

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques



**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA
EDUCACIÓN LITERARIA EN LA CARRERA DE
LETRAS/ESPAÑOL EN BRASIL**

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

María Hortensia Blanco García

Dirigida por:

Dra. Noelia Ibarra Rius

Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Facultat de Magisteri - UVEG

Valencia, 2017

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques



**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA
EDUCACIÓN LITERARIA EN LA CARRERA DE
LETRAS/ESPAÑOL EN BRASIL**

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

María Hortensia Blanco García

Dirigida por:

Dra. Noelia Ibarra Rius

Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Facultat de Magisteri - UVEG

Valencia, abril 2017

Agradecimientos

A Noelia Ibarra, por sus orientaciones, su constante apoyo y, sobre todo, por su motivación y ánimos para llevar adelante esta investigación.

A mis padres.

A mi querida familia, la de aquí y la de allá. Gracias, por todo.

A todas y cada una de mis queridas amigas. Gracias por estar ahí.

Por último, mi agradecimiento formal a la Universidad Federal de Paraíba y, en especial, al Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

Postal N°2-Ibn´Arabi: "El ojo es como un espejo: el espejo es único pero, en el ojo del que mira, las imágenes son múltiples" (Fatema Mernissi, 2003)

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el concepto de competencia comunicativa intercultural y su desarrollo a través de la educación literaria en el contexto educativo de la formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil. Esta perspectiva ofrece amplias posibilidades didácticas para hacer viable un enfoque intercultural desde el que el alumnado pueda no solo reflexionar de manera crítica sobre la diversidad lingüística y sociocultural, sino también adquirir una relativa conciencia sobre su papel en la formación de competencias ciudadanas en los centros de enseñanza en los que impartirá clases de este idioma.

La metodología de esta investigación se basa en la investigación-acción, puesto que se enmarca dentro del propósito de mejorar las prácticas docentes e incentivar una serie de transformaciones en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera en la esfera universitaria.

Para la elaboración de la propuesta didáctica, ideada para un grupo de alumnos del nivel Intermedio 3 (que corresponde a un nivel B2 del MECR) de la carrera de Letras/Español, nos hemos basado en el modelo de secuencia didáctica (Camps, 1996; Dolz y Schneuwly, 2004). Así, hemos procedido a la selección de un corpus de textos literarios en los que el concepto de interculturalidad (Byram, 1997, 2006; Abdallah-Preteuille, 2005; Dervin, 2010) se manifiesta mediante formas específicas de diálogo entre individuos pertenecientes a diversas culturas. Este corpus está compuesto por un poema de la poeta argentina Ana Becció y un cuento del autor canario Eugenio Suárez-Galbán.

La lectura y el diseño de las actividades de análisis, comprensión, reflexión e interpretación, así como las de reescritura y de producción escrita se han llevado a cabo tomando como hilo conductor el concepto de alteridad (Morgado, 2010; Paterson, 2004), concebida como una dimensión más de la interculturalidad, cuyo conocimiento está condicionado por el desarrollo de la competencia literaria del alumno. Dentro de este contexto se ha prestado especial atención al proceso de estereotipia (Bhabha, 2002; Lebedko, 2014), dado que con frecuencia en el ámbito de la enseñanza formal de la lengua extranjera, las formas de representación de la alteridad se elaboran mediante este constructo social, con lo que ello supone en términos de actitudes de recelo o de rechazo hacia otras comunidades.

Por consiguiente, consideramos que el diseño de estas secuencias didácticas puede contribuir al desarrollo de las capacidades interpretativas y discursivas y, por lo tanto, de la competencia comunicativa intercultural del futuro docente de ELE, ya que la interacción con el texto literario en la lengua extranjera, al aportar una serie de esquemas referenciales, permite que el discente reflexione sobre su condición identitaria y se cuestione los diferentes significados o posiciones ideológicas que él mismo mantiene con respecto a la alteridad, de modo que pueda relacionarse con el Otro desde su singularidad y su heterogeneidad.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, diversidad, formación de profesores de español, educación literaria, secuencia didáctica

Abstract

This thesis aims to reflect on the concept of intercultural communicative competence and its development throughout literary education. This reflection will have as its context the Spanish teacher's education as a foreign language in Brazil. This perspective offers a variety of didactic possibilities for the creation of a viable intercultural approach from which students will benefit. Not only will they have the ability to analyze critically the linguistic and socio-cultural diversity, but they will also acquire a certain amount of consciousness about their role in the development of citizenship competences in the centers where this language will be taught.

The methodology used in this investigation is based on action-research with the purpose of improving teaching practices and encouraging a series of changes in the context of Spanish as a foreign language at university level. A didactic proposal was created for a group of students with a B2 level (in the CEFR) of the Spanish Language graduation Course. This proposition is based on the model of didactic sequences (Camps, 1996; Dolz & Schneuwly, 2004). A corpus of literary texts was selected, in which the concept of interculturality (Byram, 1997, 2006; Abdallah-Preteille, 2005; Dervin, 2010) manifests itself in specific ways in the dialogues between individuals from diverse cultures. This corpus is composed of a poem by the Argentinean Ana Becció and a story by the Canarian author Eugenio Suárez Galbán.

The activities planned include analysis, comprehension, reflection and interpretation, writing and rewriting. The reading and design of these activities have been completed following the concept of Otherness (Morgado, 2010; Paterson, 2004). This concept was conceived as another dimension of interculturality, whose knowledge is conditioned by the development of the literary ability of the student. Within this context, special attention has been given to the process of stereotyping (Bhabha, 2002; Lebedko, 2014). This is due to the fact that within the formal teaching of a foreign language the representation of Otherness is often elaborated through this social construct. A consequence of this is that negative attitudes such as rejection or mistrust are shown towards other communities.

As a result, the design of these didactic sequences is considered to contribute to the development of the interpretative and discursive capacities, and therefore, the intercultural communicative competence of the future teachers of Spanish as a foreign language.

The interaction with literary texts in a foreign language allows the learner to reflect and to question, as it provides useful referential schemes. The student can reflect on his identity condition and can question the different meanings they themselves have regarding Otherness, in order to connect with the Other from their singularity and heterogeneity.

Keywords: Intercultural communicative competence, diversity, Spanish language teacher's education, literary education, didactic sequences.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	21
– Justificación y objeto de estudio de la investigación	23
– Objetivos	28
– Metodología.....	29
– Estructura y organización de la tesis	33
I PARTE. MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1 – LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL.....	39
1.1 – El contexto de la formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil.....	41
1.2 – La gestión de la diversidad en los paradigmas de la didáctica de la lengua y la literatura.....	70
1.2.1 – El paradigma de los usuarios y de las lenguas. Los enfoques comunicativos.....	74
1.2.2 – El paradigma de la ciudadanía y la cohesión social.	
Lo intercultural	83
1.2.2.1. El concepto de interculturalidad, multiculturalismo y transculturalidad	90
1.2.2.2 – El concepto de interculturalidad en el ámbito educativo.....	97
1.2.2.3. La competencia comunicativa intercultural. Revisión del concepto.....	100
1.3 – La interculturalidad y el texto literario en la carrera de Letras/Español en Brasil	117

CAPÍTULO 2– LA EDUCACIÓN LITERARIA	121
2.1 – La didáctica de la lengua y la literatura y la educación literaria	123
2.2 – La formación lectora y literaria	128
2.2.1 – Los enfoques para el abordaje de la lectura literaria.....	133
2.3 – El concepto de competencia literaria.....	146
2.4 – El desarrollo de la competencia literaria en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera.....	158
2.5 – La educación literaria y la educación intercultural.....	162
CAPÍTULO 3 – LA LITERATURA Y LA INTERCULTURALIDAD.....	169
3.1 – La dimensión de lo identitario y de la alteridad en el marco de la educación intercultural.....	171
3.1.1 – La alteridad en el texto literario.....	181
3.2 – Literatura e interculturalidad	184
3.3 – La literatura en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural	193
3.4 – Una revisión del concepto de canon literario	197
CAPÍTULO 4 – LOS GÉNEROS LITERARIOS	205
4.1 – El concepto de género discursivo	207
4.2 – El género literario cuento	207
4.3 – El género poético	214
4.3.1 – Antecedentes literarios y algunos rasgos que caracterizan a la poesía femenina contemporánea hispanoamericana	224

II PARTE. MARCO METODOLÓGICO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5 – LA PROPUESTA DIDÁCTICA	231
5.1 – Presentación y justificación de la propuesta.....	233
5.2 – Fundamentación y diseño	235
5.2.1 – Objetivos de la propuesta.....	235
5.2.2 – Temporalización.....	236
5.2.3 – Metodología.	239
5.3 – Principios metodológicos del modelo de secuencia didáctica.....	246
5.4 – Criterios e instrumentos de evaluación.....	257
5.5 - Fases	
5.5.1 – Fase de preparación: Selección y justificación del corpus	262
5.5.2. – Fase de desarrollo: la propuesta didáctica	265
5.5.2.1. Objetivos específicos de aprendizaje.	265
5.5.2.2. Competencias	267
5.5.2.3. Contenidos	269
5.5.2.4. Metodología	270
5.5.2.5. Sesiones de la secuencia didáctica I. Cuento.	273
a. Actividades iniciales. Actividades de prelectura. Sesiones 1 a 3	273
b. Actividades de análisis y reflexión. Sesiones 4 a 9	279
c. Actividades de postlectura y producción escrita final. Sesión 10.....	296
5.5.2.6. Sesiones de la secuencia didáctica II. Poema	299
a. Actividades iniciales. Actividades de prelectura. Sesiones 1 y 2.....	299
b. Actividades de análisis y reflexión. Sesiones 3 a 9.....	304
c. Actividades de postlectura y producción escrita final. Sesiones 10 y 11..	322
CONCLUSIONES	327

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	349
ANEXOS	387
Anexo I – Cuestionario	389
Anexo II – Rúbricas para la evaluación de las tareas de expresión escrita	390
Anexo III – Rúbrica para la evaluación de la competencia comunicativa intercultural	396
Anexo IV – Evaluación de la comprensión lectora	398
Anexo V – Evaluación de las presentaciones orales	399
Anexo VI – Cuestiones del diario y del grupo focal	400
Anexo VII – Encuestas relativas al perfil del alumnado	401
Anexo VIII – Material para el profesor	402
Anexo IX – Selección de textos y actividades del manual	434

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1 – Representación esquemática de la competencia comunicativa	77
Figura 2 – Representación esquemática revisada de la competencia comunicativa.....	79
Figura 3– Modelo para la formación de la CCI propuesto por Byram.....	105
Figura 4– Componentes de la competencia intercultural	105
Figura 5 – Componentes de la competencia literaria	150
Figura 6 – La secuencia didáctica.....	251

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Justificación y objeto de estudio de la investigación

La enseñanza del español en Brasil se ha revelado fundamental no solo en el afianzamiento de los procesos de cooperación e integración regionales, sino también en el estrechamiento y fortalecimiento de los vínculos educativos y culturales y, sobre todo, económicos, entre este país y España. Sin embargo, quienes aprenden esta lengua extranjera presentan frecuentemente una serie de actitudes que ponen de manifiesto el escaso valor atribuido al idioma, al que se representa como fácil y parecido¹ al portugués. Estas actitudes vienen acompañadas, igualmente, del rechazo hacia determinadas variedades de esta lengua. De hecho, es bastante común en la carrera de Letras/Español que el alumno manifieste esta resistencia hacia gran parte de las comunidades representantes de dichas variedades, tanto con respecto a las hispanoamericanas, como también, aunque en menor grado y por diferentes motivos, hacia los hablantes de la variedad peninsular.

Esta situación sociolingüística se recoge en los documentos que disponen sobre la enseñanza de una lengua extranjera en Brasil, como por ejemplo en las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006), en las que se destaca la representación del español como lengua fácil y sujeta a diversos estereotipos. En estos mismos documentos se apunta a posibles soluciones que contribuirían a reflexionar sobre esta realidad, entre las que se destacan la importancia de generar una discusión sobre la diversidad cultural y lingüística que nos rodea, así como de abordar la relación entre la lengua y cultura(s) en español y en portugués. Para ello, reivindican el contacto con la lengua extranjera como vía que contribuye a esta discusión

¹La representación del español como lengua próxima al portugués lleva al alumno a creer que la inscripción y apropiación de esta lengua extranjera se producen casi automáticamente, tal como señalan Celada y González (2000, p. 37) al referirse a la “apropriação espontânea da língua do Outro”.

y, por lo tanto, a la reducción de representaciones negativas hacia estas comunidades y variedades lingüístico-culturales. Con anterioridad, también se puede encontrar la misma reivindicación en los *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira* (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998).

Con respecto a la superación de dichas representaciones negativas hacia la cultura, en las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)*, a partir de la discutible dicotomía entre lo nacional y lo extranjero, se hacen las siguientes observaciones:

(...) devem contemplar a reflexão — séria e profunda — em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos estes relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. (MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 149)

En estas propuestas curriculares se describen algunos de los presupuestos de carácter intercultural que guían la enseñanza de la lengua española en la enseñanza media. Entre ellos, cabe destacar la exposición y reconocimiento de la diversidad del español y las diversas comunidades de hablantes que la conforman o la configuración de la subjetividad del alumno a partir del contacto con diferentes relaciones de alteridad. También se nos recuerda que hay que tener en cuenta la presencia de la lengua materna a la hora de trabajar con la lengua extranjera. Finalmente, reivindican el desarrollo de una competencia (inter)pluricultural.

Así pues, en todos estos documentos se pone de relieve la función social de la enseñanza de la lengua extranjera, a la vez que se manifiesta su clara vocación intercultural. Esta perspectiva intercultural que debería estar presente en la formación del profesor de la carrera de Letras aparece citada también en los documentos relativos a la

educación de estos profesores en el ámbito universitario. De esta forma, el *Parecer CNE/CES 492/2001* (2001, p. 30), que aborda las *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ensino Superior*, señala que uno de los objetivos de la carrera de Letras es la capacitación de “profesionales interculturalmente competentes”.

De ello toman nota en el borrador del *Projeto Pedagógico Curricular* (PPC) del *Departamento de Letras Estrangeiras Modernas* de la UFPB (2014), en el que de acuerdo con las *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, se destaca que el alumno licenciado en una lengua extranjera² como formador crítico-social, “deberá movilizar y reconfigurar saberes acerca (...) de las variedades lingüísticas y de las manifestaciones literarias e (inter)culturales”.

Teniendo en cuenta las indicaciones anteriores, la carrera de Letras/Español se presenta como espacio propicio para desarrollar la competencia comunicativa intercultural necesaria que haría posible reflexionar y tomar conciencia de los estereotipos que persiguen a la lengua y cultura en español, no solo en el ámbito de la didáctica de este idioma.

Sin embargo, no es esta la perspectiva que guía la práctica docente en buena parte de estos cursos, ni la de los textos y las actividades propuestas en los manuales que se utilizan para la enseñanza del español en las escuelas públicas de Brasil.

Por consiguiente, se hace necesario incorporar una perspectiva intercultural en los cursos de formación para profesores de español en el ámbito universitario, de manera

²(...) O Licenciado em Letras estará habilitado, conforme a língua que optar por estudar, para atuar como professor na rede escolar pública e privada nos níveis fundamental – no terceiro e no quarto ciclos apenas – e médio. Também há campo de trabalho em escolas especiais diversas, como aquelas mantidas por empresas e associações profissionais, cursos livres de línguas estrangeiras, etc. Há ainda possibilidade de atuação nas áreas editoriais e na revisão de textos, embora o foco da formação da licenciatura de graduação plena seja na atividade docente (Borrador del PPC, Universidade Federal da Paraíba, CCHLA, DLEM, 2014).

que podamos incentivar el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural a partir de las propuestas teórico-prácticas de este enfoque.

No obstante, no es tarea fácil emprender este camino. Así pues, cabe preguntarse, qué implicaría el hecho de tener que formar a estos futuros profesores de español dentro de un “compromiso en la acción intercultural” (Vez, 2010, p. 38). Igualmente, nos preguntamos de qué forma se puede “sensibilizar a este alumno y buscar formas para reconfigurar sus actitudes con respecto a otros valores y tradiciones, otros modos de vivir y nombrar la realidad”, tal como nos lo plantea Goettenauer (2005, p. 64). O si seguimos a Augé (2007), cabría preguntarse cómo hacer para que el alumno desarrolle la capacidad de diálogo con individuos de realidades culturales diferentes, de manera que pueda manejarse en esa tensión entre lo que le es propio y lo que le es extraño o ajeno. En definitiva, ¿en qué consiste el desarrollo de una perspectiva intercultural en el ámbito de formación de profesores de español dentro del marco universitario?

Si tenemos en cuenta los trabajos publicados en Brasil al respecto, se observa que estos han ido ofreciendo diferentes respuestas a los anteriores interrogantes. Así, entre los estudios que abordan el enfoque intercultural en este ámbito destacan, sobre todo, el de da Silva Mariano Lessa (2013), en el que se reivindica el papel ético de este profesor como formador de conciencia y de ciudadanía. Con anterioridad, en su trabajo de maestría esta autora propone trabajar las identidades culturales latinoamericanas en la clase de español mediante eventos de lectura, transformándolos en instrumentos que contribuyen a la reflexión y al desarrollo de una visión crítica “y potencialmente transformadora de la realidad” (da Silva Mariano Lessa, 2004, p. 93). En esta misma línea, otras propuestas se han concentrado en el estudio e importancia del desarrollo de la competencia intercultural en la educación de estos futuros docentes de español, como el trabajo de De Souza Lima (2013). Otras, como es el caso de De Lima Picanço (2012), han llevado a cabo una

reflexión sobre los aspectos políticos, discursivos y subjetivos de la interculturalidad presentes en esta formación. Por otra parte, es revelador el resultado que Vieira Mariano (2014) nos muestra en su trabajo titulado *A consciência intercultural e a formação inicial dos professores de E/LE*, en el que se constatan las diversas posturas etnocéntricas que los docentes de este idioma mantienen ante la mayor parte de las comunidades de hablantes del español y como a raíz de ello, reconocen no estar preparados para incentivar la conciencia intercultural en la escuela. Asimismo, se han publicado diversas investigaciones centradas en el análisis de los materiales didácticos y en qué medida se han tenido en cuenta los criterios interculturalidad para su elaboración, como el estudio de Vicente da Silva Matos (2014).

Aun así, todavía son pocas las investigaciones sobre interculturalidad en el área de la didáctica de la literatura en la formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en Brasil. Esto llama la atención, sobre todo, si se tiene en cuenta que este ámbito se presta al desarrollo de una propuesta de esta naturaleza, ya que el texto literario en la lengua extranjera aportaría una serie de esquemas referenciales, sea de actitudes, comportamientos o pensamientos, que permitirían al alumno pensar tanto sobre su condición identitaria como alumnos de una lengua extranjera, como sobre la presencia del Otro. De esta forma, trabajar con el texto literario en lengua extranjera, tal como destaca Abdallah-Pretceille (2001), les permitiría dejar atrás los esencialismos culturales y comprender al Otro en su singularidad y heterogeneidad.

Por lo tanto, consideramos que el texto literario reúne las condiciones idóneas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del discente, de modo que se pueda contribuir a la educación del alumnado. Para ello, hemos procedido a la selección de un corpus de textos literarios compuesto por un poema de la poeta argentina Ana Becció y un cuento del autor canario Eugenio Suárez-Galbán. El concepto de

interculturalidad se manifestaría a lo largo de estos textos mediante formas específicas de diálogo entre individuos pertenecientes a diversas culturas; ello significa que la interculturalidad está indisolublemente unida al concepto de alteridad. De este modo, dicho concepto se presta como hilo conductor para llevar a cabo la lectura y el diseño de las dos secuencias didácticas.

Por consiguiente, esperamos que esta propuesta pueda promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ámbito de la educación universitaria de profesores de español en Brasil. Ello conllevaría poner en entredicho los diferentes significados, las posiciones subjetivas o valores dominantes de cada uno de los participantes, de manera que puedan llevar a cabo una reflexión crítica sobre sí mismos y sobre el Otro u otras realidades diferentes a la propia. Así, el diálogo que se entabla entre el texto y el lector haría posible la transformación del aula de lengua extranjera en un espacio discursivo que favorecería la negociación de aquello que nos hace diferentes. Asimismo, esperamos que este trabajo con el texto literario pueda servir como orientación para la creación de futuras propuestas metodológicas en este ámbito.

Objetivo

Esta investigación tiene como objetivo principal reflexionar sobre el concepto de competencia comunicativa intercultural y su desarrollo a través de la educación literaria en el contexto educativo de la formación de profesores de español en el ámbito universitario en Brasil. Nuestra investigación plantea incentivar el desarrollo de dicha competencia para que el alumnado pueda no solo pensar de manera crítica sobre la diversidad lingüística y sociocultural de nuestras sociedades, sino también adquirir una plena conciencia sobre su papel como formadores.

Objetivos específicos

1. Analizar el concepto de competencia comunicativa intercultural en el ámbito de la formación de profesores de español como lengua extranjera.
2. Afianzar el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa del futuro docente de ELE a partir del trabajo con el texto literario.
3. Estimular la competencia lectora y literaria como mecanismo de reflexión y desarrollo de pensamiento crítico.
4. Promover la lectura del texto literario en español como herramienta de reflexión y de crítica sobre diferentes formas de representación de la alteridad.
5. Fomentar la reflexión sobre la noción de identidad cultural para el desarrollo de una visión crítica y consciente de los Otros y de sí mismo.
6. Favorecer la aproximación a la diversidad lingüística y sociocultural de las sociedades española y latinoamericana a partir del texto literario.

Metodología

En esta investigación se hará una revisión sobre una serie de conceptos básicos dentro del ámbito de la educación literaria e intercultural, así como se reflexionará sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en el nivel educativo universitario.

La investigación se enmarca en el paradigma constructivista, ya que la finalidad es proporcionarle al alumnado una serie de instrumentos que lo capaciten para la construcción o reconfiguración de diferentes saberes, a partir de actividades que demandan su participación en la interpretación de significados, comprensión y reflexión sobre una serie de conceptos literarios y lingüísticos, así como su implicación en el trabajo cooperativo e interacción para la elaboración de textos. Ello se relaciona con la competencia de aprender a aprender, dado que conlleva el desarrollo de la capacidad para

organizar y gestionar el propio aprendizaje; así como para adquirir, procesar, evaluar y apropiarse de nuevos conocimientos y aplicarlos en diferentes contextos situacionales.

Por otro lado, una formación de profesores de español que pretenda llevarse a cabo en el marco de un enfoque intercultural en educación literaria debe hacerse desde la base tanto de la sensibilización como de la concienciación sobre diversos aspectos de naturaleza lingüística y discursiva, sociocultural e histórica, literaria, estética, así como de carácter emocional, actitudinal, ideológico e identitario. Esto significa plantearse las prácticas docentes desde un enfoque interpretativo y crítico y desde la autorreflexión, en el que se aborden conceptos de especial importancia para la formación de estos alumnos como son la identificación, los procesos de construcción social, la diversidad y la pluralidad, el discurso, la alteridad o la ciudadanía. Ello implica la elaboración de una sólida base teórica que respalde y dialogue con la práctica. Así pues, de acuerdo con Prado Aragonés (2004), este saber práctico debe fundamentarse tanto en la “acción como en la reflexión sobre y para la acción” dentro de proyectos colaborativos de investigación-acción.

Por consiguiente, nos hemos trazado como objetivo identificar y reflexionar sobre las representaciones y actitudes del alumnado con respecto al idioma español en el ámbito de la formación de profesores de español en el nivel universitario y, ante la falta de planteamientos claros que aborden un trabajo con las mismas, se ha diseñado una propuesta didáctica de carácter intervencionista en la que se propone el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través del trabajo con el texto literario.

De esta manera, la metodología de esta investigación se basa en la investigación-acción, puesto que se enmarca dentro del propósito de mejorar las prácticas docentes y de incentivar una serie de transformaciones en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera en la esfera universitaria.

Este tipo de investigación tiene como objetivo llevar a cabo determinados cambios en la propia práctica y, como tal, se caracteriza por su capacidad para problematizar. De acuerdo con Garrido (2005), quien basa sus reflexiones en los estudios de Thiollent (1994) al respecto, la investigación-acción parte de un problema surgido en determinada situación práctica. Mediante la interacción entre el investigador y el resto de los participantes se procede a situarlo en un contexto teórico y, a partir de este momento, se plantean las formas que puedan contribuir tanto a la transformación de las acciones como de las prácticas.

Con base en el trabajo de Thiollent, esta investigadora destaca algunos de los objetivos de la investigación-acción: el primero, es de carácter práctico, ya que consiste en la solución o aclaración de un problema. El segundo, es un objetivo de conocimiento, dado que implica una toma de conciencia y la ampliación de dicho conocimiento sobre diversas situaciones prácticas. El tercer objetivo se centra en la producción y compartición de estos saberes. Por ello, este proceso adquiere un carácter formativo. Durante todo este proceso se atiende a las decisiones, las acciones y a “la actividad intencional de los actores (...)” (2005, p. 533) en el marco de una serie de situaciones que se caracterizan por su complejidad, dinamicidad y ambigüedad (Elliott, 1993).

Cabe destacar que el conocimiento práctico resultado de la investigación en la acción es, asimismo, un conocimiento teórico, puesto que la actividad teórica forma parte de la propia práctica (Elliott, 2004). De esta forma, se termina con la dualidad entre teoría y práctica, ya que de acuerdo con este autor, la intención de producir conocimiento no está separada de la intención de mejorar la práctica. Conforme este estudioso, mejorar la calidad de la acción en determinadas situaciones educativas conlleva el desarrollo de la teoría. Así, el autor hace uso del término “comprensión situacional” al referirse a: “to demarcate the theoretical outcomes of action research from theory construed as

generalisable representations of events and occurrences” (2004, p. 21). Por último, este investigador destaca que más que una ciencia, la investigación en la acción se concibe como una forma emocional de reflexión sistemática, como un arte que construye el conocimiento estéticamente.

Se investiga y reflexiona sobre las prácticas que, a su vez, constituyen la base a partir de la cual se elabora la teoría (Shön, 1983), se valoran los procesos “de reflexión en la acción, de reflexión sobre la acción y de reflexión sobre la reflexión en la acción” (Schön, 1987, cit. por Garrido, 2005, p. 526). Por consiguiente, Kemmis y McTaggart (1988) describen este proceso como una serie de espirales cíclicas en las que se van dando la planificación, acción, observación, reflexión, investigación, resignificación y replanificación y así sucesivamente. Además, la planificación se integra en la acción y la reflexión. De acuerdo con estos autores, ello implica la acción de todos los participantes con el objetivo de mejorar, aclarar o comprender tanto las prácticas como las situaciones en las que dichas prácticas se llevan a cabo. Con lo cual se requiere (re)conducir todo el proceso a partir del diálogo reflexivo y crítico, la negociación y la flexibilidad, así como llevar a cabo una constante autoevaluación del mismo.

De esta manera, en este proceso metodológico de investigación con enfoque cualitativo e interpretativo, los que se implican son los propios participantes (agentes), ya que parten de sus propias decisiones. Su actuación conlleva una continua reelaboración y resignificación de las prácticas y de la teoría, contribuyéndose así a la elaboración conjunta de los diversos saberes. De hecho, Elliott (2004) subraya que los agentes educativos ejercen como agentes activos de cambio en el marco de estas situaciones educativas.

Por último, el paradigma de la educación literaria destaca por su pluralismo o eclecticismo metodológico (Ballester e Ibarra, 2009), lo cual permite responder al contexto educativo específico planteado en esta investigación y atender a las necesidades e

intereses, motivaciones del alumnado. Dentro de los enfoques metodológicos de dicho paradigma, en la propuesta didáctica hemos optado por el modelo de secuencia didáctica. Para ello, hemos tomado como base los estudios de Camps (1996), Chevallard (1998), Bakhtin (1999), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), Dolz, Gagnon, y Mosquera (2009), Dolz y Gagnon (2010) y Margallo (2009, 2010, 2012).

