

## KNJIŽEVNI TEKST KAO DIDAKTIČKO SREDSTVO U UDŽBENICIMA *Prisma* I *Sueña* U NASTAVI ŠPANJOLSKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

Petra Vulić\*

*Sveučilište u Zadru, Centar za strane jezike*

U radu se obrađuje književni tekst kao didaktički instrument u dvjema vrlo korištenim kolekcijama udžbenika za učenje španjolskog kao stranog jezika (*Prisma* i *Sueña*) ustrojenima prema razinama ZEROJ-a (A1-C1) u ukupno devet udžbenika. Nakon kraćega uvida u položaj i promjene koje je doživio književni tekst u nastavi španjolskog kao stranog jezika tijekom povijesti, osvrnuli smo se na prednosti i nedostatke uporabe tog didaktičkog instrumenta. Analizirana je i zastupljenost književnog teksta i književnih vrsta u odabranim udžbenicima te nastavne aktivnosti koje se uz njih vežu. Na kraju rada daje se kritički osvrt s prijedlozima za nastavnu praksu te bolju iskoristivost tog vrijednog didaktičkog sredstva u nastavi španjolskog kao stranog jezika.

*Ključne riječi: didaktičko sredstvo, književni tekst, komunikacijska kompetencija, nastavni proces, španjolski kao strani jezik.*

### 1. UVOD

Život u suvremenom interkulturnom društvu poseban naglasak stavlja na komunikacijsku kompetenciju. Pod pojmom *komunikacijska kompetencija*, u skladu sa ZEROJ-em (2002: 13, španj. *Marco Común Europeo de Referencia para*

---

\* pvulic@unizd.hr

*las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*), podrazumijevamo jezičnu kompetenciju, sociolingvističku i pragmatičku kompetenciju. Poznavanje stranih jezika te njihova aktivna uporaba jedna je od najvećih i najvažnijih vještina koje posjedujemo. Moderno društvo teži interakciji na stranom jeziku te uvažavanju ljudi različitog kulturnog identiteta. Kako bi se ostvarila komunikacija na stranom jeziku, od izrazite je važnosti sam nastavni proces učenja jezika. Uloga književnog teksta u nastavi stranog jezika tijekom povijesti se mijenjala, a i danas je predmetom brojnih znanstveno-stručnih rasprava. Nameće se pitanje: služiti se njime ili ne u nastavi stranog jezika?

## 2. POVIJESNI PREGLED POLOŽAJA KNJIŽEVNOG TEKSTA U NASTAVI ŠPANJOLSKOG KAO STRANOG JEZIKA

Zastupljenost i uloga književnog teksta u nastavi stranog jezika nekoć su se bitno razlikovali od onih u suvremenoj glotodidaktici. Kako su se mijenjali metodički pristupi poučavanja, tako se tijekom povijesti mijenjao odnos prema književnosti.

Tijekom 19. st. prevladavala je tzv. gramatičko-prijevodna, odnosno tradicionalna metoda (španj. *método de gramática y traducción; método tradicional*), temeljena na poučavanju klasičnih jezika, u kojoj je glavnu nastavnu aktivnost činilo prevođenje tekstova i usvajanje točno određenih gramatičkih struktura. Metoda nije uključivala usmeno izražavanje ni interakciju između učenika i nastavnika. Književni se tekst smatrao savršenim idealom koji treba slijediti i oponašati, a prevladavalo je mišljenje da se u književnom tekstu ogleda idealni jezik, čije norme treba analizirati, zapamtiti i usvojiti. Operativne kompetencije koje je ta metoda zagovarala svodile su se na čitanje, pisanje i prevođenje. Valja istaknuti da je u Španjolskoj ta metoda bila prisutna sve do 60-ih godina 20. st. (Acquaroni Muñoz, 2000: 47).

Radikalne promjene uvele su audio-vizualna (španj. *método audio-visual*) i audio-lingvalna metoda (španj. *método audio-lingual*), koje se javljaju već 30-ih godina 20. stoljeća, unutar strukturalizma, a poslije, potaknute potrebom za stranim jezicima zbog povijesnih događaja, u Europi i u Sjedinjenim Američkim Državama. Inzistira se na govoru i razumijevanju slušanoga teksta. Književni je tekst smatran preteškim i u potpunosti je izostavljen iz kurikula nastave stranih jezika.

