con el fin de comprobar las repercusiones motivacionales, establecer la contribución al desarrollo de la competencia comunicativa, con especial atención a la competencia literaria, y determinar el impacto didáctico de la adaptación al perfil del estudiante de español japonés.

**Palabras clave:** Español como lengua extranjera, poesía, paisaje de aprendizaje, enfoque por tareas, Japón, Juan Ramón Jiménez

**Abstract:** This work is a proposal of educational research with the aim of improving the teaching-learning process of Japanese language for advanced level students through a learning landscape adapted to the teaching of second languages entitled *Un paisaje de agua visto en sueños*. It focuses on the life and work of Nobel Prize winner Juan Ramón Jiménez and follows the reception theory and the task-based communicative approach according to the idiosyncratic characteristics of the Japanese learner. Thus, the action research method —suitable for non-generalizable, qualitative and highly inferential study— is proposed in order to verify the motivational repercussions, establish the contribution to the development of communicative competence, with special attention to literary competence, and determine the didactic impact of the adaptation to the profile of the Japanese student of Spanish.

**Key words:** Spanish as a foreign language, poetry, learning landscape, task-based approach, Japan, Juan Ramón Jiménez

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. MARCO TEÓRICO .....	6
2.1. Justificación de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de ELE.....	6
2.1.1. El rescate de la literatura: la competencia comunicativa y la literaria .....	6
2.1.2. Los beneficios de la poesía en el aula de ELE .....	11
2.2. La interlengua del aprendiz: el caso japonés.....	15
2.2.1. El español en Japón .....	15
2.2.2. Análisis del perfil del hablante de japonés y sus dificultades .....	17
2.3. La literatura en España a comienzos del siglo XX: Juan Ramón Jiménez.....	21
3. MARCO PRÁCTICO .....	28
3.1. Aspectos metodológicos: hipótesis, objetivos y método de investigación.....	28
3.2. Justificación de la propuesta y criterios de selección de los poemas .....	32
3.2.1. «El viaje definitivo» .....	33
3.2.2. «Cielo» .....	34
3.2.3. «Conciencia plena» .....	35
3.3. Marco curricular .....	36
3.3.1. Objetivos generales y específicos.....	37
3.3.2. Contenidos.....	42
3.3.3. Metodología.....	45
3.4. Secuenciación de las sesiones .....	51
3.5. Evaluación e instrumentos.....	57
3.5.1. Criterios de evaluación.....	57
3.5.2. Criterios de calificación e instrumentos .....	58
3.6. Previsión de dificultades y adaptación al contexto telemático.....	58
4. CONCLUSIONES .....	59
BIBLIOGRAFÍA .....	61
ANEXOS.....	66
Anexo I.....	66
Anexo II.....	76
Anexo III.....	77

## 1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta es una iniciación a la investigación en torno a la enseñanza-aprendizaje de la literatura en el aula de ELE, la cual se concretará en el caso específico del alumnado de lengua materna japonesa con un nivel avanzado de español. Así, se intentará esbozar una propuesta innovadora acerca de la vida y obra del premio nobel de literatura Juan Ramón Jiménez que puede ser llevada a la práctica y que presenta una metodología adecuada —investigación-acción— para recopilar datos que permitan reflexionar y mejorar la práctica docente de la literatura en un aula de ELE con esta tipología de alumnado.

El español es un idioma cuyo interés ha ido creciendo año tras año en Japón pero resultan todavía insuficientes las investigaciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma a los aprendices nipones. Es por este motivo por el que se ha considerado interesante, en la línea temática denominada «Construcción de la educación literaria: aplicaciones didácticas de la poesía al aula. Investigación en didáctica del español como lengua extranjera a través de la literatura», desarrollar esta propuesta de actividad e investigación concretada en la poesía de Juan Ramón Jiménez para un alumnado japonés de nivel avanzado mediante un paisaje de aprendizaje por tareas que recibe su título de uno de los versos de Juan Ramón: *Un paisaje de agua visto en sueños*. De entre todas las personas que se han dedicado a la literatura en español, se ha elegido a este autor debido a que reunía varias virtudes como son el hecho de tener fama internacional por haber ganado un premio tan reconocido mundialmente como es el Premio Nobel, su contemporaneidad, su influencia en autores aún más recientes y con gran relevancia en Japón como Federico García Lorca y su desbordante calidad literaria que, además, comparte la esencia de los mejores haikus en esa búsqueda del instante desnudo en el constante cambio de lo material.

El objetivo de este trabajo, pues, es el de defender cómo la poesía puede despertar la motivación y el interés del alumnado nipón y, de esta forma, mejorar y abarcar en su integridad la enseñanza-aprendizaje de español. Para ello, en primer lugar, se han presentado las múltiples razones que justifican la inclusión de la poesía en el aula, tanto desde el punto de vista del desarrollo de la competencia literaria como desde las ventajas constatadas del uso específico de la poesía en el aula de ELE. A continuación, se presenta la evolución del papel de nuestra lengua en el país nipón, que ha experimentado un fuerte crecimiento de su protagonismo en las últimas décadas —aunque todavía sigue a la cola

del inglés, el francés y el alemán—, y se exponen las características idiosincrásicas del alumnado japonés, las cuales son tenidas en cuenta para la elaboración de los materiales. Aquí destaca sobremanera el método de la Concienciación Formal que, aunque esté focalizado en la enseñanza de estructuras gramaticales, ilustra el trasfondo cultural y lingüístico del alumnado japonés, que condiciona su manera de aprender español y, por tanto, ha sido aplicado al desarrollo de *Un paisaje de agua visto en sueños*. Como finalización del marco teórico, se expondrá de forma sencilla la inabarcable complejidad de la lírica de Juan Ramón Jiménez, que evoluciona hasta altísimas cotas de perfección y depuración poéticas pero que, sin embargo, mantiene unos valores universales y unos ecos orientalistas que serán destacados por su gran belleza y relevancia.

El marco práctico, que se moverá en el plano de la potencialidad, se detendrá primero en exponer los aspectos metodológicos de la investigación con el método cuantitativo y de alta inferencia denominado investigación-acción, que no busca la generalización de las conclusiones, sino la reflexión y la mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje a partir de los datos obtenidos en cada caso concreto. De esta forma, tras la justificación de la propuesta, los criterios de selección de los poemas que se trabajarán en el paisaje de aprendizaje y los comentarios de estos últimos, se pasará al marco curricular, que ha sido introducido por el contexto legal español. Este, a su vez, toma como autoridad y referencia al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) — en el que, además, se basa el Plan Curricular del Instituto Cervantes—, por lo que esta propuesta podría extrapolarse a contextos diversos a nivel global como, por ejemplo, las aulas de español avanzado en el Instituto Cervantes de Tokyo. También cabe destacar la combinación metodológica del enfoque comunicativo por tareas, la Concienciación Formal y el paisaje de aprendizaje de matriz adaptada —con el *visual thinking* y la ludificación que este conlleva—.

Además de los cuatro apartados principales y de una bibliografía final, en este trabajo se incluyen los anexos, donde será posible encontrar el paisaje de aprendizaje íntegramente (acompañado de su respectivo enlace) y las rúbricas que constituyen parte de su proceso de evaluación con la esperanza de que, si así se considera, cualquier investigador o docente pueda hacer uso de estos materiales con el fin de conseguir una reflexión cíclica que repercuta en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de su grupo-clase.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Justificación de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de ELE

#### 2.1.1. El rescate de la literatura: la competencia comunicativa y la literaria

La literatura ha sido un arte presente desde los orígenes de la civilización humana y que, por tanto, ha estado ligada tanto a la trasmisión de conocimientos prácticos como a la expresión de los asuntos que preocupan internamente al ser humano. Sin embargo, la definición completa y precisa de este fenómeno es compleja.

Un intento de caracterización de los mensajes literarios frente a los mensajes lingüísticos es el que hace Fernando Lázaro Carreter (1980), argumentando que estos primeros suponen un mensaje utópico y ucrónico, donde el receptor es universal e indiferenciado y el acto comunicativo se establece cuando el lector toma contacto con la obra. Además, comulga con la idea de los formalistas rusos de que la norma literaria no es necesariamente una escisión respecto a la norma común, siendo la literatura un tipo de comunicación lingüística particular. En esta línea se sitúan también los argumentos de Antonio Mendoza (1993: 5), quien defiende que excluir a los textos literarios del aula de cualquier L2 «negaría la efectividad de una parcela del lenguaje que, debidamente explotada, es altamente rentable y enriquecedora». Es por ello por lo que, en este trabajo se va a entender lo literario como una manifestación más de la lengua, un acto de habla específico con finalidad artística y que, en consecuencia, comunica su mensaje con una pretensión de belleza, teniendo el lector también un papel protagonista en esta comunicación. Esta especificidad de los textos literarios suele ser denominada *literalidad* y el alumnado debe ser consciente de ella. Los géneros literarios en los que se agrupan estos textos, por su parte, son definidos por Acquaroni (2007: 26) como conjuntos relativamente estables y reconocibles de técnicas expositivas vinculadas a determinadas leyes formales y de contenido, que se conforman históricamente y que cuenta con una intencionalidad comunicativa concreta. Como es natural, a pesar de esta categorización de los textos literarios y las convenciones de cada género literario, también se ha de tener en mente lo íntimamente relacionados que pueden estar entre sí.

Si dejamos de lado el debate conceptual sobre la literatura, se puede encontrar una gran cantidad de estudios en las últimas décadas que hallan en el uso de los textos literarios en la enseñanza una fuente imprescindible de riqueza tanto en el aula de ELE como en la de Lengua castellana y literatura. Si un texto literario es analizado

exclusivamente como muestra de un uso lingüístico o un aspecto gramatical concreto sin hacer presente su *literalidad*, habrá parte de aprendizaje que se pierda; mientras que, sin embargo, abordar un texto literario como tal siempre supondrá un proceso de aprendizaje de la lengua. Es por este motivo por el que, en el caso de España, ya se señala la necesidad de superación del tratamiento del texto literario solo como muestra de lengua a través de las aportaciones de autores como Martín Peris (2000), Acquaroni (2006 y 2008), Mendoza Fillola (1993, 2002 y 2004) y Sanz Pastor (2006), entre otros. Esta última, Sanz Pastor, defiende con el término «desacralización» a la necesidad de incluir los textos literarios sin adaptaciones en el aula de ELE como medio para el aprendizaje y como fin en sí mismo mediante un «enfoque global» del cual se hablará a continuación. Asimismo, es notable la labor de algunos manuales de literatura para estudiantes de español como lengua extranjera, destacando el caso del manual *Más que palabras. Literatura por tareas* (2004), orientado a estudiantes que cuenten con, al menos, un nivel B1. Este expone un enfoque por tareas y centrado en la recepción para tratar la literatura hispánica desde finales del siglo XIX hasta la actualidad a través de textos auténticos, así como un diseño orientado al desarrollo de la competencia literaria.

Puede sonar redundante mencionar esta virtud de la literatura en el aula de Lengua castellana y literatura, pero lo cierto es que, como destaca Antonio Mendoza (2004), es lamentable la frecuencia con la que se da en las escuelas la confusión entre Literatura e Historia de la Literatura. Esta problemática del enfoque historicista llevado al extremo, sin embargo, también puede darse cuando se aborda la literatura en el aula de ELE. Para evitarlo, por tanto, hay que tener en mente que, aunque es importantísimo conocer el contexto histórico social en el que se enmarcan los textos literarios, no se debe reducir el estudio de la literatura al estudio acumulativo de autores y obras canónicas junto a enumeraciones de rasgos abstractos sobre las distintas corrientes literarias. Así pues, los apuntes historicistas deberían ser rápidas pinceladas sobre las que trabajar en profundidad la «formación para apreciar la literatura a partir de la participación del aprendiz/lector» (*Ibidem*). Esto es, pues, poner al lector, a la recepción, en el centro para que repercutan en la práctica comunicativa, más que en la acumulación de conocimientos sobre historia literaria:

La recepción se ha convertido en el centro de la atención didáctica, para hacer sentir la literatura como una de las formas en que se organiza y se representa lo imaginario

antropológico y cultural y como uno de los espacios en los que las culturas se forman y se encuentran unas con otras. En este proceso participa el lector con su apreciación valorativa de la configuración de un código específico (lenguaje de la obra literaria) y con su identificación de las peculiaridades del discurso literario.

No obstante, esta concepción de la literatura en el aula no ha sido siempre así. Desde la Antigüedad, la enseñanza de las lenguas, tanto la materna como las extranjeras, ha estado vinculada a la literatura, la cual era vista como un conjunto de obras y autores que eran tenidos como modelos lingüísticos, éticos y estéticos. Para las lenguas romances, el conocido como «método literario» consistía en el estudio de las traducciones al romance de los grandes clásicos griegos, latinos o hebreos y, posteriormente, de autores cuya lengua materna era ya vernácula (Núñez y Alonso, 2015: 133). Este método sobrevivirá, acompañado por el «método de gramática y traducción» desde fines del siglo XVIII, hasta quedar relegado definitivamente a mediados del siglo XX.

En los años sesenta y hasta principios de los setenta, apareció el método estructuralista en la enseñanza de las segundas lenguas, cuyo foco de atención eran los elementos lingüísticos. Este método se modificó con el desarrollo de los programas nocio-funcionales, pero no llegó un modelo revolucionario y en el que pudiera caber la literatura hasta los años ochenta: el modelo comunicativo, donde el énfasis recae en la competencia comunicativa. Este modelo, que en principio provocó un evidente rechazo a la literatura por no tener un propósito eminentemente práctico, fue permitiendo su entrada como recurso para la enseñanza de segundas lenguas ya en los años noventa, una década de considerable eclecticismo metodológico. Como indica Albadalejo (2007), del Instituto Cervantes de Estambul, la revalorización de la literatura se dio, sobre todo, en el ámbito de la lengua inglesa, quedando notablemente olvidada en el panorama hispánico y relegada a un breve epígrafe marginado al final de las unidades de los libros de texto.

Resulta curioso, así, observar que los dos enfoques que emplean la literatura como un recurso útil para aprender una lengua extranjera son el más antiguo y el más reciente, aunque su aproximación a los textos literarios sea completamente diferente: el método tradicional los empleó para su traducción y el aprendizaje de ellos como modelo de lengua más perfecta, mientras que el método comunicativo va aproximándose cada vez más al texto literario como manera de desarrollar esa competencia comunicativa. Es decir, el



empleo de la literatura ha ido evolucionando desde una cuestión de prestigio a una cuestión de eficacia y funcionalidad formativa.

Ahora que recuperamos la literatura —modelo lingüístico, objeto estético y expresión cultural—, que había sido reducida en la tradición de la enseñanza de nuestra lengua como lengua extranjera a un estudio teórico historicista, de planteamientos formalistas y estructuralistas centrados en la práctica indiscriminada y poco definida del comentario de texto con la finalidad de mejorar la competencia lingüística del alumnado (Núñez y Alonso, 2015: 133), no hay que perder de vista su condición de fin en sí mismo, pues este trato favorece el desarrollo de la competencia literaria, que constituye parte de la competencia comunicativa. La literatura es mucho más que una herramienta usada al servicio de observar contenidos gramaticales en uso, pues es un fenómeno valioso en sí mismo, expresión artística muy presente en la vida del ser humano. Acquaroni (2007: 46) advierte de los peligros de aproximarse a los textos literarios desde las aulas, ya que «cuando estos se ponen exclusivamente al servicio de la adquisición y desarrollo de determinados contenidos lingüísticos, existe el peligro de romper su integridad comunicativa si lo que hacemos es, simplemente, tomar prestadas aquellas estructuras formales que nos interesan, olvidándonos del texto como tal». Además, es indudable que la literatura fomenta la profundización en la comprensión del mundo, la cultura humana y, por tanto, puede mover internamente al aprendiz de una lengua. Esto está íntimamente relacionado, a su vez, con el aspecto positivo que se mencionará a continuación acerca de la relectura inagotable y la búsqueda de más textos por parte del alumno fuera del aula.

Así, a pesar de que la literatura sirva, por un lado, para el estudio de la propia literatura a través de un texto que es tratado como centro de interés en sí mismo debido a su valor estético y cultural y, por otro lado, para el aprendizaje de la gramática de una segunda lengua a través de un texto que supone un recurso para analizar la lengua en uso, lo cierto es que hay que aspirar a un enfoque global como al que apuntábamos al inicio de este trabajo, que Saez (2011) define como:

Pero también podemos pensar en un enfoque más integrador. Es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que, en última instancia, contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa. Sin perder de vista que estamos enseñando un idioma,

podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar la literatura como un componente más del idioma, ver, siguiendo a Sitman y Lerner [1996], el aprendizaje del lenguaje y la literatura como «dos aspectos de una misma actividad». (p. 59)

La literatura, así pues, está siendo todavía rescatada de los abismos del tradicionalismo para introducirla en el aula de ELE como parte fundamental, como cualquier otra, de la competencia comunicativa. El tratamiento de la literatura como fin en sí mismo favorece el desarrollo de la competencia literaria y esta, a su vez, conforma la competencia comunicativa, lo cual conduce a Rienda (2013) a definir la competencia literaria en los siguientes términos:

Entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista). (p. 773)

Acquaroni (2007: 15), por su parte, reclama este desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes como parte de la competencia comunicativa argumentando, en primer lugar, que lo literario no está abstraído de la realidad, sino que es otra manera de explicarla a través de recursos retóricos y estéticos que permiten desarrollar esta competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su componente sociocultural; y, en segundo lugar, que es necesario que aprehendan las claves culturales necesarias que faciliten sus interacciones con hablantes nativos. La literatura tiene rendimiento comunicativo de sobra y, por ello, es posible defender su pertenencia a la competencia comunicativa. Debido a esto, es necesario llevar la literatura a las aulas de ELE como una forma de enriquecimiento y avance comunicativo al que el estudiante debe estar expuesto.

### 2.1.2. Los beneficios de la poesía en el aula de ELE

Con todo lo desarrollado anteriormente, se hace evidente que el empleo de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua es consecuencia de la creencia en que el conocimiento sociocultural de las convenciones con las que se usa una lengua posibilita el desarrollo de las distintas facetas de la capacidad comunicativa, siendo el efectivo conocimiento de una lengua algo más que conocer su sistema lingüístico (Mendoza, 2008). Por tanto, es posible detenerse en destacar pormenorizadamente los aspectos que hacen de la literatura un hecho necesario en el aula de segundas lenguas, a pesar de haber devenido previamente en un elemento inexistente o que, en el mejor de los casos, solo era explotado como modelo de lengua y en tanto que podía ayudar al aprendizaje de la gramática.