Estructura y organización de la tesis

Este trabajo se estructura en dos partes diferentes. En la primera parte, se presenta el marco teórico que se divide en cuatro capítulos. El primero de ellos se centra en el estudio del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Para ello, se revisarán algunas de las orientaciones curriculares en materia de legislación educativa sobre la enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva intercultural. Seguidamente, describiremos los paradigmas de investigación en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera, de modo que podamos encaminar la discusión hacia una propuesta de enfoque intercultural. A continuación, haremos una breve revisión sobre las diferencias entre los conceptos de interculturalidad, multiculturalismo y transculturalidad, a la que le sigue una reflexión sobre la noción de interculturalidad en el ámbito educativo. Seguidamente, se hará la revisión del concepto de competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram (1997, 2001, 2006, 2009). A partir de las críticas de Liddicoat (2003), Dervin (2010), Borghetti (2011), Sequeira (2012), Carrió-Pastor (2009) y Llamas (2012), veremos las limitaciones que presenta dicho modelo, así como algunos conceptos erróneos que se traducen en una inadecuada definición de la competencia comunicativa intercultural. Por ello, se propondrán dos modelos teóricos que abordan la teorización y comprensión del concepto de interculturalidad, el de Abdallah-Pretceille (2005, 2006, 2011) y el modelo de Dervin (2010, 2013). Este primer capítulo se cierra con una serie de

reflexiones sobre el texto literario y la interculturalidad en el curso de formación de profesores de español como lengua extranjera en el nivel educativo universitario.

En el segundo capítulo se abordará la relación entre la didáctica de la lengua y la literatura y la educación literaria, así como se analizarán los conceptos de formación lectora y literaria y de competencia literaria. Para ello, nos centraremos en los trabajos de Colomer (1991, 1996), López Valero (1998), Prado Aragonés (2004), Zayas (2012), Ibarra y Ballester (2010, 2013, 2016), Ballester (2015), Ballester e Ibarra (2009, 2015), Cerrillo (2007), Lara Alberola (2016), Campos y Martos (2016), Mendoza (1999, 2003, 2004), Dueñas Lorente (2013) y Sanz Pastor (2006, 2010). Asimismo, haremos una presentación de los enfoques didácticos para trabajar la lectura del texto literario: el de la teoría de la recepción, el de las teorías sociológicas de la educación literaria, teniendo en cuenta las investigaciones de Rosenblatt (2002), Petit (2005, 2009, 2012) y Larrosa (2003) y el modelo de Delanoy (2005), en el que se propone la combinación del enfoque hermenéutico y los socioculturales literarios. Seguidamente, se reflexionará sobre el desarrollo de la competencia literaria dentro del contexto de la didáctica de la lengua extranjera y, finalmente, consideraremos el planteamiento de varios autores con respecto a la educación literaria desde una perspectiva intercultural: Sanz Pastor (2006, 2010), Ruiz Cecilia (2010) e Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2010, 2016).

En el tercer capítulo nos centraremos en la definición de la dimensión de identidad y, sobre todo de la de alteridad, concebida como dimensión del ámbito intercultural. Para ello, revisaremos los trabajos de Maalouf (1999), Kristeva (1998, 2002), Hall (2003, 2006), Coracini (2003, 2007), Puccinelli Orlandi (2002), Altmayer (2004, cit. por Bohunovsky, 2009), Todorov (2010), Morgado (2010), Morgado y Carvalho Pires (2012), Llamas (2010, 2012) y de Paterson (2004, cit. por Maillard, 2014 y en Goulart Almeida, 2007) respectivamente, así como los estudios sobre el proceso de estereotipia

(Bhabha, 2002; Lebedko, 2014) y se describirán las propuestas de trabajo sobre el tratamiento de la alteridad en el texto literario. Asimismo, se justificará el carácter intercultural de la literatura a partir de las reflexiones de Eagleton (2001), Bruner (2003), Ballester e Ibarra (2009, 2016), Llamas (2010, 2012), Morgado (2010), Sequeira (2012), Morgado y Carvalho Pires (2012), Blioumi (2014), Gonçalves Matos (2014) y Mata (2015). Igualmente, se abordará la contribución de la literatura al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera y destacaremos la propuesta integradora, configurada a partir de los ejes lingüístico, cultural y literario (Ballester e Ibarra, 2009; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016; Sanz Pastor, 2006, 2010; Grossegeisse, 2010, 2015) y el enfoque comparativo (Ballester, 2007; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016).

Por último, se discutirá sobre el concepto de canon literario a partir de los trabajos de Bloom (1995, 2000), Eagleton (1998), Culler (1999), Mendoza Fillola (2002, 2004), Ruiz (2003), Ballester (2007, 2015), Singer (2013) y la necesidad de ampliar este concepto teniendo en cuenta el marco de la educación intercultural: Ballester e Ibarra, (2009, 2015), Ballester-Roca e Ibarra-Rius (2015) e Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016).

En el cuarto capítulo abordaremos el concepto de género discursivo (Camps, 1999), en particular, el género literario del cuento a partir de los estudios realizados por Cortázar (1971), Piglia (2000), Battela Gotlib (2004), Bruner (2003), Culler (1999) y Morgado (2012), así como el género poético desde las reflexiones de Culler (1999), Bombini y Lomas (2016), Eagleton (2007), Ballester e Ibarra (2016), Bordons (2016) y Paixão (2013) al respecto. Además, haremos una breve revisión de los antecedentes literarios de la poesía femenina contemporánea en Hispanoamérica, a partir de los trabajos de Campaña (2007) y de del Pliego (2013), de modo que podamos contextualizar el texto poético seleccionado.

La segunda parte de nuestro trabajo la integra el marco metodológico del proceso de investigación. Así, en el quinto capítulo presentaremos y justificaremos la propuesta didáctica, los objetivos y la metodología de investigación, en la que se describirán el contexto educativo y los procedimientos metodológicos. Seguidamente, detallaremos los principios metodológicos del modelo de secuencia didáctica (Camps, 1996; Chevallard, 1998; Bakhtin, 1999; Dolz, Noverraz y Schneuwly 2004; Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009; Dolz y Gagnon, 2010, Margallo, 2009, 2010, 2012) y describiremos los criterios e instrumentos de evaluación seleccionados para esta propuesta didáctica. En la primera fase de la propuesta se justificará el corpus seleccionado. En la segunda fase, se describirán los objetivos específicos, así como las competencias y contenidos a ser alcanzados. Por último, se presentarán las dos secuencias didácticas, cuyas sesiones se desarrollan en tres partes: en la primera se presentan las actividades iniciales que corresponden a la etapa de prelectura. En la segunda parte, se desarrollan las actividades de análisis y reflexión del texto literario; en la última se presentan las actividades de postlectura y se propone la elaboración de un texto escrito. Al final, presentaremos las conclusiones de nuestro trabajo.

I PARTE- MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1– LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL

1.1. El contexto de la formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil

La difusión del español en Brasil se ha revelado pieza clave dentro de los procesos de integración regional, tanto desde el ámbito económico como político y, en menor medida, desde el ámbito sociocultural. De hecho, tanto la lengua española como la portuguesa se erigen como instancias fundamentales a la hora de trazar esta propuesta de integración. Algo que requiere, tal como nos lo recuerda Narvaja de Arnoux (2008, p. 13), al igual que en el ámbito de la Comunidad Europea, “la construcción de una identidad cívica generadora de una nueva ciudadanía”. Para ello, es necesario implementar una serie de políticas educativas y culturales que promuevan dicha identidad regional e impulsen la construcción de lo que la autora define como un imaginario colectivo, así como también favorezcan el conocimiento entre las diferentes regiones e incentiven una cultura de la integración. Narvaja de Arnoux hace hincapié en la especial relevancia de dichas políticas lingüísticas a la hora de promover ese sentimiento común, y que, según Chareille (2003, cit. por Narvaja de Arnoux, 2008, p. 16), deberían tender a “crear un entorno de lengua española y portuguesa dinámico, receptivo y atrayente que pueda influir las elecciones y los comportamientos lingüísticos de todos los ciudadanos dándoles un sentimiento de pertenencia común”.

De ahí la importancia que la autora otorga al aprendizaje de la lengua y la cultura en español y en portugués, al hacerse ambos idiomas indispensables en la configuración de esa red, que implica un reconocimiento mutuo como miembros de una misma comunidad política. Sin embargo, conforme Narvaja de Arnoux, la mera implantación de la enseñanza de estas lenguas no garantiza la construcción de este imaginario, a menos que, tal como habíamos señalado anteriormente, a la política lingüística se sume una política de carácter cultural encauzada hacia la integración

regional. En el ámbito educativo, de acuerdo con la investigadora (2008, p. 36), esto se traduce en la necesidad de reflexionar y posicionarse con respecto al “universo cultural de referencia al que apelaremos no solo en las clases de lengua (...) donde se pueda introducir el conocimiento y el aprecio del otro próximo y mostrar los múltiples aspectos que compartimos”.

En sus reivindicaciones, la autora plantea el desarrollo de un proyecto bilingüe en la región. De este modo, Narvaja de Arnoux aboga por el desarrollo en el ámbito continental de un proyecto bilingüe español y portugués. Este imaginario, subraya la autora (2008, p. 23), “hará posible la construcción de una nueva ciudadanía y una participación democrática que genere solidaridad entre zonas distintas de ese espacio integrado”. Por ello, la autora destaca la necesidad de llevar a cabo tanto intervenciones de carácter glotopolítico, como también la necesidad de emprender un conjunto de acciones dentro del ámbito educativo, empresarial, científico, tecnológico, entre otros. Sin olvidarnos del papel crucial que desempeñan, en este sentido los medios de comunicación.

De esta manera, se han ido planteando y desarrollando diversos programas de trabajo para incentivar la enseñanza de los dos idiomas mayoritarios de la región. Dentro de estas medidas, cabe destacar la promulgación de la *Lei ordinária* n° 11.161 del 5 de agosto de 2005, para la enseñanza de la lengua española, en la que se obliga a ofrecer la enseñanza del idioma español en los centros educativos de enseñanza secundaria y que ha sido derogada de manera abrupta por la *Medida provisória* n° 746 de 2016, aprobada como *Lei* n° 13.415 del 16 de febrero de 2017.

Este último hecho, el de su derogación, es una muestra más de las actitudes manifestadas hacia el aprendizaje y la enseñanza de este idioma en este país y que dejan patente su infravalorización, en este caso en el ámbito político y educativo, pero también social. Como buena muestra de esto último, cabe destacar el resumen de un estudio

sociológico, cuyos resultados forman parte del proyecto *The Americas and the World: Public Opinion and Foreign Policy*, coordinado por el Centro de Investigación y Docencia en Economía (Cide) de México, junto con las universidades de países de la región y publicado por Guimarães (2015) bajo el título de *Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa*, en el que se subraya la escasa atención dada a la lengua y culturas en español, sobre todo con relación a las comunidades latinoamericanas. El trabajo señala la falta de identificación del brasileño con lo latinoamericano y la creencia de que ellos, los brasileños, son diferentes al resto de sus vecinos. De hecho, solo un 4% de los entrevistados se consideraba latinoamericano, un 1% sudamericano, el 79% se declaraba únicamente brasileño y el 13% restante, se veía a sí mismo como ciudadano del mundo: “Uma das consequências foi que, até a metade dos anos 1980, as elites brasileiras e a população em geral viram a América Latina não como construção maior de identidade coletiva, mas apenas como a paisagem geográfica imediata em torno do país”.

Los autores de este estudio señalan que se percibe Latinoamérica más como un problema que como algo positivo. Ello se haya respaldado por algunos de los conflictos de carácter económico que Brasil ha tenido con algunos países vecinos a lo largo de estos últimos años. Paradójicamente, y a pesar de esta falta de identificación, el estudio nos muestra cómo gran parte de los encuestados ven a su país como líder regional, aunque por otro lado, se resisten a asumir lo que dicha posición conlleva.

Por otra parte, si tenemos en cuenta los diversos factores de carácter geográfico, cabe señalar que la situación de esta zona del noreste brasileño, región de la que provienen los alumnos de la Universidad Federal da Paraíba, hace que ese sentimiento de integración se reduzca a su mínima expresión, dada la distancia entre esta zona y las fronteras de los países que conforman el Mercosur. Así pues, esta distancia física se

traduce, igualmente, en distancia cultural y en una falta de identificación con los países vecinos.

Antes de seguir avanzando en nuestras observaciones, haremos una descripción de la carrera de Letras/Español, para poder así tener una idea más detallada de la realidad educativa del alumnado.

La carrera de Letras/Español del *Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes* (CCHLA) inicia su andadura en el año 2006. Actualmente, cuenta con aproximadamente 190 alumnos y ocho profesores que imparten clases en las áreas de lengua española y de literatura española e hispanoamericana. El curso es en el Campus I de João Pessoa y consta de un total de 2.880 horas, de las que 1.320 horas corresponden a asignaturas específicas del área y que se imparten durante los ocho semestres de la carrera.

Uno de los documentos base para la estructuración de la carrera es el denominado *Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Graduação em Letras*, cuyo objetivo general es “promover a formação de professores para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cujas práticas estejam sintonizadas com as necessidades da sociedade” (MEC. Universidade Federal da Paraíba, 2006, p. 9). La carrera de Letras/Español se organiza en torno a una serie de *Conteúdos Básicos* (específicos) y otros *Conteúdos Complementários* (obligatorios, optativos y flexibles). Asimismo, dichos contenidos se subdividen en ejes curriculares, cuyo foco es la lengua (1.320h), la literatura (660h), la formación pedagógica (consta de 420 horas y se inician en el 4º semestre de la carrera), a las que se unen las prácticas (400h) y, por último, la monografía de final de carrera (60h).

Con respecto a las asignaturas específicas del área de español, nos centraremos en las siguientes³: en primer lugar, está la asignatura de Cultura de los Pueblos de Lengua

³Esta información se ha extraído del borrador del *Projeto Pedagógico Curricular* (2014) de la carrera de Letras del Departamento de Letras Estrangeiras Modernas de la UFPB.

Española. Consta de 60 horas y plantea como objetivos establecer una relación entre sociedad y cultura, con especial atención a las relaciones interdisciplinarias entre la historia, la literatura y la cultura de estos pueblos. En cuanto a la asignatura de Lengua Española, esta se divide en ocho niveles de 60 horas cada uno y se centra en la descripción lingüística (tanto en el plano sincrónico como en el diacrónico) del sistema y de los usos del español como lengua extranjera. Asimismo, incluye el estudio y la reflexión sobre diversos aspectos fonético-fonológicos, pragmático-discursivos, semánticos y morfosintácticos en función del nivel cursado. También se plantea el desarrollo de una reflexión crítica sobre los diferentes mecanismos de interpretación (en términos discursivos) en el portugués y en el español.

Con relación a la asignatura de Fonética y Fonología de la Lengua Española, se atiende al estudio de los elementos conceptuales y de los criterios de análisis del idioma en el nivel fonético-fonológico, así como el estudio contrastivo de las unidades segmentales y prosódicas tanto del portugués como del español. Además, se introduce el estudio y el análisis sincrónico y diacrónico de determinados fenómenos fonético-fonológicos caracterizadores de las diversas variedades regionales. Se trabaja con el vínculo entre la producción y la percepción en el proceso de aprendizaje y en la adquisición del sistema fónico de la lengua extranjera. Finalmente, se presta especial atención a la metodología de enseñanza de la pronunciación.

Con respecto a las asignaturas de Literatura Española y la Literatura Hispanoamericana, cada una está constituida por tres niveles. En la primera se estudia la literatura española desde el periodo medieval hasta el siglo XX, teniendo en cuenta el estudio de diferentes textos de los autores más representativos y observando la fundamentación teórica y los estudios publicados sobre estas obras. En cuanto a la Literatura Hispanoamericana, esta abarca desde la época precolombina hasta el siglo XX.

Además, los alumnos deben cursar dos niveles de la asignatura de Introducción a los Estudios Literarios de Lenguas Extranjeras (en el 1° semestre), Introducción a los Estudios de Traducción (3° semestre) y dos de Teoría Literaria (2° y 3° semestre), que son requisito previo para cursar las asignaturas de literatura. En el tercer semestre tienen la asignatura de Didáctica, que forma parte de la formación pedagógica. Se estudia la didáctica y las diversas dimensiones político-sociales. Se analizan los principios teóricos, históricos, filosóficos y sociales, así como las diferentes tendencias pedagógicas, el acto educativo y la relación profesor-alumno.

También cabe destacar que en el 4° y 5° semestre de la carrera tienen la asignatura de Práctica de Lectura y Producción Textual en Lengua Española. En esta materia se reflexiona sobre los diferentes conceptos de producción de textos y la relación entre producción y lectura. También se lleva a cabo una reflexión sobre el texto como sistema discursivo y se trabaja con diferentes géneros, especialmente con los géneros científico-académicos, ya que el principal objetivo es preparar al alumno para la elaboración de su trabajo de final de carrera.

En cuanto a las Prácticas (*Estágio Supervisionado*), está constituida por siete niveles y su principal objetivo es el de incentivar la reflexión sobre la práctica pedagógica. Los tres últimos niveles se centran en el área de español y están dirigidos a la enseñanza del idioma en tres diferentes contextos: la enseñanza básica, la secundaria y los cursos de idiomas. En esta asignatura se aborda la evaluación, adaptación o producción de materiales didácticos, se estudian los principios teóricos y metodológicos de los documentos que orientan la enseñanza del idioma español en Brasil y se analizan las prácticas de transposición didáctica a partir de dichos documentos. Asimismo, se reflexiona sobre los diferentes enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera, la evaluación del aprendizaje, así como sobre diversos aspectos identitarios relacionados con la figura del

docente. El alumnado tiene contacto con la realidad del aula desde el primer nivel de las prácticas (en calidad de observador), sin embargo, ello solo se concreta en el quinto nivel, que es cuando va a las escuelas a impartir su clase práctica bajo la supervisión de un profesor.

A continuación, incluimos un cuadro con la relación de las asignaturas de la carrera, créditos y carga horaria correspondiente y que se ha extraído del *Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Graduação em Letras* (MEC. Universidade Federal da Paraíba, 2006, pp. 61-62).

1º Período			
Código	Asignaturas	Créditos	Carga horaria
DLEM	Metodología del Trabajo Científico	04	60
DLEM	Lengua Española Nivel Básico I	04	60
DLEM	Cultura de los Pueblos de Lengua Española	04	60
DLEM	Introducción a los Estudios Literarios de Lenguas Extranjeras.	04	60
DFE	Fundamentos Antropofilosóficos de la Educación	04	60
DLEM	Optativa	04	60
	Total	24	360

2º Período			
Código	Asignaturas	CR	CHS
DLEM	Teorías de la Lingüística I	04	60
DLEM	Lengua Española Nivel Básico II	04	60
DLEM	Fonética y Fonología de la Lengua Española I	04	60
DLEM	Teoría Literaria I	04	60
DFE	Fundamentos Sociohistóricos de la Educación	04	60
DFE	Fundamentos Psicológicos de la Educación	04	60
	Total	24	360

3º Período			
Código	Asignaturas	CR	CHS
DLEM	Teorías de la Lingüística II	04	60
DLEM	Introducción a los Estudios de Traducción	04	60
DLEM	Lengua Española Nivel Básico III	04	60
DLEM	Fonética y Fonología de la Lengua Española II	04	60
DLEM	Teoría Literaria II	04	60
DME	Didáctica	04	60
	Total	24	360

4° Periodo			
Código	Asignaturas	CR	CHS
DLEM	Investigación Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	04	60
DLEM	Lengua Española Nivel Intermedio I	04	60
DLEM	Práctica de Lectura y Producción textual en Lengua Española I	04	60
DLEM	Literatura Española I	04	60
DLEM	Prácticas I	04	60
CE	Política Educativa	04	60
	Total	24	360

5° Periodo			
Código	Asignaturas	CR	CHS
DLEM	Estudios Semánticos en Lengua Extranjera	04	60
DLEM	Lengua Española Nivel Intermedio II	04	60
DLEM	Práctica de Lectura y Producción textual en Lengua Española II	04	60
DLEM	Literatura Española II	04	60
DLEM	Literatura Hispanoamericana I	04	60
DLEM	Prácticas II	04	60
	Total	24	360

6° Periodo			
Código	Asignaturas	CR	CHS
DLEM	Estudios Pragmáticos en Lengua Extranjera	04	60
DLEM	Lengua Española Nivel Intermedio III	04	60
DLEM	Literatura Española III	04	60
DLEM	Literatura Hispanoamericana II	04	60
DLEM	Prácticas III	04	60
DLEM	Prácticas IV	04	60
	Total	24	360

7° Periodo			
Código	Asignaturas	CR	CHS
DLEM	Lengua Española Nivel Avanzado I	04	60
DLEM	Tópicos Especiales en Lengua o Lingüística	04	60
DLEM	Literatura Hispanoamericana III	04	60
DLEM	Tópicos Especiales en Literaturas de Lengua Española	04	60
DLEM	Prácticas V	04	60
DLEM	Prácticas VI	04	60
	Total	24	360

8° Periodo			
Código	Asignaturas	CR	CHS
DLEM	Lengua Española Nivel Avanzado II	04	60
DLEM	Optativa	04	60
DLEM	Prácticas VII	04	60
DLEM	Trabajo de fin de carrera	04	60
CE	Optativa	04	60
	Total	24	360

Retomando la anterior discusión planteada anteriormente sobre la ausencia de un sentimiento de integración y la falta de identificación con los países vecinos, ello supone hacer una breve reflexión teórica sobre el concepto de actitud y de representación, de forma que se pueda entender dicho proceso. Con relación a las representaciones de naturaleza sociolingüística que subyacen a las actitudes, estas se manifiestan en relación a las lenguas o sus variedades y conllevan, en palabras de Bourdieu (1999, cit. por Narvaja de Arnoux y del Valle, 2010, p. 3), “una evaluación de los objetos y de los sujetos con los que se les asocia”. Asimismo, estas representaciones se propagan a partir de diferentes vías, como pueden ser los manuales de español utilizados para la enseñanza de este idioma, la propia práctica docente y, sobre todo, los diversos medios de comunicación. De esta forma, terminan por materializarse en el discurso bajo la forma de estereotipos, concebidos conforme Boyer (2003), como una simplificación y fijación de una representación. Por su parte, Bhabha (2002) concibe el estereotipo como una estrategia discursiva, no tanto asociada a un proceso de simplificación, sino a una representación falsa y de la que destaca su naturaleza fija.

Estas representaciones también se concretan como actitudes de atracción o de rechazo. Dichas actitudes, estereotipos u opiniones determinarían la posición del individuo con respecto a la lengua, las diferentes variedades y, claro está, las diversas comunidades de hablantes a las que se adscriben cada una de estas variedades. Sobre la importancia de indagar acerca de la presencia de estas representaciones, Boyer (2011, p. 10) destaca que “de nada sirve hacer un decreto si este no concierne a lo simbólico, las representaciones. Las actuaciones que afectan las prácticas no son suficientes para cambiar la situación: hay que actuar en el campo de las ideologías, de los estereotipos en particular”.

Por ello, en los documentos que guían la enseñanza de la lengua extranjera en Brasil, se han venido planteando algunas soluciones a esta situación, como son la reflexión

en torno a la diversidad cultural y lingüística o tener presente la relación entre la lengua y cultura(s) de origen y la lengua y cultura(s) meta. De esta forma, los autores de estos mismos documentos sostienen que trabajar con la lengua extranjera posibilita llevar a cabo esta discusión y abordar la reflexión sobre las representaciones negativas que los discentes manifiestan con respecto a determinadas comunidades de hablantes y las correspondientes variedades. Un ejemplo de ello son los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), en los que al valorar el efecto del aprendizaje de una lengua extranjera, apuntan ya hacia lo que sería el desarrollo de un proyecto de educación intercultural en la enseñanza de la lengua extranjera:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e *social*. (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 15)

Estos documentos proponen como objetivo prioritario de la práctica pedagógica la construcción del alumno como sujeto del discurso mediante la lengua extranjera. Ello significa, conforme dicho documento, trabajar desde la base de la creación de significados a partir del desarrollo de, por lo menos, una habilidad comunicativa.

La introducción de la dimensión intercultural en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera se puede apreciar aún mejor, si cabe, a partir de la publicación en el año 2006 de las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM). El trabajo de los técnicos de los Sistemas Estatales de Educación, en colaboración con los profesores y los alumnos de centros públicos y representantes del ámbito académico permitió la elaboración de unas directrices, que pretenden ser una contribución al diálogo entre el ámbito escolar y el profesor con respecto a la práctica pedagógica. Ello conlleva, en el caso de la enseñanza del español, una reflexión teórico-práctica para poder así comprender, “os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida

a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo, para podermos, quiçá, melhor lidar com eles” (MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 129). De acuerdo con este documento, esto contribuye, en mayor o menor medida, al “desarrollo de un sentido de ciudadanía en la clase de lengua extranjera” y a una posible modificación de las actitudes del alumno, de manera tal, que el conocimiento del español como lengua extranjera debería “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 133).

Así, conforme dichos documentos, el contacto con la diferencia, con y sobre lo extranjero, los valores y creencias de otros grupos, cumple un papel preponderante en la adquisición de la lengua extranjera, y específicamente, en el desarrollo de una conciencia ciudadana. De ahí que las OCNEM destaquen la necesidad de adquirir una conciencia, de entender y aceptar estos nuevos valores y creencias para poder hacer viable una nueva perspectiva, que en el documento aparece bajo la denominación de comunicación intercultural. Previamente, y teniendo en cuenta estas bases teóricas, en estos documentos se reivindicaba un cambio de paradigma al hacer una crítica del enfoque (*abordagem*) comunicativo, que por su carácter instrumental y funcionalista ignora el papel de la subjetividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. De este modo, reivindican pensar la enseñanza de idiomas “como un conjunto de valores y de relaciones interculturales” (MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 149). Asimismo, se subraya la necesaria convivencia en el aula de lengua extranjera entre la lengua y cultura maternas y las extranjeras. Esto último, viene reforzado por los argumentos de Authier-Revuz (2001, p. 217) para quien el alumno “(...) já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira (...)”.

De esta manera, a partir del término nacional, los autores de estos documentos hacen hincapié en que los objetivos para la enseñanza de la lengua española deben tener presente:

(...) a reflexão — consistente e profunda — em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 149)

Para poder actuar desde esta nueva perspectiva, conforme estos documentos, se necesita incluir una serie de contenidos vinculados al desarrollo de forma integrada de una serie de habilidades y competencias: la competencia comunicativa, la comprensión y producción orales, la comprensión lectora y producción escrita, así como la competencia (inter)pluricultural definida en los siguientes términos:

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 151)

Según los autores, el desarrollo de dichas habilidades y competencias conllevaría el desarrollo de una conciencia intercultural.

Sin embargo, con respecto a esta noción de interculturalidad, los objetivos y contenidos, así como los principios metodológicos y teóricos de estas directrices que sirven como materia de reflexión y de guía con relación a la práctica docente del alumnado, con frecuencia se quedan en papel mojado no solo en cuanto al ámbito de la práctica docente, sino también en lo concerniente a su concreción en los métodos de enseñanza de español como lengua extranjera, que son, además, dentro del contexto escolar, la herramienta de trabajo de referencia tanto para el alumnado como para el profesor.

Como muestra de ello, hemos analizado uno de los libros con mayor presencia en los centros de enseñanza secundaria de la región, el manual *Enlaces- Español para jóvenes brasileños*, Vol. 1, publicado por la editorial McMillan (São Paulo) en el año 2010 y cuya colección fue aprobada por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) de 2012. Este programa tiene como finalidad orientar la práctica docente mediante la entrega de estos métodos de enseñanza entre el alumnado de las escuelas e institutos. Para ello, previamente son sometidos a una evaluación pedagógica, fruto de la colaboración entre los especialistas de esa área y los profesionales de la universidad pública. Una vez aprobados, pasan a formar parte de la *Guia do Livro Didático*, que es, en realidad, un medio al que recurre el profesorado del centro educativo a la hora de decidirse por un material determinado.

En el análisis del método que hemos seleccionado se tiene en cuenta el concepto de variedad y diversidad cultural abordados, la presencia de la(s) cultura(s) propia(s) del alumno brasileño, la significatividad de las actividades propuestas en términos de interculturalidad y en qué medida incentivan el trabajo colaborativo, el aprendizaje reflexivo y la capacidad interpretativa. Por último, se analiza el tratamiento de los textos literarios seleccionados.

Antes de nada, cabe señalar que el motivo que nos ha llevado a escoger para dicho análisis este material se debe a su amplia difusión en los centros de enseñanza. Este método viene acompañado del manual del profesor y del CD y está dirigido a la enseñanza del español en la enseñanza secundaria. Al final, aparece un apéndice con ejercicios para consolidar y ampliar los contenidos de las unidades, así como con una serie de tareas para trabajar la comprensión auditiva y lectora. Además, aporta una selección de modelos de exámenes de la selectividad (*vestibular*), otro apartado de actividades para trabajar la

expresión oral, un glosario español-portugués con vocabulario extraído de las unidades y, finalmente, aparece una tabla de verbos.