Uvođenjem tzv. pojmovno-funkcionalnog pristupa (španj. *enfoque nocio-funcional*) 70-ih godina naglasak se stavlja na funkcionalne jezične sadržaje, odnosno na društvenu upotrebu jezika. U tom pristupu umjesto književnog teksta javljaju se tzv. situacijski mikrodijalozi čiji je cilj predstavljanje govornoga čina na prirodan način te postizanje pragmatičke kompetencije

učenika (Acquaroni Muñoz, 2000: 55; Melero Abadia, 2000). Ako i postoji, književni je tekst prilagođen stupnju poznavanja jezika (španj. *lecturas graduadas*).

Potkraj 20. st., 80-ih godina, uvodi se pojam komunikacijske kompetencije kao glavne komponente usvajanja stranog jezika, te nastaje tzv. komunikacijski pristup (španj. *método comunicativo*), čije temeljne postavke u nastavi španjolskog kao stranog jezika u većoj mjeri prevladavaju sve do današnjih dana. Njegova je temeljna svrha uspostaviti uspješnu komunikaciju na stranom jeziku, zbog čega se, osim jezičnih, uvode i sociolingvistički, kulturni i pragmatički sadržaji, a naglasak se stavlja na iskustvenu dimenziju u učenju i poučavanju (Bagarić Medve, 2012: 207).

Kao nadogradnja pojmovno-funkcionalnoga pristupa i komunikacijske metode, 90-ih godina 20. st. javlja se pristup u kojem se ne polazi od sadržaja, nego od obilježja i funkcije zadataka (španj. *enfoque por tareas*, engl. *task-based approach*). Brojni udžbenici španjolskoga kao stranoga jezika, u skladu s najnovijim smjernicama poučavanja, usmjereni su na usvajanje vještina (španj. *cuatro destrezas*): razumijevanje slušanoga teksta, razumijevanje pročitanaoga teksta, usmeno izražavanje (koji uključuje govornu produkciju i govornu interakciju) i pisano izražavanje. Radi razvijanja druge od njih, književni tekst zauzima sve više mjesta u kurikulumu španjolskoga kao stranoga jezika. Smatra se da književni tekst nije udaljen od komunikacijske stvarnosti, kako se prije vjerovalo, nego je drugačiji, umjetnički način opisivanja te iste stvarnosti. Stoga se kao didaktički materijal iznova uključuje u podučavanje španjolskog jezika.

### **3. PREDNOSTI I NEDOSTACI UPORABE KNJIŽEVNOG TEKSTA U NASTAVI STRANIH JEZIKA**

Sasvim je jasno da valja voditi računa o odabiru didaktičkog materijala za nastavu stranog jezika. Međutim, pri uporabi književnoga teksta kao nastavnoga materijala oprečna su mišljenja: jedni tvrde da je uporaba književnoga teksta u nastavi nužna (Albaladejo García, 2007; Fortes Prado, 2010; Mendoza Fillola, 2008), a drugi smatraju da nije (López Prats, 2009). U posljednje vrijeme prevladava mišljenje da književni tekst, ako se primjenjuje na adekvatan način, posjeduje izniman didaktički potencijal (Albaladejo García, 2007). Također, književni se tekst smatra jednim od glavnih oruđa za stjecanje čitateljske kompetencije (Collado Salguero, 1996; Fernández Agüero, 2005; González Gutiérrez, 2000; Gracia, 2006; Jouini, 2008; Martín Peris, 2000; Miñano, 2000 i dr.).

Jedna od prednosti uporabe književnoga teksta u nastavi bez sumnje je obogaćivanje leksičkoga korpusa stranoga jezika. Također, ciljano odabrani književni tekst može pozitivno utjecati i na leksičko-gramatičku kompetenciju. Nadalje, može služiti kao neiscrpan izvor mogućnosti za razvoj čitateljske kompetencije, a ne treba zaboraviti ni važnost koju književni tekst ima kao odraz kulture stranoga jezika, odnosno za kulturološku kompetenciju.