En este trabajo, la literatura es el propio contenido y, a su vez, debido a su condición de constituyente de la competencia comunicativa, inevitablemente será también un medio para la mejora de esta. Así, pues, sus virtudes se pueden enumerar de la siguiente manera:

- Constituye un material auténtico, es decir, se trata de un material que no ha sido modificado para el aula de ELE, sino que es una muestra real del uso de la lengua.
- Universalidad de los temas literarios y de su receptor, tal como indicaba Fernando Lázaro Carreter.
- Nace la motivación consecuente al hecho de que se trate de un material auténtico y genera una respuesta emocional a la que se puede sentir ligado cualquier estudiante debido a la universalidad de los temas literarios y a la sensibilidad a la que se apela en el texto literario.
- Se aprecia el *continuum* que comparten el discurso cotidiano y el discurso poético, sin ruptura (Mendoza, 2008). La competencia comunicativa y la competencia literaria están íntimamente relacionadas y, por ello, se complementan.
- Acercamiento cultural que se produce como consecuencia, de nuevo, de la universalidad de temas y receptores de las obras literarias, así como de la toma de consciencia de las particularidades idiosincráticas de las manifestaciones literarias de cada región. La literatura, de esta forma, desarrolla la competencia comunicativa en su dimensión cultural.
- Se rompe la rutina de los ejercicios habituales que, por desgracia, no suelen incluir textos literarios, sino ejercicios de corte estructuralista enfocados más a la

repetición o a la inferencia gramatical, así como ejercicios dentro del enfoque por tareas, el cual tampoco suele incluir a la competencia literaria para desarrollar la competencia comunicativa.

- Soporte para la práctica de las cuatro destrezas (leer, escribir, entender y hablar), pues estas están claramente relacionadas entre sí y el texto literario —oral o escrito— abarca las cuatro facetas de la comunicación en español.
- Posibilidad de releer y buscar más para seguir aprendiendo. Es un texto cuya lectura produce deleite, de manera que su relectura nunca se agota y el *corpus* puede ser aplicado y ampliado a lo largo de toda la vida en muy distintos ambientes.
- El protagonismo del alumno como participe imprescindible del fenómeno literario. La literatura no es un hecho inmutable que existe independientemente del lector, sino que necesita de este y su lectura —es decir, de sus interpretaciones— para existir en su multiplicidad de sentidos, entendiendo la interpretación como la dotación de sentido al texto a través de información más allá de la explícita como el contexto de creación, la intención, las experiencias y conocimientos previos del lector, etc.

Todas estas aportaciones de la literatura en el aula son el motivo por el cual un buen trabajo con los textos literarios repercutirá en una mayor riqueza y utilización de las cuatro destrezas, tanto si la visión del hecho literario es desde una perspectiva estética —sabiendo valorar a través de una determinada sensibilidad el valor de las obras que estamos abordando— como si es desde una perspectiva formativa de la literatura —a través de la cual podemos hallar valores, enseñanzas, explicaciones, historia, geografía, etc.— (López Valero, 2005: 181-182).

Sin embargo, en este trabajo se va a emplear un género concreto literario para el trabajo en el aula de ELE: la poesía. Pero, ¿por qué invitar al alumnado japonés a leer y escribir poesía en español? Como subraya Yuyu Hei en su tesis doctoral *Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía española a los alumnos chinos a través de la comparación temática del poema español y chino* (2014), la poesía resulta útil para la vida cotidiana, pues no puede narrar un acontecimiento o una acción tan claramente como la novela y el cuento ni puede mostrar una escena tan vivamente como el teatro. Ni siquiera puede expresar una opinión o un punto de vista de manera tan directa, precisa y elaborada como un ensayo. A pesar de todo ello, los textos poéticos permiten

expresar de un modo más bello, certero y profundo determinados sentimientos, pensamientos y vivencias que experimenta el ser humano y que perderían su fuerza de ser transmitidos de otra forma. Acquaroni (2006) caracteriza a la poesía con la brevedad, la universalidad, la ambigüedad, la unicidad, bidimensionalidad (por oposición a la unidimensionalidad de la secuencia discursiva lineal de la prosa), sonoridad, y compacticidad (suelen ofrecer un contexto completo en sí mismos). Aun a pesar de todas estas virtudes del lenguaje poético, hay que extraer también los beneficios didácticos concretos para la enseñanza de una segunda lengua.

Así pues, es posible especificar más las virtudes de la poesía en la enseñanza-aprendizaje de ELE mediante la exposición de aquellas que recogen Lanseros y Sánchez García (2017: 94), y Acquaroni (2006: 54-58) de forma sintética en los siguientes puntos:

- Fomenta la capacidad de distinción entre los significados literales y simbólicos o metafóricos. Es decir, estimula la competencia metafórica y la eliminación de la antinatural literalidad discursiva de los hablantes no nativos.
- Proporciona una visión más profunda de la compleja realidad que supone toda lengua, dándonos una muestra de todas las posibilidades que esta permite.
- Al igual que la literatura en general, la poesía en particular destaca frente al resto de modalidades textuales por la sensibilidad musical, lingüística, conceptual, etc. a las que apela, motivando al alumnado mediante esta exposición a textos de gran contenido artístico. Además, lo acerca a qué es considerado arte o digno de formar parte del canon artístico de la otra cultura.
- Amplia el corpus de vocabulario, sobre todo en los niveles avanzados. Así como permite la práctica de la entonación y pronunciación aprovechando la sonoridad intrínseca del poema.
- Profundiza en el conocimiento de la cultura propia de los países de habla hispana, al igual que otros géneros, pero con un componente popular mayor.
- Despierta el interés por la poesía en español más allá de nuestras fronteras.

Así, pues, a partir de los textos poéticos, la competencia literaria activa los usos y convenciones comunicativas de lectura, de forma que el lector-aprendiz va abriéndose paso a través de lo pragmático y lo literario, cuya complejidad es similar a la de los recursos expresivos que también se pueden encontrar en el habla coloquial (Mendoza, 2008). Sin embargo, esta oferta que el discurso literario hace de la máxima potencialidad expresiva y normativa del sistema de lengua es precisamente lo que genera la controversia

acerca de su presencia en el aula de ELE, aunque la elección cuidadosa del texto puede reducir gran parte de esta dificultad. La posible pega contra la literatura acerca de la potencial complejidad, *a priori*, de los textos literarios en general por tratarse, normalmente, de manifestaciones cultas y elaboradas de la lengua, puede paliarse en gran medida mediante una cuidadosa elección del texto por parte del profesor. Abadalejo (2007) y Naranjo Pita (1999) destacan a este respecto que los textos deben ser accesibles para el estudiante. Es decir, que la dificultad lingüística del texto no tiene que ser muy superior a su nivel, de manera que la lectura suponga un reto alcanzable y pueda disfrutar de ella. Además, los textos deberían ser significativos y motivadores para el alumnado, cercanos a sus intereses, y es recomendable que sean composiciones literarias integradoras de varias destrezas, de forma que se pueda cumplir con lo descrito en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), tal como recoge Naranjo Pita (1999):

Un factor importante en el proceso de aprendizaje orientado hacia la comunicación es el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y producción en contextos establecidos de forma natural, de manera que la práctica de una destreza determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás. (p. 119)

En cuanto a la forma de los textos —sobre todo de los poemas—, esta autora defiende que es conveniente la elección de poemas breves y sencillos, con estructuras paralelísticas o repetitivas, aunque siempre en concordancia con la actividad que se quiera realizar con el texto. Por último, cabe destacar la preferencia, en general, de textos auténticos, que no hayan sido adaptados. Por ello, siempre será más sencillo la selección de textos literarios contemporáneos, pues la lengua presente en ellos es más similar a la que el alumnado conoce y, por tanto, su comprensión acarreará menos problemas. Por último, Neupavet (2011: 5) subraya la importancia de que los textos sean una selección representativa de distintas tendencias que ofrezca un panorama lo más amplio posible en cuanto a la variedad regional, temática, dialectal, estilística y cultural; así como de que el docente elija textos con los que se sienta cómodo trabajando.

## 2.2. La interlengua del aprendiz: el caso japonés

### 2.2.1. El español en Japón

El japonés es una lengua única en el mundo que no pertenece a ninguna agrupación o familia lingüística, aunque la teoría que tiene mayor aceptación actualmente es la que considera al japonés como una influencia de múltiples idiomas, teniendo la raíz más cercana en la familia Ural-Altai (las lenguas de la agrupación Ural son el finés, el estonio, el húngaro y el samoyedo de Siberia, mientras que las de Altai son mongol, turco, etc.) (Takamori, 2014: 13). Su estructura es SOV, bastante rígida, y es frecuentemente clasificada como una lengua aglutinante, pues sus unidades de significado se unen unas a otras (Hasegawa, 2018: 3). Hablado por aproximadamente 127 millones de personas en 2015, el japonés es la novena lengua más hablada en el mundo en función del número de hablantes nativos (*Ibidem*). A pesar de no compartir el mismo origen con el chino —que pertenece a la familia Sino-Tibetana—, el coreano y otras lenguas de extremo oriente, sus hablantes presentan dificultades básicas similares a la hora de aprender lenguas occidentales, aunque aquí se hablará del caso concreto del hablante nativo de japonés aprendiente de castellano.

El español puso por primera vez su pie en Japón en el siglo XVI, época que algunos denominan como «siglo ibérico» de Japón (Cabezas, 1995). Así pues, el comienzo de la historia de nuestro idioma en el país nipón puede situarse en la llegada del jesuita navarro Francisco Javier a sus costas de Kagoshima el 15 de agosto de 1549. A partir del año 1565, el asentamiento permanente en Filipinas permitirá la entrada de otras órdenes religiosas como los franciscanos o los dominicos (Ugarte, 2012). Sin embargo, el español no tuvo demasiada difusión en aquella época y habría que esperar a la apertura del país en la segunda mitad del siglo XIX, al final del *bakufu* Edo, para encontrar un mayor interés hacia nuestra lengua. No será hasta el año 1897 cuando vea la luz la Escuela de Idiomas de Tokio, el primer centro en el que se impartan clases de español y que actualmente es conocido como Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio. De esta forma, el papel del español comienza a ser más relevante (*Ibidem*):

En el año 1955, se funda la Sociedad Japonesa de Filología Hispánica, que luego pasará a llamarse Asociación Japonesa de Hispanistas. Actualmente, cuenta con unos 400 socios y publica anualmente la revista *Hispánica*. Sin duda, es este el periodo en el que se puede hablar ya de cierta visibilidad y madurez del hispanismo en Japón. (...) en esta

época: «el español era considerado, además, y en muchos casos primordialmente, como lengua práctica o lengua para el comercio, y sobre todo en los años sesenta, se establecieron muchos departamentos de español y empezaron a formarse numerosos estudiosos y especialistas del español, la mayoría de los cuales completaron su formación en España o países de habla hispana. Esto significa que la lengua española ya no era una simple herramienta de trabajo, sino que era objeto de investigación científica».

Como recoge el informe de Felipe Carbajo para el Instituto Cervantes (2001), se pueden distinguir tres etapas diferenciadas en las motivaciones que han llevado y llevan a los japoneses a estudiar nuestra lengua. En la primera etapa, de 1958 a 1970, el Japón que resurgía milagrosamente de las ruinas de la Segunda Guerra Mundial se encontró con que el español se estaba convirtiendo en la segunda lengua de comunicación y comercio, inmediatamente después del inglés, a lo que se le sumaron la divulgación y el entusiasmo por la música latinoamericana, los Juegos Olímpicos de Tokyo en 1964, las relaciones comerciales con Iberoamérica y la exposición mundial de Osaka en 1970. La segunda etapa, de 1971 a 1992, se caracterizó por el auge económico de Japón y la decepción en las grandes expectativas puestas en los mercados latinoamericanos. Sin embargo, en este caso fue España quien logró mantener el interés por la lengua española gracias a exposiciones de arte, la penetración del flamenco, el éxito en algunos deportes, el inicio de convenios de intercambio con distintas universidades, la llegada de los primeros turistas japoneses en masa a la Península, la Exposición Universal de Sevilla, las Olimpiadas de Barcelona y la fundación de una de las asociaciones de hispanistas más importantes del país: la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA), que edita los *Cuadernos Canela*. La última etapa recogida aquí es la que va de 1993 a 2001, donde las motivaciones son casi todas las anteriores pero más consolidadas e incrementadas, destacando el turismo, la mejora de la imagen de España desde que se incorporó a la Unión Europea y la gran importancia del español en EE.UU.

La situación actual del español en Japón y de su enseñanza, pues, ha mejorado respecto a otras lenguas, ya que es concebido como una lengua internacional y la multitud de razones que motivan su estudio suponen un perfil de los estudiantes japoneses de español muy variado y diversificado. Con todo, al margen de estos focos de interés sociohistóricos, también son importantes las razones y motivaciones más personales de cada uno, las cuales suelen seguir unas líneas generales como la consideración de que es



un idioma «que suena bien» y con una pronunciación semejante a la del japonés, el deseo de viajar a los lugares exóticos donde se habla, el hastío producido por la enseñanza del inglés, etc.

### 2.2.2. Análisis del perfil del hablante de japonés y sus dificultades

Para entender el método de aprendizaje de lenguas en Japón —y, por tanto, cómo muchos aprenden todavía español en el país oriental— hay que remontarse, al menos, hasta 1873, cuando se crearon las Escuelas Preparatorias Oficiales de Lenguas Extranjeras por parte del Ministerio de Educación, en las que se comenzó a dar prioridad a los ejercicios orales y al método directo frente al sistema *yakudoku*<sup>1</sup> iniciado en los siglos V y VI, que incide sobre todo en la comprensión lectora y en el estudio de las estructuras gramaticales, traduciendo el alumno al japonés palabra por palabra del texto en lengua extranjera sin dar importancia al contexto (Martel, 2013: 9-10). En lo que se refiere a la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras en las aulas de educación secundaria de Japón, aunque el gobierno haya pretendido otorgar mayor peso a la educación centrada en la competencia comunicativa, lo cierto es que la metodología tradicional y el sistema *yakudoku* siguen imperando en las aulas de las escuelas e institutos nipones, llevándose a cabo ejercicios de corte tradicional descontextualizados, de memorización y de repetición de fórmulas gramaticales y largas listas de vocabulario bilingüe ya que, recordemos, su principal objetivo es el de aprobar los exámenes de acceso a educación superior, ya sea el bachillerato o la universidad (*Ibidem*). En esta última, sin embargo, es donde se ha admitido y se ha llevado a la práctica de modo más eficiente el método comunicativo y las nuevas perspectivas de la enseñanza de lenguas, como el enfoque centrado en el alumno o el enfoque por tareas.

Así pues, como concluye Martel en su tesis (*Ibidem*), la enseñanza tradicional que ha imperado en las aulas japonesas durante décadas no convence a los aprendices nipones, quienes preferirían una enseñanza centrada en el alumno y una metodología comunicativa. Además, los estudiantes buscan la mejora de la expresión y comunicación oral, el vocabulario y la comprensión auditiva, argumentando su gusto por trabajar en clase conversando, con fotos, videos, películas, actividades relacionadas con sus propias experiencias, con datos sobre la actualidad, con canciones, grabaciones, etc. en pequeños

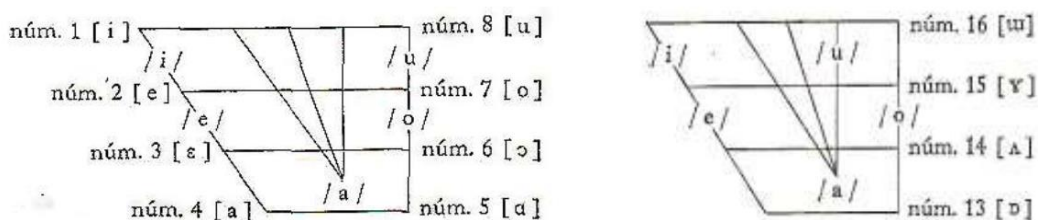
---

<sup>1</sup> 訳読

grupos —mejor que en parejas— y, sobre todo, con muestras auténticas de la lengua como periódicos, televisión, radio, tareas reales, etc.

Habiendo comprendido el contexto lingüístico, motivacional y pedagógico del alumnado japonés para adentrarnos en una didáctica centrada en el alumno, ya es posible enfrentar los problemas más frecuentes que derivan de estos factores. Los primeros problemas a los que se enfrentan, pues, son de índole nocional, ya que conceptos como el género, el número y la conjugación verbal no existen en el idioma japonés como tal. Una mínima base que la mayoría de los estudiantes tengan de inglés puede ayudar a introducir el número y la conjugación verbal, salvando las distancias. Así, es posible comprender con más facilidad aspectos del castellano como la imposibilidad de emplear la misma forma verbal para todas las personas, la mayor cantidad de tiempos verbales, la inexistencia de distintas formas verbales para cada tiempo en función del grado de formalidad, etc. No obstante, el género sí que es completamente novedoso y la mezcla de género y número puede generar cierta confusión al comienzo. Como consecuencia de la ausencia de género y número, el japonés tampoco presenta artículos, ni determinados ni indeterminados, por lo que este también es un aspecto especialmente complejo que deriva del anterior.

En cuanto a la pronunciación, el español no supone un gran reto para el alumnado japonés, pues tanto los sonidos españoles como los japoneses son muy semejantes, destacando el caso de las vocales, tal como se muestra en la *Figura 1* (Ueda, 1977: 2). Los únicos verdaderos problemas a este respecto serían la distinción entre [r] y [l], que requeriría un especial trabajo con pares mínimos, la separación de sílabas y el tono o acentuación.



*Figura 1.* A la izquierda pueden verse los fonemas vocálicos españoles y, a la derecha, los fonemas vocálicos japoneses, cuya posición es la misma, excepto en el caso de /u/.

En la tesis doctoral *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*, de Inmaculada Martínez Martínez (2001: 156), se sintetizan claramente las consecuencias de lo expuesto con anterioridad, caracterizando

al alumnado japonés por necesidades y particularidades tales como su experiencia previa de adquisición de una segunda lengua con métodos puramente gramaticales, su afán perfeccionista, su miedo a cometer errores, su inhibición a expresarse individualmente en público ante el resto del grupo-clase, su mayor tiempo de procesamiento de las respuestas debido a este afán de perfección y su necesidad de cotejo con un compañero en el que apoyarse. Por ello, añade, suele gustarle la reflexión gramatical en la que ha sido educado, las actividades con un tiempo suficiente para buscar una racionalidad y un pensamiento lógico y actividades en las que pueda confirmar su opinión con el resto de compañeros. De esto último, es posible inferir, como se verá más adelante en el marco práctico, que los ejercicios de trabajo en grupo, el *peer checking* (cotejo entre iguales) y las exposiciones grupales pueden favorecer su confianza y, por tanto, su proceso de aprendizaje.

En este mismo trabajo, que destaca por su novedad y originalidad temática, se defiende la Concienciación Formal o *Consciousness Raising* como una metodología que se adecúa al contexto de tradición gramatical del que viene el alumnado japonés y aprovecha sus consecuentes hábitos para el aprendizaje del español. Esta es definida como (*Ibidem*: 164-165):

Esta consciencia no sólo se produce a través de la instrucción de formas específicas, sino que puede también ser resultado de *realces* o distinciones efectuadas por el profesor de forma intencional sobre el input de la L2. Estamos, pues, ante la teoría según la cual manipular o hacer resaltar parte del input de una forma artificial, afectará de forma positiva al conocimiento del aprendiz y, por lo tanto, a su comportamiento lingüístico [Sharwood Smith 1993: 165]. (...).