Este método fue aprobado por el *Programa Nacional do Livro Didático de Línguas Estrangeiras Modernas* (PNLDLEM), cuyos principios se basan en el respeto a las diferencias, a la cultura propia y la ajena, la construcción de la ciudadanía y la formación social (crítico-reflexiva) del ciudadano a partir del estudio de la lengua extranjera (cit. por Mendonça de Lima y Almeida Lima 2014, p. 1).

Está formado por ocho unidades que giran en torno a una determinada temática y cada una de ellas está integrada por cuatro apartados en los que se trabajan: 1. las competencias y habilidades; 2. las funciones comunicativas; 3. los contenidos lingüísticos y 4. los géneros discursivos. Con relación a la noción de interculturalidad, la primera mención al respecto la encontramos en la sección titulada “Más cosas”, cuyo objetivo, conforme las autoras (Osman S., Elias, N., Reis, P., Izquierdo, S., y Valverde, J., 2010), es el desarrollo de una serie de actividades de carácter lúdico e intercultural relativas a la temática abordada en la unidad. Además, una segunda sección, titulada “Así me veo”, tiene como finalidad fomentar la autoevaluación, a modo de reflexión crítica, con respecto a los componentes de los cuatro apartados citados anteriormente. En la presentación del manual del alumno quedan recogidos parte de los principios del PNLDLEM mencionados anteriormente. Las autoras (2010, p. 3) mantienen que su intención es contribuir al desarrollo de las competencias y habilidades en el plano del lenguaje necesarias “para la formación de ese ciudadano crítico y autónomo que conoce, respeta y convive con los diferentes valores culturales y sociales”.

Asimismo, en el manual del profesor las autoras declaran que el enfoque adoptado es el intercultural y para ello, parten del principio de que toda actividad comunicativa transmite creencias, valores culturales e ideologías. De esta forma, acercarse

a otras culturas diferentes de la propia contribuye al desarrollo de un sentido de la ciudadanía, al mismo tiempo, permite que el discente pueda reflexionar sobre la realidad que le rodea y la realidad otra:

(...) conocer otras culturas supone para el alumno aumentar la percepción como ser humano y ciudadano y ampliar, de esta forma, su capacidad de analizar su contexto social, de comparar su forma de ser, actuar, pensar y sentir con la de otros pueblos, y finalmente, de aprender a salir del centro, a considerar y coordinar las perspectivas de los Otros en sus propias decisiones. (Osman S., y otros, 2010)

Igualmente, las autoras señalan que pretenden ampliar la visión del alumno sobre sí mismo y sobre el mundo y consideran importante destacar la diversidad cultural de las comunidades de hablantes del idioma español, por lo que rechazan el concepto de cultura homogénea, única o superior al resto.

Las autoras también señalan que el método presenta una serie de temas que permiten desarrollar el sentido crítico y el respeto hacia los diferentes valores culturales y sociales (...) y que las prácticas orales están diseñadas para fomentar el ambiente cooperativo. Asimismo, hacen hincapié en el concepto de aprendizaje reflexivo; y, por último, plantean como objetivo el desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas, procedimentales y actitudinales. En cuanto al enfoque metodológico, este se centra en el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias en el campo del lenguaje, con el objetivo de formar al “ciudadano crítico y autónomo, que conoce, respeta y convive con los diferentes valores culturales y sociales”. Las autoras subrayan en la presentación del manual que esta propuesta se encuadra en los principios que inspiran los *Parâmetros Curriculares Nacionais* para la enseñanza brasileña:

A través de nuestro objeto de estudio -la lengua española- y de temas interdisciplinarios e interculturales propios del universo del adolescente, buscamos también estimular competencias y habilidades, sugeridas en el ENEM, que desarrollen mecanismos que favorezcan el enseñar y aprender a: sistematizar principios, dominar los diferentes lenguajes, construir argumentos, coordinar diferentes visiones, enfrentar situaciones-problema, analizar y relacionar fenómenos y contextos distintos. Además, las actividades presentadas tienen como objetivo propiciar un ambiente cooperativo y favorecer la constante reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. (Osman S., y otros, 2010)

En lo concerniente al análisis de las diferentes unidades, la noción de interculturalidad está presente en el ámbito de las competencias cuando las autoras destacan aquellas competencias y habilidades necesarias para valorar “la diversidad étnico-cultural”, como queda reflejado en la Unidad cero. También aparece en la unidad 7, al centrarse en “la diversidad de los patrimonios arquitectónicos y culturales” y su identificación en “diferentes sociedades y lugares”. En la unidad 2, lo intercultural se materializa en el momento en que el alumno tiene que “identificar marcas de variantes sociolingüísticas”.

No obstante, como hemos podido observar, lo intercultural aparece reducido a una serie de elementos culturales o de temáticas, tales como el consumismo y las marcas, en la unidad 6; el deporte como inclusión social, en la unidad 8; la preservación del ambiente, en la unidad 5 y las formas de tratar al Otro, en la unidad 2. De ahí que Sequeira, citando a Jacoby (1994, cit. por Sequeira, 2012, p. 307), concluya que la educación intercultural es más un enunciado de intenciones y no tanto de realizaciones, al tiempo que se pregunta si estaremos “perante um outro lugar da Utopia?”

También cabe señalar que el enfoque metodológico de carácter intercultural declarado en la presentación del manual del alumno y los procedimientos que orientan la práctica en el del profesor no se materializan en las propuestas de actividades del material del alumno. La *Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático de línguas estrangeiras modernas* (MEC, 2011, p. 30) hace referencia a esta incoherencia en su crítica a este manual: “as orientações ao professor buscam articular temas transversais, questões interculturais e entorno sociohistórico, contudo, algumas propostas no Livro do Aluno não chegam a alcançar esse nível de articulação”.

Vamos a completar este breve análisis con las siguientes conclusiones, resultado del análisis realizado por Mendonça de Lima y Almeida Lima (2014) y cuyo

objetivo era analizar hasta qué punto este método contribuía al desarrollo de una ciudadanía mercosulina dentro de una perspectiva intercultural, de forma que permitiera una aproximación a las distintas comunidades y culturas que conforman la comunidad de hablantes de español. Para ello, las autoras tienen en cuenta los principios planteados en el PNLDLEM y concluyen que, a pesar de la declaración de intenciones presentes en este material, se observa que el contexto y realidad del alumno brasileño aparece muy poco en las diferentes actividades y que hay una fuerte presencia de la variedad peninsular en detrimento del resto de variedades.

Por otro lado, si tenemos en cuenta la presencia del texto literario, en la introducción del manual del alumno las autoras destacan que han llevado a cabo una selección de textos auténticos que estimulan el pensamiento crítico, así como de una variedad de géneros discursivos presentes en las actividades de lectura y escritura. Dentro de cada unidad, en la sección “¡Y no sólo esto!” se plantean como objetivo el desarrollo de estrategias de lectura teniendo en cuenta los géneros seleccionados; mientras que las actividades de comprensión lectora pretenden ahondar en la reflexión sobre el tema abordado, así como en los exponentes gramaticales y léxicos de la unidad. En la sección “En otras palabras”, se trabaja la expresión escrita con el objetivo de que el alumno reconozca y analice las características del género trabajado en la unidad, de modo que pueda elaborar un texto escrito teniendo como modelo dicho género.

En nuestro análisis, constatamos que la primera referencia a un texto literario (unidad 2, p. 31) aparece en la portada de la novela *Café con aroma de mujer*, de Fernando Gaitán (Ediciones B, 1997). El objetivo de la actividad es que el alumno infiera a partir del título la temática del libro y lo relacione también con la temática de la telenovela del mismo título, abordada anteriormente en la misma unidad. La actividad que le sigue es una

propuesta de preguntas alternativas. El tipo de interacción es de conversación con el colega.

El segundo texto literario aparece en la página 33 de la misma unidad. Es un fragmento de la crónica publicada en el Diario *El Clarín* del 17 de febrero de 1998, en la sección “Tendencias” y escrita por el dramaturgo Roberto Cossa. La actividad propuesta se resume a la localización de información en el texto sobre el motivo que llevó a Ferretti a tener dificultades para tutear al amigo. Cabe destacar que al lector se le omite tanto la fuente como el título del texto (y que hemos indicado anteriormente), tan solo proporcionan el nombre, apellidos y origen del dramaturgo autor de la crónica. El género discursivo abordado en esta unidad 2 es el de la entrevista de trabajo y los conocimientos interculturales se refieren al reconocimiento de las formas de saludo; mientras que la reflexión crítica se ciñe a una reflexión superficial en torno a las formas de tratamiento como vía de acercamiento al Otro según el contexto de uso.

En la unidad 3 (p. 56) nos encontramos con un fragmento del libro de relatos de viaje de Italo Calvino y traducido al español, *Las ciudades invisibles* (edit. Siruela, 2006), en el que se describe una ciudad imaginaria y se propone como actividad que el alumno inserte una serie de expresiones léxicas en el recuadro. El texto completaría la temática abordada en esta unidad, que es la de las ciudades. No informan sobre el autor del texto ni el contexto en el que se publica. El género discursivo trabajado en la unidad es el folleto turístico. Con respecto a los conocimientos interculturales, el objetivo es que el alumno encuentre las diferencias y semejanzas entre las urbes de Brasil y otras del continente latinoamericano. En cuanto a la reflexión crítica, la finalidad es que el alumno elabore una visión amplia de las características de una ciudad.

El cuarto texto literario aparece en la unidad 6 (p. 109) y en ella se propone la lectura de un poema en portugués del poeta brasileño Carlos Drummond. Tras la lectura,

se les pide a los alumnos que discutan sobre la semejanza temática entre este poema y otro texto del género noticia trabajado en la actividad anterior, con el objetivo de que haya una reflexión crítica sobre el consumismo y el uso de la ropa de marca. En este caso, es la primera vez que se incluye una escueta nota de presentación sobre el autor, la corriente literaria en la que se inscribe y algunos datos relativos a la publicación de este poema. El género discursivo trabajado en la unidad es la nota. El conocimiento intercultural tiene como objetivo que el alumno reconozca de qué forma las marcas establecen nuestro estilo de consumo. En cuanto a la reflexión crítica, pretenden que el discente se posicione con respecto al consumismo. Con respecto al manual del profesor, y a pesar de que en el mismo se comprometen a ofrecer sugerencias para poder trabajar el contenido de cada unidad, si observamos los procedimientos indicados para que el docente trabaje el poema de Drummond en la unidad 6, sección 6, estos se resumen a orientar al alumno durante el debate y que este puede realizarse en portugués por ser esta sección un espacio de respuesta libre.

El último texto literario es también un poema, esta vez del poeta español Bécquer. Aparece en la unidad 7 (pp. 173-174), en la sección titulada “Un poco más de todo”, situada al final del libro y que incluye actividades para ampliar y consolidar el contenido trabajado en las unidades anteriores. En la actividad tampoco se presenta al autor o su obra, ni se proporcionan instrucciones previas para su lectura. Aparece directamente el poema y las actividades propuestas son de comprensión y se responden de acuerdo con el texto. La temática del poema coincide con la de la unidad, que es la descripción de personas. Con relación al manual del profesor, como el poema aparece en una sección destinada al repaso de contenidos, no llega a mencionarse.

A partir de este análisis, podemos observar cómo las actividades propuestas se limitan a la comprensión del texto a nivel literal dejando de lado el proceso de

interpretación. De este modo, no se abre la posibilidad de establecer un diálogo entre el lector y el texto, entre los propios alumnos, ni mucho menos estimular el pensamiento crítico reflexivo del alumno. Son preguntas de respuesta única que pretenden facilitar la labor al docente y no dar pie a discusiones, cuestionamientos e interpretaciones varias por parte de los alumnos, tal como queda patente en la clave de soluciones. Las actividades de comprensión escrita presentan la etapa de prelectura y la de lectura; sin embargo, para saber sobre las propuestas de la etapa de postlectura tenemos que ir al manual del profesor, ya que no hay ninguna referencia al respecto en el del alumno. En las actividades de expresión escrita los alumnos deben reescribir textos siguiendo el modelo del género discursivo abordado en la unidad (ninguno literario, por lo tanto), pero no aparecen instrucciones para orientar al discente en su elaboración.

Además, no se tiene en cuenta que estamos ante lectores de textos literarios escritos en una lengua extranjera y, sobre todo, que son estudiantes de español del contexto educativo escolar. Como ejemplo de ello, cabe destacar el trabajo publicado por Drumond Alves y Navarro (2012), quienes hacen un análisis del trabajo con el texto literario en el volumen 2 (unidad 3) de este material, en el que señalan la presencia de un fragmento (adaptado) del Quijote en castellano antiguo. En este caso, no se trata de poner en cuestión la presencia del fragmento de una obra clásica, sino de mostrar la falta de adecuación entre el texto seleccionado y el perfil de alumno al que está dirigido, tal como subrayan Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016). Así, si la finalidad de la adaptación es que el lector comprenda el texto, está claro que se han ignorado tanto las necesidades como la capacidad lectora del alumno. Por lo tanto, de acuerdo con Méndez Cabrera (2016), no ha habido un proceso de adaptación desde el momento en que se ha dejado de lado esta especificidad, ni tampoco se ha simplificado el grado de complejidad lingüística que dicho texto entrañaba para el alumno al que estaba dirigido.

Aun así, hay que tener en cuenta que la adaptación de una obra conlleva suprimir una serie de contenidos, lo cual, conforme Cerrillo (2012), afecta a la expresión literaria y al sentido global de la obra y, por consiguiente, a la propia comprensión e interpretación del texto por parte del lector. Ello no significa renunciar a este procedimiento, sobre todo, en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, sino tener en cuenta que “(...) ‘adaptar’ tiene que ser un verbo –al igual que ‘traducir’- que nada tenga que ver con ‘traicionar’; una adaptación no es una versión libre, no es una usurpación –un robo- de personajes para inventarles una nueva vida literaria” (Navarro, 2013, cit. por Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016, p. 201). De esta manera, la tarea pendiente, sería tal como nos recuerda Méndez Cabrera, no solo seguir la normativa de las adaptaciones, sino también la de actualizar los clásicos para que se pueda acceder a su conocimiento y disfrutar de su lectura. En definitiva, conforme el autor, la recepción de la obra depende en buena parte de la calidad de esta reescritura.

Con respecto al manejo de la obra completa o de fragmentos del texto, Ibarra-Rius y Ballester-Roca abogan por trabajar tanto con fragmentos como con la obra entera, siendo la lectura del primero una puerta de entrada a la obra. En todo caso, de acuerdo con los autores, se trata de material auténtico y la clave reside en cómo llevar a cabo una adecuada selección, tal como habíamos señalado anteriormente.

Por otra parte, el hecho de que no haya ningún texto literario entre la variedad de géneros discursivos seleccionados a lo largo de las diferentes unidades del material analizado es también muy significativo. Tal vez se deba a que las autoras consideren el género literario como poco funcional, de acuerdo con la visión funcionalista de la lengua (no declarada, pero sí subyacente) adoptada por el manual. Desde esta perspectiva, dada su especificidad discursiva, se percibe que el texto literario no es útil (en términos de inmediatez) “para las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa”

(Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016, p. 121). De esta manera, de acuerdo con estos autores, se procede a la restricción de las nociones tanto de competencia comunicativa como de mundo real.

Aunque también puede deberse a que no lo hayan aceptado como texto auténtico, recordemos que en la presentación del manual del profesor las autoras dicen trabajar sobre muestras auténticas de lengua. Si así fuere, esto indicaría, una errónea concepción, por su parte, del concepto auténtico. Prueba de ello sería que solo se incluyen como géneros discursivos los siguientes: el folleto turístico, la entrevista de trabajo, las notas, los anuncios y la sinopsis de una película. Otra hipótesis sería la de que las autoras hubieran considerado que la literatura como material artístico no sería auténtico, “además de artificial y descontextualizado de los usos reales de la lengua” (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016, p. 121). Cuando en verdad, el texto literario, además de auténtico, se caracteriza por su significatividad en contraste con la artificialidad de los textos que aparecen en los métodos de ELE. Asimismo, las autoras del manual pueden haber considerado que una propuesta de actividades con el género literario supone un grado de dificultad que el alumno no puede sortear, dado el escaso nivel de conocimientos del idioma de buena parte del alumnado de la enseñanza secundaria. Este es uno de los motivos por él que muchos autores deciden no incluir el texto literario en el aula de ELE, atribuyendo esta dificultad a que el texto literario representa un desvío de la norma. Sin embargo, el problema no es el texto, sino su selección, tal como destacan Ibarra-Rius y Ballester-Roca.

Con lo cual, nuestra conclusión es la de que los textos literarios presentes en el manual analizado sirven como instrumentos para reforzar el aprendizaje y cierta reflexión sobre diversos aspectos lingüísticos, pragmáticos o léxicos o para ampliar la discusión en torno al tema de la unidad correspondiente. De hecho, en la *Guía de Livros Didáticos do*

Programa Nacional do Livro Didático de línguas estrangeiras modernas (MEC, 2011, p. 27) destacan además que “a coleção apresenta poucas atividades que exploram as experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais. Os textos literários, em geral, são trabalhados a partir do seu conteúdo, sem ênfase na sua importância como literatura”.

Si profundizamos en cuanto a la responsabilidad de la ausencia del texto literario en el aula y en los materiales de ELE, esta se debe, en gran medida, a que durante un largo periodo ha primado, por una parte, una visión instrumental de la lengua y, por otra, un enfoque metodológico funcionalista. Esto remite a una de las primeras etapas del movimiento comunicativo, en la que el objetivo era el desarrollo de las habilidades comunicativas, de modo que la literatura la consideraban “en la reflexión educativa como un discurso social entre otros varios, (...) que podía ser explicado en lo fundamental desde las mismas premisas con que se abordan otros procesos de comunicación” (Dueñas Lorente, 2013, pp. 136-137). De este modo, acabó perdiendo parte de su especificidad discursiva y, por consiguiente, de su potencialidad educativa.

De esta manera, la literatura pasa a aparecer como elemento complementario al final de la unidad didáctica o al final del libro, en la sección de repaso. Además, la negativa a incluir textos literarios, llevó a los enfoques funcionalistas a dejar en un segundo plano todo lo literario y minimizar al máximo la presencia de las manifestaciones literarias (Sequeira, 2012). De este modo, el trabajo con el texto literario durante mucho tiempo ha estado relegado al ámbito filológico o al de la enseñanza de la lengua materna y la literatura en el nivel educativo no universitario. Con todo, Núñez Sabarís (2015) señala que la literatura empieza a tener su propio espacio a medida que se van teniendo en cuenta los propósitos humanistas y culturales, no solo los instrumentales y se va dejando atrás ese concepto de enseñanza de la lengua extranjera “como rentabilidad o eficacia en términos

de utilidad funcional” (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016, p. 121). Con la inclusión de dichos presupuestos y del afianzamiento del enfoque comunicativo comienza a hacerse visible la presencia de la literatura en las clases de ELE, cuyos efectos se hacen ver tanto en el ámbito del desarrollo de la comprensión lectora y literaria, contribuyendo a la formación de lectores competentes, así como con respecto al aprendizaje a lo largo de toda la vida, tal como sostienen Ibarra-Rius y Ballester-Roca al respecto.

Aun así, ello no significa que la presencia de la literatura se haya materializado en el espacio del aula de ELE, tal como hemos podido observar a lo largo del análisis del manual. Así pues, Ibarra-Rius y Ballester-Roca concluyen que el tratamiento del texto literario depende de la motivación del profesorado y, especialmente, de su concepto de la literatura y de los motivos y finalidad para trabajarla en la clase de ELE.

Por otro lado, con respecto a las propuestas de los documentos oficiales que orientan la enseñanza de la lengua extranjera, la formación intercultural, también se contempla en los documentos que abordan la educación de los alumnos que cursan la carrera de Letras. Por ejemplo, el *Parecer CNE/CES 492/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ensino Superior* (2001, p. 30) señala como uno de sus objetivos el: “(...) formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. Asimismo, en este documento se subraya la necesidad de que el alumno, una vez licenciado, domine el uso del idioma extranjero con respecto a su estructura y funcionamiento. También se espera que tome conciencia sobre las variedades lingüísticas y culturales. De esta forma, se debe incentivar el desarrollo de una serie de competencias y habilidades, entre las que se encuentra la percepción de los diferentes contextos interculturales. Además, el profesional licenciado en Letras deberá comprometerse tanto con la responsabilidad social y educativa

como con las consecuencias que sus prácticas pedagógicas acarrearán. Finalmente, entre los contenidos curriculares se destaca la conceptualización de la lengua y la literatura como prácticas sociales, así como la necesidad de establecer puentes entre la teoría y la práctica, para poder así enmarcar la educación dentro de un enfoque intercultural, cuyo concepto clave es la diferencia:

Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática — essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (Parecer CNE/CES 492, 2001, p. 31)

Este enfoque intercultural está también presente en el borrador del *Projeto Pedagógico Curricular* de la carrera de Letras del *Departamento de Letras Estrangeiras Modernas* de la UFPB, en el que, conforme las *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*, se subraya que el alumno licenciado, en calidad de formador crítico-social,

(...) deberá movilizar y reconfigurar saberes acerca (...) de las variedades lingüísticas y de las manifestaciones literarias e (inter)culturales. Será, por lo tanto, capaz de promover la sensibilidad y comprensión hacia la variedad, la diversidad y la conciencia de ciudadanía. (Borrador del Projeto Pedagógico Curricular/UFPB/CCHLA/DLEM, 2014, p. 12)

De este modo, de acuerdo con dicho borrador (2014, p. 15), se espera que este alumno sea capaz “de construir relaciones entre los diferentes contextos interculturales y sus desdoblamientos en la enseñanza de lengua y literatura extranjera“. Ello significa que en sus clases estos profesores recién licenciados deben contribuir al “desarrollo de las competencias de uso del lenguaje y a la ampliación de las perspectivas culturales e históricas de sus alumnos, y en consecuencia, a su autopercepción como ciudadanos” (2014, p. 14). En definitiva, se espera por lo tanto, que al término de la carrera el alumnado

haya desarrollado una competencia comunicativa intercultural avanzada para poder, de esta forma, llevar a cabo las funciones que se le atribuyen en el ámbito educativo.

No obstante, la realidad educativa en el ámbito nacional es otra muy diferente. Es por eso por lo que estamos de acuerdo con Sequeira (2012, p. 307), cuando destaca que el reto de desarrollar la competencia comunicativa intercultural se reduce al desarrollo de una maltrecha competencia comunicativa, mientras que la inclusión de una didáctica basada en la reflexión, el diálogo, la negociación de significados, la igualdad o la apertura se queda en una mera declaración de intenciones. La adopción de este enfoque intercultural es, en general, todavía poco factible debido, en primer lugar, al concepto de lengua concebido desde una visión instrumental. Dicha visión conlleva la representación de la existencia de comunidades ideales de habla (Mey, 1998), así como la existencia de un modelo de lengua y cultura, nacional, comunes y a la que los discentes deben ajustarse. De este modo, se siguen perpetuando las representaciones negativas y las actitudes de rechazo hacia determinadas variedades y comunidades de hablantes. Al hilo de estas reflexiones, cabría destacar algo que ya Kramsch (1991, cit. por Sequeira, 2012, p. 312) sostenía acerca de este modelo instrumentalista, que es la idea de que puede haber “formas sutiles de etnocentrismo que se pueden esconder tras las necesidades pragmáticas de una comunicabilidad que tiene más que ver con la “aldea global” y la cultura comercial de lo que con que una cultura histórica y humanista”.

Asimismo, por lo general, todavía sigue vigente en las aulas una visión de cultura instrumental que se limita a la transmisión de una serie de informaciones irrelevantes y, en cierta medida, tendenciosas o puramente anecdóticas. Este concepto de cultura remite muy a menudo a la apreciación de diversas tradiciones, costumbres o curiosidades culturales de determinada comunidad de hablantes del español. La concepción de este constructo se caracteriza, por lo tanto, por su homogeneidad. Es esta la

visión de cultura que transmiten los manuales para la enseñanza de la lengua y que redundan en numerosos estereotipos impidiendo, de esta manera, acercarse a la complejidad cultural de la comunidad de hablantes del español.

Igualmente, en las clases de lengua española es común seguir dejando de lado la lengua y culturas de origen, ignorando, de este modo, lo que dicha ausencia conlleva no solo en términos identitarios, sino particularmente con relación a la adopción de una perspectiva intercultural. Hay que tener en cuenta que en este contexto de enseñanza de la lengua extranjera, el alumno se halla en permanente conflicto, algo que se refleja en esa tan común actitud de extrañeza manifestada no solo ante la lengua y culturas extranjeras, sino también ante sí mismos, tal como señala Serrani-Infante (1998, p. 256) al “vivir la experiencia de tener otra forma de nombrar el mundo al tomar la palabra en la lengua extranjera”. Una actitud que suele manifestarse, sobre todo en los niveles iniciales, en forma de rechazo hacia esta lengua y culturas y que podría evitarse, en parte, si considerásemos la presencia en el aula de la lengua y culturas de origen del discente.

En otro orden de cosas, cabría destacar que los materiales para la enseñanza de ELE disponibles en el mercado editorial no atienden a las especificidades actitudinales, discursivas y lingüísticas del estudiante hablante nativo de portugués (de Brasil), desconsiderando, de esta forma, las dificultades específicas propias de este contexto lingüístico-cultural. Pero, sobre todo, no tienen en cuenta el contexto sociocultural y de aprendizaje del alumnado con el que trabajamos y, por tanto, no responden a las necesidades, intereses y el perfil del alumno de un curso tan específico como es el de formación de profesores de español como lengua extranjera en la esfera universitaria en Brasil, en el que debe primar el desarrollo de la capacidad reflexiva (teórica y descriptiva) no solo en cuanto a la práctica docente, sino también con relación al uso de la lengua o con respecto a diversos fenómenos lingüístico-culturales y literarios. En este sentido, cabe

destacar que algunos de los objetivos trazados en el programa de la asignatura de Lengua Española como, por ejemplo, el fomento de la conciencia metalingüística a partir del uso del lenguaje dentro de un contexto de interacción, el incentivo de la conciencia ante las diferencias pragmáticas entre los elementos textuales, el desarrollo de un relativismo lingüístico-cultural como fundamento para una comprensión intercultural o la reflexión sobre la variación regional del idioma español, no se pueden abordar a partir de este tipo de material, ya que los objetivos y el perfil de alumno para los que está destinado son otros, diferentes a los del alumno de la carrera de Letras/Español.

En cuanto a la enseñanza de la literatura, todavía es habitual organizar el programa (los contenidos y la metodología) desde el enfoque de los periodos de la historia literaria, obviando así el concepto de literatura como práctica cultural. Asimismo, se leen e interpretan fragmentos solamente de aquellas obras incluidas en el canon literario tradicional y que, con frecuencia, están bastante alejadas de los intereses y gustos del alumno. Con respecto a su enseñanza, se mantiene esa visión instrumental a la que nos referíamos anteriormente, en la que se cree que a través de la adquisición de una serie de técnicas el alumno se puede apropiarse del texto:

(...) se ha privilegiado en la enseñanza una concepción instrumental, formalista, enteramente enfocada al dominio del texto (...), con la voluntad de ser más democrática, más científica. (...). Más en condiciones, también, de dar cabida a evaluaciones. El «texto» literario se ha vuelto una máquina que funciona y los alumnos supuestamente adquirieron el saber-hacer técnico, las herramientas capaces de hacerlo funcionar; y luego se ha vuelto una «forma de discurso» entre otras. Cierta racionalismo puro y duro veía entonces en la emoción al enemigo a vencer y ocasionó una desconfianza hacia toda lectura «identificadora», a la que se redujo de manera simplista al enfoque subjetivo. El temor de ser «poseído» por el libro no estaba lejos. (Petit, 2005, p. 66)

Por lo tanto, teniendo en cuenta este escenario, no podemos pretender que los futuros profesores de español desarrollen una competencia comunicativa intercultural que les ayude a hacerle frente a las representaciones que se proyectan sobre la lengua, variedades y culturas o comunidades de hablantes del español. De ahí la necesidad de

revisar los principios teórico-metodológicos sobre los que se fundamenta la práctica docente en los cursos de educación de profesores de español como lengua extranjera, para poder así empezar a plantearnos una formación en términos de interculturalidad.

