



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2025- 2026

**El desarrollo de la competencia literaria en la colección
*Nuevo Prisma***

Lucero Alejandra Jauregui Chavez

**Trabajo final de máster
Dirigido por el Dr. Jaume Batlle Rodriguez**

Junio de 2026

Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento a mi tutor, Dr. Jaume Batlle Rodríguez, por su orientación, sus observaciones y el acompañamiento brindado durante la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster. Sus comentarios y sugerencias han sido fundamentales para enriquecer este trabajo y mejorar su desarrollo en cada etapa.

Agradezco también al profesorado del máster, cuyas enseñanzas han contribuido a mi formación académica y a profundizar en mi manera de entender la enseñanza del español como lengua extranjera y el lugar que la literatura puede ocupar en ella.

Asimismo, quiero dar las gracias a mi familia y a las personas cercanas que me han acompañado durante este proceso, por su apoyo, paciencia y confianza.

Por último, agradezco la oportunidad de haber podido investigar un tema que considero especialmente significativo, ya que este trabajo me ha permitido reflexionar con mayor profundidad sobre la relación entre la literatura, la enseñanza de ELE y la competencia literaria.

Resumen

Este trabajo analiza el desarrollo de la competencia literaria en la colección *Nuevo Prisma* a partir del estudio del corpus de textos literarios y de sus actividades asociadas. Se examinan, por un lado, la organización del corpus y su tratamiento didáctico y, por otro, la manera en que la colección favorece la dimensión receptiva y productiva de la competencia literaria a la luz del *Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (VC-MCER).

El interés de esta investigación radica en que aborda una colección de manuales de ELE desde un marco de análisis actual, centrado en escalas específicamente vinculadas con la lectura y la escritura de textos creativos. Su aportación original consiste en poner en relación tres planos que no siempre se integran en un mismo estudio: la descripción del corpus literario, el análisis de su tratamiento didáctico y la interpretación de dicho tratamiento desde las dimensiones receptiva y productiva de la competencia literaria.

Metodológicamente, se trata de una investigación documental, descriptiva e interpretativa, con apoyo en el recuento de frecuencias. El análisis se aplica a los distintos componentes de la colección (*Libro del alumno*, *Cuaderno de ejercicios* y *ELEteca*) y se organiza a partir de categorías de clasificación inspiradas en trabajos previos sobre textos literarios en manuales de ELE y en las escalas del VC-MCER.

Los resultados muestran que *Nuevo Prisma* incorpora un corpus literario amplio y variado, integrado principalmente de manera temática, comunicativa y modular. La dimensión receptiva se desarrolla de forma más sistemática que la productiva, especialmente a través de la escala *Leer por placer*, mientras que la escritura creativa aparece de manera progresiva, aunque generalmente guiada por modelos y consignas. En conjunto, la colección presenta una progresión reconocible en el desarrollo de la competencia literaria, aunque no siempre de forma homogénea.

Palabras clave: competencia literaria, ELE, textos literarios, manuales didácticos, VC-MCER.

Abstract

This study analyzes the development of literary competence in the *Nuevo Prisma* collection by examining its corpus of literary texts and associated activities. It explores, on the one hand, the organization of the corpus and its didactic treatment, and on the other, how the collection fosters both the receptive and productive dimensions of literary competence in light of the *Supplementary Volume of the Common European Framework of Reference for Languages* (SV-CEFR).

The significance of this research lies in its approach to a collection of Spanish as a Foreign Language (ELE) textbooks from a contemporary analytical framework, focusing on scales specifically linked to the reading and writing of creative texts. Its original contribution lies in connecting three levels that are not always integrated into a single study: the description of the literary corpus, the analysis of its didactic treatment, and the interpretation of this treatment from the perspective of the receptive and productive dimensions of literary competence.

Methodologically, this is a documentary, descriptive, and interpretive study, supported by frequency analysis. The analysis is applied to the different components of the collection (*Student Book*, *Workbook*, and *ELEteca*) and is organized according to classification categories inspired by previous work on literary texts in Spanish as a Foreign Language (ELE) textbooks and the CEFR scales.

The results show that *Nuevo Prisma* incorporates a broad and varied literary corpus, integrated primarily thematically, communicatively, and modularly. The receptive dimension develops more systematically than the productive one, especially through the *Reading for Pleasure* scale, while creative writing appears progressively, although generally guided by models and prompts. Overall, the collection presents a recognizable progression in the development of literary competence, although not always uniformly.

Keywords: literary competence, Spanish as a foreign language (ELE), literary texts, teaching manuals, CEFR-VC.

ÍNDICE

1. Introducción	7
2. Marco teórico y estado de la cuestión	8
2.1. La literatura y la competencia literaria en la enseñanza de ELE	8
2.2. La competencia literaria en el MCER y en el VC-MCER	11
2.2.1. La dimensión receptiva de la competencia literaria	11
2.2.2. La dimensión productiva de la competencia literaria	14
2.3. Estado de la cuestión: El tratamiento didáctico de los TL en los manuales de ELE	15
3. Objetivos	18
4. Metodología	19
4.1. Descripción y justificación del objeto de estudio	19
4.1.1. Descripción de la colección y justificación de la muestra	19
4.1.2. Presentación del corpus de textos literarios	23
4.2. Metodología de análisis	26
4.2.1. Descripción y criterios de análisis	26
4.2.2. Descripción del procedimiento de análisis	28
5. Análisis y resultados	28
5.1 Textos literarios: Análisis de su tratamiento didáctico	29
5.1.1. Relación del texto literario con el resto de la unidad didáctica	29
5.1.2. Competencias y subcompetencias que se propone desarrollar	31
5.1.3. Destrezas o habilidades que los alumnos activan	33
5.1.4. Actividad o actividades que realizan los alumnos	34
5.1.5. Lugar y conexión del texto en la unidad	39
5.2. Análisis de la dimensión receptiva de la competencia literaria a partir del VC-MCER	43
5.2.1. Leer por placer	44
5.2.2. Expresar una reacción personal a textos creativos	48
5.2.3. Analizar y criticar textos creativos	52
5.3. Análisis de la dimensión productiva de la competencia literaria a partir	

	6
del VC-MCER	56
5.3.1. La escritura creativa en un usuario básico	57
5.3.2. La escritura creativa en un usuario independiente	59
5.3.3. La escritura creativa en un usuario competente	62
6. Conclusiones	66
Bibliografía	70
Anexos	74

1. Introducción

El uso de los textos literarios (en adelante, TL) en el aula de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) no constituye un tema reciente: buena parte de la investigación se ha centrado en su incorporación desde el enfoque comunicativo (Martín Peris, 2000; Instituto Cervantes, 2006), así como en su relación con la competencia intercultural (Byram, 1997; Acquaroni Muñoz, 2007) y otras perspectivas afines.

En este marco, la literatura ha dejado de entenderse únicamente como un contenido cultural complementario y ha pasado a considerarse también un recurso capaz de favorecer procesos de comprensión, interpretación, mediación y producción en la lengua meta (Colomer, 1991; Mendoza, 2004). Este desplazamiento ha permitido revisar el lugar que ocupan los TL en los materiales didácticos y preguntarse no solo por su presencia, sino también por las posibilidades formativas que ofrecen dentro del aprendizaje de ELE.

En este sentido, el *Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2020; en adelante, VC-MCER) aporta un marco especialmente útil, ya que amplía la descripción de competencias y actividades de lengua e incorpora escalas que permiten observar con mayor precisión la lectura y la escritura de textos creativos. Frente a enfoques anteriores, el VC-MCER facilita una aproximación más detallada a la dimensión literaria del aprendizaje, pues ofrece descriptores vinculados con la lectura por placer, la reacción personal a textos creativos, el análisis y crítica de textos creativos y la escritura creativa.

Sin embargo, son menos frecuentes los estudios que analizan la literatura en los manuales de ELE a partir de este marco, especialmente cuando se trata de examinar de manera conjunta el corpus literario de una colección, su tratamiento didáctico y su contribución al desarrollo de la competencia literaria. En este contexto se sitúa la presente investigación, cuyo objetivo es analizar el desarrollo de la competencia literaria en la colección *Nuevo Prisma*. Para ello, se atiende, por un lado, al corpus de textos literarios y a su tratamiento didáctico y, por otro, a la manera en que la colección favorece la dimensión receptiva y la dimensión productiva de dicha competencia. La elección de *Nuevo Prisma* responde a la amplitud y diversidad de TL que presenta en sus distintos niveles y componentes, rasgo que la convierte en un objeto especialmente pertinente para observar cómo la literatura se integra en los materiales de ELE y qué posibilidades ofrece para la formación lectora, interpretativa y creativa del alumnado.

A partir de este planteamiento, el trabajo se organiza en torno a tres objetivos. En primer lugar, se busca describir el corpus literario de la colección y clasificar su tratamiento didáctico. En segundo lugar, se analiza la dimensión receptiva a partir de las escalas *Leer por*

placer, Expresar una reacción personal a textos creativos y Analizar y criticar textos creativos. Y, en tercer lugar, se examina la dimensión productiva mediante la escala *Escritura creativa*. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque documental, descriptivo e interpretativo, con apoyo en el recuento de frecuencias, y utiliza el VC-MCER como marco de referencia para interpretar el modo en que la literatura se trabaja en los materiales.

El trabajo se estructura en cuatro grandes bloques. En primer lugar, se presenta el marco teórico y el estado de la cuestión, donde se abordan la literatura y la competencia literaria en ELE, el papel del MCER y de su Volumen complementario, así como los estudios previos sobre TL y manuales. En segundo lugar, se expone la metodología, en la que se describen el corpus, los criterios de clasificación y el procedimiento de análisis. En tercer lugar, se desarrolla el análisis de resultados, organizado según el estudio del corpus y del tratamiento didáctico de los TL y según las dimensiones receptiva y productiva de la competencia literaria. Finalmente, se presentan las conclusiones, junto con las limitaciones del estudio y algunas posibles líneas futuras de investigación.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

En este apartado se presentan las cuestiones teóricas que serán relevantes en el desarrollo de la presente investigación. En primer lugar, se ofrece un recuento histórico breve sobre el rol de la literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera (en adelante, LE), así como lo que entendemos como la competencia literaria en la enseñanza de ELE. Posteriormente, se analiza cómo esta es abordada en el MCER y su posterior VC-MCER, particularmente en relación con las dimensiones receptivas y productivas en el tratamiento de un TL. En función de ello, mostraremos cómo se han trabajado didácticamente hasta la fecha los TL en los manuales de ELE y presentaremos otras investigaciones que, como esta, estudian el uso de los TL para el desarrollo de la competencia literaria a partir de los lineamientos propuestos en el VC-MCER.

2.1. La literatura y la competencia literaria en la enseñanza de ELE

El uso de TL como herramienta de aprendizaje se remonta a los inicios de la enseñanza de una LE. Granero Navarro, en su artículo *La literatura en el aula de ELE* (2017), hace un recuento muy claro sobre los cambios que ha habido en el tratamiento de los TL a lo largo del tiempo, el cual divide en 4 grandes periodos. El primero, que abarca hasta los años cincuenta del siglo pasado, se caracteriza por el uso de TL clásicos como modelo ideal de lengua y objeto de traducción e imitación para el proceso de la enseñanza de lenguas. El segundo

periodo, que ocurre entre los años sesenta y setenta y coincide con la llegada del estructuralismo se distingue, en contraste, por un uso muy reducido de los TL, que son entendidos como complementos culturales y son relegados a los niveles más avanzados. El tercer periodo, durante la década de los ochenta, se destaca por la aparición del enfoque comunicativo, aunque la presencia de la literatura sigue siendo limitada debido a la preferencia por textos que hagan un uso más natural y cotidiano del lenguaje, en contraste con el tratamiento más elaborado de la lengua que se encuentran en los TL.

Es en el cuarto y último periodo, que se da a partir de los años noventa, donde se produce una revalorización de la literatura, que comenzará a considerarse “un recurso muy eficaz para el desarrollo de las cuatro destrezas dentro de un contexto cultural significativo” (Granero Navarro, 2017, p. 64). Esto se debe a la consolidación del discurso de las competencias, particularmente con la noción de competencia comunicativa formulada por Hymes (1971, 1974). En el ámbito de la enseñanza de LE, esta perspectiva se institucionaliza con el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002; en adelante, MCER) y, en el caso de la enseñanza de ELE, con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006-2007), los cuales amplían el foco del aprendizaje hacia dimensiones no solo lingüísticas, sino también socioculturales, pragmáticas e interculturales. En este contexto, la literatura ha dejado de ser entendida únicamente como contenido cultural o como pretexto para actividades lingüísticas y ha comenzado a reconocerse como un espacio para el desarrollo de competencias complejas vinculadas con la lectura, la interpretación y la producción textual.

Es en este marco donde adquiere relevancia la noción de competencia literaria. Desde la perspectiva de la educación literaria, autores como Colomer (1991) han insistido en que la enseñanza de la literatura no debe centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos sobre autores, obras o movimientos, sino en la formación de lectores capaces de construir sentido a partir de los textos (p.24). Esta idea resulta especialmente productiva en el ámbito de ELE, ya que permite entender los TL no solo como muestras de lengua y cultura, sino también como materiales que favorecen una relación más activa, reflexiva y personal con la lengua meta. En una línea semejante, Sáez (2011) subraya que la literatura “no solo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, [...] contribuyendo al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa” (p. 59).

En relación con la competencia literaria, se adopta la definición propuesta por Rienda Polo¹ (2014), que entiende la competencia literaria es la capacidad de comprender, interpretar y producir TL a partir de los conocimientos previos del lector, su experiencia cultural y su participación activa en la construcción del significado del texto. Esta definición resulta especialmente adecuada para la presente investigación porque permite integrar tanto la dimensión receptiva como la dimensión productiva de la competencia literaria. Además, ayuda a diferenciar este constructo de nociones más amplias, como la competencia comunicativa, sin desvincularlo de ellas. En otras palabras, la competencia literaria no constituye un saber aislado, sino una capacidad específica que se nutre de otras competencias lingüísticas, discursivas y culturales, pero que posee un ámbito de desarrollo propio.

En este punto, las aportaciones de Mendoza resultan fundamentales. Al respecto, el autor explica que la competencia literaria se construye, principalmente, a partir de tres dimensiones: la capacidad de controlar el propio proceso de lectura, el reconocimiento de las convenciones y recursos propios del discurso literario, y la contextualización histórica y cultural del texto. A ello añade una cuarta dimensión, la experiencia lectora, entendida como el conjunto de lecturas previas del alumno, que influye en la comprensión e interpretación de nuevas obras. (Mendoza, 2004, p. 28). Esta formulación resulta especialmente útil porque permite comprender la competencia literaria como una capacidad compleja, progresiva y relacional, en la que intervienen tanto el texto como el lector y su horizonte cultural. En el ámbito de las segundas lenguas (en adelante, L2), esta línea de trabajo ha sido desarrollada también por Palacios González (2017), quien adapta el constructo al aprendizaje de L2/LE y subraya la necesidad de pensar la literatura como un medio para formar lectores e intérpretes en la lengua meta (p.69).

Desde este enfoque, la competencia literaria en ELE puede entenderse como una capacidad que articula lectura, interpretación, valoración y producción, y que permite al estudiante relacionarse con los TL de un modo más profundo que el de la mera comprensión literal. Por ello, en esta investigación la literatura no se concibe como un elemento accesorio dentro del manual, sino como un espacio potencial para el desarrollo de experiencias de lectura, mediación y escritura que contribuyen a la formación del aprendiente de español como lector y usuario de la lengua. Esta concepción de la competencia literaria adquiere una especial relevancia cuando se pone en relación con el MCER y, de manera más específica,

¹ En su artículo, Rienda Polo (2014) recoge las diferentes definiciones que ha habido de la competencia literaria y ofrece una definición que consideramos útil para el desarrollo de este trabajo.

con el VC-MCER, cuyas escalas permiten observar con mayor precisión cómo se desarrollan las dimensiones receptiva y productiva en los materiales de ELE.

2.2. La competencia literaria en el MCER y en el VC-MCER

En el apartado anterior mencionamos cómo la noción de competencia literaria es resultado del establecimiento de la competencia comunicativa como base para la enseñanza de lenguas propuesta en el MCER (Consejo de Europa, 2002). Aunque en este documento no se profundiza en el uso de la literatura como herramienta de aprendizaje, sí se la reconoce como un producto del uso estético de una lengua. Pese a ello, su incorporación y uso no aparece en los descriptores de comprensión lectora ni en los de expresión escrita hasta los niveles avanzados (C1 y C2).

Es en el VC-MCER donde se reconoce la necesidad de desarrollar herramientas para incorporar TL en la enseñanza de LE (Consejo de Europa, 2020). En los siguientes subapartados veremos cuatro escalas que se proponen en este documento, las cuales hemos agrupado en dos dimensiones: la receptiva (que incluye las escalas *Leer por placer*, *Expresar una reacción a textos creativos*, y *Analizar y criticar textos creativos*) y la productiva (cuya clasificación trata sobre la escala *Escritura creativa*).

2.2.1. La dimensión receptiva de la competencia literaria

La dimensión receptiva de la competencia literaria se centra en el alumno como lector y en los procesos de comprensión, interpretación y valoración que activa ante el TL. Consideramos que “la experiencia receptora mejora las habilidades lingüísticas y contribuye en la formación de lectores capaces de establecer interacciones con las posibles producciones culturales y literarias, que es el fin de la educación lingüístico-comunicativo-literaria” (Mendoza, 2004, p. 34). En el presente trabajo, esta dimensión se analiza a partir de las escalas del VC-MCER *Leer por placer*, *Expresar una reacción personal a textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos*, entendidas como subdimensiones complementarias de la recepción literaria. A continuación presentaremos cada una de ellas.

La primera clasificación que analizaremos es la de *Leer por placer*. Según el VC-MCER, esta escala comprende “textos escritos y signados, tanto de ficción como de no ficción, incluidos, entre otros, textos creativos, diferentes tipos de textos literarios, artículos de revistas y periódicos, blogs, biografías (en función de los intereses de cada persona)” (Consejo de Europa, 2020, p.70). Para el presente trabajo solo abordaremos TL o aquellos

que cumplan los criterios de literariedad que presentaremos con más detalle en el apartado de metodología.

De acuerdo al VC-MCER, algunos conceptos clave implicados en la lectura por placer son: La extensión, variedad textual, la aparición o no de ilustraciones en los textos, los tipos de texto, la temática, el tipo de lenguaje usado, la facilidad de la lectura, y el grado de comprensión. (Consejo de Europa, 2020, p.70) A partir de estos conceptos, el VC-MCER propone una tabla de descriptores acorde al nivel de dominio de la lengua. Para esta investigación, únicamente tomaremos en cuenta los relacionados a la lectura de TL².

Sobre las posibilidades formativas del texto literario, Mendoza señala que “el TL es un referente verbal que se ofrece para el goce, para la recepción estética y para la formación del lector” (2004, p. 9). Cuando un estudiante lee un texto reconoce diferentes maneras de trabajar con el lenguaje, siendo el uso estético/literario una de ellas. A través de la lectura, el aprendiz adquiere tanto estructuras lingüísticas que puede incorporar en su propio output, como conocimientos sobre cuestiones socioculturales pertenecientes a la cultura en la que se inscribe el texto.

En este sentido, Garrido y Montesa (2010) conciben la literatura como un espacio que permite al lector evadirse, comprometerse y experimentar una forma particular de placer estético. Por ello, la selección de textos por parte del profesorado y de los autores de manuales resulta especialmente relevante, sobre todo conforme el estudiante avanza en su aprendizaje. En esta línea, Sáez (2011) sostiene que las lecturas deben favorecer una “autoimagen positiva” del alumnado como lector (p. 62), de modo que este se sienta capaz de enfrentarse progresivamente a textos más extensos. Esta idea puede trasladarse también al trabajo con textos literarios en la enseñanza de ELE.

La siguiente clasificación que abordaremos en la dimensión receptiva es la de *Expresar una reacción personal a textos creativos*. A diferencia de la escala anterior que se aplica a cualquier texto, ya sean estos literarios o no, este y el próximo criterio de análisis sí se presentan en relación a los textos creativos. El VC-MCER explica que esta escala “se centra en la descripción del efecto que una obra provoca en el/la usuario/a y/o aprendiente como individuo” (Consejo de Europa, 2020, p.119). También señala que algunos conceptos clave implicados en esta son: Explicar qué le gustó o interesó de la obra; describir a los personajes, indicando con cuál/es se identifica; relacionar aspectos de la obra con su propia experiencia;

² Para ver la lista de descriptores por nivel que usaremos en esta investigación, puede verse el Anexo 1.

describir sentimientos y emociones; y hacer una interpretación personal de la obra en su conjunto o de aspectos de ella³ (Consejo de Europa, 2020).

Sobre la importancia de las emociones en el proceso de lectura, Garabaya y Viejo (2022) señalan cómo “los textos literarios tienen muchas veces una finalidad de entretenimiento y buscan emocionar y cautivar al lector, lo que puede contribuir a reducir emociones negativas y generar interés en los alumnos” (p. 169). Relacionando este factor con la escala anterior, podemos afirmar que la lectura por placer se produce cuando hay una asociación entre la lectura de un TL y los sentimientos positivos que estos pueden llegar a producir en el aprendiente.

En una línea semejante, Granero Navarro (2017) destaca que la literatura expone al estudiante a diversas formas de expresión lingüística y favorece su implicación emocional, especialmente cuando aborda temas y situaciones que pueden relacionarse con su experiencia personal. Por ello, la lectura literaria no solo puede motivar al alumnado y mejorar su disposición hacia el aprendizaje, sino que también le ofrece recursos lingüísticos para expresar opiniones, reacciones y sentimientos. Esta idea coincide con la perspectiva de Lazar (1993, citado en Mendoza, 2004), quien considera que la literatura permite involucrar al aprendiente de manera integral y abrir espacios para la expresión personal en el aula.

La última clasificación relacionada con la dimensión receptiva que analizaremos en esta investigación es la de *Analizar y criticar textos creativos*. Según el VC-MCER, en esta escala los estudiantes evalúan “la relevancia de los sucesos en una novela, el tratamiento de los mismos temas en diferentes obras y otros puntos de conexión entre estas, la medida en que una obra sigue las convenciones, y una evaluación más global de la obra como un todo” (Consejo de Europa, 2020, p.120). Asimismo, algunos conceptos clave implicados en esta escala son: Comparar diferentes obras, expresar una opinión razonada sobre una obra, y evaluar críticamente los rasgos de una obra, incluida la eficacia de sus recursos técnicos⁴ (Consejo de Europa, 2020).