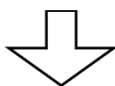
Creemos que una manera en que los dos mundos [la competencia gramatical y la comunicativa] pueden converger es a través de la comunicación sobre el aprendizaje mismo y de esto, precisamente, es de lo que se ocupa la CF, de desarrollar esa fase intermedia entre el conocimiento explícito —suscitado por la instrucción formal— y el implícito —o eventual adquisición de la forma lingüística—, paso previo a su producción posterior en la comunicación [Ellis 1995: 88]. Ésta es, quizá, la aportación fundamental de la CF: trazar ese puente entre ambos conocimientos —el explícito y el implícito— considerados en los últimos métodos en L2 como sistemas discretos cuando, en realidad, los dos tipos de conocimiento entre los que nos movemos son extremos de un mismo continuum [Larsen-Freeman 1994: 299]. (pp. 164-165)

Así, pues, se lograría que los aprendices japoneses fueran avanzando de manera progresiva a un mayor desarrollo de la competencia comunicativa a través de tareas cuyas actividades estén secuenciadas, en primer lugar, atendiendo al significado, advirtiendo la forma y la función de la estructura gramatical, en segundo lugar, y, finalmente, buscando la identificación de los errores. Un ejemplo claro de un ejercicio que realiza un determinado *input* para que el alumnado infiera el significado de este sería el que nos ofrece Alonso Aparicio (2015) en la *Figura 2*.

**Actividad: El piso de Max**

Max es un estudiante alemán de Arquitectura que lleva en Granada dos meses disfrutando de una beca Erasmus. En estos momentos vive en un piso compartido que Ino le gusta, así que ha decidido cambiarse a otro piso. ¿Puedes identificar las características del piso en el que vive y las características del piso que busca? Para ello, marca antes con ✓ la opción correcta.

Un piso...	Vive	Busca
...que tiene 6 dormitorios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...que no esté muy lejos de la Facultad de Arquitectura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...en el que solo vivan estudiantes españoles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...que solo cuesta 150 euros al mes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...que disponga de conexión a internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...que está en un barrio con pocos servicios (supermercados, bancos, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Características del piso en el que vive Max	Características del piso que busca Max
<i>Seis dormitorios</i>	

*Figura 2.* Ejemplo de ejercicio con el realce del *input*. (p. 55)

Teniendo esto en mente, se afirma que los objetivos de las tareas, que siguen la metodología de la Concienciación Formal —determinados mediante métodos empíricos—, intentan capacitar a los aprendices para identificar el significado, inducirles mediante un realce del *input* a advertir la figura lingüística concreta y comparar cognitivamente, de manera que el aprendiz advierta el vacío que existe entre el funcionamiento de una forma lingüística y lo que él o ella misma es capaz de producir en ese momento.

Aunque en *Un paisaje de agua visto en sueños* las actividades no giren, predominantemente, en torno al contenido gramatical, todos estos factores contextualizadores del alumnado japonés a nivel lingüístico, social, emocional y metodológico son tenidos en cuenta como base teórica sobre la que después se articularán las actividades previas a la lectura, las tareas posibilitadoras del paisaje de aprendizaje sobre la obra poética de Juan Ramón Jiménez y la tarea final.

### 2.3. La poesía en España a comienzos del siglo XX: Juan Ramón Jiménez

La obra del ganador del Premio Nobel Juan Ramón Jiménez supuso, junto a la de otros autores como Antonio Machado, el inicio de la poesía española contemporánea, que fue transformándose hasta alcanzar formas de gran sencillez y depuración formal. Esta se divide en tres etapas que él mismo estableció en una nota conservada en Puerto Rico que Antonio Sánchez Romeralo cita en el prólogo a *Poesías últimas escojidas (1918-1958)* (Jiménez, 2008b). En ella, el autor explica que tres veces en su vida —a sus 19, a sus 33 y a sus 49 años— salió de su costumbre lírica conseguida para explorar con el ánimo libre otros universos poéticos. Así pues, sus tres revoluciones o renacimientos poéticos se denominan la etapa sensitiva, en primer lugar, la etapa intelectual y la etapa suficiente o verdadera.

El corpus juanramoniano, así pues, es ingente y presenta una gran evolución que recoge la tradición pasada y que influencia de manera decisiva a los poetas posteriores, de la generación del 27: Gerardo Diego, José Bergamín, Dámaso Alonso, Jorge Guillén, Pedro Salinas, Federico García Lorca y Rafael Alberti. No obstante, el discurso ideologizado de la crítica literaria de posguerra, los discursos de poder, lo inundaron todo y afectaron tanto a la crítica que la visión negativa del modernismo —en relación con la visión sesgada de un noventayochismo masculino, sano e intelectual— y la asociación, simplista, de Juan Ramón a esta corriente han llegado hasta nuestros días. En esta línea es dónde se sitúan comentarios de amigos de Juan Ramón Jiménez como Ramón Gómez de la Serna o Moreno Villa, quienes hablan de sus supuestos desvíos, manías y desinterés por las feas cosas materiales, así como Luis Cernuda que, pese a su condición de exiliado, se deja llevar también por estas limitadas polarizaciones (Arroyo, 2017: 177-178). Aunque fuera muchas veces acusado de ser un poeta torremarfileño por la dedicación y ensimismamiento en su obra, lo cierto es que Juan Ramón estaba preocupado y era consciente de todo lo que ocurría a su alrededor, suponiéndole el exilio un golpe del que nunca se recuperaría por completo. Entre su agitada vida, es posible hallar un factor de unicidad en su obra, a pesar de la dificultad para su análisis que suponen la gran cantidad de textos inéditos y la falta de explicaciones explícita del autor acerca de su poesía (Brown, 1974):

Toda la poesía analizada hasta aquí refleja en mayor o menor grado una serie de presupuestos que le dan cierta unidad y que proceden en su mayor parte de la poesía francesa y de Bécquer, quien introdujo en la poesía española la idea de que el don peculiar

del poeta no pertenece al campo de la expresión, sino de la captación de lo inexpresable, de modo que su labor y su tortura consisten sobre todo en luchar con las insuficiencias del lenguaje. Dado que la nueva poesía quería reaccionar contra la absurda fealdad y vulgaridad de la vida moderna, quedaba bien claro que no podía dirigirse a un público muy amplio. Los poetas de este periodo, mas que los de cualquier otra época anterior, escribían prácticamente los unos para los otros. (p. 134)

Como se describe en la trayectoria literaria del poeta recogida en *Historia de la literatura española* (Brown, 1974: 126-134), sus dos primeros libros de poemas, *Ninfeas* y *Almas de violeta* (1900), se caracterizan por un sentimentalismo adolescente que le hizo repudiarlas posteriormente. Los poemas que suelen conformar su primera época comienzan en *Rimas* (1902) y terminan en *Sonetos espirituales* (1914-1915), donde abunda la temática de la creación y la imposibilidad de penetrar su significado, aunque también se comienza a apreciar su verdadero anhelo de captar aquello que se esconde detrás de la apariencia de las cosas. En esta época, además, su preocupación y dolor por la fugacidad de la vida hace que su poesía se acerque a la de Antonio Machado, como podemos observar en su poema «El viaje definitivo», en *Poemas agrestes* (2008a):

... Y yo me iré. Y se quedarán los pájaros  
cantando;  
y se quedará mi huerto, con su verde árbol,  
y con su pozo blanco.

Todas las tardes, el cielo será azul y plácido;  
y tocarán, como esta tarde están tocando,  
las campanas del campanario.

Se morirán aquellos que me amaron;  
y el pueblo se hará nuevo cada año;  
y en el rincón aquel de mi huerto florido y encalado,  
mi espíritu errará nostálgico...

Y yo me iré; y estaré solo, sin hogar, sin árbol

verde, sin pozo blanco,  
sin cielo azul y plácido...  
Y se quedarán los pájaros cantando.

La poesía de esta etapa, a pesar de no contar con apenas elementos extraordinarios, esotéricos o poco convencionales, destaca por su singular belleza y el enriquecimiento personal con el que Juan Ramón Jiménez la dota.

En su segunda etapa, la intelectual, es cuando empieza a afirmarse como un poeta platónico, es decir, que «ansiaba creer que tras la apariencia de las cosas hay una esencia absoluta y eterna que existe independientemente de la conciencia humana, y que el Poeta puede poseer el privilegio de tener intuiciones de esta esencia inmanente en los avatares de su experiencia cotidiana» (*Ibidem*: 129). Es decir, se desarrolla su interés acerca del contenido psíquico que emana de cualquier creación verbal —de sus poemas— y que trasciende eternamente su entidad empírica —la existencia física de sus libros de versos—. De esta forma, el poeta va tomando una deriva mística en la que pocos pueden seguirle.

La frustración y desesperación que había caracterizado su poesía —donde los comienzos bellos y esperanzados como la primavera o el amanecer son portadores, aún más que los finales, de la tristeza de que van a morir— cambia a partir de 1916. En este año, Juan Ramón Jiménez cruza el Atlántico para casarse con Zenobia Camprubí Aymar en Estados Unidos, mujer de gran cultura y traductora de poesía, en especial de Rabindranath Tagore, quien hace posible, también, que Juan Ramón Jiménez tuviera tiempo de dedicarse a su Obra por completo. El impacto de este viaje a través del mar queda directamente reflejado en la obra *Diario de un poeta recién casado* y hace que empiece a entrever la posibilidad de que su anhelo divino encuentre aquello que buscaba dentro de sí mismo, una concepción que recuerda al gnosticismo. En su siguiente libro, *Eternidades* (1916-1917), al igual que hizo Yeats dos años antes, Juan Ramón Jiménez se desvincula de su poesía anterior por considerarla demasiado adornada y se encomienda a la misión de captar «el nombre exacto de las cosas». Es en esta obra donde el poeta ruega el olvido del habla para llegar a lo desconocido: «Dejar de hablar, callar, no es suficiente, ya que, recuerda Heidegger, «solo podemos silenciar lo que sabemos», y el poeta no pretende decir lo que ya conocemos» (Gutiérrez, 1993: 64). Juan Ramón suplica a lo divino por esa palabra primera pero, ante la imposibilidad de obtenerla, recurrimos a la poesía para intentar vislumbrar esa realidad que el poeta percibe. La poesía, así pues,

«transcurre entre estos dos silencios: la inalcanzable y fértil nada de la que brotaría la palabra instauradora del ser, y el silencio de todo decir, negativo, al que nos arroja nuestra condición humana» (*Ibidem*: 69). Esto ya se podía observar claramente en el poema XLIII del *Diario de un poeta recién casado* (Jiménez, 1917: 58), donde se refleja esta obsesión con el nombre y la ascensión platónica. Su poesía, de esta forma, se aleja de las pinceladas difusas del impresionismo y las imágenes para abrazar la poesía conceptual y aparentemente hermética.

Te tenía olvidado,  
cielo, y no eras  
más que un vago existir de luz,  
visto —sin nombre—  
por mis cansados ojos indolentes.  
Y aparecías entre las palabras  
perezosas y desesperanzadas del viajero,  
como en breves lagunas repetidas  
de un paisaje de agua visto en sueños...

Hoy te he mirado lentamente,  
y te has ido elevando hasta tu nombre.

Sin embargo, como continúa describiendo Brown, Juan Ramón se desvincula de los místicos platónicos, en el sentido más ortodoxo, pues no pretende renegar del mundo material y vano, sino que escribe acerca de cómo el mundo trascendental de las ideas otorga sentido y alegría al mundo físico. Así, el otoño es descrito como una «inmortal primavera» y la sucesión de las estaciones de la naturaleza ya no causa melancolía, sino que ve tras ella la «estación total».

De su última etapa poética, la suficiente o verdadera, se puede destacar *Animal de fondo* (1947), donde se manifiesta la dicotomía entre un ser de profundidades divinas y eternas pero que sigue siendo humano. Este dios, al que busca Juan Ramón Jiménez desde *Diario de un poeta recién casado*, no se trata de un dios convencional, sino más bien una conciencia interior inmanente, la búsqueda de aquello que hace que el ser humano sea justamente eso, único ser vivo capaz de expresar su propio ser (Bejarano y Llansó, 2017:



40). No se constituye, sin embargo, como una búsqueda narcisista del propio yo singular, sino de un yo universal (*Ibidem*). En el año 1949, *Animal de fondo* volvió a publicarse bajo el título de su nueva segunda parte: *Dios deseado y deseante*. Juan Ramón Jiménez, así, se definiría en sus últimos años de poeta —antes de la tristeza tras la muerte de Zenobia y el recibimiento del Premio Nobel de Literatura— como un místico panteísta que habla de «un dios vivido por el hombre en forma de conciencia permanente».

A lo largo de toda su obra poética, hace evidente su deseo de penetrar en el sentido oculto de la realidad a través de «su expresión», a través de la palabra, que siempre ronda, así, los mismos temas de aspiración universalista. Esta es la convicción de universalidad y la aspiración de trascendencia que, de hecho, manifiesta en el prefacio de *Diario de un poeta recién casado* (Jiménez, 1917):

Ni más nuevo, al ir, ni más lejos; más hondo. Nunca más diferente, más alto siempre. La depuración constante de lo mismo, sentido en la igualdad eterna que ata por dentro lo diverso en un racimo de armonía sin fin y de reinternación permanente. En la tarde total, lo que da la belleza es el latido íntimo de la caída idéntica, no el variado espectáculo externo; la exactitud del latido. El corazón, si existe, es siempre igual: el silencio, verdadera lengua universal ¡y de oro!, es el mismo en todas partes. (p.14)

Debido a esto en gran parte, Bejarano y Llansó (2017: 19) afirman que la poesía de Juan Ramón Jiménez es metafísica de acuerdo con la concepción que José Ortega y Gasset tenía de este término, esto es, no como ciencia primera en el sentido de ciencia de la fundamentación del ente en cuanto tal, sino como saber en general acerca de la realidad subyacente a todo cuando decimos que es; por ello, los mismos autores defienden que el término más adecuado sería el de poesía ontológica. Así, pues, se trata del inicio de la construcción del ser de la persona a partir, justamente, de los fenómenos que cercan y acercan su vida (*Ibidem*: 43).

Cabe destacar, en último lugar, la gran importancia que tiene para la literatura comparada y tendrá para esta propuesta enfocada a hablantes nativos de japonés la semejanza que ofrece la poesía más de las dos últimas etapas poéticas de Juan Ramón Jiménez con la poesía del país nipón debido, posiblemente, a su influencia oriental. Esta confluencia que se va a destacar aquí puede ser de utilidad debido a que se basa en la cualidad que caracteriza a los haikus, composición poética conocidísima tanto en el país

que le dio origen como en el resto del mundo. Estos poemas de tres versos con 5-7-5 sílabas respectivamente son, en palabras del famoso japonólogo Donald Keene (1956), composiciones que tienen que contener un elemento que también encontraremos en la poesía de Juan Ramón Jiménez:

Como estos ejemplos lo indican, el haiku, a pesar de su extremada brevedad, debe contener dos elementos, separados comúnmente por un corte marcado por lo que los japoneses denominan una «palabra cortante» (*kireji*). Uno de esos elementos puede ser las circunstancias generales —el final del otoño, la quietud de los jardines de los templos, el mar que se oscurece— y el otro, la percepción momentánea. La naturaleza de los elementos varía pero siempre tendrá que haber esos dos polos eléctricos entre los que salte la chispa, si es que el haiku ha de producir su debido efecto; de otro modo, no pasará de ser una concisa relación. (p. 57)

Esta «chispa» fugaz a la que Keene alude permite ver un fondo religioso-filosófico relacionado con el budismo Zen, el cual enseñó, entre otras cosas, que la iluminación o *satori* puede alcanzarse mediante un relámpago súbito de la intuición, en lugar del estudio de sesudos libros de teología o el cumplimiento riguroso de las austeridades monásticas. En la poesía Juan Ramón Jiménez se encuentra un elemento muy similar que Bejarano y Llansó (2017) definen de la siguiente manera:

La imposibilidad de conocimiento no se encuentra ya en las cosas en sí mismas, sino en que estas se ofrecen en lo que son y, en este ofrecerse, se recogen o retiran hacia sí, haciendo buena aquella máxima en la que Pascal afirmaba que tanto demasiada luz como su ausencia absoluta ciegan de la misma manera. Pero en ese retirarse de los fenómenos en su entregarse en la luz, resta siempre y en todo caso el relámpago, el latigazo, el destello que dejan en su aparecer, y ese instante súbito de aparición, esa llamada iluminadora en la que, de pronto, todo aparece para, de igual manera, volver a oscurecerse, la mirada *desencubre*, no una realidad oculta (...), sino una realidad que se *con-forma* a sí misma en ese aparecer y desaparecer y que, de este modo, muestra ante los sorprendidos y cansados ojos del hombre el círculo eterno que traza ese aparecer y desaparecer (...). (p. 44)

Esto que denominan «relámpago», «latigazo» o «destello» en su poesía es también fruto de una concepción de la realidad que encuentra su profundo anhelo en esos instantes fugaces y súbitos de contraste, normalmente de contrastes de temática natural o humilde, que rehúyen la sociedad moderna. Así pues, entre estas dos manifestaciones literarias en lenguas tan diferentes puede haber esta confluencia en una sensibilidad semejante que difícilmente pasará inadvertida al lector japonés y que puede hacer que este poeta le resulte más familiar que otros. Aunque Juan Ramón Jiménez no tuviera acceso a libros de literatura japonesa, lo cierto es que su afinidad con esta en general y con los haikus en concreto no pasa inadvertida para muchos autores. Una comparación que merece ser mencionada es la de *Diario de un poeta recién casado* con *Senda de Oku* de Bashō (Maestre: 2015):

Y es que el propio Juan Ramón había planeado la creación del Diario como un experimento, un estudio y un proceso para llegar a un nuevo tipo de poesía a través, precisamente, de este viaje a tierras hondas cruzando el mar, un viaje exterior e interior reflejado en su poesía, que se vuelve la piel para dejar lo íntimo al descubierto. (...). Lo que buscaba Juan Ramón con este diario y, en definitiva, con su nueva poesía es justamente lo que significó el poemario de Bashō para sí mismo y la poesía japonesa: una búsqueda del instante desnudo como única forma de conocer la verdadera esencia pura de la realidad, que no es más que una relación de sucesos determinados en un devenir constante. (...). Juan Ramón había creado algo distinto a todo lo que se había escrito hasta entonces, que no fue solamente un giro racional en su poesía, sino en la poesía española, al igual que Sendas de hacia tierras hondas lo fue para autor y país. (pp. 69-70)

Esta circunstancia de confluencia entre las sencillas y profundas manifestaciones poéticas de Juan Ramón y la obra cumbre del admirado Bashō —pues ambos buscaban ese instante eterno en el cambio constante de un viaje— otorga una familiaridad y gusto por el poeta andaluz que se ha manifestado en la gran cantidad de traducciones al japonés de su obra. Entre estas destaca sobre manera el caso de *Platero y yo*, donde, lejos de vivir ausente, Juan Ramón retrata la condición humilde de su pueblo y las injusticias que en este se llevan a cabo, dejando traslucir un ideario que refleja preocupaciones semejantes de Giner de los Ríos y la Institución Libre de enseñanza, y que habla de una sentida ética a través de un paisaje rural que puede asemejarse al de otros autores japoneses. Su poesía, de esta manera, puede ser un material excelente para llevar la literatura a clase de ELE

para alumnado japonés y trabajar, como parte de la competencia literaria —que, a su vez, está incluida en la comunicativa— el mundo de la expresión lírica, de la emoción, del símbolo y la metáfora en español.