Por consiguiente, ante la falta de planteamientos claros que aborden el componente intercultural, unido a la constatación que habíamos realizado previamente sobre los textos y las actividades propuestos en el método analizado y que no responden a los parámetros de interculturalidad que ellos mismos proponen, sobre todo, en el ámbito del texto literario, hemos diseñado una propuesta didáctica en la que se propone el trabajo con el texto literario desde una perspectiva intercultural. Esta perspectiva se configuraría como alternativa para el desarrollo de una serie de capacidades, habilidades, actitudes, comportamientos y conocimientos que harían posible reconocer y, consecuentemente, tomar conciencia de las numerosas impresiones y visiones de mundo que suponen un lastre a la hora de gestionar la diferencia en la clase de español como lengua extranjera.

De esta forma, estamos de acuerdo con Vez (2010) cuando destaca que la didáctica de la lengua extranjera (y la literatura extranjera, añadiríamos), juega un importante papel en la educación intercultural, ya que es en la clase de lengua extranjera donde mayores oportunidades de contacto tiene el alumno con la dimensión de la alteridad y de la diferencia.

La didáctica de la lengua extranjera debería, entonces, contribuir a la configuración de discursos que promuevan la negociación de significados entre el alumno y su interlocutor, teniendo en cuenta el conflicto entre las diferentes visiones de mundo. De manera que, según este autor (2010, p. 38), la didáctica de la lengua extranjera “dirige su mirada hacia la formación y educación en lenguas extranjeras como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural”.

Queda clara, entonces, la necesidad de incorporar dichos principios básicos en los cursos de formación de profesores, de tal forma que pueda incentivarse el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a partir de las propuestas teórico-prácticas basadas en una perspectiva de educación intercultural. Para ello, se hace necesario definir y reflexionar sobre los principios que guían los paradigmas de investigación en la didáctica de las lenguas extranjeras, para poder así entender en qué consiste el desarrollo de una visión intercultural en el ámbito de la educación de profesores de español como lengua extranjera dentro del marco universitario. La revisión de estos principios permitirá comprender las bases sobre las que se asienta la perspectiva intercultural y nos ayudará en la comprensión de lo que se define como competencia comunicativa intercultural.

En primer lugar, conviene aclarar a qué nos referimos cuando utilizamos el término enfoque y el de paradigma; al mismo tiempo, se hace necesario justificar por qué hemos planteado esta revisión a partir de este último.

1.2. La gestión de la diversidad en los paradigmas de investigación en la didáctica de las lenguas extranjeras

Con respecto a la primera cuestión, de acuerdo con Ferreira (2010), al hacer referencia al paradigma estamos aludiendo a un conjunto de principios teóricos y de investigación compartidos por los miembros de una comunidad científica específica. La autora, en su trabajo de diagnóstico de los paradigmas de las subáreas de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera o segunda lengua, considera que este concepto en el área de la lingüística aplicada corresponde a la visión de paradigma sociológico en un sentido global en Khun, que “indica[m] a constelação de crenças, valores e técnicas, etc. [...] partilhados pelos membros de uma comunidade determinada” (Khun, 2001, cit. por Ferreira, 2010, p. 82).

De esta forma, para esta autora, el término paradigma es equivalente al término movimiento y concluye que en el área de la lingüística aplicada tenemos dos movimientos o paradigmas: el comunicativo, cuya regla abstracta se basa en una visión de lenguaje como acto social/de comunicación, y el gramatical.

Cabe destacar, tal como sostiene Duranti, que en términos temporales los paradigmas pueden coexistir y ejercer influencia entre sí, “a través de lo que Galison denominó ‘zonas de intercambio’ [*trading zones*] en las cuales científicos con diferentes convicciones pueden coordinar esfuerzos e intercambiar logros (...)” (Galison, 1999, cit. por Duranti, 2003, pp. 323-324).

Con respecto al término *abordagem* (*approach*) o enfoque, este se define en los siguientes términos:

(...) orientaciones de acción pedagógica (una filosofía, un *acto de fe* de los teorizadores, cf. a Anthony, (1963) — basadas en una (o más) teoría de adquisición de lengua — desarrolladas por los miembros de diferentes comunidades científicas (de sentido más restringido) que, a su vez, integran una única comunidad científica (de sentido más global) de un movimiento. (Ferreira, 2010, p. 82)

Este sería, conforme la autora, lo equivalente al paradigma de Khun en un sentido más restringido. De esta forma, esta investigadora distingue dentro del movimiento comunicativo tres enfoques de enseñanza de la lengua: el instrumental, el comunicativo y el comunicacional. De acuerdo con esta autora, estos difieren en el modo de comprender los procesos de adquisición de la lengua, pero comparten la perspectiva con respecto al concepto macro de lenguaje, concebido como un acto social o de comunicación. Tanto el enfoque instrumental como el comunicacional son independientes, pero coexisten con el comunicativo. Este dato es importante, ya que según la autora, la idea más extendida es la de que el enfoque comunicativo es el único vigente hoy en día. En cuanto al segundo paradigma, el gramatical, el enfoque o *abordagem* correspondiente es el gramatical y/o el audiolingual.

En consecuencia, estamos de acuerdo con Ferreira en sus conclusiones acerca de la definición de los términos, la división en estos dos grandes paradigmas y su ramificación en los enfoques que la autora ha citado. Por ello, hemos considerado más clarificador basarnos en dicho concepto, que partir directamente de una descripción de los diferentes enfoques o métodos habidos a lo largo de la historia de la adquisición de lenguas, puesto que consideramos que estos pueden hacernos perder de vista aquello que determina el surgimiento de esta perspectiva intercultural, que es, en realidad, lo que tratamos de dilucidar a lo largo de esta parte del trabajo. En este sentido, la cuestión clave sería analizar cuál es la visión de lengua de este nuevo paradigma y si esta diverge de la del anterior movimiento comunicativo, así como de la filosofía basada en la teoría o teorías de adquisición de la lengua extranjera y las diferentes comprensiones sobre este proceso de adquisición. Esta clave no nos la proporciona la relación de enfoques y los métodos correspondientes que se adscriben a cada uno de estos paradigmas. Además, siendo nuestro centro de interés el curso de formación de profesores de español como lengua extranjera en el ámbito universitario en Brasil, no sería pertinente realizar una descripción exhaustiva de estos diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que esta descripción se adecuaría mejor a un contexto diferente (como el de los cursos de ELE, por ejemplo) al de la enseñanza de la lengua y la literatura extranjeras con fines académicos.

De esta manera, teniendo como referencia este concepto, hemos creído conveniente abordar la discusión sobre la gestión de la diversidad a partir de la propuesta realizada por Vez, dado que se sitúa dentro del marco de la didáctica de lenguas extranjeras y que, además, coincide básicamente con la división de Ferreira descrita anteriormente, pero a la que el autor añade un tercero, el de la ciudadanía y la cohesión social, cuya temática gira en torno a “las lenguas para la cohesión social y la conexión

entre la atención a la diversidad lingüística y la apreciación del valor de la interculturalidad” (Vez, 2010, p. 27). En esta revisión, dejaremos al margen el primer paradigma, el de las lenguas, dada la distancia en términos de conceptos y principios entre este y los otros dos.

De acuerdo con este investigador, en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras podemos distinguir tres paradigmas de investigación. El primero, el de las lenguas, tiene como base los estudios de la lingüística y su único centro de interés es la lengua, concebida como un sistema, un código formal adquirido a partir de una serie de reglas fijas. El advenimiento de la sociolingüística, la lingüística textual o el análisis del discurso conlleva, sin embargo, un cambio de paradigma, en el que el foco de atención pasa a ser el usuario de la lengua, concebida como uso. De este modo, su principal objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa y, para ello, se elaboran propuestas metodológicas que desde la interacción deben contribuir al desarrollo de dicha competencia. En un tercer momento, el estudio de las lenguas tiene como principal interés comprender fenómenos sociales tan significativos como el de la globalización, la migración o el contacto entre individuos de diferentes culturas. En este contexto, conforme Duranti (2003), están muy presentes las relaciones de poder instauradas entre individuos de diferentes culturas, de ahí que la lengua, como práctica social, esté vinculada a factores de orden ideológico, obligándonos así a tener presente el vínculo entre la lengua y el contexto. De esta forma, de acuerdo con este autor los conceptos clave de este paradigma son las formaciones y los procesos sociales, de ahí que el interés se centre en la construcción del sujeto o en las comunidades de habla. En contraste con los dos anteriores, según el autor, en este, la lengua se concibe como instrumento que nos permite el acceso y la comprensión de dichos procesos sociales, dejando por tanto de ser ese objeto primario

de indagación como era en el primero. Los principios teóricos provienen del dialogismo de Bakhtin o del análisis del discurso de Foucault, entre otras perspectivas.

Vamos, por tanto, a detenernos en la descripción de los dos últimos paradigmas, el de los usuarios de las lenguas y el de la ciudadanía y la cohesión social.

1.2.1. El paradigma de los usuarios de las lenguas. Los enfoques comunicativos

Este paradigma concibe la lengua como práctica social, como un instrumento de comunicación, un medio que nos permite hacer cosas; de esta forma, se estudia a partir de los eventos de habla, es decir, del uso que una comunidad de habla específica hace de esta lengua. En este período, de acuerdo con Duranti (2003), lo lingüístico forma parte de las prácticas culturales y, de este modo, se avanza en la concepción de lengua como cultura y se pasa a considerarla como un dominio culturalmente organizado y organizador de lo cultural. Bajo una orientación de base europeísta y desde principios nocifuncionales surgen los niveles umbrales de los llamados enfoques comunicativos. Los estudios realizados durante esta época tienen como principales centros de interés la variación, la actuación o el desempeño y la adquisición de la lengua. Desde una vertiente psicológica, Vez (2015) señala que el interés se centra en saber de qué hablan los usuarios y qué hacen o quieren decir cuando hablan, por tanto, el foco es el usuario de la lengua y los usos sociales.

Si se parte de este concepto de lengua, este paradigma centra sus objetivos en la interacción en la lengua extranjera. Para ello, el alumno debe ser capaz de usarla durante la interacción significativa, sea en las situaciones comunicativas propuestas dentro de clase o directamente, con un interlocutor hablante de este idioma.

El objetivo que se plantea es el de alcanzar la competencia comunicativa en la lengua extranjera y que, de acuerdo con Hymes (1972), se define como la adquisición tanto del conocimiento de la lengua como la habilidad en el uso de la misma. Está

integrada tanto por la competencia lingüística como por la sociolingüística. De esta forma, este autor destaca la importancia de lo social y lo comunicativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma.

Posteriormente, Canale y Swain (1980) definen esta competencia como sistemas de conocimientos y habilidades necesarios para comunicarse. Además de la competencia lingüística (los autores utilizan el término gramatical) y la sociolingüística, incluyen la estratégica, concebida como la capacidad para compensar los posibles fallos que puedan surgir en la comunicación, así como las estrategias utilizadas por el alumno en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Más tarde, Canale (1983) añade la discursiva, a la que se refiere como la habilidad para producir e interpretar más allá del nivel frástico.

Igualmente, Widdowson (1995) la define como un conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para manejarse adecuadamente en las diversas situaciones comunicativas.

De acuerdo con Salaberri (2007, p. 63), los trabajos de estos autores “se centran en el sistema de significados que se encuentran implícitos en el uso comunicativo de la lengua, más que en el código lingüístico y el vocabulario, centro de interés primordial de los paradigmas lingüísticos anteriores”.

Otro modelo de competencia comunicativa es el de Bachman y Palmer (1990, 1996). Con todo, hay que señalar que este modelo no ha sido concebido para el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, sino para el de la evaluación.

En su propuesta, los autores incluyen la competencia metacognitiva, que en su anterior modelo aparecía bajo el término de competencia estratégica, y la relacionan con el saber sociocultural y la capacidad del hablante para relacionar los diversos factores y

circunstancias que condicionan el intercambio verbal y los conocimientos sobre el uso de la lengua. La segunda es la lingüística, integrada a su vez por las siguientes competencias:

a) La competencia pragmática, que incluye la sociolingüística y la ilocutiva. Se refiere a la adecuación de los conocimientos lingüísticos y discursivos al objetivo comunicativo.

b) La organizativa, definida en términos de conocimiento de la lengua y su estructura. Esta competencia incluye otras dos: la textual y la gramatical.

c) Por último, se encuentra la competencia funcional, relativa al vínculo entre la finalidad que el hablante pretende y el enunciado.

Por otra parte, dentro del contexto educativo se encuentra el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), en el que introdujeron algunos cambios en la terminología con respecto al modelo propuesto por Canale. En su propuesta, estos autores definen la lengua como un sistema de comunicación de códigos y también como parte integral de la identidad de los individuos, siendo el canal más importante de organización social, insertado en la cultura de las comunidades. Igualmente, la competencia gramatical pasa a denominarse competencia lingüística, de forma que permita contemplar también el plano fónico y el léxico, además del morfosintáctico.

Si tenemos en cuenta este modelo, las competencias que forman parte de la competencia comunicativa son entonces la competencia lingüística, la discursiva, la sociocultural y la estratégica. A estas añadirán una quinta competencia, la accional. En la representación del modelo se puede apreciar la relación y jerarquía entre dichas competencias:



Figura 1. Representación esquemática de la Competencia Comunicativa. Fuente: Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, p. 10).

El modelo propuesto por estos autores da un lugar preferente a la competencia discursiva, a la vez que ésta se interrelaciona con la competencia lingüística, la accional y la sociocultural. Además, el centro de interés del estudio está en la interacción entre los componentes de esta competencia. Por nuestra parte, nos basaremos en dicho modelo para resumir muy sucintamente cada una de estas competencias y poder, más adelante, definir la competencia comunicativa intercultural.

Con respecto a la competencia sociocultural, los autores se refieren a esta competencia como el conocimiento sobre cómo expresar mensajes apropiadamente dentro del contexto de comunicación social y cultural. La competencia lingüística, la definen como la capacidad de uso (hablado o escrito) de la lengua en los diferentes planos o sistemas: el fonético-fonológico, morfosintáctico, ortográfico, semántico y léxico. La competencia discursiva la definen como la capacidad para producir y comprender el discurso teniendo en cuenta, principalmente, los principios de coherencia y cohesión por los que se rige. Comprende la selección, secuenciación y ordenamiento de las palabras, estructuras y sentencias para lograr un texto unificado, sea en la modalidad hablada o en la escrita. Los autores citan diversas subáreas que contribuyen al desarrollo de esta competencia, como la cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y conversacional y

que son inherentes al sistema de toma de turno en la conversación. Asimismo, destacan que la cohesión como fenómeno discursivo aproxima la competencia discursiva a la lingüística. También señalan la dificultad de describir la coherencia, sobre todo en lo concerniente a la expresión oral. Con respecto a la competencia estratégica, se define como la capacidad o conocimiento de una serie de estrategias de comunicación y (meta)cognición y cómo utilizarlas para que la comunicación sea efectiva o en el caso de que necesite suplir deficiencias de las demás competencias. Por último, la competencia accional consiste en la habilidad del hablante para producir e interpretar un discurso. La relacionan estrechamente con la interlengua pragmática, que sería el estudio del uso normativo del hablante y la adquisición de modelos de acción lingüísticos en una segunda lengua.

Los autores apuntan en sus conclusiones algunas limitaciones de este modelo, una de ellas es la conceptualización demasiado amplia de la competencia sociocultural, así como la redefinición de los subcomponentes de la competencia sociocultural y la sociolingüística como competencias independientes. Asimismo, señalan la necesidad de reflexionar cómo llevar a cabo una didáctica de los subcomponentes de las cinco competencias. Finalmente, estos investigadores nos recuerdan que hay que plantearse la aplicación de cualquier modelo de competencia comunicativa en términos relativos, ya que hay que tener en cuenta numerosas variables, según los alumnos o los objetivos de aprendizaje en determinado contexto. Así, algunos componentes pueden ejercer más peso en determinadas situaciones de enseñanza/aprendizaje que otros. Por lo tanto, sugieren que su modelo debe ser adaptado y/o reinterpretado de acuerdo a las necesidades comunicativas del grupo específico de discentes al que se le aplique.

Una década después, Celce–Murcia (2007) reformula dicho modelo y propone en el lugar de la competencia accional la interaccional, de modo que esta última incluye a

la primera. Dicha competencia ya había sido destacada por Kramsch (1986), quien a partir de un concepto dinámico del proceso de interacción, la define en términos de habilidades para procesar y negociar el significado, anticipar la respuesta del oyente y evitar posibles malentendidos, aclarar las intenciones propias o las del Otro para poder alcanzar así una decisión. Por consiguiente, se trata de un conocimiento compartido.

Las otras tres competencias del modelo de Celce-Murcia son la competencia formulaica, la sociolingüística y la lingüística. La formulaica está relacionada, entre otras, con la adquisición de las expresiones idiomáticas: “Formulaic competence refers to those fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions” (2007, p. 47). La competencia discursiva vuelve a ocupar la posición central y la estratégica se sitúa alrededor de las anteriores competencias. En la figura abajo, se puede observar las modificaciones que la autora efectuó en su nuevo modelo:

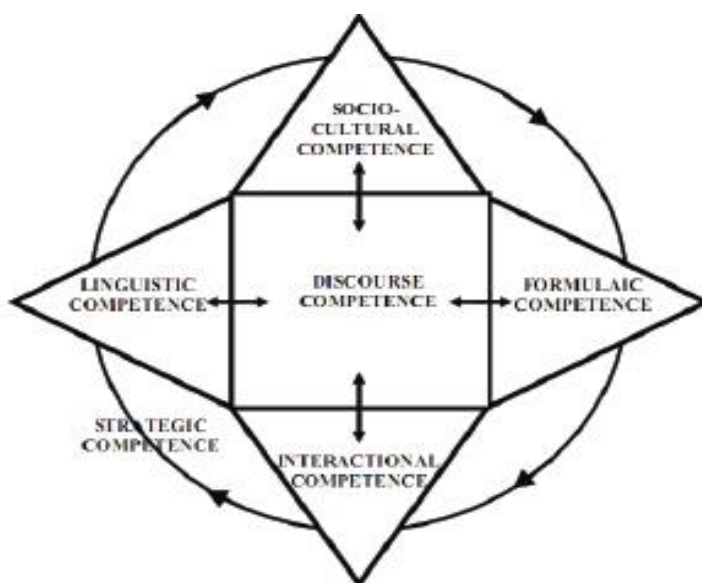


Figura 2. Representación esquemática revisada de la competencia comunicativa. Fuente: Celce-Murcia (2007, p. 45).

De este modo, se observa que a lo largo del tiempo las diferentes propuestas de modelos de competencia comunicativa pasan a centrarse todavía más si cabe en lo social, lo cultural y en los aspectos discursivos y menos en los de carácter lingüístico. Este hecho

guarda especial importancia, porque abre camino a la inclusión de una nueva competencia, la competencia comunicativa intercultural y que será definida en el siguiente apartado.

Por otra parte, este paradigma de los usuarios de la lengua mantiene que el proceso real de aprendizaje es la propia experiencia comunicativa. Por lo tanto, la enseñanza de la lengua extranjera consistiría en la creación de las condiciones adecuadas para la comunicación, por lo que estamos ante lo que se denomina la “enseñanza de lenguas para la comunicación” (Widdowson, 1998).

Conforme Finocchiaro y Brumfit (1983), algunos de los principios pedagógicos en los que este paradigma se basa son: a) la importancia de una comunicación que debe caracterizarse por su autenticidad y cuyo modelo son, por lo tanto, las muestras de habla de hablantes nativos; b) el foco de la enseñanza se centra en el aprendiz, en sus necesidades e intereses; c) la lengua extranjera se adquiere mediante la negociación de significados en el proceso de interacción comunicativa; d) las formas lingüísticas se trabajan dentro de un contexto comunicativo y no de manera aislada; e) las cuatro habilidades se trabajan de manera integrada; f) el uso significativo de la lengua con fines comunicativos; g) el objetivo prioritario es el significado, y no la forma o contenidos lingüísticos.

La introducción de dichos principios trae consigo un cambio tanto en la organización de las experiencias en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera, como en la definición de nuevos perfiles de los participantes; cambios tales como la introducción del aprendizaje colectivo a la hora de realizar las actividades comunicativas, por ejemplo. De esta forma, el alumno, como miembro integrante del grupo, pasaría a responsabilizarse de su aprendizaje, de ahí que se les considere usuarios activos y creativos de la lengua. Por otro lado, el profesor, desempeña un papel de facilitador, es un co-comunicador que gestiona y negocia el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de este paradigma se encuentra el enfoque comunicativo (así como el instrumental y el comunicacional), cuyos planteamientos teóricos y metodológicos se centran en esta dimensión social del lenguaje. El objetivo a ser alcanzado es el desarrollo de la competencia comunicativa y la adecuación sociocultural.

Durante la primera etapa de vigencia de este paradigma, se mantiene una visión de lengua reducida a un conjunto de funciones sociales. De esta forma, el aprendizaje se basaba fundamentalmente en el dominio de una serie de funciones y usos lingüísticos y las correspondientes situaciones comunicativas. Las clases giraban en torno a la realización de una serie de simulacros de situaciones consideradas reales, pero que, en realidad, no eran más que situaciones puramente artificiales y alejadas de la realidad del alumno. Esta primera etapa parece haberse extendido a lo largo del tiempo y sigue vigente en buena parte de los métodos de enseñanza. Al insistir en este modelo funcionalista en el que enseñar una lengua se restringe a su uso comunicativo en una serie de situaciones previamente delimitadas, conforme Sequeira, ello hace que prevalezca el saber hacer, el llevar a cabo diversas tareas con la lengua y no el saber ser o el saber expresarse en este idioma:

(...) preocupação excessiva com o “conhecimento imperativo” (como fazer coisas e como levar as pessoas a fazê-las) em detrimento do “conhecimento descritivo” (como expressar e compreender coisas) faz esquecer o todo ao pretender somar as partes que avalia (...). (Sequeira, 2012, p. 311)

Por otro lado, el hecho de concebir la lengua como un instrumento de comunicación supone considerar el lenguaje como apenas un sistema de transmisión de mensajes, con lo cual queda desprovisto de todo carácter sociohistórico. Ello implica una enseñanza desvinculada del uso discursivo y no permite que se sientan las bases necesarias para propiciar la participación de los alumnos en procesos sociales de producción de sentido. Asimismo, el hecho de concebir la experiencia comunicativa como suficiente para darse el aprendizaje de la lengua extranjera, significa ignorar las relaciones de poder

asimétricas que operan durante la interacción entre individuos de diferentes culturas y que pueden llegar a bloquear el diálogo. Además, esta visión de la lengua conlleva, tal como habíamos destacado al inicio de este capítulo, la representación de la existencia de comunidades ideales de habla, y por tanto, la existencia de “un ideal abstracto, tal como el de una lengua común (...)” (Mey, 1998, p. 80) al que los discentes deberían ajustarse. Así pues, el modelo a ser seguido es el del hablante nativo. En consecuencia, no se abre espacio para reflexionar, aceptar y convivir con la diversidad tanto lingüística como cultural. También hay que tener en cuenta que si el interés se centra en el uso de la lengua por parte de una comunidad de habla específica, ello conlleva que la lengua, como instrumento de comunicación, y la cultura se identifican con un grupo nacional específico. De esta forma, las reglas sociolingüísticas y pragmáticas o las costumbres de una comunidad determinada se abordan desde esta perspectiva nacional. Esto hace que en la práctica, tanto en las clases como en los manuales didácticos de lengua extranjera, la cultura se presente como una entidad de carácter fijo e inmutable, cuyo principal rasgo es la homogeneidad. Con lo cual estamos, conforme Dervin (2010), ante un enfoque objetivista en el que prima una visión monológica y reificadora de la cultura. Bajo esta concepción de cultura, se presupone que somos diferentes porque procedemos de culturas diferentes, la cultura es algo que se recibe, de modo que no se concibe dicho concepto como un proceso en construcción. Asimismo, esta perspectiva implica pensar en identidad en términos de nacionalidad; la identidad cultural se concibe como una entidad única y que permanece inalterable.

Este enfoque, de acuerdo con este autor, conlleva inevitablemente la presencia de discursos estereotipados, de representaciones positivas y negativas de uno mismo y del Otro y categorizaciones dicotómicas como la de ellos y nosotros, por ejemplo. Desde esta

visión etnocéntrica no es posible el diálogo intercultural, ya que como señala Janzen (2007), no abre espacio para el reconocimiento del Otro.

Igualmente, no se contempla ni se percibe la importancia de la lengua y cultura(s) maternas del alumno. Esto es especialmente perjudicial para la enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva intercultural, puesto que por una parte, hay que tener en cuenta que el alumno — sobre todo dentro de este contexto de enseñanza y adquisición de la lengua extranjera caracterizado por el aprendizaje en un contexto educativo — se acerca a la lengua y cultura(s) meta desde la historia, la mirada de su propia lengua y cultura(s). Ello implica que esta visión de la lengua y cultura(s) meta vendrá condicionada, en parte, por su propio sistema de creencias o valores y su particular visión del mundo. Así, según Serrani-Infante (2003), tomar la palabra en la lengua extranjera requiere la presencia de una serie de procesos identificatorios que ejercen acciones contrapuestas, unas veces de alejamiento, otras de acercamiento del discente a la lengua extranjera. Conforme la autora, es necesaria la comprensión de dichos procesos para poder explicar el proceso de inscripción discursiva en el idioma. De ello se deduce que la inclusión de la lengua y cultura(s) maternas en la enseñanza de la lengua extranjera, a partir de la reflexión y cuestionamiento, es especialmente importante si tenemos como objetivo desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

1.2.2. El paradigma de la ciudadanía y la cohesión social. Lo intercultural

El surgimiento de un nuevo paradigma en la enseñanza de lengua extranjera viene propiciado tanto por las limitaciones del anterior, como por un profundo cambio en el plano epistemológico y metodológico. Este cambio, de acuerdo con Vez (2010), era necesario para comprender y adaptarse a la complejidad de fenómenos sociales como la globalización, los movimientos migratorios y el encuentro, convivencia e interrelación entre individuos de diferentes culturas. Ello se refleja en los objetivos de las políticas de

educación lingüística del Consejo de Europa, dirigidos hacia el fomento del plurilingüismo, la comprensión mutua, la diversidad lingüística, como al desarrollo de una ciudadanía democrática y el fomento de la cohesión social entre grupos provenientes de culturas diferentes. Estos mismos objetivos son los que se recogen en los documentos guía para la enseñanza de la lengua extranjera en Brasil. Los principios teóricos de este paradigma provienen de diversas áreas, como la del dialogismo o el análisis del discurso, entre otras. La lengua se concibe, por lo tanto, como fenómeno de interacción social, como resultado de las interacciones en el proceso de producción de sentidos (Bakhtin, 1992).

El interés de las investigaciones se detiene no ya en “la lengua como y para la comunicación, sino en las lenguas como y para las interacciones interculturales con el Otro” (Vez, 2010, p. 37); consecuentemente, se contempla la lengua como competencia existencial. De este modo, la atención se centra en la interacción social en el discurso, entendido como proceso de negociación y construcción (colectiva) del sentido. La lengua se concibe “como un producto interaccional cargado de valores indexicales (incluidos los valores ideológicos)” (Duranti, 2003, p. 20). Estamos pues en la sociedad del conocimiento y no en la sociedad de la comunicación. Al contrario del anterior paradigma, en este el foco es sociológico y no psicológico, se trataría de orientar nuestras actividades y objetivos desde un modelo de sociedad que impulse a los individuos a compartir. Por eso, Vez describe la lengua como una forma de comportamiento intercultural, un compromiso en la acción intercultural. En cuanto a su aprendizaje, este consiste en actividades sociales e interacciones verbales o no verbales en las que el alumno se implica. Así pues, se debe observar el contexto de donde procede el alumno para poder así desarrollar las estrategias adecuadas.

Asimismo, el concepto de lengua descrito anteriormente implica la relación entre la lengua y el contexto, ya que la comprensión del sentido exige que los

interlocutores compartan un conocimiento que es necesario a la hora de deducir el significado. La relación del discurso con la situación en la que este se produce nos conduce a lo social, a un plano sociohistórico e ideológico, por lo que también hay que tener presentes las relaciones de poder entre los interlocutores.