Esta escala resulta especialmente relevante para el estudio de la competencia literaria, ya que permite observar un tipo de recepción que va más allá de la comprensión literal del texto y se orienta hacia la interpretación, la valoración y el comentario reflexivo de la obra. En este sentido, Mendoza señala que leer supone no solo comprender, sino también “saber interpretar, estableciendo las opiniones, valoraciones y juicios personales”, por lo que la lectura constituye un “proceso activo de recepción” (2004, p. 36). En la misma línea, Lazar (1993)

³ Para ver la lista de descriptores por nivel que usaremos en esta investigación, puede verse el Anexo 2.

⁴ Para ver la lista de descriptores por nivel que usaremos en esta investigación, puede verse el Anexo 3.

afirma que el análisis detallado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de manera significativa y a valorarlos de forma fundamentada, además de potenciar su conocimiento general de la lengua extranjera (citado en Mendoza, 2004, p. 45).

Desde una perspectiva más directamente vinculada con la enseñanza de ELE, Andrés Llamero (2009) subraya que uno de los objetivos de la lectura literaria es que los estudiantes aprendan a leer no solo las anécdotas, sino también el sentido de las obras, así como a interpretarlas y comentarlas. En conjunto, estas aportaciones permiten entender que el análisis y la crítica de textos creativos constituyen una dimensión esencial de la competencia literaria, en la medida en que favorecen una relación más profunda, activa y argumentada con el texto.

2.2.2. La dimensión productiva de la competencia literaria

La dimensión productiva de la competencia literaria se centra en el alumno como escritor y en los procesos de recreación, transformación y producción textual que puede activar a partir de los TL (Mendoza, 2010, p.22). No se trata únicamente de redactar a partir de un modelo, sino de poner en juego recursos lingüísticos, discursivos y estéticos para elaborar textos propios con distintos grados de creatividad y adecuación al género (Lahoz Funes, 2012, p. 7). Desde esta perspectiva, la producción literaria en el aula de ELE supone una forma de apropiación activa del texto, ya que permite al estudiante reescribir, continuar, ampliar o crear nuevas propuestas escritas a partir de su experiencia de lectura (Andrés Llamero, 2009, p. 13). En el presente trabajo, esta dimensión se analiza a partir de la escala *Escritura creativa*, entendida como el referente principal para examinar de qué manera las actividades propuestas en torno a los TL favorecen la producción escrita imaginativa y personal del alumnado (Consejo de Europa, 2020).

En términos generales, el VC-MCER señala que esta escala “trata la expresión imaginativa y personal dentro de una variedad de tipologías textuales en las modalidades escrita y signada” (Consejo de Europa, 2020, p.79). Además, añade que algunos conceptos clave implicados en esta clasificación son: Los aspectos que se describen, los tipos de texto, la complejidad del discurso, y el uso de la lengua (Consejo de Europa, 2020, p.79). El VC-MCER igualmente propone una tabla de descriptores para cada nivel de dominio de la lengua⁵.

⁵ Para ver la lista de descriptores por nivel que usaremos en esta investigación, puede verse el Anexo 4.

La dimensión productiva de la competencia literaria resulta fundamental, ya que el TL no solo puede ser objeto de lectura e interpretación, sino también estímulo para la producción escrita de los estudiantes. En este sentido, Andrés Llamero señala que, cuando el texto literario se selecciona adecuadamente y conecta con las inquietudes de los estudiantes, este puede “exigir” una respuesta que los lleve a “sentarse a escribir y a dialogar” (2009, p. 13).

A ello se añade que las obras literarias constituyen no solo una manifestación estética y cultural, sino también un modelo lingüístico para el aprendiente, pues representan “la máxima expresión lingüística” de la lengua meta (Lahoz Funes, 2012, p. 7). Desde esta perspectiva, la escritura creativa puede entenderse como una forma de apropiación activa del texto, en la medida en que permite manipularlo, transformarlo y recrearlo. De ahí que, como afirma Mascato (2010), el desarrollo de la creatividad no esté reñido con el rigor académico, siempre que se abandone la idea del texto como algo “sagrado e inamovible” y se convierta en un material con el que los alumnos puedan disfrutar (p.32; citado en Lahoz Funes, 2012, p. 26).

En consecuencia, la dimensión productiva adquiere un papel esencial en la competencia literaria, ya que los estudiantes deben enfrentarse a actividades de composición escrita que les permitan actualizar y aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir (Lahoz Funes, 2012, p. 29).

2.3. Estado de la cuestión: El tratamiento didáctico de los TL en los manuales de ELE

En los manuales de ELE, la relevancia de los TL no depende únicamente de su presencia cuantitativa, sino, sobre todo, del tratamiento didáctico que reciben dentro de la unidad (Martín Peris, 2000; Santamaría Martínez, 2015). Esta idea se apoya, además, en trabajos que han subrayado las posibilidades didácticas de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. En esta línea, Acquaroni Muñoz (2007) insiste en que el TL no debe entenderse solo como contenido cultural, sino como un recurso capaz de activar procesos de interpretación, creatividad y reflexión sobre la lengua.

El TL no debe entenderse como un elemento aislado o decorativo, sino como un material cuya función pedagógica se define a partir de las actividades que lo acompañan, de las competencias y destrezas que moviliza y del lugar que ocupa dentro de la secuencia de aprendizaje. Como señalan distintos trabajos sobre literatura y ELE (Mendoza, 2004; Sanz Pastor, 2006), el valor didáctico del TL se concreta en los usos que el manual hace de él y en las posibilidades de lectura, interpretación, interacción o producción que genera en el aula. Desde esta perspectiva, analizar el tratamiento didáctico de los TL permite comprender no

solo qué corpus incorpora un manual, sino también qué tipo de experiencia de aprendizaje literario propone al estudiante.

Entre los estudios sobre literatura en manuales de ELE, la aportación de Martín Peris (2000) ocupa un lugar central, ya que permite analizar los textos literarios no solo como materiales presentes en el manual, sino como elementos integrados en una secuencia didáctica concreta. Su propuesta resulta especialmente pertinente para esta investigación, porque ofrece una base conceptual para describir el corpus literario de *Nuevo Prisma* y clasificar el tratamiento didáctico que reciben los textos a través de sus actividades asociadas. En el presente trabajo usaremos las cinco categorías propuestas por el autor, las cuales presentaremos en los párrafos siguientes.

La primera clasificación corresponde a la relación del texto con la unidad didáctica, la cual busca establecer si la selección de los TL se justifica con algún criterio de aprendizaje de una LE (Martín Peris, 2000, p.108). El segundo criterio está relacionado con las competencias o subcompetencias que el texto se propone desarrollar. Desde su propuesta, esta categoría busca analizar la relación que pueda existir entre los objetivos particulares del texto y los objetivos generales de la lección (2000, p.108).

El tercer aspecto de análisis son las destrezas o habilidades que los alumnos activan a partir de la lectura del TL. En esta categoría, Martín Peris (2000) “analiza el tipo de práctica o actividad de aprendizaje que los alumnos realizan” (p.109). Para esta investigación, se han hecho algunos cambios en esta categoría para facilitar la clasificación de la muestra y para alinearnos a la metodología de análisis propuesta por Martín Peris (2000), en la que se considera en primer lugar “la manifestación expresa de los autores” (p.108).

La cuarta clasificación se enfoca en la actividad o actividades que realizan los alumnos. En esta categoría Martín Peris (2000) ha considerado dos aspectos. El primero busca comprobar si el TL “da pie a la ejecución de un conjunto organizado de actividades o si sirve de pretexto para una sola actividad o una serie de ellas que no mantienen otra relación entre sí más que la de nacer de una misma fuente documental” (p.110). El segundo aspecto busca obtener una “visión aproximada del grado de diversidad que los autores introducen para la consecución de los objetivos de aprendizaje” (Martín Peris, 2000, p.110).

La última categoría de clasificación analiza el lugar y conexión del texto en la unidad. En este aspecto Martín Peris (2000) también considera dos aspectos diferentes. El primero es “la ubicación material del texto y su explotación en la secuencia de actividades, textos y ejercicios de la unidad” (p.111). El segundo aspecto busca ver el grado de integración del TL

en la concepción del manual, en donde se busca confirmar si forma un todo con el resto de los textos y actividades o bien constituye un apartado independiente.

A continuación, se presentan las investigaciones que resultan más próximas al objeto de estudio de este trabajo; es decir, los estudios sobre la presencia de TL en los manuales de ELE, su tratamiento didáctico y su relación con el desarrollo de la competencia literaria. Entre los antecedentes más relevantes, como ya hemos mencionado, se encuentra el trabajo de Martín Peris (2000), considerado una referencia fundamental para el estudio de TL en manuales de ELE. Su aportación resulta especialmente significativa porque desplaza la atención desde la mera presencia del TL hacia su tratamiento didáctico. En este sentido, su propuesta constituye un precedente directo para el primer objetivo de esta investigación, centrado en describir el corpus literario de *Nuevo Prisma* y clasificar el tratamiento didáctico de los textos a partir de sus actividades asociadas

En una línea próxima, Palacios González (2017) analiza la presencia de TL en manuales comunicativos de ELE y observa no solo su distribución, sino también las posibilidades didácticas que ofrecen. Su trabajo resulta especialmente cercano a la presente investigación porque confirma la pertinencia de estudiar los manuales como espacios donde se concreta la relación entre literatura y enseñanza de lenguas. Asimismo, sus aportaciones permiten comprobar que la presencia del TL en los materiales no garantiza por sí sola el desarrollo de la competencia literaria, sino que dicho potencial depende, en gran medida, de la manera en que el texto es explotado pedagógicamente.

Junto a estos antecedentes, otros trabajos han profundizado en el análisis de materiales y corpus literarios en la enseñanza de ELE. En este sentido, Santamaría Martínez (2015) aporta una perspectiva especialmente útil al proponer herramientas de análisis para examinar materiales de literatura en la enseñanza de español (p. 47). Este tipo de investigaciones refuerza la idea de que el estudio de manuales y materiales no debe limitarse al inventario de textos presentes, sino que requiere atender a su organización, a su explotación didáctica y a las operaciones de lectura, interpretación o producción que se derivan de ellos.

Más recientemente, diversas investigaciones han seguido poniendo el foco en la literatura como componente de los manuales de ELE y en su potencial formativo. Trabajos como el de Arroyo (2024) muestran que continúa existiendo interés por examinar cómo se integran los TL en los materiales didácticos y qué tipo de relación establecen con el desarrollo de la competencia literaria. Esta continuidad investigadora pone de manifiesto que la presencia y función de la literatura en los manuales sigue siendo un campo abierto, especialmente cuando se aborda desde marcos actuales de análisis.

En conjunto, los estudios revisados permiten afirmar que existe una línea de investigación consolidada sobre la presencia de TL en los manuales de ELE y sobre su tratamiento didáctico. Asimismo, muestran que la literatura ha dejado de entenderse únicamente como un contenido cultural o decorativo y ha pasado a considerarse un recurso con potencial lingüístico, comunicativo y literario. No obstante, también se observa que no siempre convergen en un mismo estudio tres perspectivas que en esta investigación se consideran complementarias: la descripción del corpus literario, el análisis de su tratamiento didáctico y la interpretación de dicho tratamiento a la luz de categorías actuales vinculadas con la competencia literaria.

A partir de lo anterior, puede señalarse que sigue siendo necesario profundizar en el análisis de colecciones concretas de manuales de ELE desde una perspectiva que articule, al mismo tiempo, el estudio del corpus literario, su tratamiento didáctico y su relación con el desarrollo de la competencia literaria. En este marco se sitúa la presente investigación, que toma como objeto de estudio la colección *Nuevo Prisma* y combina, por un lado, la descripción y clasificación de los textos literarios y de sus actividades asociadas y, por otro, el análisis de la dimensión receptiva y productiva de la competencia literaria a partir del VC-MCER. De este modo, el trabajo pretende contribuir a una comprensión más precisa del lugar que ocupa la literatura en los manuales de ELE y de las posibilidades formativas que esta ofrece.

3. Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es examinar el desarrollo de la competencia literaria en la colección *Nuevo Prisma* en función de cuatro descriptores del VC-MCER. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el corpus literario con sus actividades asociadas por nivel y clasificar su tratamiento didáctico.
2. Analizar la promoción de la dimensión receptiva de la competencia literaria en las actividades derivadas de los TL, tomando como eje las escalas *Leer por placer*, *Expresar una reacción personal a textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos* del VC-MCER.
3. Examinar la promoción de la dimensión productiva de la competencia literaria en las actividades derivadas de los TL, a partir de los descriptores de la escala *Escritura creativa* del VC-MCER.

Los objetivos planteados buscar responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo está organizado el corpus de TL y sus actividades asociadas en la colección *Nuevo Prisma* según sus niveles (A1–C2)?
2. ¿En qué medida y de qué manera las actividades propuestas en torno a los TL promueven la dimensión receptiva de la competencia literaria, considerando la lectura por placer, la reacción personal y el análisis y la crítica de textos creativos, según los descriptores del VC-MCER?
3. ¿En qué medida y de qué manera las actividades propuestas en torno a los TL promueven la dimensión productiva de la competencia literaria a través de la escritura creativa, según los descriptores del VC-MCER?

4. Metodología

En este capítulo se hará una descripción detallada de la colección que será objeto de investigación, describiendo los tipos de manuales que incluyen y cómo estos están organizados, así como el enfoque metodológico que siguen. Además, se describirán los tipos de TL que forman parte del corpus y se explicarán cuáles han sido los criterios de selección de la muestra objeto de estudios, junto con la del corpus literario.

4.1. Descripción y justificación del objeto de estudio

En los siguientes apartados se presentará la colección *Nuevo Prisma*. Se empezará con los datos técnicos de los manuales que la conforman, para luego describir la estructura y el contenido de los tres tipos de manuales: Libro del alumno (en adelante LA), libro de ejercicios (que para evitar confusiones se denominará en adelante *Cuaderno de ejercicios*, y se usarán las siglas CE) y libro del profesor, este último junto con su complemento digital. Además, se justificará la selección de la muestra objeto de estudio. Finalmente, se expondrán los criterios de selección del corpus literario y se enumerarán los tipos de TL incluidos en la presente investigación.

4.1.1. Descripción de la colección y justificación de la muestra

La colección *Nuevo Prisma*, de la editorial Edinumen, es un curso de ELE alineado con el enfoque comunicativo orientado a la acción y el MCER, que organiza sus unidades como secuencias de preparación–práctica–tarea final, con destrezas integradas y recursos impresos y digitales (Libro del alumno, Cuaderno de ejercicios, Guía del profesor, ELEteca) (Edinumen, s. f.). Además, cubre los niveles A1–C2 y pone el acento en la interacción, la

mediación y la evaluación mediante tareas/proyectos y la autoevaluación, incorporando contenidos socioculturales y, especialmente en niveles intermedios y avanzados, lecturas de autor (Edinumen, s. f.; TodoELE, s. f.).

En su conjunto, los libros de esta colección solo cuentan con una edición, que fueron publicados entre el 2011 y 2016. Para la presente investigación se trabajarán con las reimpressiones más recientes de los libros del alumno, los cuadernos de ejercicios y los libros del profesor, estos últimos junto con sus soportes digitales, disponibles en su espacio web ELEteca 4.0. (en adelante ET). En el anexo 5 se pueden ver en detalle las fichas técnicas de la colección completa y los objetivos pormenorizados propuestos en cada uno de los niveles.

Los autores consideran la colección como una herramienta de aprendizaje que sigue el enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno, siguiendo las recomendaciones del MCER. Además, se señala en la introducción de cada manual de la colección que se percibe a los estudiantes como agentes sociales, por lo que sus actividades buscan promover estrategias de aprendizaje que promuevan el trabajo colaborativo y la reflexión intercultural, tomando en cuenta la importancia del componente emocional en el aula.

Los LA siguen la misma estructura en todos los niveles. Los manuales se dividen en 12 unidades didácticas y un examen final que reproduce la estructura del examen DELE correspondiente a cada nivel, pero que no serán objeto de la presente investigación. Al inicio de cada unidad se presentan los contenidos de estas, divididos en 6 aspectos: Contenidos funcionales, contenidos gramaticales, tipos de texto y léxico, el componente estratégico, contenidos culturales, y fonética/ortografía. Estos aspectos se trabajan usualmente en 4 o 5 módulos dentro de cada unidad (en algunos casos, pueden llegar a ser 3 módulos). Además, antes de cada actividad hay dos símbolos en los que se puede reconocer el tipo de dinámica sugerida (*individual, en parejas, en grupos pequeños, o con toda la clase*) y la destreza que se quiere desarrollar (*expresión e interacción orales, comprensión oral, expresión escrita, comprensión lectora, reflexión lingüística, léxico, y desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación*).

En cuanto a los CE, los cuales comparten la misma estructura, se dividen en 12 unidades que se corresponden con las de LA, pero que a diferencia de este incluyen un apartado de *Actividades por destrezas*, donde se trabajan los contenidos de cada unidad en ejercicios que siguen el formato del examen DELE, tanto en las destrezas abordadas como en el formato e instrucciones de las actividades. A diferencia del LA, sí se analizarán los apartados de *Actividades por destrezas* de los libros de ejercicios puesto que, si bien siguen el formato del

examen DELE, presentan una mayor asociación temática con los ejercicios correspondientes a sus respectivas unidades. Al final de cada manual se incluye un apéndice gramatical, glosarios, transcripciones de los audios y el solucionario de los ejercicios de cada unidad.

Finalmente, se han agrupado en un bloque tanto los libros del profesor como los soportes digitales disponibles en la plataforma ELEteca 4.0. por tratarse de materiales complementarios entre sí. Los libros del profesor funcionan como una guía de trabajo que explica cómo usar los LA en el aula de ELE, ofreciendo referencias cruzadas al material disponible en ET y sugerencias para complementar ambos recursos, soluciones de las actividades y transcripciones de los audios.

Dentro de los materiales digitales, el Libro del profesor del nivel A1 menciona 3 actividades interactivas por unidad (36 en total) para reforzar la comunicación, la gramática y el léxico de su LA. También se incluyen 12 fichas con diálogos para trabajar la comprensión auditiva y 3 guías didácticas para el profesor acerca del trabajo comunicativo, el componente estratégico y las emociones en el aula de ELE. Para terminar, se incluyen los audios y las transcripciones de los audios de LA para proyectar o imprimir. No se encontraron TL en ninguno de los manuales de este nivel. El material de soporte digital del nivel A2 está organizado de la misma manera que el del nivel A1. Cabe mencionar, que en este nivel ya podemos ver la presencia de TL, aunque más cortos y relacionados con el desarrollo de la pronunciación y entonación, pero solo en LA y CE.

El contenido de la plataforma digital de los niveles B1 y B2 presentan algunas diferencias en relación a los niveles anteriores. El material didáctico complementario ahora busca reforzar o ampliar los contenidos después de un epígrafe o actividad y también se incluye información sociocultural y lingüística extra. Las 12 fichas de Comprensión auditiva se han cambiado por 12 fichas de Léxico, que están pensadas para desarrollar distintas destrezas. Las 3 guías didácticas para el profesor son las mismas que las de los niveles previos.

Igual que en el nivel B, en los niveles C1 y C2 todavía se incluyen fichas para complementar los contenidos de algún epígrafe o actividad de las unidades, así como la información sociocultural y lingüística extra. Sin embargo, ya no se incluyen las fichas de Léxico. Por su parte, el nivel C1 tiene 12 fichas de Entonación y prosodia y 12 fichas de Comentario de texto. Ambos recursos se presentan como material complementario independiente que los profesores pueden usar para reforzar algún aspecto fonético, discursivo o gramatical, más no es de uso obligatorio y, en el caso de los comentarios de texto, pueden ser dejados como fichas de autoaprendizaje que los alumnos pueden desarrollar fuera del aula.

El nivel C2 también incluye 12 fichas de Comentario de texto, pero en lugar de las fichas de Entonación y prosodia, tiene 12 fichas sobre Hispanoamérica donde presenta contenido sociocultural relacionado con las diferencias entre sus variantes lingüísticas en relación a la de la península. En este nivel también hay un pequeño cambio en la guía didáctica para profesores sobre las emociones en la clase de ELE, que ahora se presenta como *Educación emocional y aprendizaje de segundas lenguas (2L)*.

La presente investigación busca aportar a las investigaciones relacionadas con la aplicación de los descriptores relacionados a la literatura propuestos en el VC-MCER a través del análisis de la colección completa del manual de ELE *Nuevo Prisma* de la editorial Edinumen en su versión digital. Si bien se trata de una colección que en su conjunto fue publicada antes de la publicación del VC-MCER, se ha considerado pertinente trabajar con ella debido a dos aspectos que se busca analizar durante la investigación.

En primer lugar, todos los libros son primeras ediciones posteriores a la publicación del MCER (Consejo de Europa, 2001), pero cuyas últimas reimpresiones varían entre el 2017 (solo el Libro de ejercicios del nivel C1) y 2022, siendo gran parte de ellos reimpresos después de la publicación del VC-MCER. Tomando en cuenta que las últimas reimpresiones, que son la materia de estudio de este trabajo, afirman seguir las recomendaciones del MCER, nos interesa evaluar hasta qué punto las secuencias didácticas presentadas en la colección siguen siendo vigentes, y qué mejoras se podrían aplicar a futuras reimpresiones o reediciones.

Por otra parte, en recientes investigaciones sobre el uso de los TL en manuales de ELE, como la de Gonzales Cobas (2021) se habla sobre la considerable cantidad de TL que presenta la colección *Nuevo Prisma*, especialmente conforme avanza de nivel. Esta información ha sido confirmada durante la revisión de los manuales. A continuación se presentan el número de TL por nivel con sus respectivas actividades asociadas:

Tabla 1

Cantidad de TL y sus actividades por nivel.

	LA		CE		ET		Total	
	TL	Nº Act.	TL	Nº Act.	TL	Nº Act.	TL	Nº Act.
A2	3	21	1	1	0	0	4	22
B1	18	51	1	3	16	46	35	100
B2	23	45	6	6	11	19	40	70
C1	13	65	10	7	30	152	53	224
C2	20	112	12	5	11	98	43	215
Total	77	294	30	22	69	315	175	631

Nota. Fuente: Elaboración propia.