### 3. MARCO PRÁCTICO

#### 3.1. Aspectos metodológicos: hipótesis, objetivos y método de investigación

La propuesta educativa que se va a exponer a continuación pretende demostrar que, si el alumnado japonés de nivel avanzado de español trabaja con textos poéticos de forma organizada y adaptada a su perfil, desarrollará su competencia comunicativa de forma favorable, especialmente lo referente a la competencia literaria, que se enmarca en la anterior. Es por esto por lo que se erigirá como una investigación cualitativa o etnográfica con categorías de alta inferencia. De esta forma, la hipótesis o suposición que se establece provisionalmente como base de esta investigación para que su validez pueda ser confirmada o negada es la siguiente:

Si el alumnado japonés de ELE de un nivel avanzado utiliza en clase textos poéticos de forma gradual, dirigida, ludificada y focalizada de acuerdo con su perfil de estudiante a través de la atención a los cinco bloques de contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes que le permita familiarizarse con las peculiaridades de las composiciones líricas en español bajo un enfoque comunicativo y de la recepción, tendrá un acceso más completo a la lengua meta y se darán evidencias de un mejor desarrollo didáctico de la competencia comunicativa, especialmente de la competencia literaria.

Esta hipótesis de partida puede ir complementada por otras hipótesis que se derivan de ella. La primera de estas sería que la propuesta, por tanto, ha de erigirse como un proyecto comunicativo y adaptado según lo establecido en el apartado metodológico, de manera que se incluyan los textos literarios por su condición de realidad lingüística tan válida como las demás y por su utilidad para el desarrollo de la competencia literaria, que beneficia, a su vez, a la competencia comunicativa. Además, se deriva también la suposición de que la actitud y motivación ante una propuesta como esta debería ser más receptiva y activa en el alumnado, ya que se buscará su implicación personal y se emplearán recursos lúdicos.

El objetivo general, por su parte, sería el de poner a prueba la propuesta educativa *Un paisaje de agua visto en sueños*, diseñada bajo una metodología que aúna el enfoque comunicativo —concretado en el enfoque por tareas—, el paisaje de aprendizaje y las investigaciones acerca del perfil del aprendiz japonés para observar el desarrollo de la competencia comunicativa —con especial atención a la competencia literaria que en esta se encuentra— en un contexto concreto de alumnado japonés de nivel avanzado. Los objetivos específicos que surgen de la concreción del anterior se pueden precisar de la siguiente manera:

1. Comprobar las repercusiones motivacionales del trabajo a través del enfoque por tareas con la herramienta del paisaje de aprendizaje mediante textos poéticos de Juan Ramón Jiménez.
2. Establecer cómo contribuyen los textos poéticos de Juan Ramón Jiménez en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de su empleo como medio para aprender y progresar en los contenidos de los cinco bloques del Plan Curricular del Instituto Cervantes.
3. Determinar el impacto didáctico de una metodología adaptada al perfil del alumnado japonés a través del trabajo en grupo, la organización y focalización según las pautas de la Concienciación Formal y la libertad temporal.

En cuanto a la metodología de investigación que mejor se adapta al carácter cualitativo y de alta inferencia, esta será la de la investigación-acción, que se caracteriza por centrarse en la práctica, aunque con el respaldo teórico: «si se están tratando aspectos particulares de su materia y referidos a alumnos concretos, resultará más adecuado un planteamiento de carácter cualitativo» (Mendoza et al., 2004: 32).

Asimismo, esta forma avanzada de la investigación participativa rechaza el procedimiento empírico-racional, es decir, no trata de seguir paso a paso un plan preestablecido por el investigador ni de limitarse a las variables de la situación que este ha elegido inicialmente como objeto de estudio, sino de hacer surgir de un grupo concreto que participa en una acción educativa las cuestiones que se plantean (*Ibidem*: 51). Esta metodología tiene su origen en las investigaciones que desarrolló el alemán Kurt Lewin en los años 40, señalando que «el eje principal es la reflexión sobre la acción realizada» (García, 2017: 165). En su evolución histórica, la investigación-acción se dividió en dos grandes tendencias. La primera fue la de los trabajos de Kurt Lewin, que fue continuada por el antropólogo Sol Tax y el sociólogo Flás Borda; y la segunda fue la inspirada en las

ideas de Paulo Freire, Lawrence Stenhouse y John Elliott (Colmenares y Piñero, 2008: 100). Así pues, en la segunda de estas vertientes, más centrada en la educación, el objeto de estudio de esta metodología son los actos educativos de forma natural y sus actores sociales educativos para, así, «implementar respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación, y registrar y sistematizar toda la información posible que sobre el cambio se está observando» (*Ibidem*: 106). El propio Elliott (1990: 72-77), así pues, define los pasos de las actividades del modelo *action research* —que pueden ser llevados a cabo circularmente hasta el infinito— de la siguiente manera:

1. Identifying and clarifying the general idea: a state of affairs or situation one wishes to change or improve on.
2. Reconnaissance
  - a. Describing the facts of the situation
  - b. Explaining the facts of the situation
3. Constructing the general plan
4. Developing the next action steps
  - a. One needs to use monitoring techniques which provide evidence of how well the course of action is being implemented.
  - b. One needs to use techniques which provide evidence of unintended as well as intended effects.
  - c. One needs to use a range of techniques which will enable one to look at what is going on from a variety of angles or points of view.
5. Implementing the next action step(s)

La identificación del problema, en nuestro caso, ha sido presentada en el marco teórico, donde se expone la metodología tradicional en la enseñanza de segundas lenguas en el hablante japonés, en el que no tiene cabida la literatura, y se constata que aproximaciones como la Concienciación Formal, al menos en la enseñanza de estructuras gramaticales, resulta beneficiosa para el alumnado con el perfil japonés. A partir de esta delimitación, el investigador crea sus materiales y sus técnicas de recogida de datos —en este caso, el diario y la triangulación— antes de implementarlo en el aula y llevar a cabo el proceso más importante: la reflexión crítica. De hecho, los roles y funciones del profesor-investigador reflexivo y crítico son sintetizados en este cuadro (Madrid, 2001):

- Facilita la «comprensión», reconstrucción individual y colectiva del conocimiento, crea sus propias leyes, aplica los principios que emanan de su contexto, actúa básicamente como facilitador, mediador y monitor del aprendizaje.
- Se nutre de la psicología perceptiva y de la epistemología fenomenológica.
- Concede más importancia a la construcción individual de los aprendizajes y a las diferencias individuales de los aprendices.
- Dialoga, fomenta un aprendizaje más reflexivo, por descubrimiento (método socrático).
- El profesor promueve la diversidad de puntos de vista y suele permanecer neutral.
- Tiene en cuenta las opiniones y creencias del alumnado y construye sobre ellas.
- Se trata de resolver los problemas y los conflictos de aula mediante el diálogo y el compromiso cooperativo de los implicados.
- No preocupa tanto la excelencia académica y los niveles de contenidos que consiguen los alumnos.
- Prefiere la reflexión crítica y el desarrollo de los procedimientos y las destrezas.
- El alumno participa sistemáticamente en la construcción de los aprendizajes.
- El profesor es más abierto y democrático, más flexible y negocia con los alumnos los itinerarios que se emprenden.
- Se desarrolla un currículo más abierto, centrado en el alumno, que incorpora sus aportaciones.
- Se promueve la enseñanza cooperativa y por equipos. Se utilizan más estrategias o técnicas de socialización.
- Concede la misma importancia a las situaciones de enseñanza formal e informal; se utilizan con mucha frecuencia los recursos del ambiente, (fuera del aula).

*Figura 3. Cuadro de los roles y funciones del profesor-investigador reflexivo y crítico. (p. 27)*

Es así como se hace posible conocer al alumnado, teniendo en cuenta sus actitudes y comportamientos en función de la actitud del docente; la reflexión y el análisis del método de enseñanza para poner en tela de juicio inmediata la forma en que se enseña y adoptar los cambios pertinentes en cada momento; y la mejora e innovación en la educación a través de una revisión constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE. Son muchos, sin embargo, los que han criticado la falta de fiabilidad de la metodología investigación-acción, pero también son muchos los que han destacado sus virtudes. La investigación-acción no busca que sea generalizable ni que las conclusiones

obtenidas en un contexto concreto sean extrapolables al resto, al contrario que la investigación experimental. Este hecho disminuye sobremanera la repercusión de la ausencia de puesta en práctica para propuesta, ya que el objetivo es reflexionar sobre la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la clase de ELE para alumnado japonés en cada caso y, así, diagnosticar y resolver los problemas específicos de cada situación.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos, se hará uso del diario, que es definido por Elliott (1990) de la siguiente manera:

It should contain personal accounts of ‘observations, feelings, reactions, interpretations, reflections, hunches, hypotheses, and explanation’ [see Kemmis et al. 1981]. (...). In the Ford Teaching Project [see Elliott and Adelman 1976] we also suggested to teachers, undertaking their own classroom action research, that pupils should keep diaries. As Kemmis and others [1981] argue, this enables a teacher to compare his or her experience of the situation with that of the pupils. (...). Finally, the contents of diaries should be properly dated. In the context of classroom action research, details like form, time, subject, should be cited at the beginning of an entry. Entries may vary in length and amount of detail. They should probably be fullest at those points where the heaviest monitoring and reconnaissance is planned. (p. 78)

La subjetividad de este método de recogida de evidencias será paliada mediante la técnica de triangulación, la cual otorga tres puntos de vista diferentes sobre el mismo fenómeno en el aula, que en este caso serán el punto de vista del docente, del alumnado y de un observador externo.

### 3.2. Justificación de la propuesta y criterios de selección de los poemas

La propuesta didáctica que se va a presentar en los siguientes epígrafes se fundamenta en tres poemas de Juan Ramón Jiménez, cada uno de los cuales pertenece a una de las tres etapas de su obra:

- Etapa sensitiva (1898-1916): «El viaje definitivo» (2008a: 28).
  - Platero: inicio de *Platero y yo* (1981).
- Etapa intelectual (1916-1936): «Cielo» (1917: 58)



- Exilio: video de la Real Academia titulado «*Distinto*», de Juan Ramón Jiménez por Asier Etxeandia.<sup>2</sup>
- Etapa verdadera o suficiente (1937-1958): «Conciencia plena» (2008b: 383).

La adecuada selección de textos literarios para trabajar en el aula de ELE es de gran importancia, pues estos deben estar adaptados a la cultura, la edad y la madurez de los alumnos, si es que se pretende cumplir satisfactoriamente tanto como con los objetivos generales de desarrollo de la competencia literaria como con los objetivos específicos de cada tarea. Así pues, para entender el motivo de la selección de estos como medio de desarrollar la competencia literaria en lengua española, se va a proceder a un sucinto análisis y caracterización de los rasgos más relevantes de estas tres composiciones poéticas, cada una de las cuales se desarrollará localizada en un país diferente del paisaje de aprendizaje siguiendo este orden: Moguer, Nueva York y San Juan (Puerto Rico).

### 3.2.1. «El viaje definitivo»

Esta obra se publicó en la colección de poemas de Juan Ramón Jiménez titulada *Poemas agrestes* (1910-1911), en la cual se recogen composiciones escritas durante su época en Moguer, a la vuelta de pasar el año 1904 en casa del doctor Simarro tras su estancia en el sanatorio. Durante este tiempo que estuvo de vuelta en su pueblo natal, Juan Ramón se recluyó en la escritura para aislarse del mundo hostil e incomprensivo que lo rodeaba. Así, la poesía es lo único que lo sostiene durante estos solitarios, aunque fructíferos, años en Moguer hasta su marcha a Madrid en 1912.

«El viaje definitivo» presenta parte de este paisaje hermoso y, a la vez, deprimente en el que se encontraba, pues a través de él se trata el tema de la indiferencia del mundo y la resignación ante la fugacidad de la existencia del ser humano, que pasará por la vida dejando todo lo conocido atrás, excepto al resto de seres vivos, que también desaparecerán. Esta profunda soledad que forma parte de la realidad de todas las personas cobra forma en quince versos libres organizados en cuatro estrofas. En la primera estrofa, quedarán los pájaros, el huerto, el árbol y el pozo; y, en la segunda, el cielo despejado en el que resuenen las campanas. A pesar de la muerte de los seres queridos, todo seguirá fluyendo cíclicamente, renovándose cada año, y solo quedará su espíritu, perdido en la eternidad

---

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=thoQNZ4cLwI>

que describe con la concreción paradójica de «el rincón aquel de mi huerto florido y encalado» (v. 10).

Como el propio ciclo de la vida, así concluye circularmente su poema, recordando que él, como todos, se irá y amplía esta idea con todos los elementos citados anteriormente, salvo el primero, los pájaros, que son dejados para cerrar la composición con su cantar. El poema termina, el lector desaparece, pero los pájaros quedarán sin que podamos oírlos, con una imagen sonora de la belleza y la tristeza que supone la continuidad de la vida. Así pues, en este poema que evidencia el estado anímico del poeta en esta época, es posible analizar una gran cantidad de antítesis, de contraposiciones, y de recursos formales como el encabalgamiento («y tocarán, como esta tarde están tocando, / las campanas del campanario», entre otros), el asíndeton («(...) sin hogar, sin árbol / verde, sin pozo blanco, / sin cielo azul y plácido») o el polisíndeton («...Y yo me iré. Y se quedarán los pájaros /cantando; / y se quedará mi huerto, con verde árbol, y con su pozo blanco»), que mediante sus respectivos efectos crean esa atmósfera de desasosiego melancólico que caracteriza al poema.

### 3.2.2. «Cielo»

Dentro del *Diario de un poeta recién casado* (1917), escrito en el inicio de la plenitud vital del poeta, encontramos el poema XLIII, titulado «Cielo». Este, al igual que el resto de composiciones líricas que conforman la colección, no se hubiera podido escribir si Juan Ramón no se hubiese embarcado hacia Nueva York en enero de 1916 para casarse con Zenobia, pues esta travesía por mar y en las ciudades americanas fue lo que inspiró la composición de este diario. La cronología del Centro Virtual Cervantes (2020) lo describe de la siguiente forma:

El poeta de Moguer llegó a decir que este era su mejor libro porque en él se presentaba por primera vez una mezcla muy original de lírica e impresiones en prosa, de lugares y personas de otra cultura, y sobre todo de sensaciones nuevas motivadas por su encuentro con el mundo americano y con su viaje por mar. El libro, aunque tiene numerosos poemas que tratan de la aventura del poeta y de su viaje y luna de miel por tierras desconocidas, está todo él inspirado en el mar y en las sensaciones intensas que la visión de la inmensidad produjo en el poeta.

Junto al amor por Zenobia y el deseo de volverse a encontrar, el tema principal del libro son, así pues, las reflexiones que le suscita la contemplación del mar y el cielo. En este poema, «Cielo», Juan Ramón se deshace de los elementos de inspiración becqueriana y modernista para avanzar hacia una poesía más depurada, esa conocida como poesía desnuda. Aunque el poema esté escrito todo en pasado, lo cierto es que encontramos dos momentos divididos por una línea en blanco: la primera estrofa, más antigua, en pretérito imperfecto y la última, más reciente, en pretérito perfecto compuesto, para indicar que ya ha recordado el nombre del cielo. Así, en el verso final, se introduce este tema del nombre exacto de las cosas, de inspiración platónica y de gran importancia para el autor.

Esta segunda parte, a pesar de la simplicidad sintáctica de todo el poema, carece de cualquier adjetivo y contrasta con la sonoridad de los adjetivos de la primera parte: «Y aparecías entre las palabras / perezosas y desesperanzadas del viajero» (vv. 6-7). Con estos versos libres, en cualquier caso, Juan Ramón crea un poema que, en su conjunto, es capaz de transmitir al lector una vaga pero bella imagen etérea con un inusual y complejo efecto de perfección en el trato de los ritmos.

### 3.2.3. «Conciencia plena»

En este poema, localizado en *Dios deseado y deseante* (1949), Juan Ramón ya no escribe para la inmensa minoría, sino para sí mismo, aunque durante toda su vida continuará revisando y perfeccionando sus obras pasadas. Este es un libro místico, dedicado al dios o a la conciencia juanramoniana y que él mismo concibe como el cumplimiento de sus aspiraciones poéticas. Así pues, en este poemario se cumple el deseo de Juan Ramón expresa en el prólogo al poema «Espacio», dentro de *En el otro costado* (Jiménez, 1978: 605):

Pero toda mi vida he acariciado la idea de un poema seguido (...) sin asunto concreto, sostenido sólo por la sorpresa, el ritmo, el hallazgo, la luz, la ilusión sucesivas, es decir, por sus elementos intrínsecos, por su esencia (...). Que fuera la sucesiva expresión escrita que despertara en nosotros la contemplación de la permanente mirada indecible de la creación: la vida, el sueño o el amor. (p. 605)

Este poema, por tanto, es tan breve como intenso, ahondando en las profundidades de la conciencia del poeta. En la edición crítica de *Dios deseado y deseante (Animal de fondo)* (Bejarano y Llansó, 2008b: 384), uno de los dos temas que aquí se tratan es definido como: «sobre pasar todo espacio dimensional y todo tiempo lineal, en una condensación *transparente* de *conciencia una y plena*, que se expande sin extenderse y que se sucede sin transcurrir». El segundo tema que se trata, por su parte, es la de una conciencia con voz de fuego blanco, es decir, una conciencia que abarque todos los colores y llena de color al mundo (*Ibidem*: 385). Los opuestos suelen fundirse en la poesía de Juan Ramón hasta lograr una unidad suprema de fusión con el tono: la «voz de fuego blanco» (v. 9) se opone a «mi órbita segura de cuerpo negro» (vv. 12-13), la cual guarda un diamante lúcido, que no puede ser sino la superación del tiempo y el espacio por medio de la poesía, la *conciencia plena*. En estas contradicciones podemos descubrir, así, la esencia del poeta, el anhelo constante en el que nos podemos ver reflejados de una comprensión del universo que se escapa, pero es hallada constantemente. Esta esencia que busca se condensa en la constante adjetivación de los sustantivos, que adquieren un valor muy personal pero que abre la ventana al lector hacia su mundo lírico y sugestivo.