Kritičari upotrebe književnoga teksta u nastavi kao glavni nedostatak navode činjenicu da ne može ispuniti komunikacijske potrebe (Fortes Prado, 2010:7). Smatra se da je uzrok tomu gramatičko-prevoditeljska metoda koja je inzistirala na književnim djelima, ali nije bila nimalo motivirajuća. Također, smatra se da je književni funkcionalni stil neprikladan i prezahtjevan za nastavu stranih jezika (López Prats, 2009:30).

#### 4. ANALIZA UDŽBENIKA

Cilj je istraživanja utvrditi zastupljenost književnih tekstova u udžbenicima španjolskoga kao stranoga jezika *Prisma* i *Sueña* te analizirati uz njih vezane zadatke i aktivnosti (prije, tijekom ili nakon čitanja) radi utvrđivanja komponenata komunikacijske kompetencije koje se njima planiraju razvijati.

U ovom radu pojam književni tekst odnosi se na sve neprilagođene, autentične tekstove (dijelove romana, poeziju, dramske tekstove, pripovijetke), neovisno o tom je li riječ o hispanskim književnostima ili se tekstovi donose u prijevodu na španjolski jezik. Korpus ne uključuje prilagođene, prepričane tekstove nepoznatih autora čija je didaktička svrha ovladavanje uporabom određenih glagolskih oblika i vremena.

Analizirani su udžbenici jednojezični i djela su španjolskih autora. Udžbenik španjolskoga kao stranoga jezika *PRISMA* sastavljen je prema uputama ZEROJ-a i Kurikula Instituta Cervantes (španj. *Plan curricular del Instituto Cervantes*), kulturne institucije za promicanje španjolskoga jezika i hispanskih kultura ovlaštene za međunarodno priznate certifikate španjolskoga kao stranoga jezika (španj. *DELE – Diploma del Español como Lengua Extranjera*). Podijeljen je na 5 razina: *Comienza A1*, *Continúa A2*, *Progresá B1*, *Avanza B2* i *Consolida C1*.<sup>1</sup> Sastoji se od udžbenika namijenjena učenicima, radne bilježnice i priručnika za nastavnike te slijedi pristup usmjeren na zadatke. Udžbenik *SUEÑA* usavršila je grupa lingvista i profesora španjolskoga jezika sa Sveučilišta Alcalá. U udžbeniku, radnoj bilježnici te priručniku za nastavnike slijedi se pojmovno-funkcionalni pristup. U četirima

<sup>1</sup> Izdavačka kuća Edinumen nedavno je objavila novu kolekciju udžbenika pod nazivom *NUEVO PRISMA* koji su podijeljeni u 6 razina, uključujući i razinu C2 (*Perfecciona*). Za potrebe ovoga rada analizirana su prijašnja izdanja.

dijelovima, udžbenik *SUEÑA* također slijedi ZEROJ (A1-A2, B1, B2 i C1). Kao zanimljivost možemo istaknuti da se na kraju udžbenika nalazi mali petojezični rječnik.

Tablica 1. Zastupljenost književnih tekstova u udžbenicima *Prisma* i *Sueña*

Prisma	Broj pronađenih primjera	Sueña	Broj pronađenih primjera
A1	0	A1-A2	0
A2	6	B1	0
B1	1	B2	9
B2	7	C1	29
C1	14		
Ukupno	28	Ukupno	38

Uvidom u kvantitativne rezultate iznesene u tablici 1. možemo zaključiti da se književni tekst uvodi na višim razinama poznavanja jezika. Naime, nijedan A1 udžbenik ne sadrži književni tekst, a najveći se broj tekstova javlja tek na razini C1. Razlog tomu vjerojatno leži u tradicionalnom vjerovanju da je književni funkcionalni stil prezahtjevan za niže razine poznavanja jezika. S obzirom na ukupnu količinu didaktičkog materijala u analiziranim udžbenicima (npr. udžbenik *Prisma* sadrži 12 opsežnih nastavnih jedinica na svakoj razini), iz ukupnoga broja književnih tekstova proizlazi da komunikacijski pristup rado poseže za književnim tekstom kao didaktičkim sredstvom.