Por otro lado, la cultura en este nuevo paradigma se concibe, conforme Dervin, no como un todo complejo, sino como complejidad cultural, lo cual denota heterogeneidad. Se caracteriza por su naturaleza mutable, dado que se fundamenta en procesos sociales que constituyen y son constituidos por los individuos a partir de la interacción y de la negociación. Se define como resultado del intercambio entre individuos de diversas culturas. Esto también lleva a concebir la identidad como una entidad cambiante. De acuerdo con el autor (2010, p. 4), las sociedades se mezclan y de ahí se crean las “diversidades diversas en términos de hábitos, discursos y opiniones dentro de las mismas fronteras geográficas”.

Igualmente, Abdallah-Preteuille (2011) describe este concepto de cultura como mezcla, negando así que sea una categoría, sistema o estructura, ya que ello remite a una entidad estática y, por lo tanto, a la noción de diferencia y categorización, que para la autora conllevarían la valoración o enjuiciamiento del Otro en términos comparativos de mejor o peor. La autora también concibe las culturas como entidades de naturaleza mutable, dinámica e inestable y, en consecuencia, pasibles de transformación.

De modo que para la autora, se trata de comprender la diversidad cultural a partir de una serie de procesos a los que Glissant (1996, cit. por Abdallah-Preteuille, 2011, p. 95) denomina bajo el término de criollización de las culturas, con el que plantea el rechazo hacia el imaginario de una identidad raíz — término que remite a la esencia, a algo ya dado y, por tanto, caracterizado por su naturaleza fija e inmóvil — a favor de un imaginario de una identidad recreada dentro del espacio de encuentro y contacto entre

diversas culturas: “c’est à dire sur l’imaginaire d’une identité-relation et non sur l’imaginaire d’une identité racine”. Esta identidad-relación conlleva el abrirse al Otro, siendo contraria a la primera, la identidad raíz, que se erige como única y niega la diversidad a su alrededor. Ello significa que aquellos elementos de la cultura que entran en contacto deben hacerlo en igualdad de condiciones, sin que uno se subordine al otro, dando como resultado algo nuevo, diferente. La cultura se concibe desde la diversidad, con lo cual, conforme Abadallah-Preteille, no se trata ya de conocer otras culturas, sino de comprender la experiencia humana en su singularidad y universalidad. De esta manera, la autora propone el uso del término *culturalidad*, en vez del de *cultura*, para referirse a un proceso dinámico caracterizado por su complejidad y por su naturaleza heterogénea. Esta noción, conforme esta investigadora (2006, p. 5), permite “(...) entender los fenómenos culturales a partir de dinámicas, de transformaciones, de mezclas y de manipulaciones. La noción de «culturalidad» nos devuelve al hecho de que las culturas son cada vez más cambiantes, lábiles, atigradas y alveolares”.

Por consiguiente, teniendo en cuenta las definiciones anteriores, el concepto de cultura se puede definir como un proceso sociohistórico, un conjunto de prácticas (re)creadas mediante la participación de los individuos en los diversos procesos de interacción y caracterizadas por su dinamismo, heterogeneidad y diversidad interna. Esta visión dinámica de las culturas nos ayuda a comprender, conforme destaca Sercu (2002), que las culturas nacen y están sometidas al constante influjo de otras culturas, con lo cual no cabe circunscribirlas a un ámbito geográfico determinado.

Esta conceptualización remite a la noción de *hibridismo* conforme la cual las culturas se caracterizan por su dinamicidad y, por tanto, por su movilidad. Por ello, de acuerdo con Bhabha, no se puede hablar de fronteras ni cabe establecer categorizaciones dicotómicas, ya que las fronteras se caracterizan por su porosidad y también por su

permeabilidad. De esta forma, describe el espacio discursivo *entre* o *in-between* en términos de hibridación. Las nuevas identidades se definen a partir de este espacio marcado por la negociación, no exenta de conflicto, entre los participantes:

(...) es la necesidad de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales, y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales. Estos espacios "entre-medio" (*in-between*) proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad (*selfhood*) (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad. (Bhabha, 2002, p. 18)

Por su parte, Eagleton (2001), teniendo en cuenta el concepto de cultura propuesto por Said, refuerza esta visión dinámica, heterogénea e híbrida de las culturas como procesos entretejidos entre sí. Cabe señalar que dicho carácter híbrido de las culturas no es algo propio de las culturas actuales, sino que también estaba presente en las culturas que nos precedieron, tal como señala Llamas (2012, p. 54) al respecto: “(...) las prácticas culturales y sus esquemas no han dejado de interactuar, pero muchas de estas hibridaciones se han convertido en parte de una memoria cultural y de un discurso que ha olvidado su origen y que lo ha categorizado como si fuera monológico”.

De esta forma, estamos hablando de culturas en plural, dado que toda cultura se configura a partir de su relación con otras culturas. Con lo cual se establece un claro vínculo entre dicho concepto y la noción de interculturalidad. Esta concepción plural se la debemos a Herder, quien describe las culturas nacionales como una serie de esferas o bolas que no se encuentran aisladas entre ellas, puesto que, conforme Llamas (2012, p. 72), “existe una capacidad comunicativa universal”, aunque no por ello los valores son universales. Así pues, según este modelo holístico, las culturas son conjuntos que se interrelacionan y las comunicaciones entre ellos, de acuerdo con la autora, se entienden en términos de influencias, enriquecimiento o de traducción. Las reflexiones de Herder dieron origen al concepto plural de culturas diversas, que más tarde adoptarán las diversas

corrientes multiculturalistas o relativistas. Aun así, la autora advierte sobre este concepto de cultura, puesto que frecuentemente esta concepción puede derivar en un esencialismo excluyente que no permitiría explicar tanto la heterogeneidad y diversidad intracultural interna como los procesos de transformación.

Por otro lado, Ogay define este concepto de cultura en plural como un proceso dinámico y, por tanto, inestable y sometido a continuos cambios por parte de una comunidad, cuyo origen (y función) se encuentra en un proceso histórico de adaptación al ambiente y a las necesidades de los individuos. Por consiguiente, sería resultado del esfuerzo de un determinado grupo para adaptarse al contexto de su ambiente, tanto social como ecológico. De esta manera, las diferencias entre unos y otros se deben al hecho de haber vivido en distintos ambientes, con lo cual se han desarrollado modos de hacer y significados diferentes, como recalca esta investigadora. Así, a partir del concepto de cultura de Camilleri (1990, cit por Ogay, 2010, p. 403) y sus reflexiones al respecto, la autora destaca la necesidad de fomentar “uma atitude reflexiva que permita-nos estar ligados ao nosso sistema cultural sem, no entanto, sermos sujeito dele, e de ter assim uma posição “emergida em vez de continuar a ser imergida”.

Asimismo, Kramsch (2011), bajo la influencia de las teorías postmodernistas, destaca la dimensión subjetiva de la cultura y su papel fundamental a la hora de atribuirle un significado a lo que acontece a nuestro alrededor, a la vez que nos permite compartir ese significado con los Otros.

Su definición coincide con los planteamientos que se hacen desde los estudios de la antropología simbólica, como por ejemplo, los trabajos de Geertz. Este autor concibe la cultura como un sistema de significaciones, una red de sentidos, de símbolos compartidos por un grupo determinado y desde los cuales se define el mundo o se interpretan las propias experiencias. De este modo, conforme este estudioso (2003, p. 20),

"(...), el análisis de la cultura ha de ser (...) una ciencia interpretativa en busca de significaciones". Por lo tanto, la cultura se entiende como interpretación, como un proceso de construcción del significado, constitutivo, dinámico y (co)construido en la interacción. Ello conllevaría la reinterpretación continua de este conjunto de significados por parte de los individuos que integran una determinada comunidad.

Por su parte, Bruner, a partir de las reflexiones de Geertz, define la cultura como un proceso de negociación y (re)construcción de significados que los individuos comparten y deben interpretar. El autor se refiere a este constructo como un texto ambiguo que necesita estar constantemente siendo interpretado por los individuos en interacción y lo describe como un espacio, un foro, en el que se (re)negocian dichos significados:

(...) a forum for negotiating and renegotiating meaning and for explicating action as it is a set of rules or specifications for action ... It is the forum aspect of a culture that gives its participants a role in constantly making and remaking the culture -an active role as participants rather than as performing spectators (...). (Bruner, 1986, p. 123)

De esta manera, las reflexiones anteriores sobre el concepto de cultura, así como las de este último autor nos conducen hacia una perspectiva intercultural en educación, ya que lo intercultural también supone negociar, (re)construir e interpretar significados desde la interacción. Así, uno de los objetivos de la educación intercultural, tal como destaca Gonçalves Matos (2011), sería la negociación de las identidades para poder así comprender la otredad cultural.

Con respecto a lo intercultural como paradigma para la gestión de la diversidad y la ciudadanía, algunos autores, como Jiménez Gámez (2004), consideran el interculturalismo educativo como un paradigma — constituido por los ejes epistemológico, metodológico y ético — “que constituye una base a partir de la cual se desarrolla una tradición de investigación” (Jiménez Gámez, 2006), y cuyo radio de acción se extiende al ámbito político y social, con lo cual está directamente unida al concepto de

ciudadanía y de alteridad. De esta forma, el autor subraya que la educación intercultural conlleva el reconocimiento social de aquellos que forman parte de las minorías culturales. Abdallah-Pretceille (2006) también le atribuye a dicho concepto la condición de paradigma que contribuye a reflexionar sobre la diversidad y que está integrado por un eje conceptual organizado a partir de una serie de principios y uno metodológico.

Por nuestra parte, teniendo en cuenta el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, consideramos que el paradigma de la ciudadanía y la cohesión social descrito anteriormente comprende el enfoque (*approach*) intercultural. Este funciona a modo de guía de acción pedagógica y se fundamenta tanto en las teorías constructivistas de la psicología como en una teoría de adquisición de la lengua extranjera, cuyo concepto de macrolenguaje se sitúa en la lengua como y para las interacciones interculturales (Vez, 2010). Desde este punto de vista, Aguado Odina y otros (1999) definen la educación intercultural como un enfoque educativo que en su vertiente conceptual se centra en el concepto de diversidad y pluralismo cultural. Su propuesta se fundamenta en un modelo de intervención al que describen como holístico, integrado y a partir del cual se configuran las dimensiones del proceso educativo, de modo que se pueda alcanzar el desarrollo de la competencia intercultural.

1.2.2.1. El concepto de interculturalidad, multiculturalismo y transculturalidad

Antes de avanzar en el desarrollo de este apartado, al hilo de la confusión terminológica observada en los documentos analizados en esta primera parte de este capítulo y que, en parte, se debe a la adopción del modelo europeo de integración que los autores de estos documentos también han tomado como referente, cabe detenerse y aclarar las diferencias entre los términos multiculturalismo, interculturalidad y transculturalidad.

Con respecto al multiculturalismo, este concepto hace referencia a un estado en el que diferentes grupos coexisten sin que, por ello, haya contacto e interrelación entre

estos. Abdallah-Preteceille (2005) define la perspectiva multicultural en contraposición a la intercultural, como aquella que gestiona la diferencia. Lo multicultural conllevaría, según la autora, la reafirmación de la pertenencia a una comunidad en particular y, por lo tanto, la discriminación de un grupo determinado.

Asimismo, el multiculturalismo al centrarse en el Otro, enfatiza la dicotomía entre el Otro y uno mismo, lo cual remite a un concepto de cultura estático, naturalístico y esencialista que homogeneiza las identidades (Sarmiento, 2014). En cambio, desde una perspectiva intercultural el centro de interés es uno mismo y, ello conlleva un cuestionamiento de la propia identidad.

No obstante, si partimos de una situación ideal, también se puede concebir lo multicultural desde otro ángulo y considerarlo efecto y consecuencia del proceso intercultural. Así, de acuerdo con Sarmiento (2014, p. 606), el “espacio multicultural sería el resultado de movimientos interculturales, multidireccionales y recíprocos (¿aleatorios?)”. Supone la coexistencia en un mismo espacio de personas de diferentes culturas (diferentes memorias, referencias, valores, proyectos, expectativas, experiencias, prácticas y actitudes) que, bajo circunstancias ideales, reconocen mutuamente el derecho a vivir en común. Es el derecho a compartir territorio y la obligación a vivir en este de acuerdo a las culturas de las diversas comunidades. Ello, conforme la autora, sería una utopía, porque esta convivencia conlleva un conflicto entre los valores, creencias o normas de las diferentes comunidades que coexisten en un mismo territorio.

En parecidos términos, Malgesini y Giménez (2000) también consideran que la presencia de lo intercultural, al aportarle dinamicidad a esa situación de multiculturalismo, permite ir más allá de esa coexistencia. El resultado, según defienden los autores, sería una sociedad caracterizada por el sincretismo en la que las nuevas manifestaciones culturales, creadas a partir de otras culturas, pasan a formar parte de la cultura de acogida. Por su

parte, Jiménez Gámez (2006) sostiene que la función de la educación intercultural es la de buscar una solución a los conflictos interculturales producidos dentro de las situaciones de multiculturalidad.

En cuanto a la noción de interculturalidad, Morgado (2010, p. 6) a partir de la reflexión sobre el propio prefijo *inter*, destaca que este designa esa “voluntad de inclusión y de intersección de dos o más culturas en un mismo espacio-tiempo”, que además son dinámicas y están sujetas a diversas transformaciones. De ahí que la autora destaque que la interculturalidad permitiría a nuestras sociedades multiculturales abordar y solucionar los problemas derivados de la interacción entre los diferentes grupos.

Dentro de esta perspectiva, conforme Gohard-Radenkovic (2005), el prefijo *inter* alude a la interacción y, ello conlleva reconocer valores, modos de vida y representaciones simbólicas, a los que hacemos referencia durante el proceso de interacción discursiva y en nuestra propia concepción del mundo.

Por su parte, de Vallescar, considera que la perspectiva intercultural, a diferencia de la multicultural, además de incluir actitudes de respeto, reconocimiento y tolerancia, tiene en cuenta lo que cada individuo puede aportar a la sociedad. Con lo cual, según esta autora (2002, p. 161), este prefijo denota devenir, un cambio continuo que apunta hacia algo que está en constante (re)construcción y siendo sometido a constantes reajustes a medida que se desarrolla la interacción: “(...) la condición fundamental para poder calificar cualquier ‘proceso de intercultural’ es su concepción (...) como un proceso *optado, permanente y siempre inacabado*, en donde el Otro entra siempre en relación dinámica e interpelante”.

De acuerdo con la autora (2002, p. 143), la relación intercultural “supone una deliberada interrelación entre las culturas (...) por eso, la interculturalidad es antes que nada una cuestión práctica y tiene que ver con el arte de saber relacionarse, así que, es muy

poco, o casi nada, lo que podemos presuponer”. De esta forma, lo multicultural evoluciona no de manera natural y espontánea hacia lo intercultural, sino que para ello es necesario renegociar tanto los papeles como los espacios y distinguir aquellos valores que vinculan y guían los procesos de síntesis. Así, la autora describe esta renegociación como un proceso caracterizado:

(...) por la apertura y disposición para retomar continuamente y en actitud de diálogo la propia visión y percepción del mundo, buscando adecuar el comportamiento a la realidad y construir un modelo capaz de *reconocer las propias necesidades en el respeto de los otros*. (de Vallescar 2002, p. 143)

Por lo tanto, conforme la autora, el prefijo *inter* hace referencia a la interacción y a una voluntad de cambio, de acción en el ámbito de una sociedad caracterizada por su multiculturalidad y que debe orientarse por acciones de solidaridad objetiva. Cabe destacar la relación de reciprocidad (intercambio) y a la vez de separación (diferencia) expresada mediante dicho prefijo. Se trata, en suma, de un proceso “marcado por la reciprocidad de perspectivas- son representaciones sociales construidas en interacción” (Muñoz, 1997, cit. por de Vallescar, 2002, p. 145).

Con respecto al comportamiento intercultural, esta autora (2013, p. 62) señala que este se desarrolla a lo largo de cinco diferentes momentos, que van desde un primer momento en el que se sucede la interpelación y que está acompañado por la igualdad y el respeto; a este le sigue la toma de conciencia de aquello que nos condiciona, ya que a raíz del contacto con las otras culturas, vamos adquiriendo una mayor comprensión acerca de quiénes somos. El tercero se caracteriza por la auto-negación, lo cual conlleva un alejamiento de posturas etnocéntricas. A continuación, llega el momento en el que se expone lo que uno es y, por último, se daría el diálogo, caracterizado por su talante crítico, creativo y abierto. En esta experiencia, resalta la investigadora, “se comunica ‘lo propio’ y se participa en ‘lo diverso’. (...). En esta perspectiva, la interculturalidad supone identidades conscientes de sus diferencias”.

También desde una perspectiva filosófica, Panikkar (2002, p. 75) sostiene que el encuentro entre diversas visiones de mundo crea la interculturalidad y que la comprensión del Otro pasa por lo que el autor describe como “un esfuerzo precedido por la intención de conocerle”. El autor (2002, p. 41) define este proceso intercultural “no como una cuestión de traducción sino de comunicación –y posible fecundación mutua” entre las culturas que entran en contacto. El resultado de la experiencia intercultural es, por lo tanto, el pluralismo.

Asimismo, este estudioso destaca que ante las dificultades que el encuentro intercultural entraña, estas se deben superar a partir de lo que el autor denomina con el término de diálogo dialogal, una forma de dialéctica marcada por la presencia de un decir entre dos dialogantes que se escuchan con la finalidad de entender no solo lo que se dice, sino especialmente lo que se quiere decir. Ello supone el desarrollo de una actitud dialógica, concebida como el abrirse al Otro. En este diálogo dialogal las reglas no se “presuponen unilateralmente ni se dan por sentado a priori sino que se establecen en el diálogo mismo” (2002, p. 34). De ahí que el autor considere la interculturalidad como una actitud y no como conocimiento, ya que la base misma del encuentro debe ser cada vez establecida en el diálogo concreto.

Aun así, ante la dificultad de evaluar la cultura ajena, el autor opta por hacerlo no desde una posición de relativismo o desde el absolutismo cultural (defensa de valores universales), sino desde una posición relativista, a la que este autor denomina como relatividad cultural. Más adelante, este filósofo (2002, p. 55) señala al respecto que la interculturalidad “(...) nos invita a descubrir lo universal en la profundización de lo concreto”. Este diálogo se basa en la igualdad y en una actitud de confianza (y no de certeza) entre los dialogantes y presupone el ir más allá de sus propios intereses. En este

sentido, el autor sostiene que sin dicha confianza entre las culturas se degenera en el multiculturalismo.

Finalmente, el autor destaca que ante el encuentro con otras creencias, valores o visiones de mundo tan distantes de la propia, lo interesante es esa sensación de incomodidad que producen y, en consecuencia, de inseguridad y desequilibrio en cuanto a lo identitario:

La apertura a la interculturalidad es realmente subversiva. Nos desestabiliza, contradice convicciones profundamente enraizadas que damos por supuestas, debido a que no han sido desafiadas. Nos dice que nuestra visión del mundo y finalmente nuestro mundo no es el único. Pero al mismo tiempo es enriquecedora. Nos permite crecer, ser transformados; nos estimula a que seamos más críticos, menos absolutistas y amplía nuestro campo de tolerancia. Al mismo tiempo nos permite descubrir en las mismas raíces de la propia cultura aquellos puntos de intersección para el crecimiento armonioso de esa misma cultura. (Panikkar, 2002, p. 60)

Por otro lado, esta conceptualización del proceso intercultural nos traslada hacia un nuevo término, el de transculturación, término acuñado por el etnógrafo Ortiz (1940), quien lo define como las diferentes etapas del proceso de transferencias culturales y que conlleva la pérdida de la cultura precedente y el surgimiento de nuevos fenómenos culturales.

En su introducción al libro de Ortiz, Malinowski aplaude este término, pero introduce algunos cambios en su definición inicial:

(...) un proceso en el cual ambas partes de la ecuación resultan modificadas. Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente. (Malinowski, 1940, cit. por Rama, 2008, p. 40)

Esta definición se ajusta a la que tiempo después dará Welsch (1999), que concibe lo transcultural como una serie de entrelazamientos que surgen a partir de la diferenciación interna y la complejidad de las culturas modernas, caracterizadas por estar interconectadas y entretejidas entre sí. Para el autor, lo transcultural implica la interrelación e interpenetrabilidad de culturas; el resultado de este proceso es el

denominado espacio híbrido en términos culturales. Por lo tanto, las culturas modernas se caracterizan por su hibridez y ello significa que nada es exclusivamente extranjero o propio; el autor incluso sostiene que dentro de una misma cultura hay tanto de extranjería como en las relaciones exteriores entre una cultura y el resto.

La definición de lo transcultural en el nivel macro (el de las culturas) se caracteriza por la mezcla y la interacción, los ingredientes necesarios para que se pueda hablar de una comunicación de carácter transcultural. De hecho, Welsch utiliza el término comunicación transcultural y no intercultural, ya que para el autor la interculturalidad está relacionada con un concepto tradicional de cultura concebida como isla o esfera (Herder), que lleva a un enfrentamiento y aislamiento entre las culturas en vez de a un encuentro y diálogo. Para la definición de este concepto, toma como referencia el concepto de cultura de Wittgenstein, que se fundamenta en un principio pragmático y no hermenéutico, dado que lo crucial no es comprender las culturas extranjeras, sino interactuar con la extranjería. En cuanto al nivel micro, el del individuo, prevé que lo que nos hace diferentes a los unos de los otros son nuestras experiencias y narrativas.

Cabe destacar que el autor sitúa lo transcultural en el nivel de las previsiones y lo relaciona directamente con el concepto de diversidad. Así pues, Welsch sostiene que no se trata de una mera yuxtaposición de culturas definidas como un mosaico, sino de redes transculturales con puntos en común y otros no, que se superponen y contribuyen a inscribirse en la diversidad de culturas. El autor define la mecánica de la diferenciación como exclusivamente cultural y no relacionada con cuestiones geográficas o nacionales, sino que deriva del proceso de intercambio cultural. Finalmente, Welsch describe lo transcultural (en términos identitarios) como la combinación de lo local y lo global, lo singular y lo universal, de manera que los individuos pueden optar con relación a su filiación.

Con respecto al concepto de transculturalidad en el marco de los estudios crítico-literarios, Rama (2008, p. 37) define la transculturización narrativa como una especie de “plasticidad cultural” que permite la integración de nuevos elementos de procedencia externa y conlleva la rearticulación de la estructura cultural. No se trata, por tanto, de la combinación de distintas culturas, de la mera suma de aportes de una y otra cultura.

Para terminar, destacamos la siguiente cita de Borrero Zapata, cuyas reflexiones sirven como aclaración de las diferencias entre los tres conceptos descritos anteriormente. El autor (2009, p. 89), considera que estas nociones forman parte de “una línea imaginaria de progresión de la epistemología de las culturas” y sitúa lo transcultural en el nivel de mayor apertura con respecto a la multidimensionalidad y dinamicidad cultural:

Partiendo de una concepción plural de los sistemas sociales común a todas ellas, se aprecia en los mismos un nivel de sensibilización gradual en su descripción del dinamismo de los sistemas culturales, y en la admisión de distintos niveles de permeabilidad en el contacto cultural entre ellos. Visto de este modo, la transculturalidad es acaso la noción con mayor grado de tolerancia a la descripción multidimensional y dinámica de la relación entre las culturas. (Borrero Zapata, 2009, p. 89)

1.2.2.2. El concepto de interculturalidad en el ámbito educativo

Si nos ceñimos al ámbito educativo, de acuerdo con Morgado, una manera de definir lo que es educación intercultural sería plantearse qué es lo que no es educación intercultural. Para ello, la autora se basa en las siguientes reflexiones:

(...), a educação intercultural não é incluir ‘outras culturas’ nos temas dos programas, nem celebrar as festas e as datas dos ‘outros’, não é fazer uma campanha de slogans sobre os direitos humanos, quantas vezes baseadas ou reproduzindo um conhecimento estereotipado do outro; também não é resolver o ‘problema dos alunos de origens culturais diferentes’ e muito menos uma forma de os levar, sem atrito, a comportarem-se como ‘nós’, a falarem como ‘nós’! Educação intercultural não é dar voz a minorias como forma de atenuar ou adiar o conflito enquanto ‘aprender’ a integrar-se. Educação intercultural não é considerar a diferença uma ‘falha’ que o próprio deve ter todo o interesse em suprir. (Cochito, 2004, cit. por Morgado, 2010, p. 3)

Conforme la autora (2010, p. 3), citando a Cochito, el objetivo de la educación intercultural es “aprender e apreender a complexidade dos pontos de vista em presença, transformar e transformar-se com eles”. De esta manera, la educación intercultural sirve como instrumento para la gestión de la diversidad de forma positiva, abriendo espacio al intercambio y al enriquecimiento entre los individuos de diferentes culturas, tal como señalan Malgesini y Giménez (2000). Ello requiere el desarrollo de una educación marcada por el pluralismo cultural que comprenda toda esa diversidad de creencias, valores, culturas, visiones de mundo. Supone, además, la participación en un clima de igualdad de oportunidades y de derechos en las interacciones que se producen dentro de ese mismo espacio. De ahí que los autores definan la interculturalidad como un proyecto político.

Asimismo, Morgado destaca que se debe hacer hincapié en aquellas diferencias que nos unen y no en las que nos separan. Esta expresión, de acuerdo con la autora sirve para designar:

(...) a necessidade de preservar a diferença e a diversidade como espaço de interação que promove o desenvolvimento cognitivo e atitudinal, o sentido de cooperação, e a capacidade de refletir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, na construção de um patrimônio cultural comum. (2010, p. 4)

Por lo tanto, conforme la autora, para que el alumno pueda aprender a convivir con la heterogeneidad cultural se debe fomentar el desarrollo de una conciencia crítica, que, a su vez, conlleva el conocimiento, la sensibilidad y la evaluación de las formas de identificación culturales que ellos mismos adoptan. En esta misma línea de pensamiento, Jiménez Gámez (2006) señala la necesidad de trabajar los contenidos del currículum intercultural desde una perspectiva crítica y reflexiva, de forma que se incentive el desarrollo de un juicio crítico. El autor sostiene que dichos contenidos deberían ser abordados desde una vertiente transversal. En cuanto a las actividades, estas deben relacionar los conocimientos nuevos con los previos, así como con los intereses de los discentes, caracterizándose así tanto por la significatividad como por la relevancia.

En lo concerniente al ámbito de la lengua extranjera, de acuerdo con Gohard-Radenkovic (2005), el concepto de interculturalidad implica una constante redefinición de uno mismo y del Otro, de las relaciones de poder que se instauran entre ambos a lo largo de ese encuentro y de los espacios tanto territoriales/físicos como simbólicos.

Así pues, de acuerdo con Dervin, la educación intercultural se concibe como proceso, de modo que se aleja de una perspectiva culturalista y de reificación cultural del Otro y se caracteriza por la presencia de un diálogo mediado por el entendimiento y la interpretación, tal como sostiene Bauman: “Todos los residentes en las tierras de frontera se enfrentan a una tarea similar: entender, no censurar; interpretar, no legislar; abandonar el soliloquio en beneficio del diálogo” (2002, p. 87).

Esta dialéctica sería la razón de ser de la interculturalidad. En este sentido, Ogay (2010, p. 405) destaca que la discusión en torno a la interculturalidad debería basarse en la dialéctica entre las diferencias culturales: “é indispensável para nós – professores e pesquisadores – reconhecermos nossas ambivalências diante das diferenças culturais, compreendê-las e explicitá-las não como uma contradição a ser resolvida, mas como uma dialética que fundamenta a interculturalidade”. La autora toma como referencia el concepto de dialéctica de la interculturalidad en el que Edelman sostiene la necesidad de que el valor de la igualdad se encuentre compensado o equilibrado por el valor de la diferencia.

Además del diálogo, otros de los principios que guían la educación intercultural serían la reflexión, el reconocimiento de la diferencia, la escucha comprensiva, la negociación de significados, la igualdad, apertura y solidaridad. Dichos principios remiten al concepto clave *Bildung*, término acuñado por Kant y que posteriormente Klafki lo definirá como un constructo que incorpora conceptos como el de “libertad, autonomía, responsabilidad, autodeterminación, independencia, razón (...)”