Juan Ramón Jiménez, de esta forma, desarrolla en su etapa verdadera la búsqueda de «el nombre exacto de las cosas», del oxímoron que supone la esencia inmanente que trasciende, a través de su poesía plena, ese dios deseado y deseante. Al año siguiente de la publicación de esta obra, sería internado varios meses en hospitales estadounidenses debido a una fuerte depresión nerviosa consecuencia de su condición de exiliado y su incesante trabajo.

### 3.3. Marco curricular

El marco curricular en el que se sitúa este trabajo es el del contexto español, es decir, el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Este, a su vez, alude a la autoridad internacional del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para establecer la definición, los objetivos, los contenidos generales básicos y los criterios de evaluación de cada nivel, atendiendo en nuestro caso al nivel avanzado, el cual «presentará las características del nivel de competencia B2, según este nivel se define en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas». Sin embargo, la propuesta *Un paisaje de agua visto en sueños* no está

dirigida únicamente a alumnado japonés de competencia B2 holgada, sino también a los niveles superiores, siendo los tres niveles definidos de la siguiente manera por el MCER (2002):

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
pendiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Figura 4. Niveles comunes de referencia: escala global. (p. 26)

A pesar de la exhaustividad que ofrece este, el marco de concreción curricular más exacto que existe para el caso del español como lengua extranjera es el Plan Curricular del Instituto Cervantes, que adapta las recomendaciones del marco europeo del Consejo de Europa al caso del español. Por tanto, este será el plan curricular empleado para definir los ejes sobre los que se articula esta propuesta de enseñanza de español a alumnado japonés de nivel B2-C2.

### 3.3.1. Objetivos

Los objetivos generales que se presentan a continuación han sido extraídos de los objetivos de nivel establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007).

#### 1. El alumno como *agente social*

##### 1.1. Llevar a cabo transacciones de todo tipo, aunque sean delicadas y complejas

- 1.1.1. Procurarse información detallada y de cierta complejidad que precise para realizar transacciones delicadas a través de terceras personas y manejar todo tipo de fuentes de información, aunque esto suponga enfrentarse a dificultades (textos extensos o especializados, dificultades de audibilidad o legibilidad, presiones de tiempo, etc.).

- 1.1.2. Desenvolverse con gran soltura en transacciones delicadas y complejas, aunque surjan dificultades, e incluso ayudar a otras personas a realizarlas.
- 1.1.3. Expresar con riqueza de matices el grado de satisfacción o insatisfacción y hacer valoraciones adecuadas, detallando los aspectos concretos que quepa resaltar de las transacciones realizadas.
- 1.2. Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se integre
  - 1.2.1. Intercambiar todo tipo de información, opiniones, experiencias, ideas o sentimientos, sea cual sea el tema, la actitud de sus interlocutores y la relación que establezca o mantenga con ellos.
- 1.3. Desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema
  - 1.3.1. Interpretar en los textos las convenciones y rasgos del género al que pertenecen que sean idiosincrásicos de la cultura hispana, mediante la búsqueda de referencias históricas, culturales, etc.
  - 1.3.2. Interpretar el mensaje del texto, identificando las ideas principales, las secundarias y los detalles, así como las relaciones que se establecen entre todos los elementos.
  - 1.3.3. Adoptar una actitud crítica en la interpretación de los textos, recurriendo al propio sistema de referencias y a las propias competencias.
2. El alumno como *hablante intercultural*
  - 2.1. Aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural:
    - 2.1.1. Sacar partido de las potencialidades de enriquecimiento cultural que se derivan de la interpenetración de distintos sistemas de valores, comportamientos y percepciones de la realidad.
  - 2.2. Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular:
    - 2.2.1. Matizar los intereses, las expectativas, los deseos, etc., y profundizar en ellos, en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.

- 2.2.2. Mostrar una actitud abierta y un alto grado de sensibilidad hacia otras culturas, en particular hacia las de España e Hispanoamérica.
- 2.3. Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica:
  - 2.3.1. Profundizar en los conocimientos sobre las tendencias artísticas, los acontecimientos políticos y sociales, etc., con una visión amplia y matizada, abierta al análisis crítico, desde el conocimiento del patrimonio de la cultura de origen, y en relación con las culturas de España e Hispanoamérica.
- 2.4. Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva, de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos:
  - 2.4.1. Analizar y valorar los elementos de la realidad de los países hispanos que constituyen su modo de entender las relaciones sociales, las cuestiones de orden moral, los sentimientos y creencias y, en general, las convicciones y los principios más sólidos, desde una perspectiva amplia y matizada.
  - 2.4.2. Adoptar una perspectiva intercultural que permita integrar las actitudes, los valores y los comportamientos de la cultura propia y de las de los países hispanos en un modo de sistema intercultural en el que se relacionen de forma armónica y solvente los elementos en contacto tanto en los niveles superficiales o situacionales como en los más profundos y arraigados.
- 2.5. Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos:
  - 2.5.1. Mediar de forma eficaz entre miembros de la propia cultura y de las culturas de España y los países hispanos.
- 3. El alumno como *aprendiente autónomo*
  - 3.1. Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje del español (y de las lenguas en general):
    - 3.1.1. Tomar iniciativas destinadas a ejercer un control consciente sobre su proceso de aprendizaje.
    - 3.1.2. Erradicar los aspectos de su sistema de creencias que no contribuyan de forma positiva al proceso de aprendizaje.
    - 3.1.3. Aprovechar al máximo las ventajas asociadas a su propio perfil de aprendiente e investigar estrategias para explorar nuevas formas de aprender.

- 3.2. Planificar el propio proceso de aprendizaje, obteniendo el máximo provecho de los recursos disponibles (tiempos y espacios, fuentes de consulta, materiales de enseñanza, etc.):
  - 3.2.1. Buscar y generar de forma constante recursos y oportunidades para el aprendizaje (fuentes de consulta e input, materiales de enseñanza, situaciones de comunicación, etc.).
  - 3.2.2. Diseñar, llevar a cabo y evaluar tareas para obtener el máximo rendimiento de las oportunidades en las que permanece expuesto al español, de las fuentes de consulta e input, de los materiales, etc.
- 3.3. Desarrollar por propia iniciativa nuevas estrategias durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua:
  - 3.3.1. Interiorizar los contenidos que se estimen relevantes a partir del desarrollo y uso de estrategias.
  - 3.3.2. Emplear de forma consciente procedimientos metacognitivos (planificación, ejecución, evaluación y reparación) durante la realización de tareas.
- 3.4. Ejercer control consciente sobre los factores psicoafectivos que influyen en el proceso de aprendizaje:
  - 3.4.1. Establecer control consciente sobre las actitudes que influyen en el proceso de aprendizaje y uso de la lengua (motivación, ansiedad, capacidad de correr riesgos, actitud hacia el error, etc.).
- 3.5. Crear y mantener por propia iniciativa un clima de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo:
  - 3.5.1. Contribuir de forma consciente, activa y eficaz a la creación y mantenimiento de un clima adecuado para el trabajo en grupo.
  - 3.5.2. Cooperar de forma eficaz y efectiva en grupos de trabajo, evaluando los momentos en los que solicitar o aportar ayuda, proporcionándola o recibéndola, etc.

#### Objetivos específicos de la propuesta

1. El alumno como agente social
  - 1.1. Llevar a cabo transacciones de todo tipo en grupo, aunque sean complejas o impliquen el uso de fuentes de información en formatos diversos (línea del tiempo, poemas, videos, etc.) sobre cuestiones históricas, culturales, emocionales,



etc. (la poesía contemporánea en español, la guerra civil española, etc.), con el fin de desarrollar y exponer la tarea final en grupo.

- 1.2. Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales del grupo en el que se integre.
  - 1.3. Desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, con especial atención a las composiciones poéticas de Juan Ramón Jiménez, para interpretar las convenciones y los rasgos del género lírico en general y de su obra en particular.
2. El alumno como *hablante intercultural*
- 2.1. Aprovechar la riqueza diversidad cultural que proporciona el acercamiento a estos textos poéticos a todos los niveles siguiendo unas pautas de comprensión e interpretación.
  - 2.2. Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con las culturas de los países hispanos.
  - 2.3. Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica, donde destacará la figura de Juan Ramón Jiménez y Zenobia Camprubí junto a otras personalidades del mundo hispánico de la época.
  - 2.4. Analizar y valorar los elementos de la realidad de los países hispanos que se desprenden de estos textos literarios, donde destacan los sentimientos y las creencias, las convicciones, los principios y las relaciones sociales.
  - 2.5. Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos a través de la creación de productos finales que supongan un punto de encuentro entre el mundo japonés y el mundo hispánico.
3. El alumno como *aprendiente autónomo*
- 3.1. Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje del español mediante la realización de las actividades que constituyen el paisaje de aprendizaje con el objetivo de completar la tarea final.
  - 3.2. Negociar la tarea final que se llevará a cabo en grupo a partir de las propias metas y de las del resto del grupo.

3.3. Planificar el propio proceso de aprendizaje, obteniendo el máximo provecho de los recursos disponibles y superando dificultades como las presiones de tiempo, así como evaluar de forma consciente el proceso de aprendizaje tanto individual como grupal.

3.4. Ejercer control consciente sobre los factores psicoafectivos que influyen en el proceso de aprendizaje para crear y mantener por propia iniciativa un clima de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo.

### 3.3.2. Contenidos

#### Contenidos gramaticales

- El adjetivo
  - Anteposición
    - Con valor literario o estilístico
  - El adjetivo aislado
    - En complementos predicativos
  - Gradativos o de grado
    - Proporcionales cuantificativos: *todo, nada* modificadores de sustantivos y adjetivos
- El verbo
  - Presente
    - Presente histórico
    - Pretérito imperfecto
      - En estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro
  - Futuro perfecto
    - Sustitutivo de *espero que, no creo que, confío en que*
- Oraciones compuestas por subordinación
  - Oraciones subordinadas adverbiales
    - Introducidas por *cual*. Registro literario.
  - Consecutivas periféricas
    - Con las expresiones *tanto, hasta tal punto, a tal extremo*

## Contenido pragmático-discursivo

- Funciones lingüísticas:
  - Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.
  - Expresar gustos, deseos y sentimientos.
  - Estructurar el discurso.
- Géneros discursivos:
  - El poema.
- Tácticas y estrategias pragmáticas:
  - Macrofunciones:
    - Macrofunción descriptiva: personas.
    - Macrofunción descriptiva: lugares.
    - Macrofunción: expositiva.

## Contenido nocional

- Nociones generales:
  - Existenciales
  - Cuantitativas
  - Espaciales
  - Temporales
  - Cualitativas
  - Evaluativas
  - Mentales
- Nociones específicas:
  - Individuo: dimensión física.
  - Individuo: dimensión perceptiva y anímica.
  - Actividades artísticas.
    - Literatura
  - Geografía y naturaleza.

## Contenido cultural

- Referentes culturales:
  - Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente

- Acontecimientos y personajes históricos y legendarios
      - La Guerra Civil española
    - Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural
      - Premios Nobel en los países hispanos
      - Exilio de la intelectualidad
  - Productos y creaciones culturales
    - Literatura y pensamiento
      - Premios Nobel: Juan Ramón Jiménez
      - Poesía española en la primera mitad del siglo XX
- Saberes y comportamiento socioculturales
  - Relaciones interpersonales
    - En el ámbito personal y público
      - Relaciones sentimentales, familiares y de amistad
  - Fiestas, ceremonias y celebraciones
    - Celebraciones y actos conmemorativos
    - Ceremonias y ritos funerarios
- Habilidades y actitudes interculturales
  - Configuración de una identidad cultural plural
  - Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)
  - Interacción cultural
  - Mediación cultural

#### Contenidos de aprendizaje

- Relación de procedimientos de aprendizaje
  - Planificación de procedimientos de aprendizaje
  - Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua
  - Regulación y control de factores afectivos
  - Regulación y control de la capacidad de cooperación
- Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas
  - Planificación

- Realización de la tarea
- Evaluación y control
- Reparación y ajustes

### 3.3.3. Metodología

La metodología que es empleada en las siguientes sesiones se rige por el enfoque de la recepción —definido a lo largo del marco teórico como aquel en el que el lector participa activamente aportando sus conocimientos previos tanto lingüísticos como enciclopédicos— y el enfoque comunicativo, que se concreta en el enfoque por tareas a través de un paisaje de aprendizaje *sui generis* adaptado a la idiosincrasia de un aula de ELE para estudiantes japoneses. El enfoque comunicativo es definido por el *Diccionario de términos de ELE* (Martín Peris et al., 2008) en línea como aquel que pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real con otros hablantes de dicha lengua, tanto en la vertiente oral como en la escrita. Esta comunicación real será obtenida gracias a tres principios, que son el vacío de información, la libertad de expresión y la retroalimentación, de manera que los proyectos, como el que aquí se va a exponer en forma de paisaje de aprendizaje, encajan cómodamente dentro de este enfoque (*Ibidem*):

Los proyectos son tareas típicas del enfoque comunicativo que pueden durar desde un rato hasta un curso académico. En la realización de un proyecto típico se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles; se busca información y ésta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase.

La concreción más actual de este enfoque, que también es definida en el mismo diccionario (*Ibidem*), es el denominado enfoque por tareas, el cual fundamenta la estructura de la propuesta. Este simula las condiciones de aprendizaje natural aunando los procesos de uso con los de aprendizaje, es decir, aprendiendo una lengua mediante su uso. Esta vinculación, a su vez, se ve sometida a procesos de atención a la forma, de reconocimiento necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua. Así pues, en este enfoque se ve claramente representado cada uno de los tres itinerarios del paisaje de aprendizaje *Un*

*paisaje de agua visto en sueños* (vid. Anexo I), pues cada uno de ellos está constituido por actividades posibilitadoras o capacitadoras, abiertas a la intervención activa y a las aportaciones personales de los estudiantes. La tarea final que estas tareas intermedias posibilitan, por su parte, será definida por cada grupo al inicio del paisaje, de manera que se tenga el objetivo final siempre presente. Esta meta final podrá ser elegida de entre varias opciones detalladas, ejemplificadas y de carácter abierto que siempre acabarán siendo expuestas y explicadas frente a los otros grupos —de formación, preferentemente, heterogénea— que conforman la clase: la creación de una reseña para una revista japonesa de estudiantes de español, el diseño y explicación de una portada para una antología poética de estas composiciones líricas, la continuación de alguno de los poemas con su explicación o una banda sonora para tres de las composiciones y su explicación.

Tanto el enfoque comunicativo *per se* como el enfoque por tareas en el que el primero evoluciona son dos maneras de abordar la enseñanza del español favorables para el alumnado japonés. Esto se debe —obviando las ansias por abandonar la metodología tradicional ajena a la comunicación real— a que las actividades que hemos diseñado dentro de estos enfoques siguen las directrices de la metodología de la Concienciación Formal, que analiza el perfil del estudiante japonés para emplear esta idiosincrasia en favor de su aprendizaje. De esta forma, cada itinerario sigue las pautas progresivas de identificación del significado, inducción mediante el realce del input concreto y comparación cognitiva para advertir el vacío existente entre el funcionamiento de real y lo que los aprendices son capaces de producir en ese momento (esto último se llevará a cabo mediante las correcciones intermedias de cada itinerario, antes de la entrega del *dossier* y la tarea final). Además, el trabajo será siempre en grupo —debido a la necesidad de comparar con sus iguales (*peer checking*) para ganar confianza en sí mismos y superar el miedo a cometer errores— y se dejará bastante libertad temporal para que vayan avanzando organizadamente por los niveles de dificultad (taxonomía de Bloom) y asimilen a su ritmo los nuevos conocimientos.

La herramienta pedagógica de la que se hará uso para aplicar, concretar y materializar la teoría didáctica expuesta anteriormente será el paisaje de aprendizaje. Esta se caracteriza por ser un escenario educativo tematizado (*visual thinking*) y personalizado mediante técnicas de *gamificación* o ludificación en el que las actividades se elaboran mediante una matriz que combina la taxonomía de Bloom con la teoría de las inteligencias

múltiples de Gardner y se resuelven normalmente de manera colaborativa (aprendizaje cooperativo). Esta tabla para crear actividades, pues, suele tener la siguiente forma:

	Lingüística	Lógico Matemática	Musical	Espacial	Corporal Cinestésica	Naturalista	Inter-personal	Intra-personal
Recordar								
Comprender								
Aplicar								
Analizar								
Evaluar								
Crear								

Figura 5. Ejemplo de matriz tradicional de los paisajes de aprendizaje.

En la clase de ELE, sin embargo, debido a que es una clase dedicada a la enseñanza de una segunda lengua, va a predominar el ejercicio de la inteligencia lingüística, que es aquella capacidad que permite un uso eficaz de la lengua. Thomas Armstrong (2006: 18) añade que esta inteligencia integra «la capacidad de manejar la sintaxis o la estructura del lenguaje, la fonología o los sonidos del lenguaje, la semántica o los significados de las palabras, y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos de lenguaje». Es por este motivo que, en esta propuesta educativa sobre Juan Ramón Jiménez para introducir al aprendiente japonés en la poesía española del último siglo, la matriz ha mantenido la taxonomía de Bloom pero ha sido modificada en cuanto a las inteligencias múltiples, que han sido sustituidas por los cinco bloques de contenidos que estipula el Plan Curricular del Instituto Cervantes (obviando el quinto como columna en sí, pues el componente de aprendizaje es transversal a toda la propuesta).

Así pues, conforme a los contenidos y a los objetivos, la literatura será abordada como un fin en sí mismo —como una realidad lingüística más del español que el estudiante debe conocer— y como un medio, pues son muchos, como ya se ha enumerado en apartados previos, los beneficios de la poesía en el aula de ELE para abordar contenidos gramaticales, culturales, etc., desarrollándose, en ambos casos, la competencia literaria y la competencia comunicativa. De esta forma, las matrices que articularían las

actividades de cada uno de los itinerarios, incluyendo las actividades de prelectura y la tarea final, quedarían establecidas de la siguiente manera:

Itinerario 1: Moguer, «El viaje definitivo»

	Componente gramatical	Componente pragmático-discursivo	Componente nocional	Componente cultural
Recordar	0.2. (prelectura)		0.1. y 0.3. (prelectura)	
Comprender		1.2.		1.1.
Aplicar		2.1.	2.2.	
Analizar	3			
Evaluar	4.2. (reto voluntario)		4.1. (reto voluntario)	
Crear	T A R E A F I N A L			

Itinerario 2: Nueva York, «Cielo»

	Componente gramatical	Componente pragmático-discursivo	Componente nocional	Componente cultural
Recordar	0.2. (prelectura)		0.1. y 0.3. (prelectura)	
Comprender		2.1.	1	
Aplicar		2.2.		
Analizar	3.1.			3.2.
Evaluar	4.1. y 4.3. (reto voluntario)			4.2. (reto voluntario)



Crear

T A R E A F I N A L

Itinerario 3: San Juan (Puerto Rico), «Conciencia plena»

	Componente gramatical	Componente pragmático-discursivo	Componente nocional	Componente cultural
Recordar	0.2. (prelectura)		0.1. y 0.3. (prelectura)	
Comprender		1		
Aplicar		2		
Analizar	3			
Evaluar	4.2. y 4.3. (reto voluntario)			4.1. (reto voluntario)
Crear	T A R E A F I N A L			

Como introducción al paisaje de aprendizaje *Un paisaje de agua visto en sueños*, hay una serie de actividades previas a la lectura para generar expectación e interés por el tema que se va a tratar. La primera de ellas es, pues, un montaje biográfico como el que se muestra en la *Figura 6* para que, en parejas, reconocieran o describieran un elemento de los que aparecen en el montaje para intentar adivinar de quién se va a hablar. La segunda, consistiría en comentar, de nuevo, por parejas, los temas que les evocan los versos iniciales de los poemas que verán después, de qué creen que tratan, en dónde los habría escrito el poeta, cuándo, etc. Se irán apuntando estos datos en la pizarra o en *dossier* para tener presente en cualquier momento el antes y el después, es decir, la evolución con respecto a la opinión sobre estas composiciones líricas.