Tablica 2. Zastupljenost književnih vrsta u udžbenicima *Prisma* i *Sueña*

Udžbenik	Ukupan broj tekstova	Proza	Poezija	Drama
<i>Prisma</i>	28	17 (61 %)	9 (32 %)	2 (7 %)
<i>Sueña</i>	38	27 (71 %)	8 (21 %)	3 (8 %)

Analizirajući vrstu književnoga teksta, vidljivo je da od sveukupnog broja književnih tekstova (66), većina pripada prozi, čiji je oblik najpoznatiji i najprepoznatljiviji učenicima. Poeziji, koja je povratak u udžbenike španjolskoga kao stranoga jezika doživjela unutar pristupa usmjerena na zadatke (Ferrer Plaza, 2009), pripada 32 % od ukupnoga broja analiziranih tekstova u udžbeniku *Prisma* i 21 % u udžbeniku *Sueña*. Pjesnički su tekstovi pomno odabrani u skladu s jezičnom razinom. Dramski tekstovi prisutni su u najmanjoj mjeri, unatoč činjenici da je riječ o književnom rodu koji je vrlo prikladan za uporabu u nastavi. Vrlo su rijetki primjeri tekstova suvremenijih autora, a dječja književnost (brojalice, bajke, basne) nije zastupljena.

Tablica 3. Zastupljenost nacionalnih književnosti u udžbenicima *Prisma* i *Sueña*

Udžbenik	Ukupan broj tekstova	Španjolska	Hispanaska Amerika	Ostale književnosti
<i>Prisma</i>	28	16	12	0
<i>Sueña</i>	38	16	17	5

Kad je riječ o zastupljenim autorima, odabir nobelovaca španjolskoga govornoga područja (Španjolac Camilo José Cela, Kolumbijac Gabriel García Márquez, Čileanac Pablo Neruda, Peruanac Mario Vargas Llosa, Meksikanac Octavio Paz) te drugih znamenitih autora hispanskih književnosti kao što su Federico García Lorca i Jorge Luis Borges, očekivan je i opravdan. Udžbenik *Sueña B2*, u španjolskom prijevodu, donosi i tekst čuvene katalonske književnice Mercè Rodoreda, a poznati autori galješke književnosti (npr. Manuel Rivas) nisu zastupljeni ni u jednom udžbeniku. Ipak, prisutno je i pet nehispanskih autora (troje njemačkih, jedan danski i jedan norveški autor) čiji se tekstovi donose u prijevodu na španjolski jezik (udžbenik *Sueña*). S obzirom na to da je riječ o relativno nepoznatim autorima (nije riječ o Dancu Hansu Christianu Andersenu), smatramo da bi odabir poznatijih autora hispanskih književnosti uvelike doprinio sociolingvističkoj i kulturnoj kompetenciji učenika te širem poznavanju hispanskih kultura.

Tablica 4. Nastavne aktivnosti koje se vežu uz književni tekst

Udžbenik	Ukupno aktivnosti	Prije čitanja	Tijekom čitanja	Nakon čitanja
<i>Prisma</i>	77	17	10	50
<i>Sueña</i>	35	0	4	31
Ukupno	112	17	14	81

Od sveukupno 112 analiziranih aktivnosti, 15 % odnosi se na aktivnosti koje prethode čitanju teksta, 13 % na aktivnosti tijekom čitanja te 72 % na aktivnosti nakon provedenog čitanja. Evidentno je da prva grupa zadataka, kojima je cilj približiti temu teksta učenicima, nije zastupljena u dovoljnoj mjeri (udžbenik *Sueña* nema nijednu aktivnost prije čitanja) jer upravo preko njih učenici ostvaruju prvi kontakt s danom temom iz književnosti te mogu poslužiti kao značajan motivacijski faktor. Bibliografski podaci nisu svugdje prisutni, no ondje gdje se navode, šturi su i nemotivirajući. U aktivnostima tijekom čitanja očekuje se da učenici poboljšaju leksičku ili gramatičku kompetenciju (određivanjem sinonima ili nadopunjavanjem gramatičkim strukturama), što nerijetko ometa čitanje te smatramo da taj vid aktivnosti ne