El nivel A1 no se incluyó, dado que no se identificaron TL en ninguno de los recursos (LA, CE y ET) correspondientes a este nivel. A partir de esta tabla se pueden observar dos cosas. En primer lugar, a lo largo de la colección hay un incremento progresivo en la inclusión de TL en los manuales, a pesar de la ligera disminución en los niveles B2 y C2 en relación a los niveles anteriores a ellos (B1 y C1, respectivamente). En segundo lugar, los TL parecen, a primera vista, no estar aislados del resto de la unidad didáctica o solo puestos como acompañamiento, ya que se puede ver un gran número de actividades asociadas a ellos. solo en los CE se puede ver lo contrario, aunque esto se debe a la función de refuerzo de este manual, el cual se enfoca más en la práctica controlada de estructuras gramaticales y léxicas.

4.1.2. Presentación del corpus de textos literarios

Para la selección del corpus literario, se tomaron en cuenta las consideraciones propuestas por Martín Peris (2000) y Acquaroni (2007) sobre el uso de los TL en el aula de ELE. En ese sentido, se entienden como TL aquellos que desarrollan la función poética o estética del lenguaje (Jakobson, 1974; citado en Acquaroni, 2007, p.22), generan diferentes interpretaciones o plurisignificación (Wheelwright, 1962; citado en Acquaroni, 2007, p.23) y crean universos posibles a través de la ficcionalidad (Acquaroni, 2007, p.24).

Además, se ha usado como guía tanto el listado de los tipos de textos incluidos en el artículo de Martín Peris (2000, p. 112-117), como las categorías para analizarlos (2000, p. 107-111). Por ese motivo, a parte de los textos pertenecientes a los géneros literarios clásicos (poesía, narrativa y teatro), también se han incluido otro tipo de textos; siempre que posean las características mencionadas en el párrafo anterior. Para ver la lista completa de los TL analizados en este trabajo, ver el Anexo 6.

A continuación, se presentarán los tipos de TL encontrados en la colección según su nivel. Se empezará por el nivel A2 ya que no se encontraron TL en el nivel A1.

Tabla 2

TL en el nivel A2 de Nuevo Prisma

LA		CE		ET	
TL	Cantidad	TL	Cantidad	TL	Cantidad
Trabalenguas	2	Cuentos	1	-	0
Cuentos	1				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Se han incluido los trabalenguas como TL por tratarse de textos que juegan con el lenguaje desarrollando su función poética, particularmente a nivel fonético. Cabe resaltar que, a pesar que el nivel anterior no cuenta con TL, en este nivel el monto es mínimo, con un total de 4 textos entre todos los libros y recursos digitales que conforman este nivel.

Tabla 3

TL en el nivel B1 de Nuevo Prisma

LA		CE		ET	
TL	Cantidad	TL	Cantidad	TL	Cantidad
Adivinanzas	3	Novelas	1	Canciones	2
Cuentos	1			Adivinanzas	8
Poemas	2			Poemas	3
Canciones	3			Novelas	3
Trabalenguas	3				
Art. periodísticos	1				
Tiras cómicas	1				
Novelas ⁶	4				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este nivel se puede ver una mayor presencia de TL, principalmente en LA y ET. En CE se mantiene con la misma cantidad de textos que el nivel anterior, con un solo texto, en este caso, un fragmento de novela.

Igual que con los trabalenguas, se han considerado a las adivinanzas como TL por su tratamiento del lenguaje y plurisignificación (ya que una adivinanza puede interpretarse de distintas maneras, y en consecuencia, tener múltiples respuestas). En cuanto a la tira cómica y el artículo periodístico, solo se los ha considerado como TL si el lenguaje utilizado tiene una función estética, no informativa (en el caso del artículo) o conversacional (en el caso de la tira cómica). Por otra parte, se ha considerado a la canción, o mejor dicho a su letra, como TL

⁶ Cuando hablamos de novelas, nos referimos a fragmentos de ellas, salvo que se especifique lo contrario.

por “su uso de elementos poéticos como la rima, la repetición, las metáforas y las imágenes” (Parada-Cabaleiro et al., 2024, p.1; traducción propia).

Tabla 4

TL en el nivel B2 de Nuevo Prisma

LA		CE		ET	
TL	Cantidad	TL	Cantidad	TL	Cantidad
Guiones teatrales	2	Poemas	1	Relatos	1
Relatos	1	Relatos	1	Canciones	9
Canciones	1	Guiones teatrales	1	Poemas	1
Poemas	2	Canciones	2		
Novelas	1	Articuentos	1		
Refranes	10				
Narraciones	5				
Microrelato	1				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En este nivel ya podemos encontrar más textos en CE, aunque sigue siendo significativamente menor que en LA y ET. Se han considerado el relato y la narración como TL si pertenecen a un autor reconocido como escritor literario o si los textos contienen los rasgos de literariedad mencionados al inicio de este apartado (lenguaje poético, plurisignificación y/o mundos posibles).

Tabla 5

TL en el nivel C1 de Nuevo Prisma

LA		CE		ET	
TL	Cantidad	TL	Cantidad	TL	Cantidad
Tiras cómicas	1	Narraciones	1	Chistes	5
Canciones	3	Sinopsis teatrales	6	Guiones teatrales	2
Novelas	2	Crítica teatral	1	Canciones	5
Leyendas	2	Fábulas	2	Mitos	2
Discursos	1			Textos bíblicos	1
Art. periodísticos	1			Prosas	1
Fábulas	1			Poemas	2
Ensayos	1			Refranes	4
Textos bíblicos	1			Novelas	1
				Relatos	2
				Ensayos	1
				Art. periodísticos	2
				Cuentos	2

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A comparación de niveles anteriores, se han encontrado más TL en ET que en LA. Además, la cantidad de textos en CE ha aumentado, pero sigue siendo menor que el resto de

recursos. Para el discurso y el ensayo, se han tomado en cuenta los mismos criterios de selección que se adoptaron para el artículo periodístico; es decir, el uso poético con finalidad estética del lenguaje. El mismo criterio se ha adaptado tanto para la sinopsis como para la crítica teatral. Por otra parte, el chiste y el refrán se han incluido en el corpus de la investigación ya que se han considerado como textos breves de tradición oral con forma fija, pero plurisignificativa a través de los juegos de palabras, lo que a su vez se puede interpretar como uso poético del lenguaje.

Tabla 6

TL en el nivel C2 de Nuevo Prisma

LA		CE		ET	
TL	Cantidad	TL	Cantidad	TL	Cantidad
Poemas	3	Greguerías	8	Poemas	1
Ensayos	2	Microrrelatos	4	Canciones	3
Novelas	5			Novelas	3
Obras teatrales	1			Articuentos	1
Narraciones	1			Cuentos	3
Cuentos	2				
Leyendas	1				
Relatos	1				
Canciones	2				
Caligramas	2				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A pesar de ser el último nivel de la colección, la cantidad de TL en LA y ET han disminuido, mientras que ha habido un aumento progresivo a lo largo de la colección en CE.

4.2. Metodología de análisis

En los siguientes apartados se explicará las consideraciones y el proceso de análisis de los datos descritos en el apartado anterior, y como estos se han organizado dependiendo del objetivo de investigación al que buscan dar respuesta.

4.2.1. Descripción y criterios de análisis

Para el análisis de datos de la presente investigación se llevó a cabo un análisis descriptivo interpretativo agrupado en tres bloques: uno basado en la clasificación de Martín Peris (2000); otro analizando la dimensión receptiva de la competencia literaria a partir de los descriptores del VC-MCER (Consejo de Europa, 2020) de *Leer por placer*, *Expresar una reacción personal a textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos* y; finalmente, otro

bloque para la dimensión productiva de la competencia literaria a través del descriptor del VC-MCER (Consejo de Europa, 2020) de *Escritura creativa*.

Para el primer bloque, se ha tomado en cuenta la clasificación propuesta por Martín Peris (2000) para el análisis de los TL y sus actividades derivadas. Los criterios son los siguientes: La relación del TL con el resto de la unidad didáctica, las competencias o subcompetencias que se propone desarrollar, las destrezas o habilidades que los alumnos activan, las actividad o actividades que realizan los alumnos y el lugar y conexión del texto en la unidad. (p.107)

Igual que el autor, para dar respuesta a la clasificación se ha considerado en primer lugar “a la manifestación expresa de los autores del manual, y en su ausencia, nos hemos guiado por nuestra interpretación subjetiva” (Martín Peris, 2000, p.108). En LA, se tomó en cuenta la información presentada en el índice de cada unidad para determinar la relación del TL. Además, los autores de los manuales proponen en cada ejercicio las destrezas que buscan desarrollar en cada texto y ejercicio (Ver anexo 7).

Para los criterios de *competencia a desarrollar* y de *actividades que realizan los alumnos*, se interpretaron los datos en base a los enunciados de los ejercicios. En el caso de *las destrezas y habilidades que los alumnos activan*, se ha cambiado el nombre de la primera categoría (Análisis y observación de fenómenos lingüísticos en el texto) por el de *Reflexión lingüística*, ya que este es el nombre que proponen los autores de la colección *Nuevo Prisma*. Además, la categoría *Combinación de las anteriores* se emplea cuando los alumnos activan más de una destreza a través de la actividad. En cuanto al *lugar y conexión del texto con la unidad*, no se ha seguido la categorización propuesta por Martín Peris puesto que la colección *Nuevo Prisma* está organizada bajo un sistema modular, en el que cada segmento suele ser independiente del otro (en algunos casos, se han observado divisiones dentro de los mismos segmentos) y están unidos bajo el tema de la unidad. Por ese motivo, la clasificación propuesta en esa categoría no era aplicable y se tuvieron que hacer modificaciones⁷.

En relación con el segundo bloque, el análisis se centró en la dimensión receptiva de la competencia literaria. Para ello, se tomó como eje principal el descriptor *Leer por placer* del VC-MCER y, como categorías complementarias de interpretación, los descriptores *Expresar reacción personal a textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos*. Aunque estas tres escalas aparecen diferenciadas en el documento de referencia, en este estudio se las considera de manera articulada dentro de una misma dimensión receptiva, con el fin de observar no solo

⁷ Las modificaciones hechas se explican con más detalle en el análisis de resultados, específicamente en el apartado 5.1.5.

si las actividades favorecen la comprensión lectora del TL, sino también si promueven una respuesta personal y una aproximación interpretativa o valorativa a la obra.

Finalmente, para el tercer bloque el análisis se orientó hacia la dimensión productiva de la competencia literaria, a partir de los descriptores de la escala *Escritura creativa* del VC-MCER. En este caso, se examinaron aquellas actividades que exigen algún tipo de producción escrita a partir del TL, como la escritura de textos semejantes, la continuación o ampliación del texto, la reescritura o la creación de textos nuevos. El interés no se centró únicamente en constatar la presencia o ausencia de este tipo de actividades, sino en determinar de qué manera y en qué medida dichas propuestas pueden vincularse con el desarrollo de la escritura creativa según los niveles del VC-MCER.

Los criterios de análisis se definieron, por tanto, en función de las dos grandes dimensiones que estructuran el estudio. Por un lado, la dimensión receptiva, integrada por la lectura por placer, la reacción personal y el análisis y crítica de textos creativos; y, por otro, la dimensión productiva, representada por la escritura creativa. Esta organización permitió mantener una correspondencia clara entre los objetivos de investigación, las preguntas formuladas y las categorías utilizadas para examinar el corpus.

4.2.2. Descripción del procedimiento de análisis

Para la presente investigación, el procedimiento de análisis se desarrolló de la siguiente manera: Para empezar, se localizaron e inventariaron los TL por nivel y unidad didáctica, y se segmentaron los TL con sus respectivas actividades asociadas. Después, se codificaron los datos a partir de la rúbrica de Martín Peris (2000) señalada en el apartado anterior (Ver anexos 8, 9 y 10). Posteriormente se llevó a cabo el análisis de la dimensión receptiva a partir de los descriptores de las escalas *Leer por placer*, *Expresar una reacción personal de textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos* que se encuentran en el VC-MCER; y el de la dimensión productiva a partir de los descriptores de *Escritura creativa* (Ver anexos 11, 12 y 13). Finalmente, se han analizado los resultados por nivel tomando en cuenta las frecuencias y patrones de las tareas, incluyendo ejemplos representativos.

5. Análisis y resultados

En este capítulo se presentarán y discutirán los resultados obtenidos luego que clasificar y cuantificar la muestra obtenida para la presente investigación. Estos se dividirán en tres bloques. En primer lugar, analizaremos los TL y sus actividades a partir de la clasificación propuesta por Martín Peris (2000) para establecer una comprensión detallada de los textos en

la colección *Nuevo Prisma*. Luego, se examinará la colección a partir de las rúbricas propuestas en el VC-MCER para el desarrollo de las escalas *Leer por placer*, *Expresar una reacción personal a textos creativos*, *Analizar y criticar textos creativos* y *Escritura creativa* y se determinará en qué medida la colección cumple con sus parámetros conforme avanzan los niveles.

5.1 Textos literarios: Análisis de su tratamiento didáctico

A continuación se presentarán los resultados obtenidos a partir de la clasificación propuesta por Martín Peris en su artículo “Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera” (2000). Como hemos explicado en el capítulo correspondiente a la metodología de investigación, hemos usado esta clasificación como herramienta para obtener una primera aproximación a los TL y poder comprender cómo estos, junto a sus actividades, están estructurados dentro de la colección *Nuevo Prisma* de manera global. Las tablas completas de clasificación del corpus de la colección se encuentran en los anexos 8, 9 y 10.

5.1.1. Relación del texto literario con el resto de la unidad didáctica

A continuación se presentan los resultados obtenidos del primer criterio de clasificación propuesto por Martín Peris (2000) en relación a la primera categoría de clasificación: La relación del TL con el resto de la unidad didáctica⁸. Es importante mencionar que, en varios casos, se identificaron más de un tipo de relación entre los textos y ejercicios con la unidad didáctica. En esos casos, ambas clasificaciones han sido contabilizadas. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 7:

Resultados de la relación del TL con la unidad didáctica en la colección Nuevo Prisma

	A2			B1			B2			C1			C2			Total
	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	
T	21	1	0	33	0	38	25	3	14	56	2	103	66	4	63	429
F	4	1	0	17	0	1	0	4	1	11	3	22	28	1	19	112
N	0	0	0	0	0	0	12	0	0	3	0	0	13	0	0	28
L	3	0	0	2	0	9	2	0	3	10	2	27	10	0	18	86
O	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Total	28	2	0	52	3	48	39	7	18	80	7	152	117	5	100	657

⁸ Como se ha mencionado en la descripción de la muestra, el nivel A1 no presenta TL.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* T = Temática, F = Formal, N = Nociofuncional, L = Léxica, O = No observable.

Como se puede ver en la tabla, a lo largo de toda la colección los TL y sus ejercicios asociados tienden a relacionarse con la unidad de manera principalmente temática. En el caso de LA y CE esto se debe principalmente a la organización del manual ya que, como se mencionó anteriormente, la colección *Nuevo Prisma* es de carácter modular, lo que hace que los contenidos de las unidades se agrupen principalmente en torno al tema de la unidad, del cual se derivan posteriormente los contenidos nocio funcionales, gramaticales y léxicos correspondientes.

En el caso de ET, la predominancia de la categoría *temática* se justifica en la naturaleza complementaria de los recursos digitales. Puesto que son principalmente para profundizar alguna actividad de LA o promover el aprendizaje autónomo, desarrollar las secuencias didácticas en torno a un tema resulta más conveniente.

Después de la relación temática, los TL y actividades asociadas tienen relaciones formales, léxicas y nociofuncionales. En el caso de las actividades *formales*, se trata mayormente de actividades de presentación y práctica de estructuras gramaticales, aunque en los niveles avanzados, también se incluyen ejercicios de reflexión lingüística en torno al uso de estructuras sintácticas con fines estéticos. Lo mismo aplica para la categoría *léxica*.

En el caso de la relación *nociofuncional*, está aparece principalmente en los niveles B2 y C2, aunque solo aparecen en LA. Esto se debe a que, como se indicó al inicio de este apartado, el único recurso que incluye un listado de los recursos nociofuncionales que busca desarrollar la unidad didáctica es precisamente LA. Los otros libros, por tratarse de complementos de este, tienden a abordar en mayor medida otros aspectos, como la gramática y el vocabulario, encapsulado en un tema particular.

Por último, hablaremos de las tres actividades mencionadas en la categoría *no observable*. Estos textos se encuentran en CE y recibieron esa clasificación por tratarse de textos que no tenían una relación con el resto de la unidad didáctica. Si bien es cierto que, por el carácter complementario de CE, resulta un poco más complicado hablar de una secuencia didáctica como tal, las actividades de estos libros suelen ser *temáticas* o *formales*, ya que buscan reforzar estos elementos de LA. Sin embargo, en el nivel B1, estas actividades estaban aisladas del resto de la unidad.

En síntesis, los resultados muestran que el corpus de TL y sus actividades asociadas en *Nuevo Prisma* se organizan principalmente de manera temática, en coherencia con la estructura modular de la colección. Las relaciones formal y léxica aparecen como vínculos

complementarios, mientras que la dimensión nociofuncional tiene una presencia más restringida y se concentra sobre todo en LA. Los casos no observables son escasos, lo que confirma que, en general, los TL mantienen una relación reconocible con la unidad didáctica. Así, puede concluirse que la colección integra la literatura dentro de la organización pedagógica de sus unidades y no como un elemento aislado o accesorio.

5.1.2. Competencias y subcompetencias que se propone desarrollar

Ahora presentaremos los resultados obtenidos de la segunda categoría de clasificación: Las competencias o subcompetencias que los TL se proponen desarrollar⁹. Es importante mencionar que, en la tabla de clasificación (ver anexos 8, 9 y 10) se han puesto por separado *Conocimientos temáticos* y *Conocimientos socioculturales* para facilitar la comprensión de los TL y las actividades, pero para la presentación de resultados se han juntado. Con esta aclaración, pasamos a presentar los resultados:

Tabla 8:

Resultados de las competencias o subcompetencias desarrolladas en los TL en la colección

	A2			B1			B2			C1			C2			Total
	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	
C	0	0	0	15	1	30	31	4	13	41	3	72	62	3	50	325
D	6	0	0	12	0	3	12	1	1	22	1	21	28	2	16	125
G	3	1	0	7	0	1	0	3	0	7	3	3	22	0	2	52
T	9	0	0	8	0	4	10	0	3	13	0	18	12	0	13	90
L	2	0	0	1	0	7	5	0	1	1	2	25	2	0	13	59
F	5	0	0	14	2	3	4	0	0	1	0	12	0	0	2	43
O	3	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	8	0	0	2	16
Total	28	1	0	58	3	49	62	8	19	85	9	159	126	5	98	709

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* C = Comunicación, D = Competencia del discurso, G = Gramatical, T = Conocimientos temáticos y socioculturales, L = Léxico, F = Fonética, O = No observable.

Como se observa, casi la mitad de la muestra desarrolla la competencia *Comunicación*. Recordemos que este criterio se usa en dos casos: cuando la actividad trabaja contenidos nociofuncionales, o cuando estas activan criterios de obtención de significado, ya sean estos de comprensión o de expresión¹⁰. Ya vimos en el apartado anterior que solo 28 elementos de la muestra tienen una relación nociofuncional con la unidad didáctica. Esto quiere decir, que

⁹ Igual que la categoría anterior, en varios casos, más de una clasificación era aplicable.

¹⁰ Ver el apartado 2.3. de la presente investigación.

la mayoría de textos y actividades de este grupo (C) desarrollan procesos de comprensión y expresión lingüística.

La segunda competencia más desarrollada es la *competencia del discurso*. Si bien es cierto que la encontramos a lo largo de la colección, su presencia en los niveles A y B es mucho menor que en el nivel C, donde la cantidad de ejercicios que trabajan esta competencia se duplica. Esto se debe a que en estos niveles (C1 y C2) se hace un trabajo más complejo de reflexión y uso de elementos discursivos en los textos.

A pesar que más de la mitad de los textos tienen una relación temática con la unidad didáctica, solo 90 de ellos lo desarrollan como una competencia. Esto se puede explicar, como mencionamos en el apartado anterior, en la organización modular que tiene la colección. Esto explica porqué parece en un primer momento que hay una conexión con el tema de la unidad. Sin embargo, la unidad didáctica no necesariamente desarrolla esta competencia, y si lo hace, es más en el avanzado (C1 y C2) dentro de un contexto más complejo.

Las competencias *gramaticales* y de *léxico* se trabajan en similar medida (52 y 59 casos, respectivamente) y las podemos encontrar por toda la colección, aunque en mayor cantidad en los niveles avanzados. Lo contrario ocurre en la competencia *fonética*, donde hay un mayor número de actividades que la desarrollan en el nivel B que en el C.

En último lugar, hablaremos de las actividades que se clasificaron como *no observables*. En este grupo se pusieron principalmente, las actividades en las que solo se puso el texto, pero estos no estaban acompañados de ninguna instrucción y, por lo tanto, no se puede identificar ninguna competencia en ellos.

En síntesis, los resultados muestran que el corpus de TL y sus actividades asociadas en *Nuevo Prisma* se organizan, desde el punto de vista competencial, de forma predominantemente comunicativa. La mayoría de los textos y ejercicios favorecen procesos de comprensión y expresión, mientras que la competencia del discurso adquiere mayor relevancia en los niveles avanzados. Las competencias gramatical, léxica y fonética cumplen una función complementaria, y los conocimientos temáticos y socioculturales no siempre se desarrollan de manera explícita como objetivo de aprendizaje. Así, puede concluirse que la colección utiliza los TL principalmente como recursos para activar competencias comunicativas y discursivas, más que como materiales orientados de forma prioritaria al desarrollo de contenidos temáticos o culturales.

5.1.3. Destrezas o habilidades que los alumnos activan

A continuación, se verán los resultados obtenidos del primer criterio de clasificación propuesto por Martín Peris (2000) en relación a la tercera categoría de clasificación: Las destrezas o habilidades que los alumnos activan a través de los TL. Estos son los resultados:

Tabla 9:

Resultados de las destrezas o habilidades activadas a través de los TL en la colección

	A2			B1			B2			C1			C2			Total
	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	
RF	2	1	0	11	2	7	7	2	1	9	5	22	34	0	11	114
CG	5	0	0	10	0	8	6	1	6	8	1	25	10	1	20	101
CD	3	0	0	6	1	3	9	3	4	10	0	56	10	1	16	122
EE	2	0	0	6	0	8	5	1	0	5	0	6	10	3	7	53
EO	7	0	0	16	0	19	15	0	7	30	0	18	46	0	18	176
VV	2	0	0	2	0	1	3	0	0	1	1	9	0	0	20	39
O	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	0	0	5	21
Total	21	1	0	51	3	46	45	7	18	63	7	152	110	5	97	625

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* RF = Reflexión lingüística, CG = Comprensión lectora/auditiva general, CD = Comprensión lectora/auditiva de detalle, EE = Expresión escrita, EO = Expresión oral, VV = Combinación de las anteriores, O = No observable.