Figura 6. Primera actividad previa a la lectura.



Figura 7. Línea del tiempo.

A estas se les sumaría, además, una línea de tiempo (Figura 7) y una diapositiva con los *personajes* que protagonizarán esta aventura literaria. A continuación, al inicio del paisaje de aprendizaje en sí, habrá que fijar de entre una lista, en primer lugar, el objetivo al que aspira el grupo. Así pues, dentro de cada itinerario habrá tres actividades obligatorias y una voluntaria. Las voluntarias servirán para obtener mejor calificación, ya que presentan una mayor dificultad dentro de la taxonomía, como es habitual en los paisajes de aprendizaje. Además, se han abordado también desde una perspectiva lúdica, otorgándosele a los grupos que superen las actividades voluntarias las insignias correspondientes, que representan acontecimientos relevantes en la vida del poeta: la publicación de *Platero y yo*, el exilio y la obtención del Premio Nobel.



Figura 8. Las tres insignias respectivas de los tres retos de cada uno de los itinerarios que conforman el paisaje de aprendizaje.

Con estos enfoques, técnicas y herramientas, en conclusión, es posible exponer la metodología que sigue *Un paisaje de agua visto en sueños*. Este, como no puede ser de otra manera, pondrá así el enfoque comunicativo por tareas, las estrategias más relevantes de la Conciencia Formal y esta nueva distribución del paisaje de aprendizaje —que implica a la tematización, la ludificación, la taxonomía de Bloom y el Plan Curricular Cervantes— para empezar a abordar de la mejor manera posible la problemática de la ausencia de literatura en las aulas de ELE e investigar sobre su validez en cada caso concreto de alumnado japonés de nivel avanzado de español.

### 3.4. Secuenciación de las sesiones

<b>SESIÓN 1</b>
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar las actividades de prelectura introducción (I) e introducción (II), junto con la línea del tiempo y los personajes.</li> <li>• Extraer los datos sociohistóricos y culturales básicos que permitan contextualizar la vida y obra de Juan Ramón Jiménez.</li> <li>• Determinar el objetivo de grupo.</li> <li>• Iniciar el primer itinerario: <i>Moguer</i>, «<i>El viaje definitivo</i>».</li> </ul>
<p><b>Recursos materiales:</b> presentación digital, conexión a internet (preferentemente) cuaderno y diario.</p>
<p><b>Agrupamiento:</b> por parejas y en grupos.</p>
<p><b>Temporización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 minutos: actividades de prelectura y división en grupos.</li> <li>• 30 minutos: inicio del primer itinerario: <i>Moguer</i>, «<i>El viaje definitivo</i>».</li> </ul>
<p><b>Explicaciones y justificación</b></p> <p>La propuesta parte de una introducción dividida en dos apartados: un montaje biográfico y un conjunto de los primeros versos que componen cada uno de los poemas que podrán leer durante el paisaje. En la primera de ellas, el alumnado, dividido por</p>

parejas (*peer checking*) para fomentar su confianza y seguridad, deberá intentar reconocer algunos de los elementos mostrados en la diapositiva. Este será el desencadenante de la explicación sociohistórica y cultural de la figura de Juan Ramón Jiménez, destacando el papel de Zenobia Camprubí en su vida y la influencia que causó en poetas tan reconocidos internacionalmente como Federico García Lorca, popular en Japón debido a su vinculación con el mundo del flamenco. La segunda de las actividades previas a la lectura mantendrá la distribución en parejas y consistirá en comentar y apuntar aspectos que les evoquen esos versos, tales como la temática del poema, dónde podrían haber sido escritos, en qué momento, etc. para generar expectativa y ganas de comprobar si lo especulado se confirma o no.

Así pues, se da inicio al paisaje de aprendizaje en sí, ahora ya distribuidos en grupos, cuyas primeras diapositivas tras el título son la presentación y la elección de un objetivo de entre las diversas opciones que se ofrecen. El profesor dejará tiempo para que los estudiantes lo decidan y, después, se darán las últimas explicaciones teóricas con respecto a la línea de tiempo y a los personajes, en el caso de que fuera necesario. A partir de aquí, el alumnado tendrá vía libre para emprender su viaje, que se inicia en Moguer como primer destino. Durante este trabajo grupal, el profesor deberá tomar notas en su diario, al igual que el observador externo, y se tendrá que garantizar el uso de la lengua meta lo máximo posible.

## SESIÓN 2

### Objetivos

- Realizar, al menos, las tres actividades obligatorias del primer itinerario: *Moguer*, «*El viaje definitivo*».
- Comentar y revisar las actividades de este primer itinerario.

**Recursos materiales:** presentación digital, cuaderno y diario.

**Agrupamiento:** en grupos.

**Temporización**

- 30 minutos: continuación y finalización del primer itinerario: *Moguer*, «*El viaje definitivo*».
- 30 minutos: comentario y revisión de este primer itinerario.

### **Explicaciones y justificación**

El alumnado deberá avanzar por las tres actividades obligatorias del primer itinerario, teniendo la opción de realizar o no el reto final de este acerca de la obra *Platero y yo*, la más conocida del autor. Una vez transcurrida la primera mitad de la clase, el docente comentará y revisará las actividades del itinerario, ofreciendo varias respuestas correctas posibles —pues no siempre hay una sola respuesta adecuada—, de manera que el aprendiz advierta el vacío que existe entre las posibles respuestas correctas dadas por el docente y lo que él o ella misma ha sido capaz de producir, para que puedan mejorar lo creado.

## **SESIÓN 3**

### **Objetivos**

- Realizar, al menos, las tres actividades obligatorias del segundo itinerario: *Nueva York*, «*Cielo*».

**Recursos materiales:** presentación digital, conexión a internet (preferentemente) cuaderno y diario.

**Agrupamiento:** en grupos.

### **Temporización**

- 60 minutos: inicio y finalización del segundo itinerario: *Nueva York*, «*Cielo*».

### **Explicaciones y justificación**

El alumnado deberá avanzar por las tres actividades obligatorias del segundo itinerario, teniendo la opción de realizar o no el reto final de este acerca del poema «Destino», emotiva composición enmarcada en la guerra civil española acerca del comportamiento humano ante la diversidad

## SESIÓN 4

### Objetivos

- Comentar y revisar las actividades del segundo itinerario: *Nueva York*, «Cielo».
- Iniciar el tercer itinerario: *San Juan (Puerto Rico)*, «Conciencia plena».

**Recursos materiales:** presentación digital, conexión a internet (preferentemente), cuaderno y diario.

**Agrupamiento:** en grupos.

### Temporización

- 30 minutos: comentario y revisión del segundo itinerario: *Nueva York*, «Cielo».
- 30 minutos: inicio del tercer y último itinerario: *San Juan (Puerto Rico)*, «Conciencia plena».

### Explicaciones y justificación

El docente comentará y revisará las actividades del segundo itinerario, ofreciendo varias respuestas correctas posibles —pues no siempre hay una sola respuesta adecuada—, de manera que el aprendiz advierta el vacío que existe entre las posibles respuestas correctas dadas por el docente y lo que él o ella misma ha sido capaz de producir, para que puedan mejorar lo creado. Una vez transcurrida la primera mitad de la clase, el alumnado deberá avanzar por las tres actividades obligatorias del tercer y último itinerario, teniendo la opción de realizar o no el reto final de este acerca de la obtención del Premio Nobel en el año 1956.

## SESIÓN 5

### Objetivos

- Realizar, al menos, las tres actividades obligatorias del tercer itinerario: *San Juan (Puerto Rico)*, «Conciencia plena».
- Comentar y revisar las actividades de este itinerario.

<p><b>Recursos materiales:</b> presentación digital, conexión a internet (preferentemente) cuaderno y diario.</p>
<p><b>Agrupamiento:</b> en grupos.</p>
<p><b>Temporización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 minutos: continuación y finalización del tercer itinerario: <i>San Juan (Puerto Rico)</i>, «<i>Conciencia plena</i>».</li> <li>• 30 minutos: comentario y revisión de este tercer y último itinerario.</li> </ul>
<p><b>Explicaciones y justificación</b></p> <p>El alumnado deberá avanzar por las tres actividades obligatorias del tercer y último itinerario, teniendo la opción de realizar o no el reto final de este acerca de la obtención del Premio Nobel en el año 1956. Una vez transcurrida la primera mitad de la clase, el docente comentará y revisará las actividades del itinerario, ofreciendo varias respuestas correctas posibles —pues no siempre hay una sola respuesta adecuada—, de manera que el aprendiz advierta el vacío que existe entre las posibles respuestas correctas dadas por el docente y lo que él o ella misma ha sido capaz de producir, para que puedan mejorar lo creado.</p>

<p><b>SESIÓN 6</b></p>
<p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de preparar la tarea final con ayuda de los ejemplos y las indicaciones de cada opción, así como de lo visto a lo largo de las tareas posibilitadoras.</li> </ul>
<p><b>Recursos materiales:</b> presentación digital, conexión a internet (preferentemente) cuaderno y diario.</p>
<p><b>Agrupamiento:</b> en grupos.</p>
<p><b>Temporización</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 60 minutos: cada grupo trabajará en su tarea final.</li> </ul>

### **Explicaciones y justificación**

Los estudiantes tendrán que ponerse manos a la obra para elaborar a lo largo de toda la clase la tarea final que hayan escogido. Para ello contarán con las indicaciones y los ejemplos de las respectivas diapositivas del paisaje, así como de los conocimientos adquiridos anteriormente sobre cada uno de los textos líricos del poeta.

## **SESIÓN 7**

### **Objetivos**

- Revisar lo preparado durante la hora anterior.
- Ser capaz de exponer en grupo la tarea final, entregándosele una copia de la explicación en formato físico o digital al docente.
- Entregar el *dossier* al docente.

**Recursos materiales:** ordenador y proyector, conexión a internet (preferentemente) cuaderno, diario, rúbrica para el docente y rúbrica para el alumnado.

**Agrupamiento:** en grupos.

### **Temporización**

- 10 minutos: cada grupo revisará que todo esté a punto para la exposición grupal.
- 50 minutos: exposiciones, retroalimentación del docente y compleción de las rúbricas.

### **Explicaciones y justificación**

Los diez minutos iniciales simplemente consisten en que cada grupo recuerde, revise y dé los últimos retoques a lo que elaboraron anteriormente de cara a la exposición grupal de su tarea final. Durante el resto de la clase, expondrán sus creaciones, entregarán el *dossier*, la tarea final junto a su explicación (ya sea en formato físico o digital) y su diario (de forma voluntaria y pactada con el profesorado, quien también pondrá a su disposición su diario) al docente y recibirán retroalimentación de sus presentaciones. En último lugar, habrá unos minutos para la compleción de las dos rúbricas, una para



que el docente evalúe la tarea final y otra para que el alumnado evalúe su trabajo individual y en grupo.

### 3.5. Evaluación e instrumentos

#### 3.5.1. Criterios de evaluación

1. Llevar a cabo transacciones de todo tipo en grupo, aunque sean complejas o impliquen el uso de fuentes de información en formatos diversos (línea del tiempo, poemas, videos, etc.) sobre cuestiones históricas, culturales, emocionales, etc. (la poesía contemporánea en español, la guerra civil española, etc.), con el fin de desarrollar y exponer la tarea final en grupo.
2. Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales del grupo en el que se integre.
3. Desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, con especial atención a las composiciones poéticas de Juan Ramón Jiménez, para interpretar las convenciones y los rasgos del género lírico en general y de su obra en particular.
4. Aprovechar la riqueza diversidad cultural que proporciona el acercamiento a estos textos poéticos a todos los niveles siguiendo unas pautas de comprensión e interpretación.
5. Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con las culturas de los países hispanos.
6. Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España e Hispanoamérica, donde destacará la figura de Juan Ramón Jiménez y Zenobia Camprubí junto a otras personalidades del mundo hispánico de la época.
7. Analizar y valorar los elementos de la realidad de los países hispanos que se desprenden de estos textos literarios, donde destacan los sentimientos y las creencias, las convicciones, los principios y las relaciones sociales.
8. Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos a través de la creación de productos finales que supongan un punto de encuentro entre el mundo japonés y el mundo hispánico.
9. Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje del español mediante la realización de las actividades que constituyen el paisaje de aprendizaje con el objetivo de completar la tarea final.

10. Negociar la tarea final que se llevará a cabo en grupo a partir de las propias metas y de las del resto del grupo.
11. Planificar el propio proceso de aprendizaje, obteniendo el máximo provecho de los recursos disponibles y superando dificultades como las presiones de tiempo, así como evaluar de forma consciente el proceso de aprendizaje tanto individual como grupal.
12. Ejercer control consciente sobre los factores psicoafectivos que influyen en el proceso de aprendizaje para crear y mantener por propia iniciativa un clima de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo.

### 3.5.2. Criterios de calificación e instrumentos

Como ya se ha mencionado anteriormente, la actividad sigue el enfoque por tareas, existiendo tareas posibilitadoras y una tarea final, pero no será en esta última donde recaerá todo el peso de la nota, sino que se tendrá en cuenta el proceso. Así pues, el 40% de la nota lo aporta el *dossier* grupal, en el que se recogerán las respuestas que se hayan dado a las actividades del paisaje de aprendizaje, así como las insignias de los retos: un punto por cada itinerario completo y un 1/3 de punto por cada reto superado. Este, además, habrá podido ser corregido en cada espacio de comentario y revisión. Otro 40% de la calificación final, por su parte, será evaluado a través de la rúbrica de la tarea final (*vid.* Anexo II).

Además, el propio alumnado podrá autoevaluarse mediante una rúbrica personal acerca de su trabajo individual y el trabajo en grupo (*vid.* Anexo III) que supondrá el 20% de la calificación total, de manera que se favorezca la metacognición y se estimule al alumnado a ser consciente de sus actos y cómo se ha desenvuelto a nivel académico en grupo. Se considera, pues, que es importante que el estudiante, independientemente de su edad, sienta que también es visto como una persona con la madurez y seguridad necesarias para evaluar su aprendizaje de español, concediéndole, así, la autoridad para ello.

### 3.6. Previsión de dificultades y adaptación al contexto telemático

Las dificultades que puedan surgir al llevar a la práctica esta propuesta dependen, sobre todo, de las características particulares de cada grupo de estudiantes —edad, número, enseñanza previa, etc.—, de manera que son cuestiones que cada docente investigador ha de tener en cuenta para su circunstancia concreta. En cualquier caso, se ha pretendido

ofrecer, no solo graduación de dificultad y contenidos mínimos, sino también variabilidad en las tareas finales y en las tareas posibilitadoras, siendo conscientes de la condición diversa de todo el alumnado. Además, como es natural, la secuenciación es orientativa y general, siendo aconsejable su adaptación al contexto de cada aula.

Con todo, es posible destacar algunas problemáticas generales que pueden darse en relación con cuestiones materiales como la imposibilidad de acceder a dispositivos tecnológicos como un ordenador y un proyector o, en el mejor de los casos, tabletas digitales para que cada grupo avance a su ritmo por el paisaje. Esto podría solucionarse mediante un avance común de todos los grupos, de forma que solo hiciera falta un dispositivo, o mediante fotocopias tradicionales en las que estuvieran impresas las actividades. En cuanto a la adaptación al contexto telemático, el paisaje podría desarrollarse con éxito, aunque resultarían prácticamente imposibles las labores de observación e investigación pormenorizada tal como han sido formuladas previamente debido a las condiciones y dificultades telemáticas obvias derivadas de la comunicación y el trabajo en grupo entre el alumnado.

#### 4. CONCLUSIONES

Con todo lo expuesto hasta ahora, cabe destacar algunos puntos y conformar una última visión global de la propuesta de investigación en torno al uso de la poesía en el aula de ELE, concretamente de las composiciones líricas de Juan Ramón Jiménez a partir de este paisaje de aprendizaje adaptado a la enseñanza-aprendizaje de L2. En primer lugar, se han expuesto las argumentaciones de diversos autores acerca de la necesidad de incluir la literatura en el aula como un fin en sí misma —pues es un uso concreto de la lengua, un acto de habla más— y como un medio para desarrollar la competencia literaria que, a su vez, desarrolla la competencia comunicativa en sus componentes lingüísticos y socioculturales. En segundo lugar, estas apologías de los textos literarios en el aula de una segunda lengua se concretan en una enumeración de sus muchas virtudes, tanto de la literatura en general como de la poesía en particular. Sobre esta última, además, se señala su capacidad inigualable para comunicar de una manera más bella, precisa y profunda ciertos sentimientos, pensamientos y experiencias vividas por la humanidad que, si se expresaran de otra forma, perderían su fuerza y su sentido. La poesía y el relato corto, pues, se erigen como las mejores manifestaciones literarias para ser llevadas a la clase de ELE.

Pero, en este nivel de concreción que es la poesía para la enseñanza de español, aparece otro nivel más específico todavía: la enseñanza de español a través de textos literarios para alumnado japonés. Sobre esta cuestión, es necesario mencionar que el español ha ido ganando importancia en el país nipón, cuyos estudiantes han sufrido, en general, un método de enseñanza de segundas lenguas demasiado tradicional y alejado de la comunicación real denominado *yakudoku*. Dado este perfil, han resultado clave las investigaciones expuestas, donde se destaca esta educación previa del alumnado nipón en la reflexión formal tradicional, su afán perfeccionista y la necesidad de cotejo o *peer checking*, así como se ofrece la estructura en tres pasos de la Concienciación Formal como un método para explotar las características del alumnado japonés con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje del español.