doprinosi čitateljskoj kompetenciji ni vještini razumijevanja pročitanog teksta. Očekivano, najzastupljenije su aktivnosti nakon čitanja. Pomoću njih detaljno se analizira književni tekst, od učenika se najčešće očekuje komentar, prepričavanje i sažimanje, iznošenje osobnog stava ili vlastita iskustva. Pohvalne su i u praksi, od strane učenikâ, dobro prihvaćene aktivnosti koje potiču kreativnost (npr. osmišljavanje završetka po izboru). Analizirajući strukturu pronađenih tekstova, vidljivo je da se primjerci poezije u velikom broju donose cjeloviti, a prozni i dramski tekstovi pojavljuju se u vrlo kratkim odlomcima. Primjerci se obično nalaze na kraju nastavne jedinice, kao primjeri kulturne baštine. Najčešće nisu dobro povezani ni iskorišteni s gramatičkim kompetencijama koje se obrađuju u danoj jedinici, a u vrlo malom broju slučajeva obrađuju vokabular.

#### ***4.1. Očekivane kompetencije koje proizlaze iz uporabe književnoga teksta kao didaktičkoga sredstva***

Nakon kvantitativne analize zastupljenosti pojedinih vrsta teksta i odabranih autora te aktivnosti koje se uz književni tekst vežu, pokušali smo utvrditi i koje se specifične kompetencije razvijaju ponuđenim književnim tekstovima i aktivnostima vezanima uz njih. Navedene je podatke teško numerički prikazati jer pojedine aktivnosti imaju za cilj razvoj više kompetencija (leksička, gramatička, kulturološka), a kod pojedinih je teško precizno odrediti ciljanu kompetenciju. Ukratko ćemo predstaviti rezultate kvantitativne analize, koja nije detaljnije obrađena te se upravo ona predlaže za unaprijeđenje istraživanja o zadanoj temi. Svi su analizirani književni tekstovi u funkciji razvijanja osnovnih jezičnih vještina. Ipak, većina tekstova i aktivnosti koje se uz njih vežu ima za cilj razvoj gramatičke, lingvističke kompetencije unutar razvoja komunikacijske kompetencije (najveći broj tekstova odnosi se na uporabu prošlih vremena). Slijede kulturološki sadržaji te leksička kompetencija, odnosno usvajanje novoga vokabulara koji se obično uvodi pomoću zadataka u kojima se traže sinonimi ili povezivanje novih pojmova s unaprijed zadanim definicijama. Držimo da razvoj drugih sastavnica komunikacijske kompetencije, to jest sociolingvističke te pragmatičke, nije dovoljno zastupljen. Smatramo da bi veću pažnju trebalo posvetiti razvoju kulturološke kompetencije, osvješćivanju nepreglednih raznolikosti hispanskoga svijeta, golemoga hispanofonoga područja te multikulturalnosti koja je osobito izražena u hispanskoj Americi, za što je književni tekst više nego pogodno didaktičko sredstvo.

## 5. PRIJEDLOZI ZA NASTAVNU PRAKSU

Provedena analiza pokazuje da su književni tekstovi u udžbenicima španjolskoga kao stranoga jezika prosječne zastupljenosti na višim razinama, ali nedostaju na početnoj. Smatramo da je i za niže razine moguće odabrati književni tekst manje zahtjevnosti koji se može uključiti u nastavni proces (npr. pjesma *La Reina* čileanskog Nobelovca Pabla Nerude odgovara kompetencijama A1). Kad je riječ o književnim vrstama, većina tekstova pripada prozi, nakon čega slijede poezija i drama. Prozni primjerci, na primjer kratke novele ili odlomci romana, pogodni su na razini A2, naravno, treba voditi računa o razumljivosti teksta, tj. treba biti prilagođen poznavanju lingvističke komponente. Na višim se razinama (od B1) predlaže veća uporaba dramskih tekstova jer je njihov glavni resurs, dijalog, pogodan za ilustraciju različitih komunikacijskih situacija. Od aktivnosti koje se vežu uz književni tekst, prevladavaju one koje slijede nakon čitanja, zatim tijekom čitanja te na posljetku aktivnosti prije čitanja književnog teksta. Kao što je već navedeno, ključni su motivacijski faktor upravo aktivnosti koje prethode čitanju književnoga teksta, zbog čega bi upravo one trebale biti pomnije obrađene. Predlaže se uključenje audio- ili videomaterijala koji prikazuju dani književni tekst. Na primjer, autori sami recitiraju ili čitaju svoja djela.