Bildung se entiende como la “capacitación para la autodeterminación racional, que supone e incluye la emancipación (...). Implica la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales propias” (Vinther y Slethaug, 2012, pp. 59-60). Conforme estos autores, sería por lo tanto, un proceso y a la vez un producto necesario para la formación de la ciudadanía.

De esta manera, no podemos basarnos apenas en el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que también es necesario incluir otras competencias. El hablante ideal ya no es el hablante nativo, sino el hablante o locutor intercultural, un hablante que debe adquirir una serie de actitudes, pero también de comportamientos y de conocimientos que le permitan desarrollar una “competencia en la acción” y que Vez (2014, p. 29) resume con las siguientes palabras: “la capacidad de verse a sí mismo como otros le ven”.

1.2.2.3. La competencia comunicativa intercultural. Revisión del concepto

El proceso de interacción discursiva en la lengua extranjera requiere no solo el desarrollo de una competencia comunicativa, sino también de la competencia intercultural, que en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera pasa necesariamente a denominarse competencia comunicativa intercultural. El desarrollo de esta competencia es el objetivo de este nuevo paradigma de la ciudadanía.

En el contexto europeo, encontramos referencias a lo intercultural en el apartado dedicado a las Competencias Generales en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) del Consejo de Europa (2001). En este apartado, los autores describen los conocimientos, habilidades y destrezas que integran estas competencias generales. En primer lugar, sitúan el conocimiento declarativo (*savoir*) integrado por el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural. En segundo lugar, nos encontramos con las destrezas y habilidades prácticas e interculturales (*savoir-faire*).

Seguidamente, está la competencia existencial (*savoir être*). Finalmente, se encuentra la habilidad para aprender, en la que se incluye la conciencia comunicativa y de lenguaje, así como la conciencia fonética general y las habilidades de estudio y las heurísticas. En el apartado siguiente, separado del apartado de las competencias generales, los autores incluyen la competencia comunicativa, de la que forman parte la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

Por tanto, el concepto de interculturalidad comprende tanto la conciencia intercultural como un complejo de conocimientos, destrezas y habilidades interculturales y deja al margen la competencia comunicativa. En cuanto a la conciencia intercultural, el MCER o CEFR destaca que dicha conciencia se da a partir del conocimiento, percepción y comprensión de las semejanzas y diferencias entre el mundo propio y el foráneo. Además, puntualizan que esta conciencia intercultural incluye una conciencia de la diversidad social y regional tanto la propia como la de fuera, y que se enriquece al tomar conciencia de la amplia gama de culturas que van más allá de la primera o segunda lengua del alumno:

(...) knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the ‘world of origin’ and the ‘world of the target community’ produce an intercultural awareness. It is, of course, important to note that intercultural awareness includes an awareness of regional and social diversity in both worlds. It is also enriched by awareness of a wider range of cultures than those carried by the learner’s L1 and L2. This wider awareness helps to place both in context. (Consejo de Europa, CEFR, 2001, p. 103)

Con respecto a las destrezas y habilidades interculturales, estas incluyen la capacidad de relacionar la cultura propia y la ajena, la sensibilidad cultural, la capacidad para identificar y utilizar una serie de estrategias en los encuentros interculturales, la capacidad para ejercer como mediador entre ambas culturas y saber abordar los malentendidos y situaciones de conflicto, así como la capacidad para superar las relaciones estereotipadas.

Sin embargo, esta propuesta levantó diversas críticas. Entre ellas, cabe destacar la de Sequeira (2012, p. 309), para quien el MCER no presenta ningún modelo de comunicación intercultural y pone en cuestión el hecho de que las capacidades sociales e interculturales estén dentro de las competencias generales, mientras que las comunicativas y las subcompetencias correspondientes, la lingüística, la pragmática y la sociolingüística aparecen separadas, tal como habíamos descrito anteriormente: “a área social e intercultural surge a par da competência existencial e separada do domínio da comunicação”. Asimismo, la autora señala que en el Marco lo que diferencia la competencia intercultural de la existencial es que la primera de ellas se define en términos de capacidad para establecer relaciones y contactos entre culturas, para poder así superar los estereotipos y manejar situaciones de conflicto, mientras que la competencia existencial se describe a partir de diversas características generales vinculadas a la personalidad y de una serie de actitudes y valores. Esto hace que ambas competencias no aparezcan en los descriptores relativos a las subcompetencias de la competencia comunicativa. Sequeira concluye que el contenido de esta propuesta del MCER es una prolongación de lo propuesto en los documentos del Consejo de Europa, en los que lo lingüístico se correlaciona con un propósito e intención comunicativos determinados y teniendo en cuenta las reglas sociolingüísticas.

Así pues, la autora somete al MCER a una fuerte crítica, ya que, en su opinión, el Marco ignora por completo trabajos como los de Zarate, Beacco o Charaudeau del lado francés, de Kramsch, Louise Damen y Byram del lado anglosajón, de Bredella o Baumgratz-Gangl del germánico, de Ana Andrade, Helena Sá o Clarisse Afonso del portugués, autores que han abordado de modo sistemático lo cultural en la clase de lengua a partir de una perspectiva integrada. Dentro del ámbito de la educación universitaria, por ejemplo, autores como Carrió-Pastor (2009) destacan la importancia del aprendizaje de la

cultura como parte de la enseñanza de la lengua extranjera, ya que se trabajan tanto las destrezas lingüísticas como la comprensión de tópicos, así como diversas capacidades sociológicas. Esta investigadora toma como punto de partida los métodos de aprendizaje colaborativo y de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

Sequeira incluso cita al propio Byram, quien admite que pese a que el Marco haya adoptado la terminología de los cuatro saberes y lo hayan citado a él en las referencias bibliográficas, su propuesta no ejerce influencia en estos documentos del Consejo de Europa, sobre todo en lo que al *savoir s'engager* se refiere y al que el autor considera como una dimensión educativa crucial de la competencia intercultural. Asimismo, Byram reclama la necesidad de preguntarse por las competencias específicas que integran el dominio intercultural, de modo que los docentes puedan plantearse los objetivos, materiales y métodos que contribuyen al desarrollo de los elementos específicos de dicha competencia. Por último, Sequeira (2012, p. 310) concluye que el MCER “pretende aplicar la idea de *Bildung*, pero tan solo pone en práctica la idea de *Erziehung*”, concebida como un entrenamiento sistemático y especializado.

De este modo, la autora destaca que el Marco declara la importancia de la dimensión intercultural pero solo en el papel, ya que en la práctica solo aborda las competencias comunicativas en la lengua. De esta forma, esta investigadora mantiene que lo vinculado al concepto de *Bildung* remite a un lugar utópico en el que la imagen de lo extranjero y el contacto con la alteridad desempeñan algún papel (incierto y vago, tal como lo interpretamos a partir del texto de la autora) en el desarrollo de la personalidad. Además, señala que a la falta de correlación entre el conocimiento cultural y la adquisición lingüística, hay que añadir la ausencia en el Marco de la competencia sociocultural y los descriptores correspondientes.

Por otra parte, a partir de los numerosos estudios al respecto, Dervin señala las dificultades encontradas a la hora de definir la competencia comunicativa intercultural. El autor destaca que en estas definiciones la competencia intercultural o la interculturalidad aparecen como conceptos universales y aparentemente transparentes plenamente aceptados y que se usan de manera abusiva.

También resalta la amplia diversidad de definiciones de este constructo, un ejemplo de ello se puede ver en el estudio de Deardorff y en el *SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Así, esta competencia intercultural ha sido descrita como: “adaptación transcultural, sensibilidad intercultural, competencia multicultural, competencia transcultural, competencia global (...)” entre otras (Deardorff 2004, cit. por Dervin, 2010, p. 3).

La definición de mayor influencia en el ámbito de enseñanza del idioma se encuentra en la propuesta del Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural de Byram (1997), elaborado a partir de las competencias definidas en el modelo de Van Ek. Nos hemos restringido a esta propuesta, porque a diferencia de otros reconocidos modelos, en este la definición de la competencia intercultural se orienta hacia el ámbito educativo de la enseñanza de la lengua extranjera.

En el modelo de Byram, la competencia comunicativa intercultural está integrada por las siguientes competencias: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la intercultural. La competencia intercultural es una más de las competencias que forman parte de la Competencia Comunicativa Intercultural.

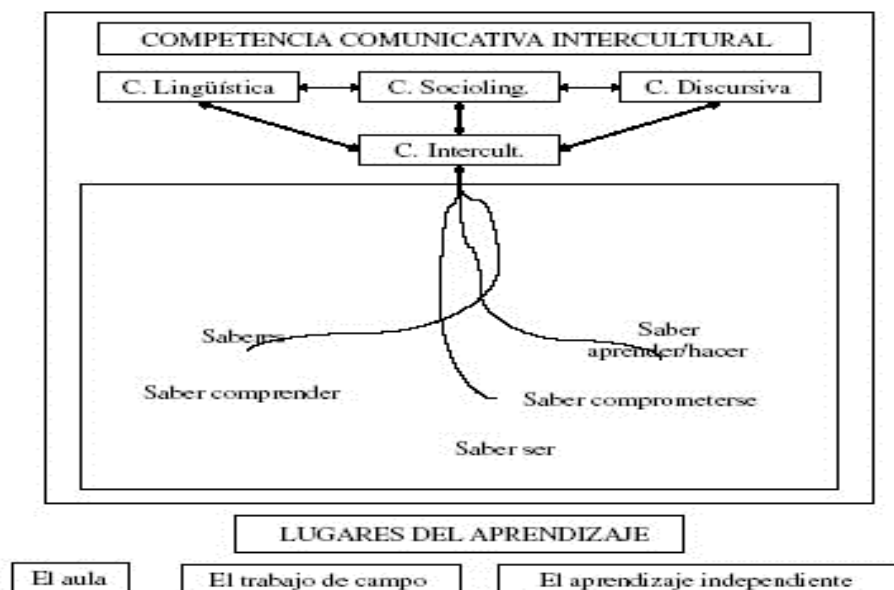


Figura 3. Modelo para la formación de la CCI propuesto por Byram (1997). Fuente: adaptado de Rubio, M., (2009, p. 281).

Con respecto a la competencia intercultural, Salaberri representa de esta forma los diversos componentes que integran el modelo de la competencia intercultural de Byram y que complementan la competencia comunicativa.

	Habilidades Interpretar, relacionar.	
Conocimiento De uno mismo y del Otro. De la integración: individual y social.	Educación Educación política. Consciencia cultural crítica.	Actitudes Relativizar lo propio. Valorar lo de otros.
	Habilidades Descubrir e interactuar.	

Figura 4. Componentes de la competencia intercultural. Fuente: adaptado de Salaberri, (2007, p. 70).

A continuación, a partir de la propuesta de Byram describiremos de manera más detallada cada uno de estos componentes necesarios para que pueda desarrollarse la competencia intercultural.

a) *Savoir être*: está compuesto por una serie de actitudes y valores que engloban las nociones de apertura, curiosidad o de respeto hacia el Otro. El saber ser

conlleva una clara disposición para relativizar los valores y las creencias sobre uno mismo, así como para suspender la incredulidad con relación a otras culturas. Asimismo, incluye la habilidad para percibir los valores, las creencias o los comportamientos de uno mismo desde la perspectiva de alguien de fuera, cuyos valores y creencias son diferentes.

b) *Savoirs*: son los conocimientos sobre cómo funcionan los diferentes grupos sociales y las identidades, sean los de uno mismo o los ajenos. También incluye el conocimiento de los procesos sociales de interacción, así como el conocimiento que tenemos acerca de los Otros y sobre uno mismo. Aquí entrarían los autoestereotipos y estereotipos que cada uno mantiene sobre su propia cultura o la foránea.

c) *Savoir comprendre*: se trata de la aptitud o capacidad tanto para interpretar determinado documento o evento de otra cultura como para explicarlo y relacionarlo con otro evento de nuestra propia cultura. Se trata de saber interpretar ese evento a la luz del Otro, de modo que disminuya las posiciones etnocéntricas, para ello, se hace necesario trabajar con la habilidad de la mediación.

d) *Savoir apprendre*: es la capacidad para adquirir nuevos conocimientos acerca de una cultura o prácticas culturales, así como manejarse con estos conocimientos, actitudes y habilidades bajo circunstancias de comunicación e interacción en tiempo real.

e) *Savoir-Faire*: saber adaptar nuestra conducta y actuación a la cultura del Otro.

f) *Savoir s'engager/ Critical Cultural Awarenesses*: consiste en la capacidad de evaluar, de forma crítica de acuerdo con criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otras culturas. Esta conciencia cultural crítica conlleva tomar conciencia de la presencia de la diversidad y de que la identidad, un complejo flexible y mutable, es resultado de múltiples experiencias. Apunta de manera muy directa a

la necesidad de prestarle atención a los factores ideológicos y su influencia a la hora de posicionarse con relación a otras culturas:

(...) critical cultural awareness promotes the importance of individuals being aware of their own ideology and the need to be explicit about and justify one's criteria for evaluating other people's actions, or the documents and events of other cultures, as well as one's own". (Byram, 2006, p. 124)

A través de su descripción de un hablante con un buen nivel de competencia intercultural, Byram define esta competencia como la capacidad para percibir las relaciones entre diferentes culturas tanto dentro como fuera de nuestra sociedad, así como la capacidad para mediar, es decir, interpretar cada cultura a partir del punto de vista del Otro, o para sí mismo o para los demás. Además, también incluye la comprensión crítica tanto de la propia cultura como la del Otro.

Posteriormente, el autor (2001, p. 5) define al hablante intercultural como aquel con capacidad para interactuar con Otros y aceptar una visión de mundo diferente a la propia, así como para mediar entre estas diferentes visiones de mundo "(...) interact with 'others', to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations of difference".

Más adelante, este autor (2009, p. 6) define más sucintamente la interculturalidad como la capacidad para experimentar y analizar la otredad cultural, así como la capacidad para valerse de dicha experiencia y reflexionar sobre aquello que en la cultura de uno mismo se da por garantizado o se acepta como normal: "(...) the capacity to experience and analyse cultural otherness, and to use this experience to reflect on matters that are usually taken for granted within one's culture and environment".

Así pues, de acuerdo con Dervin, lo positivo de este modelo es el hecho de que plantea unos objetivos. Aun así, el modelo de Byram presenta algunas limitaciones. Una de ellas, ya la habíamos destacado en nuestras observaciones sobre la propuesta del MCER, y es la de que no se definen los vínculos que mantienen los componentes de la

competencia intercultural (los saberes) y los componentes de carácter lingüístico. Asimismo, aunque el autor haya señalado que cada una de estas competencias de la competencia comunicativa intercultural se relaciona con el resto o, por lo menos, ejercen influencia entre ellas, de acuerdo con Liddicoat y otros (2003), ello no se plasma en este modelo. De modo que no se describe cómo interactúan o se complementan entre sí estos conocimientos, capacidades y actitudes y cómo estos, a su vez, se relacionan con los elementos lingüísticos. De hecho, lo lingüístico y lo intercultural se abordan como si fueran compartimentos estancos. Como respuesta, Byram (2009) sostiene que su modelo no pretende representar los lazos de dependencia o de interdependencia entre las diferentes competencias, sino que sería lo que él denomina un *list model* y no un modelo estructural, en el cual el objetivo sí sería especificar el vínculo entre estas competencias y subcompetencias. Su modelo, tampoco nos orienta sobre la secuenciación del conjunto de actitudes, capacidades o conocimientos a la hora de trabajarlos en la clase de lengua extranjera.

A todo ello, hay que añadir las dificultades para medir y evaluar algo tan escurridizo como la competencia intercultural, tal como destaca Sequeira, al señalar la incapacidad de medir en una prueba constructos como las actitudes de apertura hacia el Otro, por ejemplo:

(...) a própria noção de competência intercultural, entendida como a capacidade de avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras, pressupõe parâmetros que são difíceis de medir e avaliar como o da adaptabilidade, comum à maior parte dos modelos. (Spitzberg y Changnon, 2009, cit. por Sequeira, 2012, p. 306)

También Borghetti (2011) se pregunta cómo evaluar la curiosidad hacia una cultura, por ejemplo, o la disposición para trabajar con la ambigüedad. Con anterioridad, esta autora ya había criticado el modelo de Byram con base en razones de carácter ético relacionadas con la evaluación de la competencia intercultural. Así, esta investigadora

muestra sus reservas sobre cómo evaluar la dimensión afectiva, las actitudes o la propia conciencia cultural crítica. De ahí que concluya que desde una perspectiva ética no hay cómo evaluar la competencia intercultural. A este respecto, Dervin sostiene la imposibilidad de evaluar valores tales como la autoconciencia crítica o la apertura hacia el Otro, dada la naturaleza inestable, mutable y co-construida del discurso. Por tanto, conforme este autor (2010, pp. 7-8), el discente debe tener conciencia de este “aspecto vital de la interculturalidad y de cualquier acto de interacción humana”.

Dervin también hace referencia a los diversos métodos de evaluación de la competencia intercultural en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, como los exámenes estándar de cultura en los que se utilizan preguntas de selección múltiple. No obstante, el autor destaca que este tipo de instrumentos de evaluación no aportan datos sobre la competencia, dado que solamente consiguen evaluar el conocimiento factual. Otras herramientas de evaluación como las escalas de Likert también son dudosas, ya que conforme el autor, la validez de los datos reside en la suposición de que los participantes desean y tienen la habilidad para implicarse en la autoevaluación. Otros instrumentos utilizados son las entrevistas, los estudios de caso, el análisis de los diarios narrativos u otros instrumentos de medida como los denominados *self-report instruments* o escalas de autoinforme y las observaciones. Asimismo, el autor cita el trabajo de Byram sobre el portfolio autobiográfico de experiencias interculturales. Sin embargo, el propio Byram admite que para trabajar con este instrumento, el alumno necesita tener un alto nivel de habilidad analítica y de conocimientos lingüísticos. Por otro lado, de acuerdo con Dervin, el análisis de los diarios nos enfrenta una vez más a problemas de carácter ético, de validez, confiabilidad, interpretación y objetividad, y aún más en el caso de la evaluación a partir de las observaciones de las conductas y actitudes manifestadas en el aula.

A lo anterior, y más allá del modelo de Byram, cabe añadir algunas concepciones erróneas que se traducen en una inadecuada definición de la competencia comunicativa intercultural y, por tanto, en su tratamiento en el aula. La primera, está relacionada con la definición del concepto de cultura (en singular) como un estado caracterizado por su homogeneidad e inmutabilidad. De esta forma, Dervin destaca como los paradigmas postmodernistas proponen sustituir el concepto de cultura e identidad por otros que puedan traducir la naturaleza procesual y, en consecuencia, cambiante y dinámica de este constructo, como son el concepto de culturalidad de Abadallah- Pretceille (1996) y el de identificación de Maffesoli (1995).

Además, el autor llama la atención sobre el uso del lenguaje de modo descontextualizado y descorporeificado que aparece en las definiciones del concepto de competencia intercultural, como por ejemplo, cuando hacen referencia a un usuario, pero no aparecen el contexto de interacción ni el interlocutor, a pesar de su fuerte influencia en la propia interacción. Ogay (2000, cit. por Dervin, 2010), sugiere utilizar el término dinámica intercultural en vez del de competencia, para describir lo que ella considera como una doble responsabilidad y compromiso.

Otra concepción equivocada muy presente en las numerosas definiciones del término competencia intercultural, es su concepción como si se tratara de un encuentro de culturas, cuando el encuentro es, en realidad, entre individuos de diferentes culturas. Con respecto a este punto, Dervin describe este fenómeno como una *quasi-biolisation* de las culturas, en el sentido en que se concibe la cultura como un agente social más (Hannerz, 2001, cit. por Dervin, 2010). A ello también alude Llamas (2012, p. 39) en su crítica a la despersonalización de los modelos multiculturales, en los que los “fenómenos culturales parecen comportarse de manera independiente respecto a los sujetos, aunque sean compartidos por los sujetos de un colectivo”. De esta forma, esta autora señala los

estrechos lazos entre las culturas y los individuos, y destaca la retroalimentación entre los niveles colectivo y subjetivo. Así pues, esta investigadora (2012, p. 22) resalta el fuerte vínculo entre lo cultural y lo interaccional: “(...) sin la interacción, la dimensión cultural ni siquiera sería patente con lo cual no cabe una concepción de cultura como entidad estática y monológica porque siempre implica otro con el que se entra en relación en un momento dado”.

Asimismo, Dervin señala la falta de confiabilidad en el ámbito de la interculturalidad entre el hacer y el decir y viceversa.

Por último, cabe destacar las reflexiones de Sequeira (2012, p. 306), en las que critica el potencial etnocentrismo que caracteriza las propuestas incluidas en estos modelos de educación intercultural: “Os próprios modelos de comunicação intercultural que nos últimos anos têm sido propostos, não são suficientemente universais, pois foram desenvolvidos em contextos ocidentais e por isso são potencialmente etnocêntricos”.

Por lo tanto, teniendo en cuenta las limitaciones descritas anteriormente, Dervin, a partir del modelo de Pieterse (2004, cit. por Dervin, 2010), presenta los tipos ideales de perspectivas sobre cultura necesarios para comprender el concepto de interculturalidad. La adopción de una de las siguientes categorías de cultura, conforme el autor, tendría un considerable impacto en la teorización y puesta en práctica del concepto de competencia intercultural. De acuerdo con Dervin, la primera categoría es la del diferencialismo cultural o categoría culturalista u objetivista. Esta categoría se basa en el principio de que cada uno es diferente al Otro debido a su bagaje o pertenencias culturales. Sus teóricos sostienen que se pueden elaborar descripciones objetivas del pensamiento, las opiniones y de los comportamientos, puesto que según este modelo, las diferencias culturales se definen como datos objetivos que permiten entender el comportamiento del Otro. Desde esta perspectiva, el mundo se concibe como un mosaico formado por

diferentes culturas y civilizaciones que no cambian, con lo cual también se basa en la unicidad de la identidad, reducida a la cultura. Inevitablemente, este discurso conlleva la formación de estereotipos y representaciones positivas o negativas de uno mismo y del Otro. La segunda categoría es la de la cultura concebida como mezcla. Esta es la perspectiva subjetivista, a la que se adscriben los dos modelos de investigación que vamos a presentar a continuación. Desde esta perspectiva se concibe la interculturalidad como una “co-construcción intersubjetiva” (Dervin, 2010) y, por tanto, de naturaleza procesual.

El primer modelo de este enfoque subjetivista es el de Abdallah-Pretceille (2006), quien a partir de autores como Labarrière, Ricoeur, Morin o Lévinas, destaca la importancia de desarrollar una ética de la diversidad, de manera que la autora reivindica lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. La perspectiva intercultural corresponde, conforme esta investigadora (2006, p. 5), a un “intento de fundamentar, a partir de un paradigma conceptual y metodológico, una formación que tenga en cuenta la diversidad”, y cuyo cometido es el volverse hacia uno mismo a partir del encuentro con el Otro, siendo necesario descentrar la mirada de las características del Otro o de sí mismo, ya que ello puede conducir a la categorización cultural. De acuerdo con la autora, esta es una vía de doble sentido, porque supone ir hacia el Otro para volverse hacia sí mismo.

De esta manera, la diversidad se concibe como el descubrimiento del Otro como sujeto singular y universal a un tiempo. La autora, a partir del concepto de cultura como una entidad variable, dinámica, inestable, heterogénea y caracterizada por la mezcla, entiende la diversidad no como el conocimiento sobre una serie de culturas, sino como la comprensión de la experiencia humana en su singularidad e universalidad. De este modo, Abdallah-Pretceille (2005, p. 11), a partir de las reflexiones de Appadurai, sostiene que el “paradigma intercultural forma parte de estas vías que intentan pensar lo híbrido, lo segmentario y la heterogeneidad”. Asimismo, la autora define la experiencia de la alteridad

como un acercarse al Otro como Otro, para lo cual debe renunciarse a situarlo dentro de una determinada cultura, ya que esto significaría categorizar a este Otro y nos impediría comprenderlo.

Por consiguiente, de acuerdo con Abdallah-Preteille, en el ámbito de la formación educativa es de suma importancia reflexionar acerca de la necesidad de que para comprender al Otro en su singularidad y universalidad hay que llevar a cabo un ejercicio de comprensión de uno mismo, para evitar caer en una proyección, en una forma de tautología experimental, de repetición, en la que el docente solo reproduce, sea o no conscientemente, lo mismo. De esta forma, la autora (2006) subraya que lo que define una perspectiva intercultural es el comprender que también nosotros somos el Otro de los Otros, así como poner en entredicho lo propio en relación a los demás y, a la vez, situarse en ese espacio entre, asumiendo la semejanza vital que nos define. Por ello, Abdallah-Preteille propugna el actuar *con* y no *sobre* el Otro, lo cual conlleva dialogar, respetar la complejidad del Otro y la necesidad de superar posibles asimetrías en la interacción entre los interlocutores. Supone, también, llevar a cabo un difícil ejercicio de solidaridad, que estaría en permanente proceso de reconstrucción.

Por otra parte, dado el carácter procesual de lo intercultural, Abdallah-Preteille destaca que, para empezar, ningún hecho, entidad (sociedad o encuentro) es intercultural, por lo que esta cualidad no es un atributo del objeto, sino que solo el análisis intercultural puede conferirle dicho carácter; cualificarlo de intercultural es simplemente una forma de analizar estos objetos. Es decir, la interpretación y el análisis de la interacción es lo que determina la cualidad de intercultural de una determinada sociedad o encuentro. De acuerdo con la autora, ello conlleva un trabajo de interpretación y de análisis de cómo se dan las interacciones, de las dificultades surgidas ante un posible

encuentro de carácter intercultural. Por tanto, la especificidad de este enfoque intercultural reside en la manera de hacer la pregunta:

Aucun fait n'est d'emblée «interculturel» et la qualité d' «interculturel» n'est pas un attribut de l'objet. Ce n'est que l'analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C'est le regard qui crée l'objet et non l'inverse. Ainsi, par exemple, dire que nous sommes dans une société interculturelle, que nous travaillons sur des objets interculturels sont, en fait, des abus de langage. La spécificité de l'approche interculturelle réside bien dans le mode d'interrogation et non dans un champ d'application présenté comme interculturel. (Abdallah-Preteuille, 2005, p. 8)

Borrero Zapata (2009, p. 87) también está de acuerdo con las reflexiones de esta autora, al entender lo intercultural en el ámbito de la literatura como una forma de mirar, como “herramienta para desarrollar praxis interpretativas y no como recurso acotador para describir un grupo de textos al margen del canon tradicional de autores”.

Con respecto al marco conceptual, conforme Abdallah-Preteuille (2011), este se organiza a partir de los siguientes principios: en el primero, la autora destaca la importancia del sujeto en las interpretaciones y percepciones, de tal manera que su interés se centra en la producción de la cultura por parte del sujeto. En el segundo principio, se reivindica el retorno del yo y del tú, mostrando que es la interacción la que define los lugares desde los que se dice y las características de quienes dicen. En último lugar, se sitúa el eje de la tensión entre la singularidad y la universalidad. En este sentido, este enfoque se configura desde el equilibrio inestable entre lo singular y lo universal. De modo que la autora se pregunta si encontrarse con un personaje extranjero significa reencontrarse a un extranjero o a un individuo que tiene como una de sus características el ser extranjero.

El segundo modelo de este enfoque subjetivista, es el modelo de *Proteophilic Competences* propuesto por Dervin (2007). Su propuesta se enmarca en un concepto hermenéutico de interculturalidad y se opone, entonces, a un enfoque culturalista en el que, de acuerdo con este autor (2010), la visión de uno mismo y la del Otro aparecen como identidades o culturas reificadas.

A partir del modelo de Pieterse, en el que se describen tres diferentes visiones de cultura, el autor define el concepto de interculturalidad y de competencia intercultural, para finalmente, elaborar su propio modelo de competencia intercultural. Este modelo, al igual que el anterior de Abdallah-Preteille, concibe lo intercultural dentro del marco de la diversidad, sea esta individual, lingüística o cultural. El autor (2010, p. 4) define la interculturalidad, así como los conceptos de cultura e identidad, como procesos de “co-construcción intersubjetiva” y, por consiguiente, como experiencias que la presencia del Otro contribuye a transformar. En un artículo posterior, Dervin y Tournebise (2013) ampliarán esta definición y destacarán que dicho concepto remite tanto a una situación de encuentro entre personas de diferentes culturas como de diferentes generaciones, profesiones o género y se caracteriza, consecuentemente, por su naturaleza interseccional. De ahí que subrayen que a lo largo de la descripción y análisis de un encuentro intercultural se debe tener en cuenta tanto las culturas como el contexto.