A diferencia de los apartados anteriores, los resultados obtenidos en esta categoría están distribuidos de una manera más equitativa. A lo largo de la colección, la destreza más desarrollada es la *expresión oral*, tanto a nivel global como en cada uno de los manuales de cada nivel. La única excepción es en la ET del nivel C1, donde la habilidad más desarrollada es la *comprensión lectora/auditiva de detalle*. A partir de estos resultados, podemos confirmar que la colección efectivamente busca desarrollar la competencia comunicativa en sus manuales, tal como indican en la declaración de intenciones en la introducción de estos.

La segunda destreza más activada es la de *comprensión lectora/auditiva de detalle*. Como mencionamos antes, es la habilidad más trabajada en el nivel C1. Podemos ver en la tabla que una mayor cantidad de ejercicios que activan esta destreza están concentrados en los niveles C1 y C2 que en los niveles previos. En contraste, la *comprensión lectora/auditiva general*, que es la cuarta habilidad más desarrollada, está distribuida de manera más uniforme a lo largo de todos los niveles.

La tercera destreza más trabajada es la de *reflexión lingüística*. Como hemos mencionado en el marco teórico, Martín Peris (2000) incluye en esta clasificación “las actividades

relacionadas con el dominio de aspectos formales” (p.109). Encontramos estos ejercicios a lo largo de toda la colección. Igual que en las habilidades anteriores, hay un incremento en los niveles C1 y C2, pero también hemos notado un aumento en el número de ejercicios de este tipo en el nivel B1 (en particular en LA).

Ya se ha mencionado que la cuarta destreza más desarrollada es la *comprensión lectora/auditiva de detalle*, pero se consideró pertinente analizarla en comparación con la comprensión general. La quinta destreza más activada en la colección es la *expresión escrita*, que se encuentra en una cantidad considerablemente menor que en resto, siendo la mitad que las otras habilidades. Podemos encontrar esta destreza en todos los niveles, pero solo en LA y ET, siendo el nivel C2 el único en el que se encuentra en todos los recursos del nivel (LA, CE y ET). En el apartado 5.3 analizaremos en más detalle si estos ejercicios promueven la escritura creativa, cómo lo hacen y si se adhieren a los lineamientos del VC-MCER.

También se identificaron 39 actividades que combinan más de una destreza, la mitad de ellas están en ET en el nivel C2, mientras el resto está dispersa en pequeñas cantidades en los otros niveles. Finalmente, se encontraron 21 actividades que no activaban ninguna destreza. Estas se encuentran en ET en los niveles C1 y C2. Esto se debe, principalmente, a que las instrucciones que estas actividades solo presentaban los TL o introducían información gramatical.

En síntesis, los resultados muestran que el corpus de TL y sus actividades asociadas en *Nuevo Prisma* se organizan, desde el punto de vista de las destrezas, de forma prioritariamente comunicativa, con un claro predominio de la expresión oral y, en segundo término, de la comprensión de detalle y la reflexión lingüística. Mientras que la comprensión general aparece de forma más estable a lo largo de la colección, las actividades más analíticas y complejas se concentran en los niveles avanzados. La escasa presencia de casos no observables confirma, además, que los TL suelen integrarse en tareas con una finalidad formativa clara. Así, puede concluirse que la colección utiliza los TL como soporte para activar, sobre todo, habilidades comunicativas y, progresivamente, formas de comprensión y reflexión más complejas.

5.1.4. Actividad o actividades que realizan los alumnos

A continuación se presentan los resultados obtenidos del primer criterio de clasificación propuesto por Martín Peris (2000) en relación a la cuarta categoría de clasificación: La actividad o actividades que realizan los alumnos con los TL. A diferencia de las categorías

anteriores, el autor ha considerado dos aspectos de análisis¹¹. Estos son los resultados del primer aspecto de análisis; es decir, si “las actividades consisten en ejercicios aislados, referidos a un mismo texto pero inconexos entre sí, o bien forman una secuencia encadenada” (p.110):

Tabla 10:

Resultados de la conexión en las actividades que realizan los alumnos en la colección

	A2			B1			B2			C1			C2			Total
	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	
I	10	1	0	21	2	29	10	7	9	23	3	42	51	2	20	230
E	11	0	0	22	1	17	35	0	9	42	4	110	61	3	78	393
Total	21	1	0	43	3	46	45	7	18	65	7	152	112	5	98	623

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* I = Individuales, E = Encadenadas.

Si bien cuando Martín Peris (2000) propone esta clasificación, lo que se busca es comprobar si las actividades derivadas de los TL solo están conectados con estos y no con las unidades didácticas del manual, hemos interpretado esta categoría en la colección *Nuevo Prisma* de manera diferente. Recordemos que en estos manuales las unidades didácticas están organizadas en módulos que generalmente son más o menos independientes entre sí, y estos tienden a estar agrupados bajo el tema de la unidad. Por ese motivo, hemos interpretado esta clasificación en dos niveles: primero, su inclusión en una secuencia didáctica (que puede o no girar en torno al TL), y segundo, la conexión de esta con la unidad. Como se puede ver en la tabla, más de la mitad de las actividades están *encadenadas*. Esto indica que, en general, los ejercicios suelen formar parte de una secuencia didáctica y estas a su vez están conectadas a las unidades correspondientes.

Sin embargo, conviene señalar que hay una considerable cantidad de actividades *individuales*. Estas se dividen principalmente en dos grupos. En primer lugar, tenemos actividades que se han considerado como tales por la naturaleza de las instrucciones del ejercicio; en otras palabras, actividades cuya función se limitaba a presentar los TL. Por otra parte, nos encontramos con actividades que, como menciona Martín Peris, solo usaban los TL como excusa para desarrollar otros aspectos de aprendizaje, principalmente cuestiones formales o de gramática.

¹¹ Para mayor información sobre ambos aspectos, revisar el apartado 2.3. del presente trabajo.

Una vez presentados los resultados obtenidos en el primer aspecto de esta clasificación, se procede a analizar los resultados del segundo; es decir, veremos en qué consisten las actividades de nuestra muestra. Estos son los resultados:

Tabla 11:

Resultados del tipo de actividades que realizan los alumnos en la colección

	A2			B1			B2			C1			C2			Total
	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	
S	1	0	0	3	1	0	2	0	2	0	1	1	4	0	5	20
T	2	0	0	3	1	1	3	1	0	3	2	8	10	0	4	38
E	0	0	0	2	0	1	3	1	0	5	0	0	4	3	4	23
A	2	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	2	0	1	9
R	0	0	0	9	0	0	3	0	3	4	0	67	15	0	24	125
H	9	0	0	17	0	19	18	0	9	27	0	14	45	0	22	180
V	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O	7	1	0	19	0	25	19	5	6	26	5	61	35	2	38	249
Total	21	1	0	53	3	47	49	7	20	65	8	152	115	5	98	644

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* S = Subrayar en el texto, T = Transferir información de un canal a otro (p. ej.: elaborar un gráfico a partir, E = Escribir un texto semejante del texto, A = Ampliar el texto o continuarlo, R = Responder a preguntas sobre el texto, H = Hablar sobre el texto con otros compañeros, V = Elaborar una versión del texto en la L1 del alumno, O = No declarada o no observable.

A partir de la tabla podemos sostener que los TL se trabajan principalmente de tres maneras: *No declaradas o no observables* (249 actividades), *hablar con compañeros sobre el texto* (180) y *responder preguntas* (125). Estas tres categorías reúnen 554 de las 645 actividades registradas, es decir, gran parte del corpus. A partir de estos resultados podríamos inferir, preliminarmente, que la colección concibe el TL, ante todo, como un promotor de la interacción oral y como base para comprobar la comprensión, más que como punto de partida para tareas de reformulación, mediación, recreación o transformación discursiva.

El predominio de las actividades para *hablar con compañeros* puede interpretarse como un rasgo coherente con un enfoque comunicativo, ya que favorece la negociación de significados, la interpretación compartida y la construcción conjunta de sentido a partir del texto. Asimismo, la frecuencia de los ejercicios para responder preguntas muestra que la colección recurre de forma sistemática a actividades de comprensión guiada, lo que resulta útil para orientar la lectura y verificar el acceso al contenido. Sin embargo, esto también quiere decir que los TL se explotan, sobre todo, para conversar y contestar.

Si observamos la distribución por niveles, se aprecia una progresión clara: A2 presenta una explotación muy reducida, mientras que el volumen crece de manera notable en B1 y B2, y alcanza su mayor desarrollo en C1 y C2. Esto sugiere que la colección reserva un tratamiento literario más amplio para los niveles superiores, donde se presupone una mayor competencia lingüística y discursiva. No obstante, el aumento cuantitativo no implica necesariamente una ampliación equivalente de la variedad tipológica, porque incluso en los niveles avanzados siguen predominando las categorías O, H y R.

La distribución por componentes de la colección también es significativa. LA presenta un repertorio relativamente más equilibrado y concentra buena parte de las tareas de transferencia, reescritura y continuación. CE tiene un peso mucho menor y funciona más bien como complemento, con escasa variedad y baja presencia global. En cambio, ET adquiere una importancia decisiva en los niveles superiores, especialmente en C1 y C2, donde aporta un gran número de actividades. Sin embargo, muchas de ellas siguen ubicándose en las categorías de O, H y R. Por ello, puede afirmarse que ET amplía el corpus y la práctica, pero no transforma radicalmente el patrón metodológico general de la colección.

Un aspecto especialmente relevante es la elevada presencia de la categoría *no declarada o no observable*, que representa el valor más alto de toda la tabla. Esto puede interpretarse de dos maneras. Por un lado, indica que en numerosos casos el manual no explicita con claridad qué tipo de respuesta debe realizar el alumno o bien que esa respuesta no es directamente observable a partir de la consigna. Por otro lado, desde el punto de vista didáctico, esta concentración limita la precisión con la que puede describirse el potencial pedagógico real de los textos, ya que parte de la explotación queda implícita o poco definida.

Durante la clasificación de la muestra, percibimos que esta categoría podía leerse sobre todo como un indicador de falta de precisión didáctica, porque agrupaba bajo una misma etiqueta actividades cuya respuesta no estaba claramente explicitada o no podía observarse directamente. Por ese motivo, hemos decidido desglosar en particular la categoría *no declarada*, y esta es la información que se encontró:

Tabla 12

Tipo de actividades contenidas en la clasificación No declarada

LA		CE		ET	
Actividad	Cantidad	Actividad	Cantidad	Actividad	Cantidad
Ordenar info.	7	Ordenar info.	1	Ordenar info.	2
Completar el texto	5	Completar el texto	2	Completar el texto	1

Definir	14	Definir	1	Definir	45
Escribir texto nuevo	1	Escribir texto nuevo	1	Escribir texto nuevo	2
Debatar	1	Resumir	2	Resumir	10
Resumir	9			Dramatizar	1
Ampliar corpus	1			Reescribir texto	4
Dramatizar	1			Traducir de la L1	1
Reescribir texto	3				

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Esto modifica la interpretación inicial porque ya no podemos afirmar que la colección deja amplios espacios de indefinición absoluta, sino que muchas actividades no estaban tipificadas en la clasificación principal, pero sí responden a acciones cognitivas y discursivas relativamente claras.

Numéricamente el cambio es importante. Si en la tabla general la categoría O contaba con 249 actividades, esta nueva información muestra que 115 corresponden a ejercicios no declarados identificables, mientras que los restantes 134 serían verdaderamente *no observables*. Por tanto, la interpretación debe corregirse en este punto: la categoría O sigue siendo la más numerosa, pero ahora sabemos que casi la mitad no es simple indefinición, sino una variedad de tareas encubiertas bajo una etiqueta demasiado amplia. Esto hace que la colección muestre una diversidad mayor de lo que sugería la primera lectura.

También cambia la interpretación de cada componente de la colección. En LA, la categoría *no declarada* presenta una distribución relativamente equilibrada: destacan definir (14), resumir (9), ordenar información (7) y completar el texto (5). Esto sugiere que, en este componente, la indeterminación no responde tanto a ausencia de explotación, sino a un repertorio de tareas centradas en la organización del contenido, la síntesis y el trabajo léxico-discursivo. En CE, la incidencia es mucho menor y apenas modifica la interpretación general. En cambio, en ET sí se produce un ajuste interpretativo importante, porque la categoría *no declarada* está dominada por definir (45 casos) y, en menor medida, por resumir (10). Esto revela que ET no solo aporta muchas actividades, sino que además orienta una parte importante de su explotación hacia el trabajo léxico-semántico y la conceptualización, algo que en la tabla global quedaba diluido.

Desde el punto de vista didáctico, la nueva tabla permite afirmar que la colección no se limita únicamente a promover la conversación sobre el texto y la respuesta a preguntas, sino que también introduce, aunque de manera menos visible en la clasificación principal, tareas de procesamiento cognitivo específico. Entre ellas, destacan especialmente las categorías definir y resumir, que exigen operaciones de selección, reformulación y control del

significado. También ordenar información y completar el texto, que implican reconstrucción del contenido y atención a la coherencia textual. Por tanto, el potencial pedagógico del texto literario en *Nuevo Prisma* resulta ahora más rico de lo que parecía al analizar solo la tabla general.

Esta información adicional no anula la conclusión principal, sino que la reformula. Aunque la colección muestra más variedad interna en la categoría *no declarada*, sigue siendo cierto que las actividades más frecuentes del conjunto continúan siendo *hablar con compañeros*, *responder preguntas* y la propia categoría O. Además, incluso dentro de las actividades ahora identificadas, predominan tareas de definición, resumen, ordenación y completamiento, mientras que siguen siendo muy escasas las de escritura creativa, transformación libre, expansión textual, dramatización o mediación interlingüística. En otras palabras, la colección es más diversa de lo que parecía, pero esa diversidad sigue concentrándose en tareas relativamente controladas y guiadas, no tanto en actividades abiertas de recreación literaria.

En síntesis, los resultados muestran que el corpus de TL y sus actividades asociadas en *Nuevo Prisma* se organizan mayoritariamente a través de secuencias encadenadas, lo que indica que los textos suelen integrarse en una propuesta didáctica más amplia y no como materiales completamente aislados. Sin embargo, las actividades se concentran sobre todo en tareas guiadas de comprensión, interacción oral y procesamiento del contenido, como hablar sobre el texto, responder preguntas, definir, resumir u ordenar información. Por ello, puede concluirse que la colección articula los TL de forma coherente dentro de la unidad, pero los explota principalmente mediante actividades controladas, mientras que las tareas de recreación, transformación o expansión textual tienen una presencia mucho menor.

5.1.5. Lugar y conexión del texto en la unidad

Ahora presentaremos los resultados obtenidos del primer criterio de clasificación propuesto por Martín Peris (2000) en relación a la última categoría de clasificación: El lugar y conexión de los TL en la unidad. Igual que las categorías anteriores, el autor ha considerado dos aspectos de análisis¹². El primer aspecto es el lugar de los TL en la unidad didáctica. Debido a la organización de este manual, hemos hecho un cambio en la clasificación de los TL y sus actividades. LA y CE son manuales que están organizados en unidades didácticas (con sus respectivos módulos) y bloques, respectivamente¹³. Asimismo, ET no es un manual,

¹² Para mayor información sobre ambos aspectos, revisar el apartado 2.3. del presente trabajo.

¹³ Para mayor información sobre la organización de ambos manuales, revisar el apartado 4.1.1. del presente trabajo.

sino una serie de recursos complementarios a LA. Por ello, hemos propuesto nuestra propia clasificación, dependiendo del recurso que hemos analizado.

Empezaremos con LA y CE. Ambos recursos están divididos en unidades temáticas, que a su vez, se organizan en bloques. Como estos manuales están divididos generalmente en 5 partes, la clasificación propuesta es la siguiente: *Inicio, intermedio 1, mitad, intermedio 2 y final*.

Si las unidades solo contaran con 4 módulos, se elimina la clasificación *mitad*, y si solo cuenta con 3, se eliminan *intermedio 1* e *intermedio 2*. Estos han sido los resultados del primer aspecto de análisis; es decir, “La ubicación material del texto y su explotación en la secuencia de actividades, textos y ejercicios de la unidad” (p.111) en LA y CE:

Tabla 13:

Resultados del lugar de los TL en la unidad a lo largo de la colección

	A2		B1		B2		C1		C2		
	LA	CE	LA	CE	LA	CE	LA	CE	LA	CE	Total
O	0	1	7	3	1	4	10	5	30	5	66
I1	0	0	8	0	8	3	16	1	20	0	56
M	0	0	2	0	19	0	0	0	9	0	30
I2	16	0	16	0	14	0	17	1	26	0	89
F	5	0	18	0	3	0	22	0	27	0	75
Total	21	1	51	3	45	7	65	7	112	5	316

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* O = Inicio, I1 = Intermedio 1, M = Mitad, I2 = Intermedio 2, F = Final.

Como se observa en la tabla, gran parte de las actividades en LA se encuentran en la segunda parte de las unidades didácticas; es decir, en *intermedio 2* y *final*. Considerando que *Nuevo Prisma* sigue una secuencia de preparación–práctica–tarea final, podemos afirmar que los TL se usan principalmente para consolidar conocimientos o como elemento de cierre, que puede o no estar conectado con el resto de la unidad didáctica.

El segundo bloque de resultados obtenidos en LA y en CE son los TL y actividades trabajadas en la primera parte de la de las unidades: *inicio* e *intermedio 1*. Siguiendo la secuencia de la colección, estos corresponden a la fase de preparación e inicio de la fase de preparación, por lo que gran parte de los TL cumplirían una función de activación de conocimientos previos o presentación de estructuras nuevas.

Son pocos los TL que se encuentran a la mitad de la unidad didáctica, siendo el grupo más grande el del nivel B2. Esto sugiere que todavía nos encontramos ante un tratamiento complementario de los TL en la colección. Sobre la progresión de la ubicación de los TL a lo

largo de la colección, podemos ver que en nivel A suelen encontrarse al final, principalmente como complemento a la unidad didáctica. En los niveles B1 y B2 podemos ver que los textos se encuentran más hacia la mitad de la unidad, especialmente en B2. Finalmente, en los niveles C1 y C2 la ubicación de los TL se polarizan tanto al inicio como al final de la unidad, lo que quiere decir que se usan más para activar y presentar estructuras o para consolidar conocimientos o complementar la unidad.

En cuanto a ET, por tratarse de recursos complementarios, no es posible clasificarlos según los criterios anteriores, por lo que solo presentaremos en dónde se encuentran dentro de la plataforma. En esta tabla empezamos con el nivel B1 ya que no se encontraron TL en los recursos del nivel A2:

Tabla 14:

Resultados del lugar de los TL en ET a lo largo de la colección

	B1	B2	C1	C2	Total
F	1	7	30	17	55
FL	45	11	0	0	56
EP	0	0	12	0	12
CT	0	0	110	50	160
H	0	0	0	30	30
Total	46	18	152	97	313

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* F = Fichas, FL = Fichas de Léxico, EP = Fichas de Entonación y prosodia, CT = Fichas de Comentario de texto, H = Fichas de Hispanoamérica.

Como mencionamos al inicio, esta tabla busca ofrecer una mirada general de los recursos complementarios que tienen TL en ET. También cabe recordar que algunas de estas fichas solo se encuentran en determinados niveles¹⁴. Aunque la tabla no presenta información relacionada a la función que cumplen dentro de la unidad didáctica, si nos permite inferir el tipo de relación que TL pueden tener con la unidad, así como las competencias y destrezas que podemos trabajar con ellas. Para una lista más detallada de las unidades didácticas de LA que los recursos de ET complementan, ver el anexo 10.

El segundo aspecto a clasificar es la conexión de los TL con el resto de la unidad didáctica. En esta categoría sí presentaremos los 3 componentes de la colección (LA, CE y ET) en una tabla, ya que lo que queremos analizar es si los TL y sus actividades se conectan o no con el resto de la unidad. Estos son los resultados obtenidos:

¹⁴ Para mayor información sobre los recursos en ET según los niveles, revisar el apartado 4.1.1. del presente trabajo.

Tabla 15:

Resultados de la conexión de los TL con la unidad en la colección

	A2			B1			B2			C1			C2			Total
	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	
C	16	0	0	18	0	1	33	0	2	60	0	10	82	0	11	233
I	5	1	0	33	3	45	12	7	16	5	7	142	30	5	87	398
Total	21	1	0	51	3	46	45	7	18	65	7	152	112	5	98	631

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* C = Conectado, I = Independiente.

Podemos ver que es mayor el número de actividades *independientes* (398 actividades equivalen al 62.9% de la muestra). Los motivos detrás de esto varían según el tipo de manual. En CE todas las actividades han sido clasificadas como *independientes*, pero esto se justifica por tratarse de un material de refuerzo y complemento de los contenidos de LA.

En ET los resultados dependen del uso que los autores han sugerido para el aprovechamiento de cada recurso. En algunos casos, el manual presenta las fichas como alternativas o ampliación a alguna actividad de LA, en cuyo caso proponen dónde y cómo incorporarlas en la secuencia didáctica. En contraste, otros recursos se proponen como actividades autónomas que pueden trabajarse fuera de la clase de ELE. De ser así, el manual del profesor solo indica en qué momento es recomendable que los estudiante trabajen estos materiales, más no presenta formas en las que el profesor puede incorporarlos en el aula.

También es importante indicar que en ET no hay TL en el nivel A2, solo en los niveles B y C. Si bien podemos ver un aumento progresivo en el número de actividades *conectadas* conforme avanzamos de nivel, sigue siendo en una cantidad significativamente menor a la de las actividades *independientes*, con incrementos considerables en los niveles B1 y C1 en relación a los niveles que les siguen (B2 y C2, respectivamente).