Kada je riječ o zahtjevnijim tekstovima, prije čitanja trebalo bi ponuditi aktivnost koja uvodi zahtjevniji vokabular i gramatičke strukture, na primjer poveži novu riječ s njezinim objašnjenjem.

Odgovarajući odabir književnoga teksta u nastavi može poboljšati komunikacijsku kompetenciju učenika u svakom njezinu aspektu. Na primjer, odabir općepoznate pjesme hispanofonog autora koju učenici na materinjem jeziku znaju recitirati naizust pokazao se kao izvrstan motivacijski čimbenik. O motiviranju učenika za čitanje valja voditi računa imajući u vidu i opadanje interesa za čitanjem općenito, s obzirom na procvat novih multimedijalnih tehnologija.

Također, s obzirom na osobitosti španjolskog jezika, književni se tekst može iskoristiti i za svladavanje specifičnih leksičko-gramatičkih kompetencija (npr. tekstovi argentinskih autora kao primjer za *voseo*), a valja imati na umu i mogućnosti koje pružaju nove tehnologije (audio-vizualni sadržaji koji mogu poboljšati vještinu usmenoga izražavanja). Nadalje, suvremeni su autori dragocjen izvor kórpusa aktualnih frazema i kolokacija koje učenici prepoznaju kao strukture potrebne za ostvarenje uspješne komunikacije. Valja istaknuti da je književni tekst jedno od najboljih sredstava za stjecanje sociolingvističke i kulturološke kompetencije. Iz navedenih razloga te s obzirom na to da je uočen nedostatak tekstova koji ilustriraju raznolikost

varijeteta suvremenoga španjolskoga jezika, umjesto odabira nehispanjskih i relativno nepoznatih autora čiji se tekstovi donose u prijevodu, predlaže se pomno odabiranje tekstova nekih od nepreglednoga broja hispanofonih autora koji bi se mogli iskoristiti za upoznavanje multikulturalnosti na španjolskom govornom području. Također bi valjalo razmisliti o korpusu poznatih španjolskih kantautora, čime bi se doprinijelo boljemu prihvaćanju poezije kao didaktičkoga sredstva u nastavi španjolskoga kao stranoga jezika.

## 5. ZAKLJUČAK

Analizirajući zastupljenost književnoga teksta i njegovu upotrebu u 9 udžbenika (*Prisma* i *Sueña*) za poučavanje španjolskoga kao stranoga jezika, uočeno je da je taj vrijedni didaktički instrument nedovoljno iskorišten. Težeci razvoju cjelokupne komunikacijske kompetencije, a ne samo njezinih određenih sastavnica, poput one gramatičke, preporuča se detaljnije uvođenje književnih tekstova u nastavu. Kao tema budućih istraživanja predlaže se komparativna analiza netom objavljenih reizdanja udžbenika *Prisma* (*Nuevo Prisma*) u kojima bi bilo zanimljivo utvrditi omjer zastupljenosti književnoga teksta, pojedinih autora te aktivnosti i kompetencija kojima se teži.