*Un paisaje de agua visto en sueños* es fruto, pues, de la puesta en práctica de todos estos conocimientos empíricos de esta tipología de alumnado, así como de unas metodologías adecuadas y adaptadas a la enseñanza de L2: enfoque comunicativo por tareas, paisaje de aprendizaje con nueva matriz, *visual thinking* y ludificación. Su puesta en práctica, como propuesta de investigación que es, se rige por el método de la investigación-acción —perfectamente adecuado para el estudio no generalizable, cualitativo y de alta inferencia—. Este tiene como objetivos, mediante la recogida de datos con el instrumento triangulado del diario, la comprobación de la repercusiones motivacionales, el establecimiento de la contribución al desarrollo de la competencia comunicativa, con especial atención a la competencia literaria, y la determinación del impacto didáctico de la adaptación al perfil japonés de aprendizaje de ELE para comprobar la hipótesis que reza que, si el alumnado japonés de un nivel avanzado de español como lengua extranjera usa textos de la manera expuesta a lo largo de todo el trabajo, tendrá un acceso más completo al español y se darán evidencias de un mejor desarrollo de la competencia comunicativa, sobre todo de la competencia literaria.

Así pues, este trabajo concluye con la esperanza de que pueda ponerse en práctica algún día en diversas aulas de las que se puedan ir extrayendo datos que conduzcan a una reflexión cíclica que repercuta en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada grupo-clase. Asimismo, se desea que la literatura ocupe cada vez más un espacio relevante en la clase de español como segunda lengua. Por ello, quien desee realizar una investigación de este tipo o llevar a cabo un análisis de las necesidades de sus propios alumnos puede utilizar libremente, de forma total o parcial, las actividades de *Un paisaje*

*de agua visto en sueños* que se facilitan en los anexos de este documento junto a sus rúbricas de evaluación.

## BIBLIOGRAFÍA

### Bibliografía primaria

Jiménez, Juan Ramón (1917). *Diario de un poeta recién casado*. Madrid: Casa Editorial Calleja.

Jiménez, Juan Ramón (1978). *Leyenda 1896-1956*. Madrid: Cupsa Editorial.

Jiménez, Juan Ramón (1981). *Platero y yo. Centenario del poeta (1881-1981)*. Barcelona: Ediciones Nauta.

Jiménez, Juan Ramón (2008a). El viaje definitivo. En J., Blasco y T. Gómez (comp.), *Antología de textos juanramonianos*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/antologia-de-textos-juanramonianos--0/>

Jiménez, Juan Ramón (2008b). *Dios deseado y deseante (Animal de fondo)*. Edición crítica y facsimilar (eds. R. Bejarano y J. Llansó). Madrid: Akal.

### Bibliografía secundaria

Acquaroni, R. (2006). Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. *Carabela*, 59, pp. 49-77.

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

Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Albadalejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista didáctica ELE*, 5, pp. 1-51.

Alonso, I. (2015). Estrategias de innovación docente en el aula de idiomas: propuesta para la enseñanza de la gramática. En Pilar Núñez Delgado (Ed.), *Innovación docente*

- en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación* (pp. 47-62).  
Barcelona: Octaedro.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*.  
Barcelona: Paidós Educación.
- Arroyo, L. M. (Ed.) (2017). *Juan Ramón Jiménez: poesía y pensamiento*. Recuperado de  
<https://elibro.net/es/ereader/unizar/44770>
- Benetti, G. et al. (2004). *Más que palabras. Curso de literatura por tareas*. Madrid:  
Difusión.
- Brown, G. G. (1974). *Historia de la literatura española: el siglo xx*, vol. 6. Barcelona:  
Ariel.
- Cabezas, A. (2012). *El siglo ibérico de Japón: la presencia hispano-portuguesa en Japón*.  
Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Carbajo, F. (2001). La enseñanza del español en Japón (II). *Actas Congreso Extremadura  
en el año europeo de las lenguas: literatura, cultura, formación y desarrollo  
tecnológico*, xxxvi, pp. 37-45. Recuperado de  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_36/congre  
so\\_36\\_11.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_36/congreso_36_11.pdf)
- Centro Virtual Cervantes (2020). *Juan Ramón Jiménez*. Recuperado de  
<https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/jrj/default.htm>
- Colmenares, A. M., y Piñero M., M. L. (2008). La investigación-acción. Una herramienta  
metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y  
prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), pp. 96-114. Recuperado de  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892006>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University  
Press.
- García Iglesias, M. V. (2017). *El desarrollo de la educación literaria en aprendientes  
iniciales de ELE. Una propuesta didáctica llevada a las aulas* (tesis doctoral).  
Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Gutiérrez Pozo, A. (1993). Poesía y silencio en Juan Ramón Jiménez (Aproximación al  
decir poético). *Fragmentos de Filosofía*, 3, pp. 61-70. Recuperado de

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28627/Poesia%20y%20silencio%20en%20Juan%20Ramon%20Jimenez.pdf;jsessionid=83D0C4A12592792AC555B85EE691B7B6?sequence=1>

- Hasegawa, Y. (Ed.) (2018). *The Cambridge Handbook of Japanese Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hei, Y. (2014). *Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la poesía española a los alumnos chinos a través de la comparación temática del poema español y chino: la comparación temática como herramienta auxiliar en el aula de ELE*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Keene, D. (1956). *La literatura japonesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lanseros Sánchez, R. y Sánchez García, M. R. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas. *Tejuelo*, 26, pp. 91-112.
- Lázaro Carreter, F. (1980). La literatura como fenómeno comunicativo. En J. A., Mayoral (comp.), *Estudios de lingüística* (pp. 173-192). Barcelona: Crítica.
- López Valero, A. (2005). La animación a la lectura de Don Quijote desde El Señor de los Anillos: propuestas didácticas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 17, pp. 179-191.
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En J. A., García Sánchez y M. S. Salaberri (eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45). Almería: Universidad de Almería.
- Maestre, J. (2015). Diario hacia tierras hondas. Influencias orientales en la Poesía Desnuda de Juan Ramón Jiménez. *Philobiblion: revista de literaturas hispánicas*, 2, pp. 57-74.
- Martel Trujillo, C. K. (2013). *La enseñanza del español a japoneses: análisis de necesidades* (tesis de maestría). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, pp. 101-130.
- Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

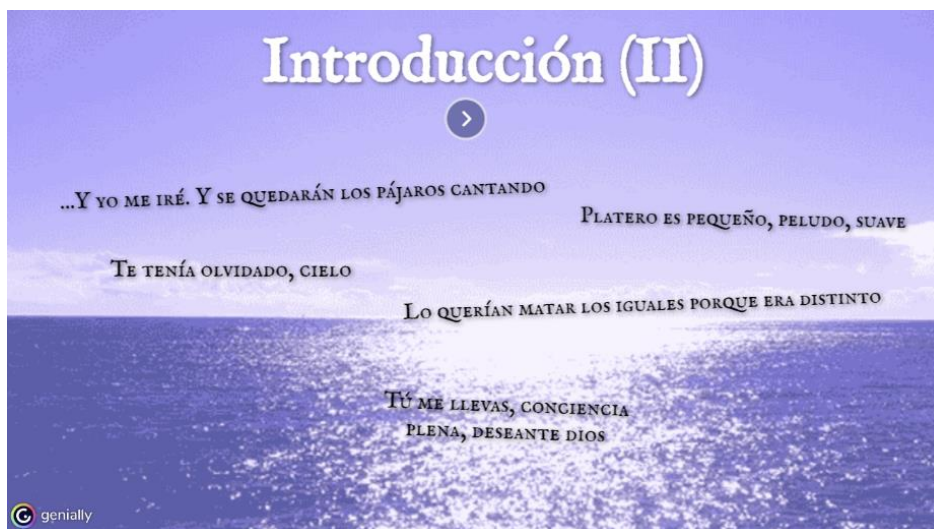
- Mendoza Fillola, A. (1993). *Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del español, lengua extranjera*. Recuperado de <https://url2.cl/SEzQA>
- Mendoza Fillola, A. (2002). *La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de <https://url2.cl/Ffdvf>
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Recuperado de <https://url2.cl/UgeFc>
- Mendoza, A. et al. (2004). *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza.
- Martínez Martínez, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Neupavet Gómez, Lourdes (2011). La importancia de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Temas para la Educación*. 13, pp. 1-51. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5898&s=0&ind=253>
- Núñez Delgado, Pilar e I. Alonso Aparicio (2015). *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Barcelona: Octaedro, 2015.
- Rienda, J. (2014). *Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/research/limites-conceptuales-de-la-competencia-literaria-conceptual/>
- Sáez Martínez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En J. de Santiago, H. Bongaerts, J. J. Sánchez, M. Seseña (coord.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español L2-LE* (pp. 57-68). Salamanca: ASELE. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236>
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, pp. 5-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2380908>

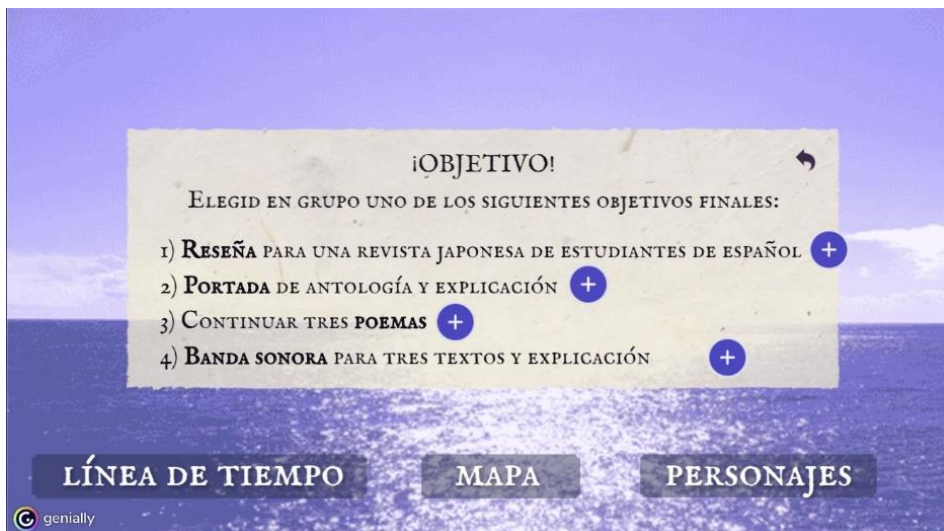
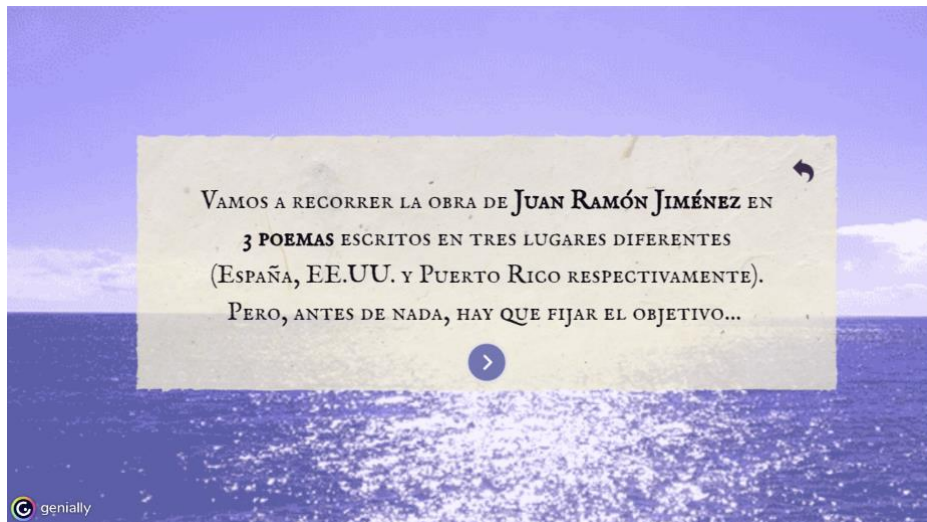


- Takamori, E. (2014). *Manual de lengua japonesa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ueda, H. (1977). Estudio contrastivo de los sonidos españoles y japoneses (I): vocales y semivocales. *Lexicon*, 6, pp. 29-46. Recuperado de <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/kenkyu/onsei/onsei-taisyu/estudio-contrastivo.pdf>
- Ugarte, V. (2012). *El español en Japón*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/ugarte/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm)
- VV.AA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- VV.AA. (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

## ANEXOS

1. Paisaje: <https://view.genial.ly/5e6ce2a445bfe40fc0fb966f/game-breakout-un-paisaje-de-agua-visto-en-suenos>







### RESEÑA PARA UNA REVISTA JAPONESA DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL

- Motivo de su elección y de su interés para los estudiantes de español japoneses
- Contextualización
- Resumen del tema del poema
- Aspectos formales
- Conclusión y opinión personal (se puede relacionar con escritores japoneses)



genially

### PORTADA DE ANTOLOGÍA Y EXPLICACIÓN

- ¿Qué poemas recogería? ¿Por qué esas formas? ¿Y esos colores? ¿Simbolizan algo? Etc.



genially

### CONTINUAR TRES POEMAS

- Inventad brevemente cómo creéis que podrían continuar tres poemas de los cuatro que veréis.
- Explicad por qué los habéis continuado así: si habéis cambiado de tema o no, por qué lo habéis hecho, los recursos empleados, las dificultades, etc.



genially

### BANDA SONORA PARA TRES TEXTOS

- Elegid la música que penséis que encaja mejor con tres de los cinco textos.
- Explicadlo: autores, fecha, motivo de su elección, sentimientos que transmite, etc.



think. Aitana Sánchez-Gijón...

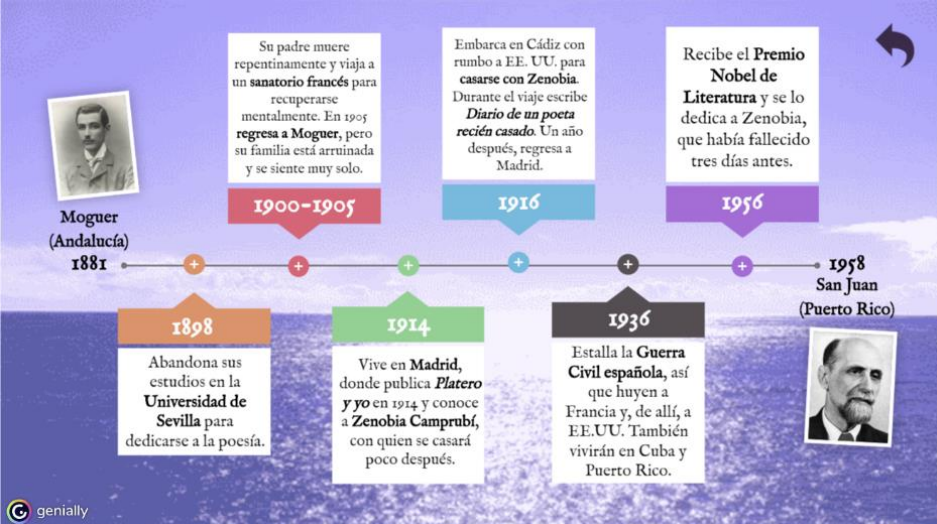


think. Lope de Vega: Sonet...



think. Rafael Castejón para ...





**1881** Moguer (Andalucía)

**1898** Abandona sus estudios en la Universidad de Sevilla para dedicarse a la poesía.

**1900-1905** Su padre muere repentinamente y viaja a un sanatorio francés para recuperarse mentalmente. En 1905 regresa a Moguer, pero su familia está arruinada y se siente muy solo.


**1914** Vive en Madrid, donde publica *Platero y yo* en 1914 y conoce a Zenobia Camprubí, con quien se casará poco después.

**1916** Embarca en Cádiz con rumbo a EE. UU. para casarse con Zenobia. Durante el viaje escribe *Diario de un poeta recién casado*. Un año después, regresa a Madrid.

**1936** Estalla la Guerra Civil española, así que huyen a Francia y, de allí, a EE.UU. También vivirán en Cuba y Puerto Rico.

**1956** Recibe el Premio Nobel de Literatura y se lo dedica a Zenobia, que había fallecido tres días antes.

**1958** San Juan (Puerto Rico)



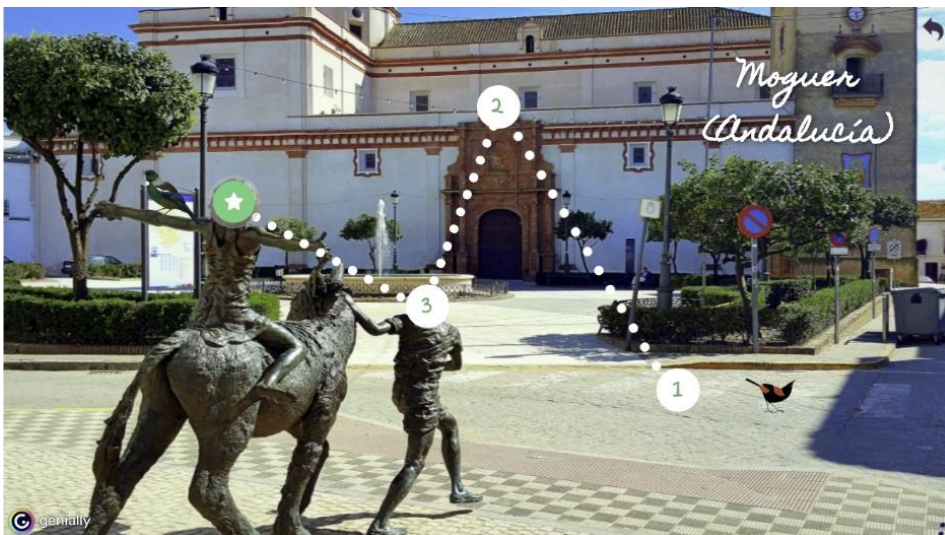


*Zenobia Camprubí*

*Juan Ramón Jiménez*







«EL VIAJE DEFINITIVO» (1910-1911)

... Y YO ME IRÉ. Y SE QUEDARÁN LOS PÁJAROS CANTANDO;  
Y SE QUEDARÁ MI HUERTO, CON SU VERDE ÁRBOL,  
Y CON SU POZO BLANCO.

TODAS LAS TARDES, EL CIELO SERÁ AZUL Y PLÁCIDO;  
Y TOCARÁN, COMO ESTA TARDE ESTÁN TOCANDO,  
LAS CAMPANAS DEL CAMPANARIO.

SE MORIRÁN AQUELLOS QUE ME AMARON;  
Y EL PUEBLO SE HARÁ NUEVO CADA AÑO;  
Y EN EL RINCÓN AQUEL DE MI HUERTO FLORIDO Y ENCALADO,  
MI ESPÍRITU ERRARÁ NOSTÁLJICO...

Y YO ME IRÉ; Y ESTARÉ SOLO, SIN HOGAR, SIN ÁRBOL  
VERDE, SIN POZO BLANCO,  
SIN CIELO AZUL Y PLÁCIDO...  
Y SE QUEDARÁN LOS PÁJAROS CANTANDO.

Recordad la línea del tiempo, ¿Juan Ramón estaba en una buena etapa vital cuando escribió este poema? ¿A dónde se va cuando dice ...Yo me iré?