Finalmente, se analizan los resultados obtenidos en LA. A diferencia de los manuales y recursos anteriores, aquí podemos ver que las actividades están mayormente conectadas con el resto de la unidad didáctica, a excepción del nivel B1. En el caso de los niveles A2, B1 y B2, aunque las actividades parecen estar conectadas a la unidad didáctica, en parte esto se debe a que en estos niveles uno de sus componentes de aprendizaje es la entonación y fonética, lo que coincide con su ubicación en la unidad (mayormente al final). Así que, a pesar de que en varias ocasiones los TL no están necesariamente conectados con los otros textos de la unidad, si lo están con los objetivos de estas.

Aunque en los niveles C1 y C2 la entonación y fonética ya no son parte de la estructura de la unidad, igual vemos una gran cantidad de ejercicios en la clasificación *conectado*. Esto ocurre porque en estos niveles gran parte de los textos se encuentran en la primera mitad de las unidades (ver la tabla 13), por lo que los TL en estos niveles suelen introducir el tema de la unidad o de la tarea final, haciendo que los textos que les siguen se relacionen más fácilmente con ellos.

En síntesis, los resultados muestran que el corpus de TL y sus actividades asociadas en *Nuevo Prisma* se organizan de forma desigual según el componente de la colección. En LA, los textos tienden a integrarse con mayor claridad en la unidad didáctica, ya sea como activadores temáticos o como recursos de consolidación y cierre. En cambio, en CE y ET predominan usos más independientes, vinculados a su carácter complementario. Así, puede concluirse que la colección combina una inserción conectada del TL en el núcleo de la unidad con una explotación más autónoma o periférica en los materiales de apoyo, lo que refuerza la idea de un tratamiento didáctico flexible, aunque no homogéneo.

Los resultados del bloque 5.1 muestran que el corpus de TL y sus actividades asociadas en *Nuevo Prisma* se organizan de forma predominantemente temática, comunicativa y modular. Los TL suelen integrarse en secuencias didácticas con una finalidad pedagógica reconocible, especialmente en LA, mientras que en CE y ET adquieren con más frecuencia un carácter complementario o autónomo. En conjunto, la colección presenta un tratamiento didáctico coherente y progresivo del TL, aunque más orientado hacia actividades guiadas de comprensión, interacción y consolidación que hacia formas abiertas de recreación literaria.

5.2. Análisis de la dimensión receptiva de la competencia literaria a partir del VC-MCER

Luego de haber analizado exhaustivamente la composición y uso de los TL y sus actividades en las unidades didácticas de la colección *Nuevo Prisma* en el subcapítulo anterior, pasamos a estudiar uno de los componentes más importantes de la presente investigación: La alineación del uso de los TL a los lineamientos del VC-MCER. En los apartados siguientes, los veremos en relación a la dimensión receptiva de la competencia literaria en el aprendizaje de LE. Estudiaremos en particular la aplicación de las escalas *Leer por placer*, *Expresar una reacción personal a textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos*. Para ver la lista completa de cada escala desarrollada en todos los TL que hemos analizado en esta investigación, ver los anexos 11, 12 y 13.

5.2.1. Leer por placer

Antes de presentar los datos obtenidos recordemos que, según el VC-MCER, este descriptor forma parte de las actividades de comprensión que se llevan a cabo durante la enseñanza de una LE, en particular las correspondientes al desarrollo de la comprensión de lectura (Consejo de Europa, 2020, p.59). Esta categoría no se refiere exclusivamente a la lectura de TL, sino en función de los intereses de cada estudiante (2020, p.65). Para los propósitos de la investigación, en este apartado nos hemos centrado en la lectura de TL o los textos de no ficción que cumplan con las características de literariedad mencionadas al inicio de este trabajo¹⁵.

En ese sentido, para el análisis de los datos obtenidos hemos usado la escala *Leer por placer* para identificar las actividades que favorecen la comprensión y el acceso a los TL como experiencia de lectura a partir de los descriptores de nivel correspondientes. A diferencia del bloque de análisis anterior, donde hemos contabilizado y clasificado los TL y sus actividades de manera individual, para el análisis de esta y las siguientes escalas (*Reacción personal a textos creativos* y *Análisis y crítica de textos creativos*) los hemos agrupado en secuencias didácticas/actividades¹⁶, tal como aparecen en sus respectivos manuales. A continuación presentamos los datos obtenidos en relación a la cantidad de veces que hemos identificado esta escala en la colección.

Tabla 16:

Resultados de la cantidad de secuencias didácticas/actividades que desarrollan la escala Leer por placer en la colección

	A2			B1			B2			C1			C2			Total
	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	
I	1	0	0	7	1	6	10	6	5	12	3	16	13	2	11	93
O	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	7
Total	2	1	0	10	1	6	10	6	5	12	4	17	13	2	11	100

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* I = Identificable, O = No observable o no es posible identificar.

La tabla muestra la frecuencia con que esta escala ha sido identificada en la colección. En términos generales, los datos permiten afirmar que *Leer por placer* constituye la escala más claramente desarrollada en el corpus: de las 100 secuencias didácticas/actividades analizadas,

¹⁵ Para mayor información sobre este tema, revisar el apartado 4.1.2. correspondiente a la descripción del corpus.

¹⁶ Nos hemos decantado por esta denominación porque en la colección los TL se encuentran tanto en secuencias didácticas (2 o más ejercicios conectados entre sí) como en actividades individuales.

93 resultan identificables y solo 7 se han clasificado como no observables. Este resultado confirma que la mayor parte de las secuencias que incorporan TL orientan su explotación hacia el acceso y la comprensión lectora del texto. Al mismo tiempo, la distribución por manuales muestra que la presencia de esta escala no se reparte de forma homogénea: LA concentra el mayor número absoluto de casos, mientras que ET adquiere un peso especialmente significativo desde B1 en adelante. Por su parte, CE tiene una presencia más reducida.

La progresión por niveles también resulta significativa. En A2, la escala aparece todavía de forma limitada: de 3 secuencias/actividades, solo 1 es identificable. En B1 se observa un aumento claro (14 de 17), aunque aún persisten algunos casos no observables. En B2, en cambio, todas las secuencias analizadas (21 de 21) desarrollan la escala de manera identificable, lo que sugiere una consolidación del trabajo lector. Finalmente, en C1 y C2 la presencia de *Leer por placer* alcanza su punto más alto (31 de 33 y 26 de 26, respectivamente), lo que indica que, a medida que avanza el nivel, la colección refuerza de forma más sistemática la dimensión receptiva vinculada con la lectura.

Por otra parte, hemos considerado como *no observables* (O) aquellas secuencias o actividades en donde no se busca la comprensión de los TL. Tal es el caso de ejercicios donde se usan trabalenguas para mejorar la pronunciación de ciertas grafías o en actividades de rellenar huecos o de opción múltiple, donde se usan los TL (específicamente poemas, canciones y relatos breves) como soporte para la evaluación lingüística. La categoría *no observable* no implica ausencia de texto literario, sino imposibilidad de vincular su explotación principal con la escala analizada.

Sabemos que el proceso de exposición y comprensión de un TL varía conforme al nivel de competencia de los estudiantes. Según el VC-MCER, en un nivel básico¹⁷ la lectura por placer requiere la comprensión de narraciones, tiras cómicas y descripciones biográficas breves, así como la capacidad de identificar la idea principal de un artículo breve (Consejo de Europa, 2020, p.71). En *Nuevo Prisma*, este tramo inicial se concreta sobre todo en cuentos y trabalenguas, lo que indica una alineación parcial con el descriptor: la colección introduce lectura de textos breves, aunque todavía con una presencia limitada y con algunos usos no centrados en la lectura literaria propiamente dicha.

En un nivel intermedio (B1 y B2), se espera que los alumnos comprendan una mayor variedad de textos y que puedan seguir el argumento de historias, cómics y novelas sencillas.

¹⁷ Recordemos que la colección *Nuevo Prisma* no cuenta con TL en el nivel A1, por lo que solo nos referimos al nivel A2 cuando hablamos de una competencia básica de dominio de la lengua.

Al final del nivel B2, en el VC-MCER aparece explícitamente que el estudiante ya puede “*leer por placer* [énfasis añadido] y con cierto grado de autonomía, adaptando el estilo y la velocidad de lectura según el tipo de texto, seleccionando y haciendo uso de las fuentes de consulta necesarias” (Consejo de Europa, 2020, p.71). En este punto, la colección muestra una correspondencia más clara con el VC-MCER, ya que incorpora poemas, canciones, narraciones, cómics, diarios, guiones teatrales, adivinanzas y articulentos; es decir, una gama textual incluso más amplia que la mencionada en los descriptores.

En los niveles avanzados (C1-C2), el descriptor deja de centrarse únicamente en la comprensión de diferentes tipos de textos y se orienta también hacia una lectura capaz de apreciar matices de estilo, significado y variedad lingüística (Consejo de Europa, 2020, p.71). En la colección, esta evolución se refleja en la incorporación de textos más exigentes desde el punto de vista lingüístico y discursivo, tanto por su extensión (como ensayos, fragmentos bíblicos o fragmentos de novela) como por su densidad retórica, visible en materiales como greguerías, refranes, chistes, mitos y leyendas. En este sentido, *Nuevo Prisma* parece responder de manera consistente a la progresión planteada en el VC-MCER, al ofrecer textos que permiten pasar de una lectura centrada en la comprensión global a otra más atenta a la elaboración lingüística del discurso.

En conjunto, los datos sugieren que la escala *Leer por placer* estructura la evolución de la lectura en la colección a través de un recorrido que va desde el acceso y la comprensión de textos breves y accesibles hasta la lectura más autónoma de textos lingüística y estilísticamente complejos. Así, la colección muestra una alineación general con el VC-MCER, aunque dicha alineación es más visible a partir de B1-B2 y se consolida plenamente en los niveles avanzados. A continuación, se presentarán dos secuencias/actividades representativas que permiten ejemplificar esta progresión.

En cuanto a la comprensión de textos breves, un ejemplo significativo se encuentra en el cuarto módulo de la unidad 6 correspondiente a LA de nivel B1 (García & de Vargas, 2002, p. 75-76), en cual gira en torno al poema *Recuerdo infantil* del escritor Antonio Machado. La secuencia responde de manera coherente al descriptor del VC-MCER, ya que propone la lectura de un poema breve y accesible, apoyada por estrategias de resolución léxica y por una relectura orientada a la comprensión global del texto. Las actividades posteriores se centran en identificar información explícita y en reconstruir el sentido general del poema, lo que confirma que la colección entiende *Leer por placer*, en este nivel, como una experiencia de acceso guiado al texto literario.

La inclusión de una actividad sobre recuerdos y sensaciones vinculados con la escuela amplía la lectura hacia una recepción más significativa y personal. En este sentido, la secuencia ejemplifica bien la fase intermedia descrita en la colección: una lectura todavía apoyada y orientada, pero ya concebida como experiencia literaria y no solo como pretexto para el trabajo lingüístico. No obstante, la secuencia todavía no promueve una lectura autónoma en sentido pleno, ya que todas las fases del trabajo están dirigidas por consignas muy concretas y la comprensión del poema se canaliza principalmente a través de preguntas cerradas y de actividades posteriores de producción.

Un ejemplo representativo de la escala *Leer por placer* en el nivel C2 se encuentra en la ficha de Comentario de texto 4 en ET, construida en torno al articulo *El libro*, de Juan José Millás. Esta secuencia refleja bien el tramo avanzado de la progresión de la escala, ya que no se limita a promover el acceso al texto y su comprensión global, sino que orienta al estudiante hacia una lectura más autónoma, interpretativa y atenta a la elaboración lingüística. Las actividades iniciales permiten reconstruir las ideas centrales del texto (actividades 1-5), mientras que los bloques posteriores (actividades 6-12) exigen analizar el valor de las metáforas, distinguir los planos de realidad y ficción y reflexionar sobre los recursos léxicos y discursivos empleados por el autor.

De este modo, la secuencia se alinea con los descriptores avanzados del VC-MCER, en la medida en que favorece una lectura capaz de apreciar no solo el contenido, sino también matices de estilo y significación. Además, el hecho de que estas fichas puedan trabajarse como material autónomo refuerza esta interpretación, ya que sitúa al alumno en una posición de lector más independiente que en los niveles anteriores. No obstante, dicha autonomía sigue parcialmente mediada por la estructura guiada del comentario de texto, que orienta la lectura mediante preguntas muy concretas.

En conjunto, los datos y los ejemplos analizados permiten afirmar que la colección *Nuevo Prisma* promueve de manera clara la escala *Leer por placer*, aunque lo hace con distinta intensidad y complejidad según el nivel. En los niveles iniciales e intermedios, esta escala se concreta principalmente en el acceso guiado al texto literario y en la comprensión global de textos breves y accesibles, mientras que en los niveles avanzados evoluciona hacia una lectura más autónoma, interpretativa y sensible a los matices estilísticos y al valor expresivo del lenguaje. Así, el ejemplo de B1 muestra una lectura literaria todavía acompañada por apoyos léxicos y preguntas de comprensión, mientras que el de C2 evidencia una relación más compleja con el texto, centrada no solo en lo que este dice, sino también en cómo construye su sentido.

En este sentido, puede concluirse que la colección presenta una alineación general con la progresión propuesta por el VC-MCER, ya que la lectura literaria avanza desde la comprensión de textos breves y sencillos hacia la interpretación de textos más densos y elaborados. No obstante, esta evolución no siempre supone una autonomía plena, pues incluso en los niveles superiores la lectura continúa estando mediada, en parte, por consignas y actividades que orientan el proceso de interpretación.

5.2.2. *Expresar una reacción personal a textos creativos*

La segunda escala que analizaremos para comprender cómo la colección *Nuevo Prisma* desarrolla la dimensión receptiva de la competencia literaria es *Expresar una reacción personal a textos creativos*. A diferencia de la escala *Leer por placer*, que se considera una actividad de comprensión, este descriptor se describe como una actividad de mediación. Aunque el MCER ya proponía una definición sobre los que es mediar un texto, en el VC-MCER se ha ampliado este concepto¹⁸ para incluir “la mediación de textos para uno/a mismo/a (por ejemplo, al tomar notas durante una conferencia) o para expresar reacciones a textos, particularmente los de carácter creativo o literario” (Consejo de Europa, 2020, p.105). En esta investigación, hemos usado esta escala para identificar las actividades en las que el alumno expresa opiniones, emociones, preferencias, identificaciones o vínculos personales con el texto. Con esto dicho, presentaremos los resultados obtenidos sobre la presencia de este descriptor a lo largo de la colección:

Tabla 17:

Resultados de la cantidad de secuencias didácticas/actividades que desarrollan en descriptor Expresar una reacción personal a textos creativos en la colección

	A2			B1			B2			C1			C2			Total
	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	
I	1	0	0	4	0	6	7	0	3	5	1	8	11	0	8	54
O	1	1	0	6	1	0	3	6	2	7	3	9	2	2	3	46
Total	2	1	0	10	1	6	10	6	5	12	4	17	13	2	11	100

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* I = Identificable, O = No observable o no es posible identificar.

En términos generales, los datos muestran que *Expresar una reacción personal a textos creativos* tiene una presencia mucho menos sistemática que *Leer por placer*: de las 100

¹⁸ En el VC-MCER, se indica que el sentido principal de mediar un texto en la versión del año 2001 del MCER “implica transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso, a menudo debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas.” (Consejo de Europa, 2020, p.104)

secuencias didácticas/actividades analizadas, solo 54 resultan identificables, frente a 46 clasificadas como *no observables*. Este reparto sugiere que, aunque la colección incorpora espacios para la respuesta subjetiva del lector, dicha dimensión no constituye el eje predominante del trabajo con los textos literarios.

La distribución por manuales permite observar diferencias claras. En LA, la escala se encuentra en 28 de 47 secuencias/actividades, mientras que en ET aparece en 25 de 39. En ambos casos la reacción personal tiene una presencia significativa, aunque sigue sin alcanzar la amplitud de la escala *Leer por placer*. En cambio, en CE solo se ha identificado 1 caso de 14, lo que indica que este componente de la colección apenas favorece la mediación subjetiva del texto. Aunque puede señalarse que CE tiende a concentrarse en tareas más cerradas e individuales, menos propicias para la expresión de opiniones, emociones o interpretaciones personales.

La progresión por niveles tampoco es completamente lineal, pero sí muestra una tendencia general hacia una presencia mayor de la escala en los niveles avanzados. En A2, solo 1 de 3 secuencias/actividades desarrolla la reacción personal. En B1, la cifra aumenta a 10 de 17, mientras que en B2 se mantiene en 10 de 21, lo que indica una cierta consolidación, aunque todavía irregular. En C1, la escala aparece en 14 de 33 casos, y en C2 alcanza su presencia más alta, con 19 de 26. Estos datos permiten afirmar que la colección reserva un espacio más claro para la reacción personal en los niveles superiores, especialmente cuando el estudiante ya dispone de mayores recursos para formular e interpretar su respuesta ante el texto.

Ahora que tenemos una idea más aproximada de la presencia de escala en la colección, se procede a analizar qué se busca que el estudiante aprenda a partir de esta escala según el VC-MCER y cómo se desarrolla esto en los manuales. En el nivel A2, se espera que el aprendiente pueda expresar de manera sencilla si una obra le gustó o no, y señalar de forma básica qué aspectos le interesaron (Consejo de Europa, 2020, p.120). En la colección, esta posibilidad aparece de manera muy puntual, en una secuencia de LA donde los estudiantes expresan sus preferencias sobre personajes de cuentos y, al final, comentan cuáles relatos les parecieron más creativos o emocionantes¹⁹. La alineación con el descriptor existe, pero sigue siendo limitada y poco representativa del nivel en su conjunto.

En los niveles B1 y B2, el VC-MCER amplía la profundidad de esta reacción personal: el estudiante ya no solo nombra sentimientos, sino que debe explicar con mayor detalle los elementos del texto que los provocan, describir rasgos de personajes y relacionar la obra con

¹⁹ La secuencia se encuentra en el tercer módulo de la unidad 7 de LA. El análisis de esta secuencia se encuentra en el apartado 5.3.1. de este trabajo.

sus propias vivencias (Consejo de Europa, 2020, p.210). En este tramo, *Nuevo Prisma* responde de manera más clara al descriptor. En LA, predominan actividades donde los estudiantes explican oralmente los sentimientos u opiniones que les provoca el texto; en ET, estas reacciones personales aparecen con frecuencia vinculadas a la identificación de temas y al comentario del argumento, lo que da lugar a respuestas generalmente más elaboradas. Así, la colección favorece una mediación más rica que en A2, aunque todavía muy orientada por preguntas y consignas concretas.

En los niveles avanzados, el VC-MCER solo ofrece descriptores específicos para C1, por lo que en esta investigación se ha optado por utilizarlos también como referencia para el análisis de C2. En este tramo, la reacción personal ya no se limita a expresar gusto o interés, sino que implica describir con detalle la interpretación personal de una obra y de los personajes que aparecen en ella²⁰ (Consejo de Europa, 2020, p.119). Los datos obtenidos indican que tanto LA como ET desarrollan esta dimensión mediante actividades orales y escritas que piden a los estudiantes justificar su interpretación, comentar la construcción de personajes o relacionar la obra con experiencias propias. En este sentido, la colección parece aproximarse con más claridad al descriptor en los niveles altos, donde la mediación adopta una forma más reflexiva y argumentada.

En conjunto, los resultados permiten interpretar que la escala *Expresar una reacción personal a textos creativos* evoluciona en la colección desde formas básicas de expresión subjetiva (centradas en decir si un texto gusta o interesa al aprendiente) hasta formulaciones más complejas, vinculadas con la interpretación personal de la obra y de los personajes. No obstante, esta progresión no se distribuye de manera uniforme en todos los manuales ni en todos los niveles. La colección muestra una alineación general con el VC-MCER, especialmente en los niveles intermedios y avanzados, pero la presencia de esta escala sigue siendo más irregular y menos sistemática que la observada en *Leer por placer*. A continuación, se presentarán dos secuencias/actividades representativas que permiten ejemplificar las principales formas en que esta dimensión se concreta en el corpus.

Aunque en el nivel B1 se identificaron actividades vinculadas con esta escala, no se ha seleccionado un ejemplo específico de este tramo para el análisis detallado, ya que, en la mayoría de los casos, la reacción personal se concreta en preguntas breves y muy guiadas (sobre qué texto ha gustado más o qué personaje resulta más interesante). Estas tareas

²⁰ En el caso de los personajes, más que una interpretación a detalle, se espera que puedan presentar a grandes rasgos su estado emocional/psicológico, los motivos de sus actos y las consecuencias de los mismos. (Consejo de Europa, 2020, p.119)

permiten observar una respuesta subjetiva básica, pero no muestran con la misma claridad la evolución interpretativa de la escala que sí puede apreciarse en niveles posteriores. Por ello, se ha optado por escoger ejemplos que permiten ilustrar mejor el paso desde una reacción personal sencilla hacia una respuesta más elaborada, argumentada e interpretativa.

Un ejemplo representativo de la escala *Expresar una reacción personal a textos creativos* en el nivel B2 se encuentra en el cuarto módulo de la Unidad 1 de LA (Isa & Molina, 2020, p. 16-18) construida en torno al reportaje sobre José Manuel Angulo y al guion del corto *¿Bailamos?*. En esta propuesta, la reacción personal no aparece desde el inicio, sino como resultado de una secuencia previa de comprensión del texto (actividades 1-3). Los ejercicios finales, en los que los estudiantes deben decidir con qué opiniones de los espectadores están de acuerdo (actividad 4) y debatir si la moraleja del corto resulta válida o demasiado utópica (actividad 5), constituyen el momento más claro de desarrollo de la escala.

En este caso, la colección no se limita a pedir una impresión general sobre la obra, sino que lleva a los estudiantes a formular una postura personal y justificarla, lo que se ajusta mejor a los descriptores intermedios del VC-MCER. Así, la secuencia muestra que, en B2, la reacción personal evoluciona hacia una mediación más elaborada del texto creativo, centrada en la interpretación del mensaje y en la valoración argumentada de su sentido. No obstante, dicha reacción sigue apareciendo de forma guiada y subordinada a una fase previa de comprensión.

Otro ejemplo representativo de la escala *Expresar una reacción personal a textos creativos* se encuentra en el nivel C2, en la ficha de Comentario de texto 10 en ET, construida en torno al cuento *Los portadores de sueños*, de Gioconda Belli. Esta secuencia refleja de manera clara el tramo más avanzado de la escala, ya que la respuesta del estudiante no se limita a expresar una impresión general sobre la obra, sino que exige una interpretación personal detallada de su sentido.