En su propuesta de un modelo de interculturalidad para el ámbito universitario, el autor (2010) toma como base dos modelos derivados del enfoque subjetivista, que serían un ejemplo en su planteamiento de los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la interculturalidad en los que la evaluación de la competencia es tanto sumativa como formativa. Conforme este investigador, la perspectiva del análisis del discurso o del dialogismo completarían estas propuestas.

El primer modelo es el de Holliday, Hyde y Kullman (2004, cit. por Dervin, 2010), que a pesar de que los autores no lo consideren como un modelo de competencia intercultural, Dervin lo propone como tal. Este modelo se organiza alrededor de tres principios fundamentales:

a) La identidad, como constructo dinámico, se elabora en y por la interacción, a partir de la negociación entre lo que queremos ser, el cómo nos presentamos a los Otros

y cómo vemos a los Otros y cómo ellos nos ven. El objetivo es el de tomar conciencia de que no se puede generalizar a partir de un caso en particular, que se debe respetar lo que el Otro dice sobre su cultura y que esto es, asimismo, una observación personal que no puede extenderse a otras personas del mismo lugar.

b) La representación del Otro. Frecuentemente, uno se dirige al Otro a partir de la representación que se tiene de este como miembro de un grupo determinado y no a partir de su propia individualidad. De este modo, se destaca la necesidad de tomar conciencia de los discursos dominantes que se perpetúan desde los diversos medios de comunicación. Por lo tanto, es necesario analizar las nociones de representación y de estereotipia para que el alumno aprenda a reconocer estos fenómenos en su propio discurso o en el del Otro.

c) La conciencia de nuestra complejidad y pluralidad individual, de manera que se evite caer en la trampa del discurso culturalista y esencialista de reducir a las personas a menos de lo que son, es decir, de otorgarles o convertir al Otro en Otro.

El segundo modelo es el del propio Dervin, cuya fundamentación teórica se basa en las teorías de la enunciación y en el propio marco teórico del postmodernismo y el dialogismo. A partir de dichas teorías, la interculturalidad se concibe como un concepto que entraña la idea del aprendizaje a lo largo de toda la vida (*life-long learning*) y se centra en el desarrollo de lo que el autor denomina como “*savoirs-faires* (I y II): el primero de estos saberes se refiere a saber percibir los actos de identificación y el segundo hace hincapié en la necesidad de prestar atención al discurso; mientras que en el tercero, “*savoir-réagir/agir*”, destaca la importancia de controlar las emociones y comportamientos.

Por último, cabe señalar que este investigador integra en su modelo el componente comunicativo y el intercultural y sostiene que las habilidades lingüísticas tienen un enorme impacto en la competencia intercultural. Por eso, conforme el autor, es

importante reflexionar sobre las diferencias en la dimensión pragmática en las dos lenguas, saber manejarse en situaciones que no se pueden predecir, así como comprender la fuerza ilocucionaria de lo que se dice y de encontrar la forma adecuada para expresar un significado en un contexto determinado.

1.3. La interculturalidad y el texto literario en la carrera de Letras/Español en Brasil

El fomento del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural dentro del contexto de enseñanza superior, nos obliga a situarnos en el plano de la reflexión sobre las formas de representación de la alteridad, así como sobre la diferencia y la diversidad lingüística y sociocultural de nuestras sociedades. Por ello, consideramos que el concepto de interculturalidad que mejor se adecua a los objetivos señalados en este trabajo es el desarrollado por Byram (2009, p. 6), quien lo define como “la capacidad para experimentar y analizar la otredad cultural, así como la capacidad para valerse de dicha experiencia y reflexionar sobre aquello que en la cultura de uno mismo se da por garantizado o se acepta como normal”. A esta definición añadiríamos la de Dervin (2013), que concibe la competencia intercultural como un proceso que se elabora durante la interacción.

Ello requiere la necesidad de fomentar el desarrollo, entre otras, de la capacidad discursiva, la interpretativa, así como la reflexión sobre las actitudes y comportamientos. Supone, entonces, el desarrollo de una serie de competencias de carácter afectivo, cognitivo y comportamental compuestas por un complejo entramado de conocimientos, actitudes, conductas, capacidades, habilidades y valores. Entre las actitudes, cabe destacar la del respeto, la escucha activa, la solidaridad, la comprensión de los diferentes *ethos*, concebidos como los aspectos morales y estéticos de una cultura (Palmer, 2000). También es importante el concepto de autodescentramiento, que Coracini (2003) define como el alejamiento de posiciones etnocéntricas y que implica la toma de

distancia con respecto a lo propio, este sería un aspecto necesario para poder llegar a relativizar lo propio.

No obstante, teniendo en cuenta que este proyecto de formación intercultural se enmarca en el ámbito de la carrera de educación de los futuros docentes de ELE, cabe señalar la posición de Ogay al respecto, ya que de acuerdo con la autora, no hay un verdadero concepto para esta formación intercultural. Prueba de ello, es la diferencia en las prácticas pedagógicas en función del centro en el que se realice esta formación, señala esta investigadora. De esta forma, a partir de las reflexiones de Bruner (1996, cit. por Ogay, 2010), para quien los contenidos y la forma de la educación son situados culturalmente, se resalta que el profesor en sus prácticas tiene que partir de los referentes culturales del alumno. Con lo cual, plantear un enfoque intercultural (en nuestro caso, en el ámbito universitario) conlleva, conforme la autora (2010, p. 395), comprender la institución como un producto de cultura, así como tener en cuenta la “relativamente gran congruencia entre la cultura de la institución y la de sus diferentes actores” y hacer hincapié en el fomento de la descentración cultural de dichos actores, de forma que superen actitudes y comportamientos etnocéntricos. Por ello, dentro de esta perspectiva, esta investigadora reivindica ir más allá de la discusión en términos de constatación de semejanzas y diferencias y plantea como objetivo prioritario la comprensión de cómo estas diferencias culturales (o la diversidad de culturas) se construyen y se comprenden por parte de quienes interactúan con ellas, es decir, cómo la cultura interactúa con los procesos físico-sociales en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.

Con respecto a la relación establecida entre la competencia comunicativa (formada por la competencia lingüística y la discursiva, la interaccional, la estratégica y la sociocultural) y la intercultural, cabe destacar la propuesta de Barros y Kharnasova (2012), quienes le otorgan a la competencia intercultural el estatus de macro-competencia, que

incluye a su vez las competencias generales (saberes), a las que se subordina la competencia comunicativa. Los autores conciben la competencia intercultural como “un estado evolucionado lógico de la competencia comunicativa”, en el sentido de la comunicación como proceso social. El desarrollo de estas competencias contribuiría a hacer de la clase en lengua extranjera un espacio propicio, una arena particular para la elaboración de discursos que contribuyan a la negociación entre individuos con diferentes visiones de mundo, tal como sostiene en sus reflexiones da Silva Mariano Lessa (2004).

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, así como el contexto de formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil, cabe destacar las reflexiones de Celada y dos Santos Rodrigues (2005, p. 9), quienes reivindican un estudio a fondo de la heterogeneidad de la lengua española y señalan la necesidad de tener presentes las representaciones durante el proceso de aprendizaje del idioma, de modo que se trate “de interferir en las imágenes o secuencias de imágenes que pueden llegar a funcionar como clausuras imaginarias, obturando el necesario extrañamiento y la identificación simbólica”. Las autoras, también y, sobre todo, llaman la atención con respecto a no caer en una enseñanza instrumental del idioma español y, para ello, proponen la apertura de la mayor cantidad posible de sentidos por los cuales merece la pena aprender una lengua extranjera:

La lengua española debería mostrar los saberes y caminos por los cuales un sujeto puede transitar, des/reterritorializándose a partir de la materna y, en este sentido, satisfaría todas las anticipaciones que un brasileño proyecta a su respecto cuando la va a estudiar: lengua de cultura, de rica bibliografía, lengua hablada en muchos países, lengua de la solidaridad latinoamericana. (Celada y dos Santos Rodrigues, 2005, p. 9)

De esta forma, es importante que el discente llegue a captar la diferencia y diversidad de sentidos no solo entre las dos lenguas, sino también entre las variedades que conforman un mismo idioma. Así, Kramsch nos recuerda que en el desarrollo de la competencia intercultural:

(...) tenemos que ir más allá de las palabras y de las acciones y abrazar múltiples mundos discursivos no negociables, mutables y conflictivos, en los que la circulación de valores e identidades a través de las culturas (...) están frecuentemente escondidos detrás de una falsa impresión de comunicación eficaz. (2011, p. 15)

De este modo, consideramos que el texto literario representaría una vía de acceso a una mayor cantidad posible de sentidos y a la heterogeneidad de la lengua y culturas en español. Ello hace de este género un instrumento que crea las condiciones para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. En realidad, este es “el texto intercultural por excelencia” (Sequeira 2012), tal como trataremos de justificar en nuestro próximo capítulo.

La interacción entre el lector y el texto literario en lengua extranjera representa una experiencia con la alteridad que supone, conforme Gohard-Radenkovic (2005) y de Vallescar (2002), respectivamente, el (re)conocimiento y la (re)construcción, negociación y reajuste de diversos valores, referentes culturales, posiciones y representaciones simbólicas. Además, esta interacción, así como la lectura literaria “(...) são atividades de interpretação do estrangeiro” (Bohunovsky, 2009, p. 180) que contribuyen a la comprensión de lo extranjero, de otras realidades culturales y otras visiones de mundo y, por lo tanto, al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ámbito de la formación de profesores de español a nivel universitario en Brasil.

CAPÍTULO 2– LA EDUCACIÓN LITERARIA

2.1. La didáctica de la lengua y la literatura y la educación literaria

A lo largo de las ideas desarrolladas en el anterior capítulo habíamos introducido una serie de argumentos que describen la contribución del texto literario en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. De este modo, destacábamos cómo la interacción entre el lector y el texto generaría un espacio discursivo que puede propiciar la creación de lo intercultural. Pero antes de nada, es necesario aclarar el papel de la educación literaria en el seno de la didáctica de la lengua y de la literatura para poder, finalmente, reflexionar sobre los vínculos entre la educación literaria y la educación intercultural en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera.

En cuanto a la didáctica de la lengua y de la literatura, López Valero (1998) la concibe como una ciencia que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y la literatura en los distintos niveles educativos. Asimismo, Campos y Martos (2016) señalan que la didáctica de la lengua y de la literatura ocupa un lugar propio dentro de los estudios científicos.

De acuerdo con Ballester (2015, p. 27), esta ciencia se conforma como “un espacio de integración de las disciplinas que aluden a lo que se enseña y al hecho de enseñar”. Igualmente, Prado Aragonés (2004) la define como la confluencia de las aportaciones de diversas disciplinas como las literarias, las lingüísticas y las psicopedagógicas. Por lo tanto, conforme Ballester, la didáctica de la lengua y de la literatura sería un espacio en el que se produce la integración e interrelación de estos diversos saberes y en el que se transforman los datos proporcionados desde diferentes ámbitos. Para Mendoza (1998), estos ámbitos comprenden tanto la investigación (en el

plano teórico, descriptivo y/o experimental), la intervención en las prácticas de aula como la formación de profesores.

Con respecto, a los niveles de intervención de la didáctica de la lengua y de la literatura, este autor señala los siguientes: el primero concierne a la revisión teórica y a la tarea de adaptar los contenidos y modelos con el objetivo de intervenir en el aula. El segundo se refiere al plano metodológico y de intervención curricular. Mientras que el último nivel está relacionado con la investigación y tiene como principal foco de interés el qué enseñar. De acuerdo con Mendoza, la interrelación entre estos tres niveles debería producir la interacción entre las orientaciones de la investigación y las necesidades detectadas en el aula. De este modo, se espera que cause efectos en el ámbito de la formación del profesorado.

De esta manera, el autor (1998, p. 260) concluye que el hecho de tener la atención puesta en la elaboración de estudios y en las propuestas de intervención sobre los diferentes procesos, métodos y contenidos de la enseñanza, ello hace que esta disciplina se caracterice por su perspectiva dinámica, lo cual “subraya el carácter práctico-aplicativo y su proyección pragmática en contextos educativos”. Así pues, Mendoza destaca su carácter autónomo, por disponer tanto de un espacio científico y epistemológico como de un ámbito de actuación.

Por ello, la didáctica de la lengua y de la literatura aparece como ese espacio de encuentro o “intersección teórica regida por la necesidad práctica de (re)conducir la educación hacia la comunicación y el desarrollo cognitivo de los hablantes” (2003, p. 10).

De esta forma, de acuerdo con Prado Aragonés, las contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura provienen de los siguientes marcos: el lingüístico, con la aportación de disciplinas como la pragmática, la semiótica, la lingüística del texto y el análisis del discurso. En el marco literario están las teorías de la estética de la recepción, la

semiótica literaria, la pragmática literaria y la teoría empírica de la literatura. En cuanto al marco discursivo y sociocultural, se encuentran la sociología del lenguaje, la sociolingüística, la etnometodología y el interaccionismo simbólico. Por último, en el marco psicopedagógico, las aportaciones proceden de la psicolingüística, la pedagogía y la psicología cognitiva.

Por consiguiente, Prado Aragonés (2004, p. 32) describe esta disciplina en términos de catalizador “entre los procesos científicos y los procesos psicológicos de aprendizaje, siendo el medio para que el docente pueda llevar a cabo la necesaria transposición que convierta los contenidos científicos de disciplinas específicas en didácticos”.

Así, conforme Ballester (2015), la didáctica de la lengua y de la literatura como área interdisciplinaria crea, a partir de la intersección de estos aportes, su propia epistemología en la que destacan las siguientes perspectivas: la lingüística, cuyo foco de interés son los procesos comunicativos tanto gramaticales como discursivos y pragmáticos. La literaria, centrada en la recepción del texto por parte del lector y en el placer estético. La pedagógica, cuyo centro de interés es el alumno. La perspectiva psicológica, que se ocupa de los procesos cognitivos de naturaleza constructivista y, por último, la sociológica, que atiende a los contextos en los que se da el aprendizaje.

Con respecto al objetivo de esta disciplina, Ballester señala que su finalidad es propiciar tanto el desarrollo de las aptitudes del discente relacionadas con la comprensión y expresión de textos, en su modalidad oral y escrita, como el dominio de las reglas y convenciones propias de la lengua y la literatura abordada. Este autor sitúa su principal centro de interés en el desarrollo de la competencia comunicativa y en la aportación de las orientaciones necesarias en el ámbito de la didáctica, así como en la investigación relativa a los dos ámbitos anteriores. Mendoza, por su parte, añade que el foco de interés del área

son los procesos cognitivos, literarios, comunicativos, de desarrollo y de adecuación, dado que su principal objetivo es la intervención, es decir, la formación de hablantes competentes y lectores eficaces con capacidad para relacionarse con los demás, llevar a cabo la negociación e interpretación de los significados, adecuarse al contexto, así como para transmitir ideas y afecto. Esta disciplina científica se centra, por tanto, en “saberes, habilidades, competencias, saberes operativos, enfoques y metodologías sobre la adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje” (2003, p. 9).

Posteriormente, Prado Aragonés apoya esta conclusión de Mendoza con respecto al papel de esta disciplina, ya que su objetivo no es solamente ampliar el saber del alumnado, sino también modificar su comportamiento lingüístico. Por lo tanto, su objetivo principal se resume a la “búsqueda y propuesta de nuevas soluciones pedagógicas” (2004, p. 33). En cuanto al objetivo específico, la autora destaca que su finalidad es la identificación de los problemas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura desde el enfoque metodológico de la investigación en la acción, así como la presentación de propuestas válidas para su solución, teniendo en cuenta los factores implicados en este proceso. Sobre la base de los estudios anteriores de Bronckart y Schneuwly (1996) y de Milian y Camps (1990) al respecto, la investigadora subraya el carácter de intervención y acción de esta disciplina para solucionar problemas a partir de la búsqueda de aquellos enfoques didácticos y orientaciones en el área metodológica que se fundamenten en las tendencias más recientes de las teorías lingüísticas y literarias.

Por su parte, de acuerdo con Zayas (2012a) el cometido de la didáctica de la literatura es ofrecer los medios y las ayudas necesarios para que el alumnado aprenda a escuchar aquello que el texto literario tiene que decir.

Por otro lado, Dolz, Gagnon y Mosquera (2009, pp. 125-126) en sus reflexiones sobre los objetivos de la enseñanza de la lengua destacan las siguientes

finalidades: “(...) comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación y la lengua, así como construir referencias culturales”. La primera finalidad incluye algunas habilidades como las de leer, escribir hablar o interactuar, por ejemplo y, que a su vez, garantizan el acceso a la cultura y a los saberes, así como también permiten participar en las interacciones diarias. En cuanto al segundo objetivo, los autores destacan que la reflexión en relación a cómo funciona la comunicación y sobre el propio uso de la lengua garantiza el dominio (consciente) de los comportamientos verbales. Un objetivo importante, sobre todo en el ámbito de esta investigación, si tenemos en cuenta la aparente relación de proximidad entre la lengua portuguesa y la española. Finalmente, el tercer objetivo nos remite a los textos literarios y a los conocimientos vinculados a la historia, los usos, y a las normas de la lengua.

Con respecto a las características de la didáctica de la lengua y de la literatura, y teniendo en cuenta su papel como principal recurso de formación docente, Mendoza (1998, p. 255) señala su carácter transversal, así como el hecho de configurarse como una didáctica específica, que se define por “las particularidades de la materia objeto de estudio, las peculiaridades que requiere su aprendizaje y las características que muestran los alumnos en el proceso de adquisición/aprendizaje”. En cuanto a los ámbitos de investigación, el autor (2003) destaca que esta disciplina se centra en los procesos de adquisición de las competencias (comunicativa y literaria), como también en los procesos de aprendizaje, interacción, producción y recepción. Otro de los ámbitos es el de la metodología, que comprende los enfoques didácticos, el cómo secuenciar los contenidos, elaborar el currículum, así como analizar y elaborar materiales didácticos y evaluar los recursos. El tercero es el relativo a los contextos, sean los sociolingüísticos, los comunicativos o aquellos que determinan o puedan condicionar el discurso. A este le sigue el referente a las creencias, tanto las del alumnado como las de los profesores, dado que

ejercen como mediadoras y son un factor importante a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, se encuentra el ámbito de los contenidos, en el que señala que al centrarse en el uso y en los diversos procesos comunicativos, la investigación en dicha área no puede reducirse al plano lingüístico o filológico.

2.2. La formación lectora y literaria

Colomer define el concepto de educación literaria como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para alcanzar la comprensión del texto literario. Para su definición, la autora toma como punto de partida las definiciones de Lugarini y de Coveri al respecto:

(...) la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura. (Colomer, 1991, p. 22)

Así pues, la autora defiende el valor formativo de la educación literaria, dado que su objetivo es formar lectores competentes. En este aspecto, Mendoza (1999, p. 28) da un paso más al definir a este lector competente como alguien que, además de la capacidad para analizar e interpretar el texto y de implicarse en la creación y producción textual, es capaz de leer “creaciones artísticas realizadas bajo el signo de lo lingüístico y en contexto semiótico de dimensiones enormes”. El autor (2004, p. 233) define la educación literaria como “la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de interacción por el que se actualiza el discurso literario” y para ello, destaca la necesidad de desarrollar las siguientes competencias:

a) La primera se refiere a aquellas competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones literarias específicas para la organización y comunicación de la experiencia.

b) La segunda es la relativa a un conjunto de saberes que nos dicen sobre la historicidad que atraviesa el texto. El autor considera dichos conocimientos como necesarios, dada su actuación como mediadores para que el lector pueda establecer una valoración interpretativa. En este sentido, el autor señala que en el plano didáctico la formación o educación literaria se aborda tomando como eje principal la actividad del lector durante el proceso de recepción del texto, en el que se integran las diferentes relaciones que se establecen entre los sistemas socioculturales, los retóricos y las estrategias discursivas.

De acuerdo con Prado Aragonés (2004), estamos ante un enfoque basado en los procesos de lectura y en la propuesta de las estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de hábitos lectores y, en última instancia, de la competencia literaria. Así, para esta autora, la educación literaria consiste en el desarrollo de la competencia literaria o lectora mediante estrategias que contribuyan a la construcción de sentido y a la comprensión e interpretación del texto literario. A ello se unen los procesos de expresión creativa. Además, también se centra en hacer que surja un placer por la lectura, teniendo en cuenta tanto la selección de los textos como los intereses y expectativas del alumnado.

Por su parte, Ballester (2015) coincide con Sánchez Corral al concebir la formación literaria en el aula como una situación comunicativa que contribuye a la construcción de significados a través de la experiencia estética. Por consiguiente, la lectura se entiende como la búsqueda y construcción del sentido del texto y ello contribuye a que las experiencias del lector adquieran pleno sentido a partir del diálogo con el texto literario.

De esta forma, la lectura, concebida a partir de esta interacción, se define como “el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y aquella que el lector le atribuye” (Ibarra y Ballester, 2013, p. 16). El lector, por lo tanto,

pasa a ser considerado como “instancia constitutiva del texto artístico, como instancia que está inscrita en el interior de las estructuras y estrategias enunciativas de cada uno de los textos” (Sánchez Corral, 2003, p. 325).

Este diálogo o la interacción con el texto como instrumento de formación y transformación requiere que el lector se involucre y participe en la reconstrucción e interpretación de ese texto literario, por lo que más que un saber participar con efectividad en dicho proceso (dada la dificultad para medir o dimensionar esta efectividad), resaltaríamos la capacidad para apropiarse afectivamente del texto, para lo cual debe darse una conexión entre este y la experiencia o trayectoria vital del lector, que se involucra en este diálogo a través de su propia historia y, en definitiva, de sus inquietudes. De este modo, la experiencia de la lectura adquiere un sentido para el lector, que le permitiría seguir manteniendo esa interacción con el texto literario. Ballester e Ibarra (2009) subrayan la importancia de este contacto directo con el texto literario y la creación de vínculos afectivos y sostienen que dicha interacción hace posible la construcción del lector, incluida la dimensión identitaria, quien a su vez, pasa a formar parte de la gran comunidad de lectores y, por tanto, de una comunidad del conocimiento y de la memoria colectiva. En ello radica la faceta clave de la literatura, su labor socializadora. De ahí que, de acuerdo con estos autores (2009, p. 34), “la educación literaria en el siglo XXI representa una respuesta comprometida con las transformaciones sociohistóricas contemporáneas y sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante”.

Igualmente, Prado Aragonés (2004, p. 333) también define la literatura como “un instrumento social con una finalidad funcional”, de modo que los individuos se valen de ella en su interpretación de la realidad y a la hora de darle un sentido a la propia experiencia.

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones, describiremos las funciones de la literatura, de manera que se pueda percibir la importancia que adquiere la educación literaria en la configuración de lectores críticos y autónomos y, por lo tanto, en la formación del ser humano. Así entre estas funciones, Ibarra y Ballester (2016, p. 306) destacan la de ser una fuente de conocimiento, de modo que hace posible imaginarse otras estructuras, “ampliar nuestro universo mediante la sugerencia de otras posibilidades”. Por consiguiente, enriquece las propias vivencias y ofrece a los lectores “una interpretación del cosmos”. Asimismo, es un instrumento del que se valen las distintas comunidades para transmitirle a sus miembros los valores, las creencias y las normas sobre las que se asienta la convivencia. Ellis (1988, cit. por Ibarra y Ballester, 2016) denomina esta función como pedagógica y de identificación con el propio grupo. Además, la lectura ayuda a la comprensión de sí mismo, a la vez que contribuye al fortalecimiento de la personalidad y a descubrir la propia individualidad. Tal como señala Bloom (2000, p. 8), se lee para llegar a conocerse mejor; “porque necesitamos conocernos mejor; porque sentimos necesidad de conocer cómo somos, cómo son los demás y cómo son las cosas”.

De esta forma, la lectura literaria nos prepara para poder (re)conocer y convivir con el Otro:

Por este motivo, la literatura constituye un vector fundamental de intervención para la consecución de los pilares fundamentales de la educación (...) ya que permite la formación integral del ser humano (...) y, sobre todo (...) aprender a vivir juntos, a vivir con el *otro* a partir del conocimiento de uno mismo y del mundo por medio del diálogo y el descubrimiento que el texto literario facilita (Ibarra y Ballester, 2016, p. 307).

Así pues, la literatura fomenta la construcción identitaria, tanto en el plano individual como en el social, gracias a los referentes socioculturales que el texto nos ofrece. Al mismo tiempo, facilita la integración en la comunidad de lectores. Lo cual es una muestra más de la dimensión socializadora y de su capacidad de cohesión, ya que consigue vincular al lector con otros lectores próximos, así como con la memoria

colectiva. A partir de esta dimensión socializadora, se generan diversos procesos identitarios de pertenencia o identificación con una comunidad, con lo cual, de acuerdo con estos autores, “la literatura puede permitirnos actualizar el concepto de ciudadanía más allá del reconocimiento de derechos civiles o penales” (2016, p. 308) y, por tanto, incentiva la formación de una conciencia crítica.

Por otro lado, tiene una función liberadora y gratificadora, puesto que abre espacio al desarrollo de la capacidad de creación o evocación de otros mundos posibles. También es una fuente de placer, que con el tiempo se transforma en sabiduría. Esta finalidad lúdica se relaciona con la función de la evasión, tanto espacial como temporal. Igualmente, el texto literario permite vivir otras experiencias y vivencias, en este sentido lo literario se concibe como una experiencia vital. Asimismo, nos ofrece la posibilidad de verbalización del mundo, de comprender y de comunicar. Por último, conforme los autores, la literatura adquiere una función de compromiso, es decir, el escritor crea una obra con la finalidad de “incidir ideológicamente en la transformación de la sociedad” (2016, p. 311).

Finalmente, con respecto a la interacción entre el lector y el texto literario, consideramos necesario revisar el marco teórico sobre el que se fundamenta la conceptualización del proceso de lectura en términos de diálogo entre el lector y el texto literario. De esta forma, cabe destacar los presupuestos de teorías literarias de amplia difusión, entre las que se encuentran la teoría de la recepción literaria o estética de la recepción literaria y las teorías sociológicas de la educación literaria. A ellas, se unen los fundamentos de las teorías constructivistas, que parten del concepto de la lectura como un proceso dinámico, siendo el lector quien elabora el sentido del texto. También están las teorías provenientes de la semiótica y la pragmática textual, cuya concepción del texto literario como signo y con una función comunicativa conlleva tener en cuenta “los

contextos de producción y recepción, así como determinaciones contextuales de carácter histórico social y cultural” (Prado Aragonés, 2004, p. 334).

Los presupuestos que vamos a describir a continuación configuran el marco teórico sobre el que se asientan parte de las bases de la educación o formación literaria, el enfoque que se plantea como alternativa a un modelo tradicional de enseñanza de la literatura basado en un modelo historicista.

2.2.1. Los enfoques para el abordaje de la lectura literaria

A) El marco de las teorías de la recepción literaria.

Tal como hemos ido describiendo en el anterior apartado, las definiciones de educación literaria toman como base las teorías que resaltan el papel del lector y el diálogo entre este y el texto literario. Para entender las bases sobre las que se fundamenta el concepto de formación literaria, se hace necesario revisar los principios de la llamada estética de la recepción. Dicha teoría se desmarca de las propuestas puramente formalistas y se centra en el proceso de construcción del significado por parte del lector, quien se convierte en foco de interés de una propuesta que se ocupa del análisis de sus respuestas a raíz de su interacción con el texto literario, así como en los efectos de la recepción del texto literario.

Conforme dicha propuesta teórica, el texto literario se define como un proceso de significación, cuya existencia depende de la presencia del lector. Prado Aragonés, a partir de las reflexiones de Acosta (1989, cit. por Prado Aragonés, 2004) al respecto, subraya este papel del lector como referente en el proceso de análisis, comprensión e interpretación del texto literario.

De esta forma, la literatura pasa a conformarse como proceso histórico a partir de la intervención de la experiencia de sus receptores; estamos ante lo que Jauss (1987, cit. por Ballester, 2015, p. 66) describe con las siguientes palabras: “el lector como instancia

de una nueva historia de la literatura”. De ahí que se conciba la literatura como “un medio de comunicación, un fenómeno histórico, una realidad de carácter social y un sistema de signos de estructura significativa” (Prado Aragonés, 2004, p. 61).