## LITERATURA

- Acquaroni Muñoz, R. (2000) Del texto apropiado a la apropiación del texto: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas. U Alonso Belmonte, I. (coord.) *Carabela* 48. Madrid: SGEL, 45-65.
- Albaladejo García, M. D. (2007) Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 5.  
[http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/\(10.09.2014.\)](http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/(10.09.2014.))
- Bagarić Medve, V. (2012) *Komunikacijska kompetencija*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- Collado Salguero, I. (1996) *Un procedimiento para mejorar la comprensión lectora dentro del aula*. Badajoz: Imprenta Provincial de Diputación de Badajoz.
- Consejo de Europa, Instituto Cervantes (coord.) (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Fernández Agüero, M. i Montero Méndez, S. (2005) La lectura en segundas lenguas: análisis de la efectividad de la contextualización precia y sus implicaciones metodológicas. *Porta Linguarum* 3, 35-44.
- Ferrer Plaza, C. (2009) Poesía en la clase de ELE: propuestas didácticas. *MarcoELE: Revista de didáctica* 9  
[http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer\\_poesia.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/ferrer_poesia.pdf) (05.09. 2014.)]
- Fortes Prado, N..M. *Los textos literarios en el aula de E/LE.*  
[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010BV11/2010\\_BV112semestre/2010BV1107Fortes.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b6](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010BV11/2010_BV112semestre/2010BV1107Fortes.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b6)  
 (rujan 2014.)
- Gracia, Á. (2006) La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y literatura)* 18, 147-161.
- González Gutiérrez, M. C. (2000) La habilidad de la lectura: Sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. *Revista de Ciencias Humanas*, 19.  
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/gonzalez.htm>> (02.10.2014.)]
- Jouini, K. (2008): El texto literario en la clase de E/LE. Propuestas y modelos de uso. *Íkala, revista de lenguaje y cultura* 13, 20.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v13n20/v13n20a5.pdf> (02.10. 2014.)]
- López Prats, E. (2009) *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé* [http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez\\_Prats\\_Encarna.pdf?sequence=1](http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1) (02.10. 2014.)]
- Martín Peris, E. (2000) Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos* 10, 101-130.
- Melero Abadía, P. (2000) *Métodos y enfoques en la enseñanzalaprendizaje de ELE.* Madrid: Edelsa.
- Mendoza Fillola, A. *La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*  
[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4\\_5.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html)  
 (03.10. 2014.)]
- Miñano, J. (2000) Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. U: Alonso Belmonte, I. (coord.) *Carabela* 48. Madrid: SGEL, 25-55.

### **Korpus udžbenika:**

- VVAA. (2005) *PRISMA Comienza A1.* Madrid: Editorial Edinumen.
- VVAA. (2004) *PRISMA Continúa A2.* Madrid: Editorial Edinumen.
- VVAA. (2006) *PRISMA Progresa B1.* Madrid: Editorial Edinumen.
- VVAA. (2004) *PRISMA Avanza B2.* Madrid: Editorial Edinumen.
- VVAA. (2008) *PRISMA Consolida C1.* Madrid: Editorial Edinumen.
- VVAA. (2005) *SUEÑA 1. Libro del alumno, Nivel Inicial.* Madrid: Grupo Anaya.
- VVAA. (2005) *SUEÑA 2. Libro del alumno, Nivel medio.* Madrid: Grupo Anaya.
- VVAA. (2005) *SUEÑA 3. Libro del alumno, Nivel Avanzado.* Madrid: Grupo Anaya.
- VVAA. (2005) *SUEÑA 4. Libro del alumno, Nivel superior.* Madrid: Grupo Anaya.

## THE LITERARY TEXT AS A DIDACTIC TOOL IN THE TEXTBOOKS *Prisma* AND *Sueña* IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

This article deals with the use of literary texts as a didactic tool in nine textbooks belonging to two commonly used collections of textbooks of Spanish as a foreign language (*Prisma* and *Sueña*), categorised according to ZEROJ levels (A1 – C2). After a short survey of the position of the literary text in teaching Spanish as a foreign language, the article presents the advantages and disadvantages of the use of this didactic instrument. The analysis provides quantitative and qualitative data about the presence of literary texts in the textbooks, literary forms and follow-up activities. The final part of the paper offers a critical overview with suggestions for future research and more efficient use of this valuable didactic tool.

*Key words: didactic tool, literary text, communicative competence, educational process, Spanish as a foreign language*