Actividades como la identificación de un personaje histórico o actual que pueda definirse como “portador de sueños” (actividad 4), la relación entre la vida de la autora y el mensaje del texto (actividad 5), o la toma de posición ante la confrontación entre “portadores de sueños” y “profetas de la oscuridad” (actividad 14) muestran que la reacción personal se concreta aquí como una forma de mediación compleja, basada en la interpretación, la argumentación y la proyección del texto hacia otros referentes. En este sentido, la secuencia se alinea con los descriptores avanzados del VC-MCER, al promover una respuesta subjetiva más reflexiva, elaborada e intertextual. Sin embargo, dicha reacción continúa orientada por la

estructura guiada del comentario de texto, que encauza la interpretación mediante consignas muy precisas.

En síntesis, la colección *Nuevo Prisma* desarrolla la escala *Expresar una reacción personal a textos creativos* de forma coherente con la progresión planteada por el VC-MCER, aunque con menor sistematicidad que la observada en *Leer por placer*. Los datos muestran que esta escala evoluciona desde respuestas subjetivas básicas, centradas en gustos o preferencias, hacia reacciones más complejas, interpretativas y argumentadas en los niveles avanzados. Los ejemplos de B2 y C2 confirman esta evolución, ya que permiten observar el paso desde la toma de postura ante el mensaje de una obra hasta una interpretación personal más desarrollada y contextualizada. No obstante, la colección sigue promoviendo esta dimensión principalmente a través de actividades guiadas, por lo que la autonomía de la reacción personal permanece, en gran medida, mediada por la formulación de las consignas.

5.2.3. Analizar y criticar textos creativos

La última escala que analizaremos para comprender cómo la colección *Nuevo Prisma* desarrolla la dimensión receptiva de la competencia literaria es la de *Analizar y criticar textos creativos*. Igual que la escala *Expresar una reacción personal a textos creativos*, esta también es una actividad de mediación. En el VC-MCER se menciona que esta escala está dirigida a niveles más altos en el proceso de aprendizaje de una lengua ya que exigen una aproximación más reflexiva o valorativa al texto, pues incluye actividades de interpretación, valoración, comentario de temas, recursos, efectos o sentidos (Consejo de Europa, 2020, p. 120).

En esta investigación, la escala se ha utilizado para identificar aquellas actividades en las que el alumnado analiza, interpreta, compara o valora los textos creativos desde una perspectiva temática, estructural, estilística o genérica. Igual que con las escalas anteriores, presentaremos que tanto aparecen este tipo de actividades en las secuencias didácticas/actividades de los diferentes manuales de la colección *Nuevo Prisma*:

Tabla 18:

Resultados de la cantidad de secuencias didácticas/actividades que desarrollan en descriptor Analizar y criticar textos creativos en la colección

	A2			B1			B2			C1			C2			Total
	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	L A	C E	E T	
I	1	0	0	4	0	3	9	0	2	10	1	14	11	0	6	61
O	1	1	0	6	1	3	1	6	3	2	3	3	2	2	5	39
Total	2	1	0	10	1	6	10	6	5	12	4	17	13	2	11	100

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* I = Identificable, O = No observable o no es posible identificar.

En términos generales, los datos muestran que *Analizar y criticar textos creativos* tiene una presencia significativa en el corpus: de las 100 secuencias didácticas/actividades analizadas, 61 resultan identificables y 39 se han clasificado como no observables. Este resultado indica que la colección concede un espacio relevante a la lectura analítica y valorativa de los textos, incluso mayor que el observado en la escala *Expresar una reacción personal a textos creativos*, aunque todavía por debajo de *Leer por placer*.

Además, la distribución por niveles revela una progresión muy marcada. En A2, la escala solo aparece en 1 caso, lo que confirma su carácter todavía incipiente en el nivel básico. En los niveles intermedios, la presencia aumenta hasta 18 casos (7 en B1 y 11 en B2), mientras que en los niveles avanzados alcanza 42 casos (25 en C1 y 17 en C2). Esta evolución sugiere que la colección reserva las formas más complejas de análisis y crítica para los niveles superiores, cuando el alumno dispone de mayores recursos lingüísticos, discursivos e interpretativos para enfrentarse a una lectura más exigente.

La distribución por manuales también resulta significativa. LA y, sobre todo, ET concentran la mayor parte de las actividades identificables, mientras que CE presenta una presencia mucho más reducida. Este reparto permite afirmar que la dimensión analítica de la recepción literaria se desarrolla principalmente en aquellos componentes de la colección que favorecen un trabajo más amplio con el texto, mientras que el CE se orienta, en mayor medida, hacia tareas más cerradas o de práctica lingüística.

En cuanto a los descriptores propuestos en el VC-MCER y su incorporación en *Nuevo Prisma*, esta escala no incluye un descriptor para el nivel A1, pero como la colección no cuenta con TL en este nivel no ha impactado en nuestro análisis. En el siguiente nivel de dominio de la lengua (A2), se espera que el estudiante pueda identificar y describir brevemente los temas clave y los personajes de narraciones breves (Consejo de Europa, 2020,

p.121). En la colección, esta posibilidad aparece solo de manera puntual, en una secuencia de LA que pide al alumnado relatar de forma breve el argumento de cuentos de hadas a partir de los personajes representados en una imagen²¹. Se trata, por tanto, de una aproximación muy inicial a la escala, coherente con el nivel, pero todavía poco representativa en el conjunto del corpus.

En los niveles B1 y B2, el VC-MCER incrementa la exigencia del descriptor: el estudiante ya debe poder formular una opinión razonada sobre una obra, identificar rasgos temáticos, estructurales o formales y, hacia el final del tramo, comparar obras o explicar diferentes tratamientos de un mismo tema (Consejo de Europa, 2020, p. 121). En *Nuevo Prisma*, esta progresión se observa con bastante claridad. En B1, tanto en LA como en ET, predominan actividades centradas en la identificación de temas centrales y en la interpretación global de los textos. En B2, en cambio, se aprecia un avance hacia tareas de mayor complejidad, especialmente aquellas orientadas a interpretar la obra en su conjunto o a comparar dos textos en relación con sus temas o con el modo en que los desarrollan. En este sentido, la colección comienza a alinearse más claramente con el VC-MCER a partir de los niveles intermedios.

En los niveles avanzados, el análisis se vuelve más profundo y fino. En C1, el VC-MCER propone que el estudiante valore cómo una obra logra atrapar a su audiencia y en qué medida se ajusta o no a las convenciones de su género (Consejo de Europa, 2020, p. 120). En *Nuevo Prisma*, estas operaciones aparecen de forma muy visible, sobre todo en LA y ET, mediante actividades que examinan la eficacia de estructuras temáticas y formales o que invitan a reflexionar sobre la adecuación genérica de la obra.

En C2, el descriptor se orienta hacia la captación de sutilezas lingüísticas y estilísticas, la interpretación de connotaciones y la valoración crítica del empleo de recursos retóricos con un propósito determinado (Consejo de Europa, 2020, p. 120). En este nivel, la colección parece responder especialmente bien a la escala, sobre todo en ET, donde abundan actividades centradas en el análisis de recursos discursivos y estilísticos. En LA, además, se añaden tareas de comparación y valoración entre textos y géneros distintos.

En conjunto, los datos permiten interpretar que la escala *Analizar y criticar textos creativos* evoluciona en la colección desde formas iniciales de reconocimiento temático y narrativo hasta una lectura crítica más compleja, centrada en la eficacia de los recursos formales, la valoración del género y la comparación entre obras. Esta progresión muestra una alineación general con el VC-MCER, especialmente a partir de B2 y, con mayor claridad, en

²¹ La secuencia didáctica mencionada se analizará en detalle en el apartado 5.3.1. de esta investigación.

C1-C2. No obstante, dicha alineación no se distribuye de manera homogénea en todos los manuales ni en todos los niveles, y continúa dependiendo en buena medida del tipo de actividad y del grado de mediación que propone el material. A continuación, se presentarán dos secuencias/actividades representativas que permiten ejemplificar las principales formas en que esta escala se concreta en el corpus.

Un ejemplo representativo de la escala *Analizar y criticar textos creativos* en el nivel B1 se encuentra en el tercer módulo de la Unidad 9 de LA (García & de Vargas, 2022, p. 110-113) centrada en los premios literarios, en la relación entre novela y cine y en los argumentos de *La sombra del viento* y *Como agua para chocolate*. La secuencia resulta significativa porque no se limita a la comprensión de los textos, sino que pide al alumnado identificar temas centrales, reconstruir la organización de los argumentos y comparar obras y formatos distintos. Actividades como ordenar los párrafos de los relatos (actividad 6), decidir cuál de los dos argumentos parece más interesante y justificar la elección (actividad 7), o reflexionar sobre las dificultades de adaptar una novela al cine (actividades 4-5), muestran que la colección promueve en este nivel una aproximación analítica todavía inicial, pero ya orientada a la interpretación y a la valoración razonada. En este sentido, la secuencia se alinea con los descriptores intermedios del VC-MCER, ya que favorece una lectura crítica centrada principalmente en los temas, la estructura y el tratamiento narrativo, aunque todavía no en el análisis detallado de recursos estilísticos o formales.

Otro ejemplo representativo de la escala *Analizar y criticar textos creativos* se encuentra en el nivel C2, en el tercer módulo de la Unidad 4 de LA (del Mazo et al., 2019, p. 62-63) construida a partir del poema *Caminante, no hay camino*, de Antonio Machado. Esta propuesta refleja con claridad el tramo más avanzado de la escala, ya que no se limita a la comprensión del contenido del texto, sino que orienta al alumnado hacia el análisis de su lenguaje figurado y de sus recursos estilísticos.

Las actividades iniciales (1-6) exigen interpretar metáforas relacionadas con la vida y el paso del tiempo, mientras que las finales (7-9) piden comparar el poema con un breve ensayo en prosa atendiendo a elementos como la rima, las metáforas, la antítesis y las repeticiones. De este modo, la secuencia promueve una lectura crítica centrada en la relación entre forma y significado, así como en la eficacia expresiva de los recursos poéticos. En este sentido, el ejemplo se alinea con los descriptores avanzados del VC-MCER, ya que favorece una aproximación más sutil al texto creativo, basada en el reconocimiento y valoración de sus procedimientos estilísticos. No obstante, se trata de una actividad híbrida, pues el análisis del

poema se prolonga en una breve producción escrita. Aun así, el núcleo de la secuencia sigue siendo claramente analítico.

En resumen, la colección *Nuevo Prisma* desarrolla la escala *Analizar y criticar textos creativos* de forma progresiva y, en términos generales, coherente con el VC-MCER. Los datos muestran que esta dimensión aparece de manera incipiente en los niveles básicos, se consolida en B1-B2 mediante actividades de interpretación temática y comparación elemental, y alcanza una mayor complejidad en C1-C2, donde el alumnado ya trabaja con recursos estilísticos, convenciones genéricas y relaciones entre forma y significado. Los ejemplos analizados ilustran bien esta progresión: del análisis inicial de argumentos y estructuras narrativas en B1 se pasa a una lectura crítica más sutil y formal en C2. No obstante, la colección sigue promoviendo esta escala principalmente a través de actividades guiadas, de modo que la autonomía crítica del lector permanece, en gran medida, orientada por la formulación de las consignas.

En síntesis, *Nuevo Prisma* desarrolla la dimensión receptiva de la competencia literaria a través de una progresión reconocible entre las tres escalas analizadas. *Leer por placer* constituye el eje más estable del trabajo con los textos literarios; *Expresar una reacción personal a textos creativos* añade una respuesta subjetiva cada vez más elaborada; y *Analizar y criticar textos creativos* introduce las formas más complejas de lectura interpretativa y valorativa. En conjunto, la colección se alinea de manera general con la progresión propuesta por el VC-MCER, aunque dicha alineación se concreta sobre todo en una recepción guiada, más que en una práctica plenamente autónoma del lector.

5.3. Análisis de la dimensión productiva de la competencia literaria a partir del VC-MCER

En este último apartado de análisis de resultados, analizaremos el otro gran componente de esta investigación: La alineación del uso de los TL a los lineamientos del VC-MCER del MCER en relación a la dimensión productiva de la competencia literaria en el aprendizaje de LE. En este subcapítulo veremos la aplicación del descriptor *Escritura creativa* y cómo este se desarrolla a lo largo de la colección a partir de los niveles de usuarios propuestos en el MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 25): *Usuario básico*, *usuario independiente* y *usuario competente*.

5.3.1. La escritura creativa en un usuario básico

A diferencia de las escalas vistas en la dimensión receptiva, *Escritura creativa* forma parte de las actividades de expresión escrita que un aprendiente de una LE desarrolla en su proceso de aprendizaje²². En la colección *Nuevo Prisma* no se encontraron TL en nivel A1 y hemos encontrado muy pocos textos en A2. De hecho, solo hay 2 secuencias didácticas en LA y 1 actividad en CE. De los 3 casos identificados, solo en uno de ellos se identificó una actividad de escritura creativa. No se encontraron TL en ET. Para el nivel A2, el VC-MCER sugiere que el estudiante debe poder crear biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas, y también es capaz de elaborar la introducción de una historia o puede continuarla, aunque haciendo uso del diccionario y otras fuentes²³ (Consejo de Europa, 2020, p.80). Tomando en cuenta este descriptor, el caso más representativo de la colección se encuentra en el tercer módulo de la unidad 7 del LA, donde se trabaja el cuento a lo largo de una secuencia de 16 actividades (Bueso & Isa, 2022, p. 85-89).

La secuencia didáctica que presentaremos a continuación ya ha sido mencionada en los apartados correspondientes al análisis de las escalas *Expresar una reacción personal a un texto creativo* y *Analizar y criticar textos creativos*. Sin embargo, la analizaremos más a detalle en este apartado porque el objetivo principal de esta es la creación de un texto creativo.

El objetivo de estas actividades es la producción cooperativa de un texto creativo; en este caso, un cuento. Hemos identificado 3 fases de organización progresiva para este fin. En la primera, se activan los conocimientos previos de los estudiantes mediante actividades orales de identificación y descripción de personajes de cuentos clásicos, apoyadas por una breve selección de léxico relevante (actividades 1-3). A continuación, la secuencia introduce el género narrativo y algunas de sus características, junto con momentos de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (actividad 4-7). Estas actividades iniciales no constituyen todavía escritura creativa, pero sí preparan el terreno para ella al proporcionar referentes temáticos y genéricos.

En la segunda fase, la unidad ofrece un andamiaje lingüístico y discursivo más explícito. Los estudiantes trabajan el inicio de un cuento (actividad 8), practican su continuación, revisan conectores y recursos para narrar, identifican tiempos verbales propios del relato

²² Recordemos que la escala *Leer por placer* se considera una actividad de comprensión y las escalas *Expresar una reacción personal a textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos* son actividades de mediación.

²³ Se incluyen más descriptores para este nivel, pero en esta investigación solo hemos recogido los que se refieren a TL.

(especialmente pretérito indefinido e imperfecto) y reconocen expresiones útiles para construir diálogos y reacciones de los personajes (actividades 9-13). Junto a ello, aparecen actividades en las que deben inventar un objeto mágico y describirlo, lo que amplía el universo narrativo del texto y favorece la imaginación literaria (actividad 14-15). En conjunto, esta fase resulta especialmente relevante porque muestra que la escritura creativa en A2 no se plantea como una producción espontánea desvinculada del proceso, sino como una tarea guiada mediante recursos léxicos, gramaticales y discursivos.

La última fase culmina en una actividad cooperativa final (actividad 16) en la que los alumnos, organizados en grupos, deben crear y presentar su propio cuento. Este ejercicio constituye el caso más claro de la escala *Escritura creativa* en el nivel A2, ya que exige la elaboración de un texto nuevo a partir de los recursos previamente trabajados, pero sin imponer un modelo cerrado para copiar. Las consignas delimitan la extensión del texto y distribuyen funciones entre los miembros del grupo (corrección gramatical, búsqueda de vocabulario, estructuración del relato y redacción final), pero dejan un margen suficiente para la invención del contenido y la organización de la historia.

El carácter cooperativo de la tarea refuerza su potencial creativo, pues, como señala Hernando Marsa (2008), las actividades de escritura en grupo estimulan la curiosidad y la imaginación de los estudiantes, ya que inventar y buscar ideas implica escuchar a los compañeros, aportar propuestas valiosas y llegar a acuerdos, de modo que la actividad intelectual se transforma en una interacción social (p. 323). En esa misma línea, la autora subraya que la escritura colectiva convierte la expresión escrita en una actividad compleja que integra distintas destrezas lingüísticas, como la comprensión escrita y oral, la expresión oral y la propia producción escrita (Hernando Marsa, 2008, p. 323). Así, la lectura posterior de los textos y su valoración por parte de otros grupos no solo cierran la secuencia, sino que consolidan el carácter comunicativo, colaborativo y formativo de la tarea.

Este ejemplo permite afirmar que, aunque la presencia de *Escritura creativa* en el nivel A2 es muy limitada, el único caso claramente identificable desarrolla esta escala de forma coherente con los descriptores del VC-MCER. La secuencia proporciona apoyos suficientes para que un usuario básico pueda producir un TL breve a través de una creatividad guiada, basada en modelos de género, recursos narrativos y trabajo cooperativo. En este sentido, *Nuevo Prisma* sí ofrece en A2 una propuesta válida de desarrollo de la dimensión productiva de la competencia literaria, aunque todavía de manera puntual y no sistemática en el conjunto del nivel.

5.3.2. La escritura creativa en un usuario independiente

Según el MCER, un usuario independiente de la lengua corresponde a los niveles B1 y B2 de enseñanza de una LE. Los descriptores del nivel B1 en la escala *Escritura creativa* del VC-MCER plantea que los estudiantes deben ser capaces de narrar historias a través de la descripción de acontecimientos y experiencias, elaborar críticas sencillas de una obra y poder señalar claramente la secuencia cronológica de textos narrativos (Consejo de Europa, 2020, p.80). A la luz de este descriptor, nos interesa comprobar hasta qué punto las actividades de *Nuevo Prisma* permiten al aprendiente no solo producir textos narrativos sencillos, sino también hacerlo con un grado creciente de coherencia, creatividad y autonomía.

En los manuales correspondientes a este nivel hemos identificado 9 (de un total de 17) secuencias didácticas/actividades que desarrollan la escala: 5 en LA, 1 en CE y 3 en ET. Estos datos muestran que en el nivel B1, la colección sí incorpora actividades vinculadas con *Escritura creativa*, pero lo hace sobre todo a través de propuestas guiadas y muy dependientes del texto literario de partida. Por ello, la producción escrita en este nivel parece orientarse más hacia la imitación, continuación o reformulación que hacia una creación plenamente autónoma.

De las 5 secuencias ubicadas en LA, 4 de ellas trabajan actividades en las que los estudiantes deben elaborar un texto sencillo tomando como modelo el TL que se encuentra en la secuencia (adivinanzas, poemas, un artículo de periódico y una tira cómica). La otra actividad pide a los estudiantes ordenar cronológicamente los eventos de un texto narrativo (novela). En CE, se pide a los estudiantes continuar con el TL que presenta la secuencia didáctica (fragmento de una novela). En otras palabras, los ejercicios de este nivel todavía dependen en gran medida del modelo proporcionado. Podemos afirmar que en este nivel la dimensión productiva se desarrolla sobre todo mediante tareas de imitación, continuación o reformulación guiada, más que a través de propuestas de creación autónoma.

Las actividades localizadas en ET muestran una orientación algo distinta. Aunque siguen apoyándose en un modelo previo, las consignas ofrecen mayor margen de intervención personal y exigen decisiones más autónomas por parte del estudiante. Un ejemplo especialmente significativo es la secuencia de la Ficha de léxico 4, dedicada a textos de tradición oral, concretamente adivinanzas, trabalenguas y refranes. Igual que el ejemplo analizado en el apartado anterior, se han identificado 3 fases (activación de conocimientos previos, trabajo guiado de familiarización con el TL y el género al que pertenece, y la producción y presentación de una producción escrita final) en el desarrollo de la secuencia.

La mayor parte de las actividades se centra en las adivinanzas, a partir de ocho modelos iniciales, y el cierre de la secuencia consiste en traducir al español una adivinanza procedente de la L1 del estudiante para presentarla después en clase.

Lo más relevante de esta actividad es que se pide expresamente respetar e incorporar la rima en la versión traducida. Este requisito incrementa la complejidad de la tarea, ya que obliga al aprendiente a ir más allá de la traslación literal del contenido y a tomar decisiones léxicas, fónicas y expresivas para que el texto funcione en español. Además, el grado de autonomía es mayor, puesto que la adaptación de la rima dependerá de la L1 de cada estudiante y no podrá resolverse mediante una simple reproducción del modelo. Este ejemplo resulta especialmente significativo porque se aproxima mejor que otros casos del nivel al sentido de la escala *Escritura creativa* en el VC-MCER: no se limita a reproducir un modelo, sino que obliga al estudiante a recrear un texto breve, tomar decisiones expresivas y adaptar su producción a una convención formal del género, en este caso la rima.

En el caso de los descriptores del nivel B2, se espera que los alumnos elaboren descripciones claras, detalladas y coherentes de acontecimientos y experiencias reales o imaginarias a partir de las normas establecidas del género textual elegido. Los aprendientes también deben ser capaces de elaborar reseñas de películas, libros y obras teatrales (Consejo de Europa, 2020, p.79). Desde esta perspectiva, el análisis del nivel B2 permitirá valorar si las actividades de la colección favorecen una escritura capaz de ajustarse a las normas del género y de desarrollar producciones más elaboradas que en el nivel anterior.

En este nivel hemos encontrado 8 (de un total de 21) secuencias didácticas/actividades que incorporan actividades de escritura creativa: 6 en LA, 1 en CE y 1 en ET. En comparación con el nivel B1, en B2 se aprecia una mayor diversidad de propuestas y una progresión hacia tareas de transformación discursiva más complejas. Sin embargo, la colección sigue apoyándose en gran medida en textos modelo, de modo que la creatividad continúa siendo mayoritariamente mediada y orientada.

De manera global, las actividades de B2 muestran una progresión respecto de B1, aunque todavía conservan una fuerte dependencia del texto de partida. En CE, por ejemplo, se propone crear un poema en prosa a partir de un modelo e incorporando determinadas expresiones dadas en las instrucciones²⁴. En ET, la actividad consiste en leer un relato corto y redactar, a partir de él, el inicio y la continuación del texto²⁵. Ambos casos evidencian que la

²⁴ Las 2 actividades de la secuencia corresponden a la unidad 2 del Cuaderno de ejercicios (CE) nivel B2, p. 10.