Clasificad lo positivo y lo negativo:

😊	😭

1

genially




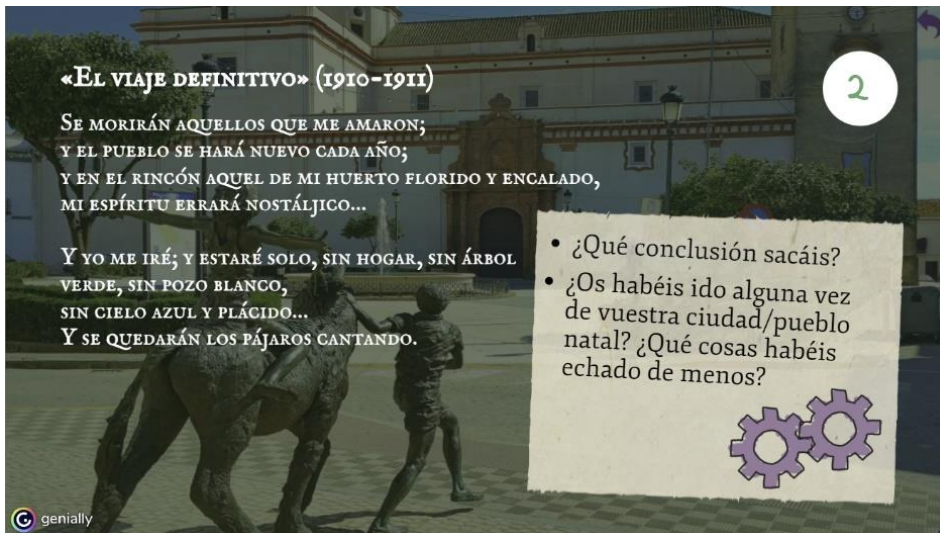
2

«EL VIAJE DEFINITIVO» (1910-1911)

SE MORIRÁN AQUELLOS QUE ME AMARON;  
Y EL PUEBLO SE HARÁ NUEVO CADA AÑO;  
Y EN EL RINCÓN AQUEL DE MI HUERTO FLORIDO Y ENCALADO,  
MI ESPÍRITU ERRARÁ NOSTÁLJICO...

Y YO ME IRÉ; Y ESTARÉ SOLO, SIN HOGAR, SIN ÁRBOL  
VERDE, SIN POZO BLANCO,  
SIN CIELO AZUL Y PLÁCIDO...  
Y SE QUEDARÁN LOS PÁJAROS CANTANDO.

- ¿Qué conclusión sacáis?
- ¿Os habéis ido alguna vez de vuestra ciudad/pueblo natal? ¿Qué cosas habéis echado de menos?

3

«EL VIAJE DEFINITIVO» (1910-1911)

... Y YO ME IRÉ. Y SE QUEDARÁN LOS PÁJAROS  
CANTANDO;  
Y SE QUEDARÁ MI HUERTO, CON SU VERDE ÁRBOL,  
Y CON SU POZO BLANCO.

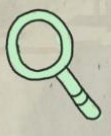
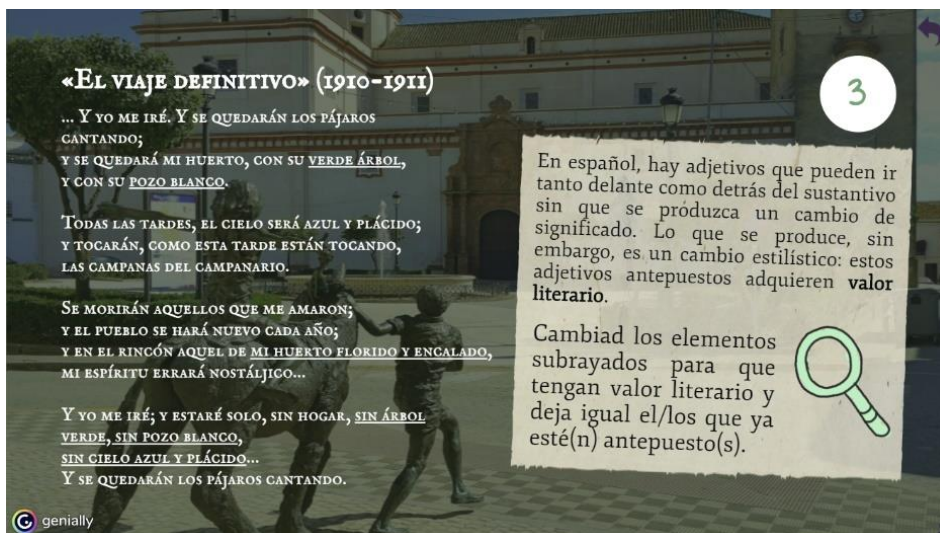
TODAS LAS TARDES, EL CIELO SERÁ AZUL Y PLÁCIDO;  
Y TOCARÁN, COMO ESTA TARDE ESTÁN TOCANDO,  
LAS CAMPANAS DEL CAMPANARIO.

SE MORIRÁN AQUELLOS QUE ME AMARON;  
Y EL PUEBLO SE HARÁ NUEVO CADA AÑO;  
Y EN EL RINCÓN AQUEL DE MI HUERTO FLORIDO Y ENCALADO,  
MI ESPÍRITU ERRARÁ NOSTÁLJICO...

Y YO ME IRÉ; Y ESTARÉ SOLO, SIN HOGAR, SIN ÁRBOL  
VERDE, SIN POZO BLANCO,  
SIN CIELO AZUL Y PLÁCIDO...  
Y SE QUEDARÁN LOS PÁJAROS CANTANDO.

En español, hay adjetivos que pueden ir tanto delante como detrás del sustantivo sin que se produzca un cambio de significado. Lo que se produce, sin embargo, es un cambio estilístico: estos adjetivos antepuestos adquieren valor literario.

Cambiad los elementos subrayados para que tengan valor literario y deja igual el/los que ya esté(n) antepuesto(s).

RETO. PLATERO Y YO (1914), «PLATERO»

PLATERO ES PEQUEÑO, PELUDO, SUAVE; TAN BLANDO POR FUERA, QUE SE DIRÍA TODO DE ALGODÓN, QUE NO LLEVA HUESOS. SÓLO LOS ESPEJOS DE AZABACHE DE SUS OJOS SON DUROS CUAL DOS ESCARABAJOS DE CRISTAL NEGRO.

LO DEJO SUELTO, Y SE VA AL PRADO, Y ACARICIA TIBIAMENTE CON SU HOCICO, ROZÁNDOLAS APENAS, LAS FLORECILLAS ROSAS, CELESTES Y GUALDAS... LO LLAMO DULCEMENTE: «¿PLATERO?», Y VIENE A MÍ CON UN TROTECILLO ALEGRE QUE PARECE QUE SE RÍE, EN NO SÉ QUÉ CASCABELEO IDEAL...

Clasificad la descripción de Platero en función de los cinco sentidos: tacto, vista, olfato, gusto y oído.




**RETO. PLATERO Y YO (1914), «MUERTE» Y «MELANCOLÍA»**

A MEDIODÍA, PLATERO ESTABA MUERTO. LA BARRIGUILLA DE ALGODÓN SE LE HABÍA HINCHADO COMO EL MUNDO, Y SUS PATAS, RÍGIDAS Y DESCOLORIDAS, SE ELEVABAN AL CIELO. PARECÍA SU PELO RIZOSO ESE PELO DE ESTOPA APELLADA DE LAS MUÑECAS VIEJAS, QUE SE CAE, AL PASARLE LA MANO, EN UNA POLVORIENTA TRISTEZA... (...).

—¡PLATERO AMIGO!—LE DIJE YO A LA TIERRA—; SI, COMO PIENSO, ESTÁS AHORA EN UN PRADO DEL CIELO Y LLEVAS SOBRE TU LOMO PELUDO A LOS ÁNGELES ADOLESCENTES, ¿ME HARRÁS, QUIZÁ, OLVIDADO? PLATERO, DIME: ¿TE ACUERDAS AÚN DE MÍ?

Y, CUAL CONTESTANDO MI PREGUNTA, UNA LEVE MARIPOSA BLANCA, QUE ANTES NO HABÍA VISTO, REVOLABA INSISTENTEMENTE, IGUAL QUE UN ALMA, DE LIRIO A LIRIO...

¿Cómo dibujaríais a Platero? Ya sea vivo o en el prado del cielo...

*Nueva York*

**«CIELO» (1916)**

TE TENÍA OLVIDADO,  
CIELO, Y NO ERAS  
MÁS QUE UN VAGO EXISTIR DE LUZ,  
VISTO —SIN NOMBRE—  
POR MIS CANSADOS OJOS INDOLENTES.  
Y APARECÍAS ENTRE LAS PALABRAS  
PEREZOSAS Y DESESPERANZADAS DEL VIAJERO,  
COMO EN BREVES LAGUNAS REPETIDAS  
DE UN PAISAJE DE AGUA VISTO EN SUEÑOS...

HOY TE HE MIRADO LENTAMENTE,  
Y TE HAS IDO ELEVANDO HASTA TU NOMBRE.

1

¿Qué cosas crees que verías durante un mes entero en un barco?  
Enumera.



## «CIELO» (1916)

TE TENÍA OLVIDADO,  
CIELO, Y NO ERAS  
MÁS QUE UN VAGO EXISTIR DE LUZ,  
VISTO —SIN NOMBRE—  
POR MIS CANSADOS OJOS INDOLENTES.  
Y APARECÍAS ENTRE LAS PALABRAS  
PEREZOSAS Y DESESPERANZADAS DEL VIAJERO,  
COMO EN BREVES LAGUNAS REPETIDAS  
DE UN PAISAJE DE AGUA VISTO EN SUEÑOS...

HOY TE HE MIRADO LENTAMENTE,  
Y TE HAS IDO ELEVANDO HASTA TU NOMBRE.

2

¿Alguna vez has ido caminando por un sitio por el que pasas **habitualmente** y has descubierto algo **nuevo** en lo que nunca te habías fijado antes?

¿Con qué le ha pasado esto a Juan Ramón? ¿Cómo lo veía antes y cómo lo ve ahora?

Antes

Ahora

genially

## RETO. EL EXILIO: «DISTINTO» (1942-1950)



«HUYE A MÍ, VEN A MI SER, MI FRENTE, MI  
CORAZÓN DISTINTO».

Al margen de las palabras, ¿qué habéis sentido al escuchar el poema? ¿Os habéis fijado en la música?

¿A qué momento histórico alude?  
¿Por qué?

La diferencia a veces es vista como algo negativo con lo que hay que acabar, pero lo cierto es que todos somos **distintos**, por mucho que se busque la **uniformidad**. Pensad si en alguna ocasión os habéis sentido mal por tener algo diferente a la mayoría.

genially

## «CIELO» (1916)

TE TENÍA OLVIDADO,  
CIELO, Y NO ERAS  
MÁS QUE UN VAGO EXISTIR DE LUZ,  
VISTO —SIN NOMBRE—  
POR MIS CANSADOS OJOS INDOLENTES.  
Y APARECÍAS ENTRE LAS PALABRAS  
PEREZOSAS Y DESESPERANZADAS DEL VIAJERO,  
COMO EN BREVES LAGUNAS REPETIDAS  
DE UN PAISAJE DE AGUA VISTO EN SUEÑOS...

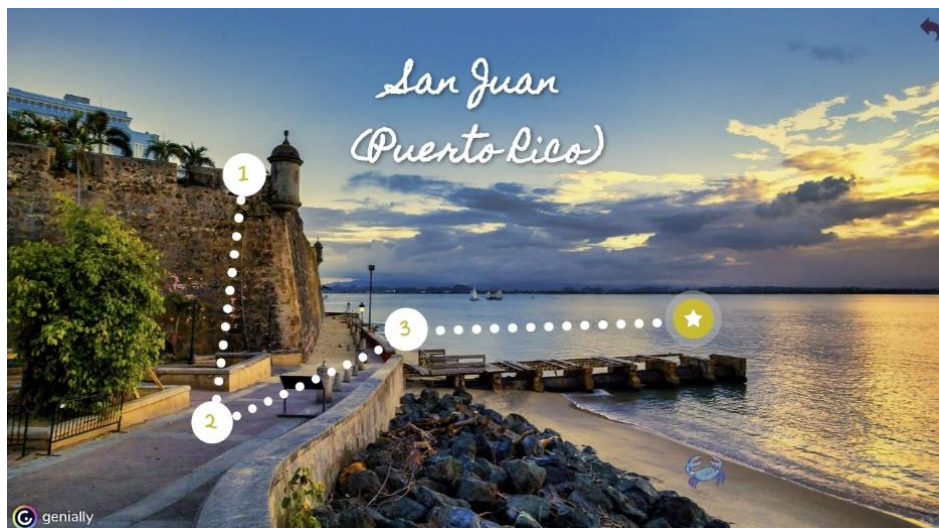
HOY TE HE MIRADO LENTAMENTE,  
Y TE HAS IDO ELEVANDO HASTA TU NOMBRE.

3

Analiza: ¿qué dos tiempos verbales hay en el poema? ¿Cuándo se cambia de un tiempo verbal a otro? ¿Por qué motivo?

¿Creéis que los nombres de las cosas son importantes? ¿Qué dice vuestro nombre, vuestros *kanjis*, de vosotros? ¿Os viene a la mente alguna película en la que los nombres sean importantes?

genially



«CONCIENCIA PLENA» (1949)

TÚ ME LLEVAS, CONCIENCIA PLENA, DESEANTE DIOS,  
POR TODO EL MUNDO.  
EN ESTE MAR **TERCERO**,  
CASI OIGO TU VOZ;  
TU VOZ DEL VIENTO  
OCUPANTE TOTAL DEL MOVIMIENTO;  
DE LOS COLORES, DE LAS LUCES  
**ETERNOS Y MARINOS.**  
TÚ VOZ DE FUEGO **BLANCO**  
EN LA TOTALIDAD DEL AGUA, EL BARCO, EL CIELO,  
LINEANDO LAS RUTAS CON DELICIA,  
GRABÁNDOME CON FÚLJIDO MI ÓRBITA SEGURA  
DE CUERPO NEGRO  
CON EL DIAMANTE **LÚCIDO** EN SU DENTRO.

1

“ La poesía es un intento de aproximación a lo absoluto por medio de símbolos. ”

¿Qué se dice de esa misteriosa "conciencia plena"?

genially

«CONCIENCIA PLENA» (1949)

TÚ ME LLEVAS, CONCIENCIA PLENA, DESEANTE DIOS,  
POR TODO EL MUNDO.  
EN ESTE MAR **TERCERO**,  
CASI OIGO TU VOZ;  
TU VOZ DEL VIENTO  
OCUPANTE TOTAL DEL MOVIMIENTO;  
DE LOS COLORES, DE LAS LUCES  
**ETERNOS Y MARINOS.**  
TÚ VOZ DE FUEGO **BLANCO**  
EN LA TOTALIDAD DEL AGUA, EL BARCO, EL CIELO,  
LINEANDO LAS RUTAS CON DELICIA,  
GRABÁNDOME CON FÚLJIDO MI ÓRBITA SEGURA  
DE CUERPO NEGRO  
CON EL DIAMANTE **LÚCIDO** EN SU DENTRO.

2

“ La poesía es un intento de aproximación a lo absoluto por medio de símbolos. ”

Buscad en el diccionario de la RAE la acepción de "absoluto" que aquí se emplea. ¿Creéis que lo absoluto está sujeto al tiempo y al espacio?

genially





## 2. Rúbrica de la tarea final

	10	20	30	40
<i>El alumno como agente social</i>	No hay uso de las fuentes dadas ni aportación de información sobre cuestiones históricas, culturales, emocionales, etc.	Empleo pobre de las fuentes dadas y escasez de información sobre cuestiones históricas, culturales, emocionales, etc.	Uso suficiente de fuentes de información sobre cuestiones históricas, culturales, emocionales, etc.	Uso natural de fuentes de información diversas sobre variedad de cuestiones históricas, culturales, emocionales, etc.
	Grandes obstáculos a la hora de entender e interpretar las composiciones líricas de J.R.J. y los rasgos del género lírico en español.	Complicaciones a la hora de entender e interpretar las composiciones líricas de J.R.J. y los rasgos del género lírico en español.	Escasas dificultades a la hora de entender e interpretar las composiciones líricas de J.R.J. y los rasgos del género lírico en español.	Soltura a la hora de entender e interpretar las composiciones líricas de J.R.J. y los rasgos del género lírico en español.
<i>El alumno como hablante intercultural</i>	Incomprensión y falta de asimilación de los nuevos elementos y actitudes culturales desprendidos de los textos.	Escasa incorporación al acervo cultural de los nuevos elementos y actitudes culturales desprendidos de los textos.	Incorporación al acervo cultural de los nuevos elementos y actitudes culturales desprendidos de los textos.	Incorporación al acervo cultural de los nuevos elementos y actitudes culturales desprendidos de los textos, siendo consciente de su papel de intermediario cultural.
	Ausencia de análisis y valoración crítica de los elementos culturales desprendidos de los textos literarios.	Escaso análisis y valoración crítica de los elementos culturales desprendidos de los textos literarios.	Análisis y valoración crítica de los elementos culturales desprendidos de los textos literarios.	Análisis y valoración crítica de los elementos culturales desprendidos de los textos literarios, siendo consciente de su papel de intermediario cultural.
<i>El alumno como aprendiz autónomo</i>	Gestión desorganizada y unilateral de la tarea final dentro del grupo.	Gestión parcialmente pactada, organizada y autónoma de la tarea final dentro del grupo.	Gestión pactada, organizada y autónoma de la tarea final dentro del grupo.	Gestión pactada, organizada y autónoma de la tarea final dentro del grupo. Colaboración, cordialidad y confianza.
	Completa falta de estructuración y planificación consciente y controlada de la tarea final.	Estructuración y planificación parcialmente consciente y controlada de la tarea final.	Estructuración y planificación consciente y controlada de la tarea final.	Estructuración y planificación consciente y controlada de la tarea final, obteniendo el máximo provecho de los recursos disponibles y superando presiones de tiempo.

### 3. Rúbrica del alumnado para valorar su trabajo en grupo

	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>20</b>
<i>Mi participación en el grupo</i>	No he prestado atención a mis compañeras/os ni he participado adecuadamente en la actividad.	He participado cumpliendo mis cometidos como he podido y ya.	He participado de manera proactiva y comunicativa, cumpliendo mi parte, pidiendo ayuda y ofreciéndola a los demás.
<i>Participación del resto del grupo</i>	Ha costado trabajar en grupo porque hemos tenido muchas dificultades.	A pesar de tener puntos de vista diferentes, hemos trabajado más o menos en equipo.	El entendimiento del grupo ha sido muy bueno y nos hemos repartido el trabajo de manera equitativa y pactada.
<i>Satisfacción con el trabajo final</i>	No estoy nada satisfecha/o. Siento que hemos perdido el tiempo.	Estoy satisfecha/o con el resultado del trabajo, aunque creo que podríamos haberlo hecho mejor.	Muy satisfecha/o con el resultado final y el esfuerzo de mis compañeras/os.