²⁵ La actividad corresponde a la Ficha 2 de la ELETeca (ET) del nivel B2.

escritura creativa sigue planteándose, en gran medida, como una producción guiada por un referente previo.

En LA, la mitad de las secuencias identificadas responden a esa misma lógica de creación a partir de un modelo literario. Otra actividad se centra únicamente en la organización cronológica de los sucesos del relato, por lo que su aportación a la dimensión productiva es más limitada. No obstante, las dos secuencias restantes introducen una variación más compleja y didácticamente significativa: la reescritura del material narrativo hacia géneros no literarios, como el diálogo o la receta. Este cambio resulta especialmente relevante porque desplaza el foco desde la mera imitación del texto hacia su transformación discursiva.

La secuencia se encuentra en el tercer módulo de la unidad 8 del manual (Isa & Molina, 2020, p. 113-115) y consta de 6 actividades. Las dos primeras presentan el TL, que en este caso se trata de una película²⁶. A continuación, se trabaja un fragmento del guion que los alumnos deben dramatizar por parejas. Esta actividad no constituye todavía escritura creativa en sentido estricto, pero cumple una función preparatoria importante, ya que permite identificar los recursos que luego deberán incorporar a sus producciones: personajes, diálogos y acotaciones.

Las actividades posteriores sí activan de manera más clara la dimensión productiva. En una de ellas (actividad 4), los estudiantes deben transformar la situación del guion en un chat, contado desde el punto de vista de otro personaje. En otra (actividad 5), deben convertir en diálogo una narración en prosa que presenta una escena posterior. En ambos casos, la tarea exige reescribir la información en un nuevo formato, lo que implica seleccionar contenidos, reorganizar la información, adaptar el registro y producir un texto coherente con las convenciones del género propuesto.

La segunda actividad resulta especialmente compleja, ya que introduce tres personajes y distribuye la acción en distintos espacios, lo que obliga a los estudiantes a tomar decisiones más elaboradas sobre la construcción de la escena. En este sentido, la secuencia se alinea de manera más clara con el descriptor de B2, ya que exige al alumnado producir textos coherentes y ajustados a un formato específico, no solo continuar un modelo, sino transformar información narrativa en un nuevo tipo de discurso.

Aunque se puede argumentar que el texto modelo y las creaciones escritas pertenecen al mismo género (guion de diálogo), lo hemos considerado una actividad de reescritura creativa,

²⁶ Hemos considerado como TL el guion presentado porque cumple con los requisitos de literalidad relativos al género teatral: la acción ocurre en un solo espacio físico, el fragmento usado no depende de elementos cinematográficos para su comprensión, y los autores del manual han incorporado acotaciones para facilitar su tratamiento en el aula.

pues las producciones escritas no parten del texto modelo, sino de la información proporcionada en sus respectivas actividades, las cuales no están escritas en el mismo género textual (el inicio de un chat y la narración en prosa de la siguiente escena). En estos ejercicios, el TL tiene una función instrumental: su inclusión en la secuencia didáctica sirve para identificar los elementos del género elegido para los ejercicios de creación literaria. Esta operación supone un grado de elaboración mayor que el observado en B1 y evidencia un avance en la complejidad de la escritura creativa.

En conjunto, la colección *Nuevo Prisma* desarrolla la dimensión productiva de forma progresiva en el nivel de usuario independiente. En B1, predominan tareas de escritura creativa basadas en la imitación, la continuación y la reformulación guiada; en B2, en cambio, comienzan a aparecer actividades de reescritura y transformación genérica que exigen una intervención más elaborada del estudiante. Así, puede afirmarse que la colección se alinea parcialmente con los descriptores del VC-MCER: favorece la producción escrita imaginativa y el respeto a ciertas convenciones genéricas, pero todavía lo hace, en la mayoría de los casos, desde una creatividad apoyada en modelos previos y no desde una autonomía plenamente consolidada.

5.3.3. La escritura creativa en un usuario competente

Según el MCER, el usuario competente corresponde a los niveles C1 y C2 de aprendizaje de una LE. En esta fase, el VC-MCER prevé una producción escrita más elaborada, capaz de generar textos imaginativos claros, bien estructurados y ajustados a las convenciones del género, además de evidenciar un mayor control del estilo y una complejidad expresiva más desarrollada. Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar en qué medida la colección *Nuevo Prisma* favorece una escritura menos dependiente del modelo y más cercana a una producción creativa autónoma.

En términos generales, los niveles C1 y C2 concentran la mayor presencia de actividades vinculadas con la escala *Escritura creativa* dentro de toda la colección. Se identificaron 24 (de un total de 57) secuencias didácticas que desarrollan esta escala en ambos niveles. No obstante, dado que algunas de ellas incluyen más de una actividad de escritura creativa, el recuento final asciende a 29 actividades. Este dato permite observar una diferencia relevante respecto de los niveles anteriores: en el tramo correspondiente al usuario competente, la colección no solo incrementa cuantitativamente la presencia de la dimensión productiva, sino que también diversifica las formas de escritura propuestas.

Para describir esta diversidad de manera más precisa, hemos identificado 4 tipos de producciones escritas: *Imitación*, que incluye actividades donde se escriben textos creativos a partir de un texto modelo; *continuación o ampliación*, en las que el objetivo es continuar, finalizar o ampliar un texto previo; *transformación*, donde incluimos ejercicios donde se reescribe o adapta la información del texto de partida a otro género, tono o formato; y *creación más autónoma*, que son las actividades en las que los estudiantes producen un texto nuevo con una mayor libertad compositiva. La siguiente tabla presenta la distribución de estas cuatro modalidades de escritura creativa en los niveles C1 y C2 en los tres componentes de la colección (LA, CE y ET). Su inclusión en este punto permite ofrecer una visión sintética del modo en que la dimensión productiva se organiza en el nivel del usuario competente antes de proceder al análisis cualitativo de ejemplos representativos

Tabla 19:

Resultados de los tipos de actividades de escritura creativa producidos por un usuario competente

	C1			C2			
	LA	CE	ET	LA	CE	ET	Total
I	1	0	0	3	2	1	7
A	1	0	0	3	0	2	6
T	3	0	5	0	0	0	8
C	1	1	0	3	1	2	8
Total	6	1	5	9	3	5	29

Nota. Fuente: Elaboración propia.

* I = Imitación de un TL, A = Ampliación/Continuación de un TL, T = Transformación de un TL a otro tipo de texto, C = Creación más autónoma.

Como se observa en la tabla, la escritura creativa en el usuario competente no se concentra en una única modalidad, sino que se distribuye entre distintos tipos de producción, aunque de forma desigual según el manual y el nivel. En C1, destaca especialmente la transformación de textos, sobre todo en ET, mientras que en C2 se aprecia una mayor presencia de actividades de imitación, ampliación y creación más autónoma, especialmente en LA. En conjunto, estos datos sugieren que la colección amplía y diversifica las formas de escritura creativa en los niveles avanzados, aunque no siempre lo hace desde una autonomía plenamente consolidada, ya que una parte importante de las tareas sigue dependiendo de modelos previos o de apoyos derivados del TL de partida.

Como ya se ha observado en los niveles anteriores, las actividades de imitación y continuación siguen desempeñando un papel importante en C1 y C2, lo que indica que la

colección no abandona por completo los apoyos progresivamente contruidos en etapas previas. Sin embargo, en el usuario competente cobran especial interés la transformación y la creación más autónoma, ya que son estas modalidades las que mejor permiten valorar el grado de alineación con los descriptores del VC-MCER. Por ello, el análisis que sigue se centrará en ejemplos representativos de estas dos formas de escritura.

En el caso de la escritura por transformación, uno de los ejemplos más significativos se encuentra en la Ficha 5 de Comentario de textos de ET del nivel C1, contruida a partir del relato breve *La pata de conejo*, de Alejandro Gómez. La secuencia organiza el trabajo en cuatro bloques: comprensión lectora, cohesión y coherencia, uso de la lengua y valoración personal. Desde una perspectiva didáctica, esta estructura resulta relevante porque no conduce de manera inmediata a la producción, sino que prepara al estudiante mediante fases de comprensión (actividades 1-8), interpretación textual (actividades 9-10, 17-19) y reflexión lingüística (actividades 11-16). En otras palabras, la actividad de escritura creativa (actividad 20) no aparece aislada, sino como culminación de un proceso de apropiación progresiva del texto.

En esta actividad, se pide a los estudiantes que asuman el rol de un periodista, y tienen que convertir la información del relato en una noticia de sucesos. Este tipo de escritura demuestra la autonomía del estudiante, pues en esta actividad el TL no funciona como modelo o guía, sino como fuente de información que el aprendiente debe incorporar en un producto final diferente. En este sentido, el ejemplo se alinea de manera bastante clara con los descriptores del usuario competente, pues exige producir un texto estructurado, adecuado al género y discursivamente coherente. Al mismo tiempo, muestra que la colección entiende la escritura creativa no solo como invención libre, sino también como capacidad de reelaborar literariamente la información mediante operaciones de cambio genérico y discursivo.

En cuanto a la creación más autónoma, un caso representativo se encuentra en la unidad 4 del CE del nivel C2 (del Mazo et al., 2022, p. 28), en torno al trabajo con la greguería. En esta secuencia, los estudiantes primero reconstruyen greguerías incompletas y después elaboran sus propias producciones a partir de tópicos propuestos. A ello se suma otra actividad centrada en la metáfora, en la que, tras leer diferentes procedimientos de construcción metafórica, deben crear nuevas imágenes a partir de elementos dados. Este ejemplo resulta pertinente porque, aunque parte de modelos previos, exige un tipo de intervención mucho más personal y abierta que el observado en niveles anteriores.

Aunque a primera vista estas podrían considerarse actividades de escritura por imitación, las hemos clasificado como actividades de creación más autónoma por dos motivos. Por una

parte, porque uno de los descriptores que el VC-MCER menciona para establecer la autonomía de un/a estudiante es la incorporación del humor en la producción escrita (Consejo de Europa, 2020, p.79). Por otra parte, aun cuando la secuencia didáctica proporciona textos modelo, las producciones textuales de los estudiantes dependen en gran medida de lo que consideran como humor o metáfora. En otras palabras, la naturaleza de estos géneros textuales trabajados requiere de un dominio de la lengua y una experimentación con el lenguaje que es único para cada estudiante.

En conjunto, el análisis de los niveles C1 y C2 permite afirmar que *Nuevo Prisma* desarrolla la escala *Escritura creativa* de manera más visible y diversa que en los niveles anteriores. La colección se alinea con los descriptores del VC-MCER en la medida en que incorpora actividades que exigen adecuación al género, reformulación discursiva y, en algunos casos, una producción más autónoma y expresiva. No obstante, esta alineación sigue siendo parcial. Aunque en el usuario competente aparecen tareas que favorecen la autonomía productiva, una parte importante de la escritura creativa continúa apoyándose en modelos previos o en transformaciones guiadas por el TL de partida. Por tanto, la colección sí muestra una progresión clara en la dimensión productiva, pero dicha progresión se concreta sobre todo en una creatividad orientada, más que en una escritura plenamente libre o independiente.

En general, los resultados permiten afirmar que *Nuevo Prisma* desarrolla la dimensión productiva de la competencia literaria de forma progresiva, aunque no homogénea, a través de la escala *Escritura creativa*. En los niveles iniciales, esta dimensión aparece de manera limitada y fuertemente apoyada en modelos previos. En los niveles intermedios, se amplía mediante tareas de imitación, continuación, recreación y primeras transformaciones del texto. En los niveles avanzados alcanza una mayor variedad y complejidad, especialmente en actividades de reescritura, cambio genérico y creación más autónoma.

Desde esta perspectiva, la colección muestra una alineación general con la progresión planteada en el VC-MCER. Sin embargo, dicha alineación sigue siendo parcial, ya que incluso en los niveles superiores buena parte de la escritura creativa continúa mediada por el texto de partida y por consignas que orientan de manera explícita el proceso compositivo. En consecuencia, puede concluirse que *Nuevo Prisma* favorece el desarrollo de la dimensión productiva de la competencia literaria, aunque lo hace principalmente a través de una creatividad guiada, más que de una escritura plenamente independiente.

6. Conclusiones

El presente trabajo se propuso analizar el desarrollo de la competencia literaria en la colección *Nuevo Prisma* desde tres perspectivas: la descripción del corpus literario y de su tratamiento didáctico, el estudio de la dimensión receptiva y el análisis de la dimensión productiva a partir del VC-MCER. A partir de los resultados obtenidos, es posible establecer varias conclusiones en relación con los objetivos planteados y con el lugar que ocupa la literatura en los manuales de ELE.

En relación con el primer objetivo, el análisis muestra que la colección *Nuevo Prisma* incorpora un corpus literario amplio y variado, aunque distribuido de manera desigual entre niveles y componentes. Su organización responde, en primer lugar, a una lógica predominantemente temática, ya que los TL suelen integrarse en el eje temático de la unidad más que aparecer como materiales aislados. En segundo lugar, desde el punto de vista competencial, los textos se orientan sobre todo al desarrollo de la comunicación y, progresivamente, de la competencia del discurso, mientras que las dimensiones gramatical, léxica o fonética cumplen una función más complementaria. En cuanto a las destrezas, los TL activan principalmente la expresión oral, la comprensión y, en los niveles más altos, una mayor reflexión lingüística.

Asimismo, las actividades que se articulan en torno a ellos suelen presentarse en secuencias encadenadas y mediante tareas guiadas, centradas sobre todo en hablar sobre el texto, responder preguntas, definir o resumir, mientras que las actividades de recreación o transformación ocupan un lugar más secundario. Por último, la ubicación y conexión de los TL dentro de la unidad varía según el componente de la colección: en LA suelen integrarse con mayor claridad en la secuencia didáctica, mientras que en el CE y ET adquieren con más frecuencia un carácter complementario o relativamente autónomo. En conjunto, puede concluirse que *Nuevo Prisma* no solo selecciona TL, sino que los organiza como un recurso pedagógico funcional, aunque su explotación se concentra mayoritariamente en formas controladas de comprensión, interacción y consolidación, más que en tareas abiertas de recreación literaria.

En cuanto al segundo objetivo, el análisis de la dimensión receptiva permite concluir que la escala más sólida y sistemática en la colección es *Leer por placer*, que constituye la base del trabajo literario en todos los niveles. Sobre esta base, *Expresar una reacción personal a textos creativos* y *Analizar y criticar textos creativos* aparecen de forma más desigual, aunque muestran una progresión clara hacia formas de lectura más interpretativas, valorativas y

reflexivas en los niveles intermedios y avanzados. En conjunto, esta evolución pone de manifiesto que la colección no reduce la lectura literaria a la mera comprensión del contenido, sino que incorpora también espacios para la mediación subjetiva y el análisis crítico del texto.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que *Nuevo Prisma* construye progresivamente un lector literario que pasa de la comprensión guiada de textos breves y accesibles a formas más complejas de interpretación, valoración y análisis. Esta progresión resulta, en términos generales, coherente con el VC-MCER, especialmente en la ampliación de géneros y en la complejidad creciente de las actividades propuestas. No obstante, dicha alineación no es plena, ya que incluso en los niveles superiores la lectura suele estar orientada por consignas muy precisas, lo que hace que la autonomía interpretativa del alumno permanezca, en gran medida, mediada por la estructura del manual.

Respecto del tercer objetivo, los resultados muestran que la dimensión productiva de la competencia literaria se desarrolla de forma progresiva a través de la escala *Escritura creativa*. En este sentido, *Nuevo Prisma* se alinea de forma general con la progresión propuesta por el VC-MCER, ya que la producción escrita evoluciona desde una creatividad apoyada en modelos hacia formas más elaboradas de intervención personal sobre el texto. Sin embargo, esta alineación también resulta parcial, puesto que incluso en los niveles superiores buena parte de las actividades continúa dependiendo del TL de partida y de consignas que orientan explícitamente el proceso compositivo. Así, puede concluirse que la colección favorece la dimensión productiva de la competencia literaria, aunque lo hace sobre todo a través de una creatividad guiada.

En conjunto, la colección *Nuevo Prisma* presenta una progresión reconocible en el desarrollo de la competencia literaria, tanto en su dimensión receptiva como productiva. La literatura ocupa un lugar estable dentro del material y se trabaja a través de secuencias que permiten acceder al texto, interpretarlo, valorarlo y, en determinados casos, producir nuevas escrituras a partir de él. Sin embargo, esta progresión se apoya principalmente en actividades guiadas por el manual, por lo que la autonomía del lector y del escritor literario aparece más claramente desarrollada en los niveles avanzados, pero no plenamente consolidada a lo largo de toda la colección.

Entre las principales aportaciones de este trabajo destaca, en primer lugar, la aplicación del VC-MCER al análisis de una colección concreta de manuales de ELE, lo que ha permitido observar de manera sistemática cómo se articulan la dimensión receptiva y la dimensión productiva de la competencia literaria en los materiales. En segundo lugar, la investigación ha

puesto en relación tres planos de análisis (el corpus literario, su tratamiento didáctico y las escalas del VC-MCER) que no siempre aparecen integrados en un mismo estudio. De este modo, el trabajo contribuye a una comprensión más precisa del lugar que ocupa la literatura en los manuales y de las posibilidades formativas que estos ofrecen para el desarrollo de la competencia literaria.

Sin embargo, esta investigación presenta también algunas limitaciones. En primer lugar, existe un desajuste cronológico entre el corpus analizado y el marco de referencia utilizado: aunque las versiones consultadas de *Nuevo Prisma* fueron reimpresas entre 2017 y 2022, sus primeras ediciones se publicaron entre 2011 y 2016, por lo que la colección fue concebida con anterioridad al VC-MCER. Esto implica que las correspondencias observadas con sus escalas no deben entenderse como una aplicación explícita de dicho documento, sino como una interpretación analítica realizada a posteriori. Aun así, se eligió esta colección por la amplitud y diversidad de textos literarios que contiene. En segundo lugar, el estudio se ha centrado exclusivamente en una colección concreta, de modo que los resultados no pueden generalizarse automáticamente al conjunto de manuales de ELE. En tercer lugar, la clasificación de algunas secuencias dentro de una u otra escala ha requerido decisiones interpretativas, sobre todo en aquellos casos en que una misma actividad podría aproximarse a más de una dimensión o descriptor.

A partir de estas limitaciones, futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a otras colecciones de manuales de ELE, con el fin de contrastar si las tendencias observadas en *Nuevo Prisma* responden a rasgos propios de esta colección o a patrones más generales del tratamiento de la literatura en los materiales didácticos. Asimismo, resultaría especialmente relevante estudiar materiales concebidos ya en el marco del VC-MCER, lo que permitiría valorar con mayor precisión la presencia explícita de sus escalas en el diseño editorial. Finalmente, convendría profundizar en la delimitación metodológica entre dimensiones y escalas, así como en la forma en que estas propuestas se concretan en la práctica real del aula.

En definitiva, este trabajo permite reafirmar que la literatura puede desempeñar un papel significativo en los manuales de ELE cuando se integra en propuestas didácticas que favorecen la lectura, la interpretación y la escritura. Desde esta perspectiva, la competencia literaria no constituye un elemento accesorio, sino una dimensión valiosa para la formación del aprendiente de español como lengua extranjera.

Uso de Inteligencia artificial generativa (IAG)

En la elaboración de este trabajo de fin de máster (TFM) se utilizó la inteligencia artificial generativa (en adelante, IAG) ChatGPT como herramienta de apoyo para tres aspectos: la organización preliminar de ideas, la reformulación de algunos fragmentos y la revisión del estilo académico.

En relación al primer aspecto, se utilizó la IAG para consultar o confirmar la idoneidad de algunos TL como parte del corpus de esta investigación. En ese sentido se hicieron preguntas del tipo “A partir de la definición de literariedad que usará este trabajo, ¿el texto X cumpliría o no los requerimientos necesarios para ser considerado un texto literario?”. También se usó la IAG para identificar el autor o la obra a la que pertenecía el TL, cuando no estaba señalado en el manual, a través de preguntas como “¿Quién es el autor de la obra X?” o “¿A qué obra pertenece este fragmento de obra?”.

Por otra parte, también se usó la IAG para solicitar recomendaciones de autores e investigaciones que aporten al desarrollo del marco teórico de esta investigación, para lo cual se hizo la siguiente pregunta: “¿Qué autores e investigaciones son pertinentes incluir cuando se habla de la competencia literaria / dimensión receptiva y productiva de la competencia literaria?”. En este sentido, la IAG solo proporcionó un listado de recursos académicos, más el trabajo de selección, lectura, análisis y redacción los realizó la autora de este trabajo.

Para el segundo aspecto, se empleó la IAG, al inicio de la investigación, para la formulación de propuestas de párrafos introductorios de los apartados 4.1., 4.2. y 5.1. del presente trabajo, con el objetivo de familiarizarse con la estructura y contenido de este tipo de párrafos. Para ello, se solicitó lo siguiente: “¿Qué debe incluir un párrafo introductorio de TFM? Para el apartado 4.1. he hecho X cosas, pero no sé cómo iniciar el apartado para transicionar a esa información”. Además, se usó para confirmar la presentación correcta de las ideas principales de diferentes párrafos a lo largo de la investigación, usando preguntas como “En el texto X quiero transmitir la idea Y, ¿Se entiende esa afirmación en el texto o es conveniente reformular?”.

En relación al último aspecto, se utilizó la IAG como herramienta de corrección de estilo para corroborar que la redacción de las ideas presentadas se adecuara al registro académico que se espera de este tipo de trabajos. Para ello, al final la redacción del presente trabajo, se hizo la siguiente pregunta: “¿El texto X se adecúa a la convenciones del registro académico o se recomienda reformular alguna expresión usada en el párrafo?”. A partir de las sugerencias proporcionadas, la autora de este trabajo implementó las que consideró pertinentes.

Bibliografía

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: Literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana.
- Acquaroni, R. (2015). La experiencia de la literatura: Una propuesta de taller de escritura creativa para aprendices de ELE/L2. *Doblele*, 1, 3–25.
<https://www.raco.cat/index.php/doblele/article/download/316341/406459>
- Aixalà Pozas, E., Muñoz Caballero, M., & Muñoz Sarabia, E. (2020). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel A2. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- Andrés Llamero, M. I. (2009). El comentario de textos en el aula de ELE: Una propuesta didáctica. En *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español (Suplementos marcoELE*, 9). marcoELE.
https://marcoele.com/descargas/enbrape/andres_comentario.pdf
- Bueso, I., & Isa, D. (2022). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel A2. Libro del alumno*. Edinumen.
- Casado, M. Á., & Martínez, A. M. (2019). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel A1. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- Castro, G., & Cerdà, A. M. (2021). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C1. Libro del profesor*. Edinumen.
- Castro, G., & Ianni, J. V. (2017). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C1. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- Castro, G., & Seda, V. (2014). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel A2. Libro del profesor*. Edinumen.
- Cerdeira, P., & Gelabert, M. J. (2015). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel B1. Libro del profesor*. Edinumen.
- Cerdeira, P., & Gelabert, M. J. (2016). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel B2. Libro del profesor*. Edinumen.
- Cerdeira, P., & Ianni, J. V. (2013a). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel A1. Libro del alumno*. Edinumen.
- Cerdeira, P., & Ianni, J. V. (2013b). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel A1. Libro del profesor*. Edinumen.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21–32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Grupo Anaya.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Instituto Cervantes, Trad.). Ministerio de Educación y Formación Profesional; Instituto Cervantes.
- Del Mazo, M., Muñoz, J., Ruiz, J., & Suárez, E. (2019). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C2. Libro del alumno*. Edinumen.
- Del Mazo, M., Muñoz, J., Ruiz, J., & Suárez, E. (2022). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C2. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- Del Mazo, M., Muñoz, J., Ruiz, J., & Suárez, E. (2023). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C2. Libro del profesor*. Edinumen.
- Edinumen. (s. f.). *Nuevo Prisma: Nuevos tiempos, nuevos formatos*. <https://edinumen.es/nuevoprisma/>
- Editorial Edinumen. (s. f.). *ELEteca*. <https://edinumen.es/eleteca-intro>
- Garabaya Casado, E., & Viejo Fernández, L. (2022). Luchar contra molinos de viento: Un ejemplo práctico del uso de literatura y mitos en el aula de ELE. En *Actas del XXXII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 167–179). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/32/032_0015.pdf
- García, S., & De Vargas, A. M. (2022). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel B1. Libro del alumno*. Edinumen.
- Garrido, A., & Montesa, S. (2010). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: Una necesidad y una propuesta. En *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las Navas del Marqués (Monográficos marcoELE, 11, pp. 384–396)*. marcoELE. <https://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>
- Gelabert, M. J., Isa, D., & Menéndez, M. (2020). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C1. Libro del alumno*. Edinumen.
- González Cobas, J. (2021). La literatura en la enseñanza de ELE: Un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 155–174. <https://doi.org/10.5209/clac.78301>
- Granero Navarro, A. (2017). La literatura en el aula de ELE. En *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria* (pp. 64–71). Instituto Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf

- Guerrero, A., & Isa, D. (2019). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel B1. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- Hermoso, A., & López, A. (2021). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel B2. Libro de ejercicios*. Edinumen.
- Hernández Arroyo, S. (2024). La literatura en los manuales de ELE: Una propuesta para su análisis. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 22(4), 111–128. <https://doi.org/10.17345/rile22.3311>
- Hernando Marsa, M. (2008). La escritura creativa en la clase de ELE. En *Actas del I Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo* (pp. 320–329). Centro Virtual Cervantes; Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2008/27_hernando.pdf
- Isa, D., & Molina, S. (2020). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel B2. Libro del alumno*. Edinumen.
- Lahoz Funes, A. (2012). *El microrrelato en la clase de ELE: Aplicación didáctica* [Memoria de fin de máster, Universidad Pablo de Olavide]. *Suplementos marcoELE*, 15. <https://marcoele.com/descargas/15/lahoz-microrrelatos.pdf>
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 16, 101–130. <https://core.ac.uk/download/pdf/61902549.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: Funciones y proyección comunicativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 1. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:825b4d94-c3a7-488d-baad-9b4b21b0b5d4/2004-redele-1-07mendoza-pdf.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21–33. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf
- Palacios González, S. (2017a). Los textos literarios en los manuales comunicativos de ELE. En A. Nomdedeu Rull, E. Forgas Berdet, & M. Bargalló Escrivà (Eds.), *Léxico y*

- cultura en LE/L2: Corpus y diccionarios* (pp. 557–567). ASELE; Universitat Rovira i Virgili. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0053.pdf
- Palacios González, S. (2017b). *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE): Estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/bitstreams/72368bab-75af-480a-8c28-dbb851ac7b2e/download>
- Palencia, R., Álvarez, M. Á., & Sánchez Lobato, J. (2020a). *Nuevo Prisma B2. Libro del alumno*. Edelsa Grupo Didascalía.
- Palencia, R., Álvarez, M. Á., & Sánchez Lobato, J. (2020b). *Nuevo Prisma B2. Libro de ejercicios*. Edelsa Grupo Didascalía.
- Parada-Cabaleiro, E., Mayerl, M., Brandl, S., Skowron, M., Schedl, M., Lex, E., & Zangerle, E. (2024). Song lyrics have become simpler and more repetitive over the last five decades. *Scientific Reports*, 14, Article 5531. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55742-x>
- Rienda Polo, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 23, 753–777. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4526838>
- Sáez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña Gómez (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 57–66). ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf
- Santamaría Martínez, R. (2015). Los manuales de literatura en la enseñanza de ELE: Corpus, descripción y valoración. *Lenguaje y Textos*, 42, 45–58. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/lyt042_volumen_completo_0_1.pdf
- TodoELE. (s. f.). *Nuevo Prisma: Ficha de manual*. <https://todoele.net/manuales/nuevo-prisma>

Anexos

Anexo 1: Tabla de descriptores de la escala Leer por placer

Los descriptores por niveles relacionados a Leer por placer

C2	● Lee prácticamente cualquier texto, incluidos textos literarios y no literarios clásicos o coloquiales de diferentes géneros, siendo capaz de apreciar diferencias sutiles de estilo y el significado tanto explícito como implícito.
C1	● Lee y valora una variedad de textos literarios, siempre que pueda releer ciertos pasajes y que disponga de acceso a fuentes de consulta si lo considera necesario. ● Lee textos literarios y de no ficción contemporáneos en un nivel de lengua estándar o en una variedad lingüística conocida con poca dificultad y apreciando significados e ideas implícitos.
B2	● Lee por placer y con un elevado grado de autonomía, adaptando el estilo y la velocidad de lectura según el tipo de texto (por ejemplo, revistas, novelas sencillas, libros de historia, biografías, cuadernos de viaje, guías, letras de canciones, poemas), seleccionando y haciendo uso de las fuentes de consulta apropiadas. ● Lee novelas con una trama narrativa sólida que utiliza lenguaje sencillo y poco elaborado, siempre que pueda tomarse su tiempo para la lectura y usar un diccionario.
B1	● Comprende poemas sencillos y letras de canciones, siempre que empleen un lenguaje y estilo sencillos. ● Comprende descripciones de lugares, acontecimientos, sentimientos y puntos de vista expresados de manera explícita en narraciones, guías y artículos de revistas que emplean un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente. ● Comprende un diario de viaje en el que se describen, principalmente, los hechos que acontecieron, las experiencias vividas y los descubrimientos que hizo el/la autor/a. ● Sigue el argumento de historias, novelas sencillas y cómics con clara línea argumental y escritos en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente, siempre que pueda hacer un uso frecuente del diccionario.
A2	● Comprende lo suficiente como para leer historias y tiras cómicas breves y sencillas sobre situaciones concretas y conocidas descritas en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente. ● Comprende narraciones y descripciones biográficas breves en un lenguaje sencillo. ● Comprende la idea principal de un artículo breve sobre un acontecimiento o evento en el que los hechos se suceden de manera predecible (por ejemplo, la gala de entrega de unos premios conocidos), siempre que el lenguaje empleado sea claro y sencillo.
A1	● Comprende narraciones cortas e ilustradas sobre actividades cotidianas descritas con palabras sencillas. ● Comprende la idea general de textos breves en historias ilustradas, siempre que las imágenes le permitan deducir gran parte del contenido.
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Nota. Esta adaptación solo incluye los descriptores correspondientes a TL recogidos del *VC-MCER* (Consejo de Europa, 2020, p.71)

Anexo 2: Tabla de descriptores de la escala Reacción personal

Los descriptores por niveles relacionados a Reacción personal

C2	<i>No hay descriptor disponible.</i>
C1	- Describe con detalle su interpretación personal de una obra, perfilando sus reacciones a determinados aspectos y explicando su relevancia. - Describe a grandes rasgos su interpretación de un personaje de una obra: su estado emocional/psicológico, los motivos de sus actos y las consecuencias de los mismos.
B2	- Presenta con claridad sus reacciones a una obra y desarrolla sus ideas apoyándose en ejemplos y argumentos. - Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro. - Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta. - Expresa con cierto detalle sus reacciones a la forma de expresión, el estilo y el contenido de una obra, explicando qué apreció y por qué.
B1	- Explica por qué ciertas partes o aspectos de una obra le han interesado especialmente. - Explica con cierto detalle con qué personaje se ha identificado más y por qué. - Relaciona los sucesos de un relato, una película o una obra de teatro con acontecimientos similares que ha vivido o de los que ha oído hablar. - Relaciona las emociones experimentadas por un personaje con las emociones que él/ella ha experimentado personalmente. - Describe las emociones que ha sentido en un momento determinado de una historia y por qué ha sido así, como, por ejemplo, el/los momento/s en que se preocupó por un personaje. - Explica brevemente los sentimientos y opiniones que le provoca una obra. - Describe la personalidad de un personaje. - Describe los sentimientos de un personaje y explica las razones de los mismos
A2	- Expresa sus reacciones a una obra, compartiendo sus sentimientos y sus ideas con un lenguaje sencillo. - Expone con un lenguaje sencillo qué aspectos de una obra le interesaron especialmente. - Comenta si una obra le gustó o no, y explica por qué con un lenguaje sencillo.
A1	Utiliza palabras/signos sencillas/os para mencionar los sentimientos que le provocó una obra.
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Nota. Esta adaptación incluye los descriptores correspondientes a TL recogidos del *VC-MCER* (Consejo de Europa, 2020, p.119-120)

Anexo 3: Tabla de descriptores de la escala Analizar y criticar

Los descriptores por niveles relacionados a Analizar y criticar

C2	● Realiza una valoración crítica de obras de diferentes períodos y géneros (por ejemplo, novelas, poemas y obras de teatro), apreciando distinciones sutiles de estilo y sentidos tanto explícitos como implícitos. ● Reconoce las sutilezas más finas del lenguaje matizado, los efectos retóricos y el uso de lenguaje estilístico (por ejemplo, metáforas, sintaxis irregular, ambigüedad), interpretando y desvelando significados y connotaciones. ● Realiza una valoración crítica de cómo la estructura, el lenguaje y los recursos retóricos son explotados en una obra con un propósito determinado, y proporciona un argumento razonado acerca de su idoneidad y eficacia. ● Ofrece una valoración crítica de la ruptura deliberada de las convenciones lingüísticas en un texto escrito.
C1	● Realiza una valoración crítica de una amplia variedad de textos, incluidas obras literarias de diferentes períodos y géneros. ● Evalúa la medida en que una obra respeta las convenciones de su género. ● Describe y comenta cómo una obra atrapa a su audiencia (por ejemplo, creando y replanteando expectativas).
B2	● Compara dos obras, teniendo en cuenta los temas, los personajes y las escenas, explorando las similitudes y contrastes, y explicando la importancia de las conexiones entre las dos. ● Proporciona una opinión razonada sobre una obra, mostrando conciencia de las características temáticas, estructurales y formales, y haciendo referencia a las opiniones y argumentos de otros. ● Evalúa la manera en que una obra fomenta la identificación con los personajes, proporcionando ejemplos para ello. ● Describe la forma en que diferentes obras difieren en su tratamiento de un mismo tema.
B1	● Señala los episodios y sucesos más importantes de una narración estructurada de forma clara y con un lenguaje cotidiano, y explica la importancia de los acontecimientos y las conexiones entre ellos. ● Describe los temas clave y los personajes de narraciones breves sobre situaciones conocidas que contienen solo lenguaje cotidiano de uso muy frecuente.
A2	● Identifica y describe brevemente, con fórmulas rutinarias, los temas clave y los personajes de narraciones breves y sencillas que tratan de situaciones conocidas y que contienen solo lenguaje cotidiano de uso muy frecuente.
A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Nota. Esta adaptación incluye los descriptores correspondientes a TL recogidos del *VC-MCER* (Consejo de Europa, 2020, p.121)

Anexo 4: Tabla de descriptores de la escala Escritura creativa

Los descriptores por niveles relacionados a Escritura creativa

C2	● Relata descripciones de experiencias e historias atractivas con claridad y fluidez y con un estilo adecuado al género textual elegido. ● Recurre a expresiones idiomáticas y al humor para potenciar el efecto de un texto.
C1	● Elabora descripciones y textos imaginativos claros, detallados y bien estructurados, con un estilo convincente, personal, natural y adecuado a los lectores a los que van dirigidos. ● Incorpora a sus textos expresiones idiomáticas y humorísticas, aunque el uso del humor no siempre sea el apropiado. ● Elabora una crítica detallada de actos culturales (por ejemplo, obras de teatro, películas, conciertos) o de obras literarias.
B2	● Elabora descripciones claras y detalladas de acontecimientos y experiencias reales o imaginarios en textos claros y cohesionados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género textual elegido. ● Elabora una reseña de una película, un libro o una obra de teatro.
B1	● Señala con claridad la secuencia cronológica de un texto narrativo. ● Elabora una crítica sencilla de una película, un libro o un programa de televisión con una variedad de recursos lingüísticos limitada. ● Relata experiencias, describiendo sentimientos y reacciones, en textos sencillos y cohesionados. ● Realiza la descripción de un acontecimiento o un viaje reciente, real o imaginado. ● Narra historias.
A2	● Crea breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas ● Elabora una introducción para una historia o continúa una historia, siempre que pueda consultar el diccionario y otras fuentes (por ejemplo, las tablas de tiempos verbales en un libro de texto).
A1	● Elabora frases y oraciones sencillas sobre sí mismo/a y sobre personas imaginarias, sobre su lugar de residencia y su ocupación.
Pre-A1	<i>No hay descriptor disponible.</i>

Nota. Esta adaptación solo incluye los descriptores correspondientes a TL recogidos del *VC-MCER* (Consejo de Europa, 2020, p.71)

Anexo 5: Fichas técnicas de la colección

Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel A1

Manual	Libro del alumno	Libro de ejercicios	Libro del profesor
Autores	Paula Cerdeira y José Vicente Ianni	Maria Ángeles Casado y Anna María Martínez	Paula Cerdeira y José Vicente Ianni
Editorial	Edinumen	Edinumen	Edinumen
Fecha de publicación	2013	2013	2013
Fecha de reimpresión	2022	2019	-
Páginas	140	124	126

Objetivos del nivel

- Presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- Comprender expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Relacionarse con los hablantes nativos de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
- Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
- Plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas o asuntos muy habituales tanto del momento presente como del pasado.
- Pedir y dar instrucciones, órdenes y consejos.
- Utilizar expresiones y frases sencillas para describir lugares y personas que conoce.
- Escribir textos cortos y sencillos. Rellenar formularios con datos personales.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel A2

Manual	Libro del alumno	Libro de ejercicios	Libro del profesor
Autores	Isabel Bueso y David Isa	Evelyn Aixalà Pozas, Marisa Muñoz Caballero y Eva Muñoz Sarabia	Genís Castro y Verónica Seda
Editorial	Edinumen	Edinumen	Edinumen
Fecha de publicación	2013	2014	2014
Fecha de reimpresión	2022	2020	-
Páginas	167	136	174

Objetivos del nivel

- Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).
- Captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos y de textos informativos, instructivos, narrativos y descriptivos en presente, pasado y futuro.
- Leer textos breves y sencillos aplicando diferentes estrategias para conseguir la comprensión e interpretación de lo que necesita.
- Encontrar información específica y predecible en textos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprender textos sencillos en presente, pasado y futuro.
- Comunicarse en tareas habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos relacionados con el presente y el pasado.
- Realizar intercambios sociales comprendiendo lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo y reaccionar ante la intervención del interlocutor teniendo en cuenta el contenido de la comunicación no verbal.
- Utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo, en presente, pasado y futuro.
- Escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas y escribir cartas personales, narraciones, descripciones e instrucciones, en presente, pasado y futuro.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel B1

Manual	Libro del alumno	Libro de ejercicios	Libro del profesor
Autores	Sandra García y Ana María de Vargas	Amelia Guerrero y David Isa	Paula Cerdeira y María José Gelabert
Editorial	Edinumen	Edinumen	Edinumen
Fecha de publicación	2015	2015	2015
Fecha de reimpresión	2022	2019	-
Páginas	167	140	156

Objetivos del nivel

- Comprender textos extensos que tratan temas de interés personal.
- Leer artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos y descripciones de acontecimientos.
- Localizar información específica buscando en uno o varios textos.
- Dar noticias y expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales como películas, música, novelas...
- Comprender películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad.
- Captar las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos.
- Describir experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.
- Mantener conversaciones y discusiones cotidianas.
- Deducir el significado de palabras desconocidas para entender significado general y detalles específicos.
- Intercambiar, comprobar y confirmar información, enfrentándose a situaciones específicas y explicar el motivo.
- Interpretar y escribir textos argumentativos utilizando los conectores adecuados.
- Participar, sin preparación previa, en conversaciones que traten temas cotidianos, y expresar opiniones personales e intercambiar información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria.
- Expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia. Realizar comentarios sobre los puntos de vista de otras personas. Comparar y contrastar alternativas, discutiendo qué hacer, a dónde ir, qué o a quién elegir...

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel B2

Manual	Libro del alumno	Libro de ejercicios	Libro del profesor
Autores	David Isa y Susana Molina	Ana Hermoso y Alicia López	Paula Cerdeira y Maria José Gelabert
Editorial	Edinumen	Edinumen	Edinumen
Fecha de publicación	2015	2016	2016
Fecha de reimpresión	2020	2021	2016
Páginas	191	139	200

Objetivos del nivel

- Hablar con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas.
- Comunicarse espontáneamente adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
- Comprender las ideas principales de conferencias, charlas e informes, y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas.
- Escribir descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
- Escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
- Comprender cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como recursos retransmitidos, sobre temas habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional.
- Tener capacidad lingüística para negociar la solución de conflictos, como pueden ser reclamar, pedir responsabilidad económica por daños y perjuicios, etc., utilizando un lenguaje persuasivo.
- Desenvolverse bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero.
- Tomar la iniciativa en una entrevista y desarrollar sus ideas, obteniendo ayuda del entrevistador si la necesita.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C1

Manual	Libro del alumno	Libro de ejercicios	Libro del profesor
Autores	María José Gelabert, David Isa y Mar Menéndez	Genís Castro y José Vicente Ianni	Genís Castro y Aina M. Cerdà
Editorial	Edinumen	Edinumen	Edinumen
Fecha de publicación	2011	2011	2013
Fecha de reimpresión	2020	2017	2021
Páginas	192	127	168

Objetivos del nivel

- Disponer de un amplio repertorio lingüístico que le permitirá una comunicación fluida, correcta y espontánea.
- Adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones comunicativas y a los perfiles de los interlocutores.
- Captar el sentido implícito de lo que oye, lee o ve, puesto que podrá comprender la carga connotativa de modismos, frases hechas, expresiones coloquiales e imágenes.
- Utilizar la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales.
- Sortear dificultades, reformular su discurso sin interrumpir y relacionar con destreza su contribución con la de otros hablantes.
- Expresar sus opiniones matizándolas con precisión, con dominio de la entonación y de los recursos necesarios para tomar la palabra o ganar tiempo para mantener el uso de la palabra mientras piensa.
- Hacer presentaciones y redactar informes claros, detallados y bien estructurados sobre temas complejos, con cierta extensión, destacando las ideas principales y defendiendo puntos de vista, en los ámbitos personal, laboral o académico.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Nivel C2

Manual	Libro del alumno	Libro de ejercicios	Libro del profesor
Autores	Mariano del Mazo, Julián Muñoz, Juana Ruiz y Elena Suárez	Mariano del Mazo, Julián Muñoz, Juana Ruiz y Elena Suárez	Mariano del Mazo, Julián Muñoz, Juana Ruiz y Elena Suárez
Editorial	Edinumen	Edinumen	Edinumen
Fecha de publicación	2012	2013	2014
Fecha de reimpresión	2019	2022	2023
Páginas	215	160	173

Objetivos del nivel

- Comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee sabiendo reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.
- Comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en recursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siendo capaz de comprender conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.
- Leer con facilidad todas las formas de lengua escrita, incluyendo tanto textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como artículos especializados y obras literarias.
- Interactuar sin esfuerzo en cualquier conversación o debate conociendo bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, expresándose con fluidez y transmitiendo matices sutiles de sentido con precisión.
- Presentar descripciones o argumentos de forma clara y fluida, con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz, que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
- Exponer temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce del tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades de los oyentes.
- Escribir textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
- Escribir de manera creativa historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
- Escribir informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación.
- Aplicar estrategias de comunicación de una forma tan sutil que apenas se nota, sorteando las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6: Listado de textos literarios de la colección *Nuevo Prisma*

Anexo 7: Símbolos gráficos de las dinámicas y destrezas propuestas en *Nuevo Prisma*

- | | |
|--|--|
|  Actividad para realizar individualmente. |  Actividad de expresión escrita. |
|  Actividad para realizar en parejas. |  Actividad de comprensión lectora. |
|  Actividad para realizar en grupos pequeños. |  Actividad de reflexión lingüística. |
|  Actividad para realizar con toda la clase. |  Actividad de léxico. |
|  Actividad de expresión e interacción orales. |  Actividad para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación. |
|  Actividad de comprensión oral. | |

Anexo 8: Tablas de clasificación del corpus. Libro del alumno

Anexo 9: Tablas de clasificación del corpus. Cuaderno de ejercicios

Anexo 10: Tablas de clasificación del corpus. ELEteca

Anexo 11: Tablas de identificación de las dimensiones receptiva y productiva. Libro del alumno

Anexo 12: Tablas de identificación de las dimensiones receptiva y productiva. Cuaderno de ejercicios

Anexo 13: Tablas de identificación de las dimensiones receptiva y productiva. ELEteca