Por lo tanto, desde los presupuestos de la teoría de la recepción el lector sería quien, de manera activa, se encargaría de actualizar la obra literaria y de darle un sentido. A partir de una serie de precomprensiones, de su conocimiento de las convenciones aceptadas en literatura y de su comprensión previa del mundo, este lector hace los enlaces pertinentes, infiere o da cuenta de las indeterminaciones y confirma o no aquello que intuye a lo largo de la lectura. El término indeterminación, acuñado por Ingarden y adoptado posteriormente por Iser, alude a esos espacios vacíos que el propio autor crea y cuya actualización es responsabilidad del lector. Este conocimiento comprensivo previo, conforme Jauss (1987, cit. por Ballester, 2015), se elabora a partir de las expectativas específicas, cuyo origen se encuentra en el horizonte de intereses, necesidades o experiencias del propio lector y que sufren la influencia de sus condiciones sociales y vitales.

Las fuentes teóricas de esta teoría se encuentran en las reflexiones filosóficas de la hermenéutica de Gadamer, en la teoría literaria de Ingarden y en la teoría del arte de Mukarovsky. Así, de acuerdo con Eagleton, la lectura se concibe como un proceso dinámico, un movimiento complejo que se desarrolla en el tiempo:

(...) la lectura no constituye un movimiento rectilíneo, no es una serie meramente acumulativa, nuestras especulaciones iniciales generan un marco de referencias dentro del cual se interpreta lo que viene a continuación; lo cual, retrospectivamente, puede transformar lo que en un principio entendimos, subrayando ciertos elementos y atenuando otros. Al seguir leyendo abandonamos suposiciones, examinamos lo que habíamos creído, inferimos y suponemos en forma más y más compleja; cada nueva frase u oración abre nuevos horizontes, a los cuales confirma, reta o socava lo que viene después. Simultáneamente leemos hacia atrás y hacia adelante, prediciendo y recordando, quizá conscientes de otras posibilidades del texto que nuestra lectura había invalidado. (1998, p. 51)

Teniendo en cuenta este concepto de lectura, conforme el estudioso, la teoría de la recepción subraya que la lectura literaria como experiencia estética favorece el desarrollo de la sensibilidad en el lector y conlleva su transformación, lo cual redundaría en un enriquecimiento del individuo conforme va adentrándose en un mundo ficticio y entrando en contacto con diversas visiones de mundo.

Para que se dé dicha transformación, se hace necesario desarrollar una autoconciencia. En este sentido, el anterior autor (1998, p. 52) cita las reflexiones de Iser, para quien la lectura promueve fundamentalmente la toma de conciencia de sí mismo, “cataliza un concepto más crítico de nuestra propia identidad. Es como si lo que hemos estado "leyendo" al abrirnos paso a través del libro, se convirtiera en "nosotros mismos". De acuerdo con este autor, esta autoconciencia, permitiría, entonces, poner en entredicho aquello damos por hecho y por verdadero. A medida que tiene conciencia de sí mismo, el lector va comprendiéndose y comprendiendo al Otro. Este planteamiento surge a partir del enfoque hermenéutico gadameriano y conlleva el establecimiento de relaciones dialógicas, ya que solo se alcanza la comprensión mediante el diálogo y la cooperación. En el proceso de lectura literaria, ello se traduciría en una participación activa por parte del lector.

De este modo, de acuerdo con los teóricos de esta propuesta, la obra literaria existe debido a esa convergencia que se establece entre el texto y el lector. Asimismo, el significado se produce como resultado de esta interacción. Así pues, según se desprende de esta teoría, no hay cómo mantener la existencia de un único y atemporal sentido, el imprimido por el propio autor de la obra.

Con relación a las diferentes interpretaciones que pueda suscitar una obra literaria, conforme esta teoría, esto se relaciona principalmente con el horizonte de experiencias. Jauss describe este horizonte de experiencias en los siguientes términos: el texto se interpretaría conforme la respuesta del lector teniendo en cuenta que tanto sus

referencias culturales como su propia trayectoria vital son factores que conducen a diferentes interpretaciones. De ahí que la intención del autor de la obra puede que no coincida con la interpretación que el lector le atribuye a la misma.

Asimismo, Jauss parte del supuesto de que hay un horizonte de expectativas del autor y otro que sería el del receptor y que, con el tiempo, van alejándose uno del otro debido a que el horizonte de expectativas del lector se va modificando en función del momento sociohistórico. De esta manera, conforme Eagleton (1998, p. 54), Jauss intenta “(...) situar el texto dentro de su “horizonte histórico”, dentro del contexto de significados culturales en el cual se produjo, y luego estudia las relaciones cambiantes entre este y los “horizontes, también cambiantes, de sus lectores históricos”.

Así pues, de acuerdo con Ballester (2015), el análisis de la experiencia literaria del lector tiene en cuenta tanto el efecto, elemento de concreción del sentido que está condicionado por el propio texto, como la recepción, elemento de dicha concreción y que está bajo la influencia del destinatario.

Todo ello lleva a considerar la historia literaria, no a partir de los autores o distintas corrientes literarias, sino teniendo en cuenta los diversos momentos de recepción histórica. De acuerdo con Jauss (1987, cit. por Ballester, 2015), el efecto de una obra supone su recepción, es decir, la valoración de los lectores ejerce una fuerte influencia en la producción del autor. En ello consiste esta relación dialéctica entre lo receptivo y lo productivo de la experiencia estética. Así, a lo largo del tiempo, se opera una mudanza tanto en la propia obra como en su interpretación, conforme los diversos horizontes históricos en que se reciben estos textos literarios.

Por otro lado, Jauss reivindica la función social de la literatura en términos del efecto social de lo literario y que, en última instancia, se traduce en una acción sobre el comportamiento social del lector. De esta forma, Sánchez Vázquez, en su interpretación de

la tesis siete de este autor, plantea que la literatura desempeña una función social cuando su recepción por el lector se integra no sólo en el horizonte de expectativas que le es propio como lector —o sea, el (horizonte) literario —, sino cuando su experiencia literaria se integra en el horizonte de expectativas de su actividad práctica cotidiana o *praxis* vital, el horizonte del mundo de la vida. Así pues, el autor concluye que la recepción literaria no puede reducirse a una mera experiencia literaria. Conforme la tesis de Jauss, “la función social se manifiesta en su posibilidad genuina sólo (...), cuando forma previamente su concertación del mundo y cuando con ello tiene un efecto retroactivo en su comportamiento social” (Sánchez Vázquez, 2005, p. 45).

No obstante, algunos autores ponen en entredicho algunos de los supuestos de esta teoría. Uno de ellos tiene que ver con lo planteado anteriormente sobre el hecho de que el lector es quien se encarga de concretar o actualizar las indeterminaciones de la obra, ya que conforme Eagleton, ello limitaría las actividades del lector y podría estar reduciéndolas a la mera actividad de rellenar huecos de las indeterminaciones en la obra. Esto lleva al autor a considerar, con respecto a este marco teórico, que estamos todavía ante una concepción funcionalista de lo literario.

Asimismo, Sánchez Vázquez señala que la importancia otorgada a la recepción ofusca el de la producción por parte del autor de la obra. El relieve dado al proceso de recepción conlleva dejar de lado el carácter que adquiere la producción artística, así como obviar la discusión acerca de cómo la división social influye en la recepción de la obra por parte del lector.

Eagleton añade que aunque se tenga en cuenta la dimensión social de la lectura, como es en el caso de Jauss, se acaba ignorando la posición de los lectores dentro del marco histórico. En tono de crítica, este estudioso (1998, p. 58) hace hincapié en que no existe la respuesta puramente literaria y que “todas las respuestas (...) se hallan

firmemente entretejidas con el tipo social e histórico” que somos. Esto es más significativo, si cabe, en el caso de la obra literaria en lengua extranjera, dado que los factores de carácter sociohistórico y cultural influyen sobremanera en las interpretaciones colaborativas de los sentidos de la obra por parte de los discentes y, por lo tanto, contribuyen a explicar, en gran medida, las interpretaciones planteadas por cada uno de los alumnos/lectores.

Otra de las críticas hacia esta teoría, es la que este autor dirige hacia Iser, cuando este plantea que para llegar a ser un buen lector no se puede tener fuertes convicciones ideológicas para que, de este modo, el diálogo del lector con el texto fomente una transformación de sus criterios personales. A ello responde este autor (1998, p. 52) en los siguientes términos: “(...) si empezamos por el hecho de que nuestras convicciones no son firmes, no es muy significativo que el texto las interroge y las subvierta. Es decir; no sucede nada importante”.

Por último, cabe destacar que los teóricos de la teoría de la recepción literaria se concentran en la capacidad cognitiva del discente para interpretar el texto literario y no le otorgan la debida importancia (en la interacción entre el lector y el texto) a la dimensión afectiva o experiencial de la lectura literaria (Sanjuán Álvarez, 2011) a la hora de interpretar y apropiarse de los sentidos de la obra.

B) Las teorías sociológicas de la educación literaria

A partir de las anteriores críticas a la teoría de la recepción, algunos autores como Rosenblatt, Petit y Larrosa plantean una nueva línea de investigación en la que reivindican potenciar aquellas respuestas lectoras directamente vinculadas a las vivencias e intereses del lector. Para tal objetivo, hay que entender, conforme Rosenblatt, que el texto tiene también resonancias afectivas en cada uno de los lectores, por lo tanto, el o los

sentidos del mismo se interpretan e interiorizan no solo mediante la parte intelectual de nuestra psique, sino también a partir de esta dimensión afectiva.

De este modo, de acuerdo con la investigadora (2002, p. 15), la obra se configura en base a las ideas y “a las sensaciones, emociones y actitudes que rodean las ideas, escenas y personalidades que están siendo concebidas”. Ello conllevaría el desarrollo en el lector tanto de la sensibilidad a nivel estético y social, como de la cognición.

La autora describe dos maneras diferentes de lectura: por un lado está la referencial y que tiene como objetivo lo eferente y, por el otro, la afectiva, cuyo objetivo es estético. Ambos tipos de lectura no se contradicen, sino que forman parte de un *continuum*. De acuerdo con Goldin (2002, p. 8), este es “un *continuum* que va desde la evocación que linda con lo incomunicable y preponderantemente afectivo y se prolonga hasta las ideas discutidas y consensadas, preponderantemente racionales”. Teniendo en cuenta este proceso, el lector prestaría una mayor atención a un aspecto u otro en función de su propósito en la lectura.

Rosenblatt toma como punto de partida la respuesta del lector como base para desarrollar una interpretación más equilibrada, autocrítica e inteligente. Desde su propuesta teórica, la autora (2002, p. 320) pretende ofrecerle al discente “marcos de referencia con los cuales pensar acerca de los supuestos sociales psicológicos y estéticos implícitos en la obra, en sus respuestas y en las respuestas de los otros”.

Además del concepto de lectura eferente y lectura estética, uno de los conceptos fundamentales en la obra de la autora es el de transacción, término con el que la autora define la relación establecida entre el texto y el lector y que, en última instancia, describe una acción recíproca que hace posible la obra:

El lector, haciendo uso de su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje, vincula los signos sobre la página con ciertas palabras, ciertos conceptos, ciertas experiencias sensoriales, ciertas imágenes de cosas, personas, acciones, escenas. Los significados especiales y, sobre todo, las asociaciones ocultas que estas palabras e imágenes tienen para el lector individual determinarán, en gran medida, lo que la obra le comunica a él. El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular. (Rosenblatt, 2002, p. 57)

Esta relación transaccional, conforme Dubois (2011), se caracteriza por su dinamismo y reciprocidad; de esta forma, el significado se crea a medida que se sucede la transacción entre el lector y el texto. De modo que, el significado no está solamente en el texto o solo en el lector, "sino en la mezcla continua, recurrente, de las contribuciones de ambos" (Rosenblatt, 2002, p. 13). De esta forma, para que pueda darse este diálogo transaccional entre el lector y el texto, es fundamental que este último conecte con la trayectoria existencial del lector; es a partir de aquí cómo la lectura en sí adquiere sentido para este lector.

Por consiguiente, las vivencias y emociones acumuladas por el lector en su trayectoria de vida son fundamentales a la hora de establecer este diálogo con el texto. Esta autora destaca que cada lector al aportar su experiencia vital, en términos afectivos y emocionales, contribuye en gran medida al establecimiento de esta interacción con el texto literario. Desde esta perspectiva, la literatura se concibe, por lo tanto, como una experiencia y el lector debe "vivir a través" de lo que está siendo creado en la obra. Conforme Goldin, esta experiencia supone que el lector pueda vivir mediante la imaginación la experiencia de la otredad, al mismo tiempo que se aproxima a sí mismo:

(...)-una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas y acercarse a las propias y, por tanto, de enfrentar dilemas vitales-, y la formación del lector literario (...) es abrir un espacio para que vidas y emociones individuales se compartan y se discutan de manera razonada. (2002, p. 10)

Asimismo, Dubois describe esta experiencia literaria en los siguientes términos: un proceso a ser vivido y no a ser explicado. Por ello, esta experiencia se

convierte en una vía de exploración, ya que no se trata de retener una serie de informaciones, “sino de una forma de intensa actividad personal” (2002, p. 23). La lectura sería, entonces, un acontecimiento único para cada lector. Esta experiencia, de acuerdo con esta autora, nos permite un mayor entendimiento de las relaciones con los demás y de los contextos sociales en los que dichas relaciones se desenvuelven. De forma que contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sobre visiones de mundo, sistemas de creencias y valores propios y ajenos, así como al desarrollo de una serie de valores. De este modo, tal como sostiene Rosenblatt, el lector ensancha la mirada y resignifica sus propios valores, ello le permitirá enfrentar otras experiencias futuras tanto en lo literario como en lo vital. Sin embargo, objeta Dubois, esto es posible bajo la condición de que se le permita tomar conciencia tanto de sus sentimientos y emociones como de sus actitudes ante el texto y se estimule la discusión en torno a la obra literaria.

Rosenblatt (2002, p. 330) también destaca la necesidad de que (el discente) “cobre conciencia de los supuestos culturales y sociales implícitos que subyacen a toda obra evocada y que se les ayude a hacer de ello la base para escrutar sus propios supuestos”. De esta manera, de acuerdo con la autora, la experiencia literaria haría posible que el lector reinterpretase el sentido de las cosas y de las nuevas formas de pensar y de sentir que desde la propia obra literaria se le proporcionan. Ello es posible, dado que la evocación de una obra:

(...) no se limita a recordarnos elementos de nuestras percepciones y emociones pasadas. Los presentará en nuevas pautas y en nuevos contextos. Les dará nueva resonancia y hará de estos la base para una nueva conciencia y una comprensión más rica. Tenderá a complementar y corregir nuestra experiencia personal (...) Se relacionarán con la estructura emocional y sensorial creada por el autor, y entrarán en una conexión orgánica con corrientes de pensamiento y sentimiento más comprensivas y profundas. (2002, p. 131)

Por otra parte, Petit (2005) resalta el papel que la lectura tiene tanto en el proceso de construcción identitaria como en la formación de competencias ciudadanas, así

como en la inscripción en la discursividad de la lengua y en el acceso al conocimiento. De esta forma, la autora destaca la necesidad de ver el valor formativo de la literatura y defiende que enseñar literatura es educar en literatura, ayudar a que esta ingrese en la experiencia del alumnado, en su hacer.

Además, esta autora aborda la diferencia entre los conceptos de identificación y el de transposición. Así, el texto que más surte efecto no es aquel con el que el lector se identifica o en el que ve reflejadas sus historias y vivencias, sino aquellos textos que representan una transposición, es decir, que conducen al lector más allá, llevándole a ocupar un espacio distinto al que ocupaba, ya que a partir de este proceso es posible llegar a una transformación personal y social:

(...) los textos que les «llegan más a los lectores, que generan una actividad de pensamiento, desimbolización, no son aquellos que les devuelven un simple reflejo de su situación, sino aquellos que les dan una versión transpuesta y requieren un movimiento activo de apropiación. Proceso complejo, más allá de la «identificación» a la cual se le reduce, donde los poderes de la metáfora actúan de un modo notable. (Petit, 2005, p. 63)

Posteriormente, la autora coloca en un segundo plano el valor formativo de la literatura y reflexiona sobre su capacidad para desarrollar una actividad psíquica. Desde esta perspectiva, la literatura pasa a ser una terapia que, según esta investigadora, exige una previa apropiación del texto para poder así profundizar en la experiencia del ser humano. Esta actividad psíquica la llevan a cabo los mediadores culturales, a quienes la autora les atribuye el papel de psicoanalista, son los intercesores de los libros que facilitan la comprensión del texto y que, en última instancia, hacen posible que el lector transforme su propia historia vital. Conforme esta autora (2009, p. 114), las representaciones o figuraciones simbólicas nos permiten superar ese caos exterior o interior en el que estamos sumidos, la lectura es ese instrumento que nos permite organizar dicho caos y verbalizarlo, de modo que podamos entendernos y transformarnos: “lo que está en nosotros debe

primero encontrar cómo decirse hacia fuera, y por vías indirectas, para que podamos instalarnos en nosotros mismos”.

Por otro lado, la autora sostiene que la interacción con el texto permite esa “transformación interior de reafirmación”, tal como lo hace el juego, de ahí que conciba la lectura como un juego. Por ello, la autora (2012, cit. por Casanova, 2012) concluye que “la lectura es un arte que más que enseñarse se transmite en un cara a cara”.

En el caso del texto literario en lengua extranjera, si tenemos en cuenta las reflexiones de Petit y de la propia Authier-Revuz (2002), el diálogo con otras formas de decir y, por lo tanto, la progresiva inscripción en la discursividad de la lengua, favorecen no solo la construcción de una posición de sujeto, sino también el desplazamiento del lector en términos identitarios y se crean, de esta forma, nuevas posiciones de sujeto de la lengua extranjera, así como también se van abandonando posiciones relativas a la propia cultura y lengua (Serrani-Infante, 1998). Petit considera que estas reorganizaciones psíquicas juegan un papel importante en la generación de estas posiciones o nuevas identificaciones:

También deben considerarse estas reorganizaciones psíquicas; pues es la elaboración de una posición de sujeto lo que está en juego. De un sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, frases escritas por otros, de las que saca fuerza, a veces, para seguir otro camino distinto del que todo parecía destinarle. (2005, p. 64)

Larrosa (2003), por su parte, también destaca el papel formativo de la literatura y subraya la fuerza que esta tiene como instrumento para la transformación de nuestra forma de ser en el mundo y del mundo en sí y, en definitiva, para otorgarle un sentido a la vida, reconstruirlo y elaborar la relación con el mundo. Este autor concibe la lectura como formación y hace especial hincapié en que la lectura es formativa si el texto conecta con la subjetividad del lector. Dicha conexión se establece a partir de la experiencia, concebida por el autor en términos del sentido de lo que nos pasa, nos forma y, por lo tanto, nos

transforma. Es esta experiencia la que hace posible que el lector se conecte al diálogo con el texto. De ahí que para el autor sea crucial no solo la selección de un texto literario que conecte con esa experiencia del alumno, sino que a ello se unan el momento y la sensibilidad adecuados; la confluencia de dichos factores determina el carácter de la lectura como experiencia. Para Larrosa, la narrativa es fundamental en este proceso de formación y transformación, ya que representa un género que pretende vehicular el sentido para lo que nos pasa. Así pues, la respuesta a la cuestión de quién uno es lleva consigo la propia interpretación narrativa:

Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quién somos). (Larrosa, 2003, p. 39)

En esta formación, según el autor, lo que prevalece es la relación que se entabla con el texto y que debe darse bajo la condición de la escucha. De modo que no se trata de apropiarse del Otro para transformarlo en un otro yo, sino de escuchar a ese Otro. Esa actitud de escucha sería, conforme este autor, la que posibilita la formación y, en consecuencia, la transformación del lector.

C) Otros enfoques

Anteriormente, habíamos descrito como Rosenblatt señalaba la necesidad de concienciar al lector sobre los supuestos socioculturales presentes en la obra literaria, lo cual conlleva identificar y reflexionar sobre las ideologías y relaciones de poder implícitas en el propio texto, ya que la formación de un lector competente implica que este sea capaz de identificar estas relaciones de poder y los efectos que puedan producirse en la recepción literaria.

Con el objetivo de incluir estos aspectos de carácter ideológico, Delanoy (2005) propone un modelo de enseñanza de la literatura (el autor habla de enseñanza de la literatura y no de didáctica o educación literaria) en el que reivindica el diálogo entre el enfoque hermenéutico y los enfoques socioculturales de la literatura. Este autor, describe la enseñanza de la literatura como un espacio en el que se desarrollan diferentes prácticas literarias, pedagógicas y críticas, que se relacionan entre sí gracias a dos ejes en intersección: el primero corresponde a dos diferentes enfoques de la literatura, el hermenéutico y el sociocultural, y el segundo a las diferentes realizaciones de la literatura, una literatura en mayúscula y la otra en minúscula. Los enfoques con una orientación sociocultural y política dan prioridad a la reflexión crítica sobre los valores culturales y sobre las relaciones sociales de poder, que ejercen su influencia en los procesos de producción, recepción y distribución de la literatura. Asimismo, prestan especial atención a cómo la literatura puede contribuir a la formación ideológica de una sociedad. Mientras que los enfoques de carácter hermenéutico se centran en la dimensión estética de la literatura, en su potencial para favorecer la comprensión de uno mismo y de los demás.

El autor, en su defensa de la necesidad de establecer líneas de diálogo entre ambos enfoques, retomará algunos trabajos de Bredella en los que ya se había destacado el potencial estético del texto literario a la hora de activar las experiencias y valores del lector y lo vincula con la dimensión ética y la facultad formativa de la literatura. Así, conforme Bredella (1996, cit. por Delanoy, 2005), al adentrarse en ese mundo de ficción se abre la posibilidad de sentir empatía o solidaridad con los personajes de la obra. De esta manera, Bredella destaca que la literatura permite al lector observar los valores y experiencias desde otra perspectiva, de modo que contribuye a reducir posturas (excesivamente) unilaterales, parciales o provincianas. La literatura, de acuerdo con este autor, nos permite desarrollar una cierta imparcialidad y respetar la diversidad humana.

Sin embargo, Delanoy sitúa a Bredella dentro de un enfoque hermenéutico y cuestiona que, a pesar de que los enfoques hermenéuticos en su vertiente sociocultural consideran el potencial de la literatura para mejorar la conciencia sociocrítica, todavía no tienen en cuenta que la literatura, concebida como hecho o fenómeno cultural e históricamente situado, también puede contribuir a una aprobación acrítica de las normas y las creencias sociales. De tal forma que, los enfoques socioculturales, al cuestionar críticamente la construcción del significado ideológico, completan y desafían las perspectivas hermenéuticas en literatura. En sus reflexiones, el autor parte de la definición que Zima (1989, cit. por Delanoy, 2005, p. 60) elabora sobre la ideología: “representan y re-presentan ciertos puntos de vista colectivos informados por profundas e inconscientes convicciones y reivindicaciones de poder que privilegian a ciertos grupos por encima de otros”. Por lo tanto, tomar conciencia de la dimensión ideológica del lenguaje facilita el cuestionamiento crítico del texto literario y contribuye a revelar su potencial interés ideológico, así como a la apreciación del texto en sí por parte del lector. De este modo, el autor sostiene que aquellas instituciones sociales que median entre la literatura y los lectores, como son la escuela, los medios de comunicación o las propias políticas educativas, pueden ser objeto de una investigación ideológico-crítica, cuyo objetivo se centraría en la reflexión sobre las estrategias utilizadas para privilegiar determinadas nociones de literatura.

2.3. El concepto de competencia literaria

De acuerdo con López Valero (1998, p. 8) la competencia literaria se define como un “conjunto de saberes lingüísticos, metalingüísticos y literarios”. El autor, a partir del trabajo de Mendoza destaca que entre estos saberes se encuentran el de la comprensión, los procesos de recepción, asociación, transformación e intertextualidad. Por ello, López Valero concluye que se deben tener en cuenta las competencias que hacen posible este

diálogo entre el lector y el texto, de manera que se puedan plantear las metodologías y estrategias adecuadas para desarrollar la formación de la competencia literaria.

Para Cassany, Luna y Sanz la competencia literaria incluye además,

(...) la comprensión de las convenciones literarias, de las técnicas que lo diferencian de otros tipos de textos, la apreciación de su valor significativo y estético y el desarrollo de habilidades de expresión como ampliación de recursos estilísticos que el alumno podría utilizar para expresar sus vivencias y sentimientos. (1998, cit. por Perdomo, 2005, p. 151)

De acuerdo con Sanz Pastor (2006, p. 20), esta competencia está configurada por una serie de conocimientos tanto lingüísticos e históricos (incluidos los histórico literarios), como literarios y en su desarrollo intervienen tanto las destrezas interpretativas como las creativas, que “al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber”.

Para Cerrillo (2012), la competencia literaria es una capacidad que se adquiere mediante el aprendizaje, siendo la experiencia lectora, con la sucesiva acumulación de lecturas que lleva asociada, la que hace posible su adquisición. A su vez, a partir de la competencia literaria se construyen, a largo plazo, las bases de una educación literaria.

Igualmente, Mendoza (1999, p. 31) sostiene que la competencia literaria surge y se desarrolla a partir de la experiencia lectora: “(...) la competencia literaria se construye, entre otros factores, con la progresiva acumulación de conocimientos aportados por los textos, que se orientan hacia el intertexto del lector y de su capacidad para relacionar”. Así pues, la relación entre ambas competencias, la lectora y la literaria, es de interdependencia, siendo la competencia lectora, como componente de la literaria, la que permite que el lector dialogue con el texto y lo disfrute desde una perspectiva estética. De esta forma, de acuerdo con este estudioso, el desarrollo de la competencia literaria depende en buena parte de las habilidades lectoras y de cómo el lector las aplique en una situación de recepción. En este mismo sentido, también se pronuncia Colomer (1991), quien

concluye sus reflexiones destacando la relación de interdependencia entre la lectura y la educación literaria, dado que la educación lectora ofrece una base para desarrollar una programación específica de la educación literaria. Para ello, sostiene la autora, son necesarias una serie de actividades que permitirían construir este saber literario, tales como: el interrelacionar la recepción literaria y la expresión escrita, integrar el registro literario en los diversos usos lingüísticos, la construcción del conocimiento por parte del discente, la ampliación del corpus literario o de los ejes de contenidos, así como partir de una propuesta de enfoque de género literario.

Se trata, entonces, de un proceso que, conforme Ballester (2015), se extiende desde las primeras lecturas a las etapas posteriores caracterizadas por la sistematización, el desarrollo de la actividad reflexiva y de las capacidades metaliterarias.

De esta forma, de acuerdo con los autores anteriormente citados, esta competencia exige el desarrollo de una serie de capacidades, actitudes y conocimientos, entre las cuales estarían la competencia lectora, la lingüístico-comunicativa, la discursiva y la pragmática (tanto en la modalidad escrita como en la oral), así como la capacidad de analizar e interpretar la obra y de disfrutarla y de apreciar el valor estético del texto. También incluye la comprensión de una serie de convenciones literarias, teniendo en cuenta la interacción entre el lector y el texto, y el conocimiento del contexto sociocultural e histórico e ideológico en el que se produce la obra.

Por su parte, Sanz Pastor (2010, p. 137) describe una serie de microhabilidades lectoras — “operaciones, movimientos, procesos que se activan desde el conocimiento y repercuten en el conocimiento” —, que implicarían el desarrollo de la competencia literaria. Entre ellas se encuentran la selección de la información relevante, el reconocimiento, el resumen, la reconstrucción del contexto a partir del texto, así como relacionarlo con otros textos. También incluye la necesidad de llevar a cabo tanto

actividades de análisis y crítica textual, como de creatividad lectora, concebida como la interacción con el texto y su reconstrucción en términos interpretativos. La autora (2010, p. 137) hace hincapié en que el desarrollo de estas microhabilidades depende de la previa experiencia de lectura por parte del alumnado y de “la visión del mundo que subyace a su acto de lectura, su ideología, su afición por la lectura y la valoración que cada uno hace de la cultura escrita”.

Con respecto a los objetivos de la formación de la competencia literaria, de acuerdo con Prado Aragonés, esta busca la adquisición por parte del lector de una serie de hábitos de lectura y la capacidad para leer, comprender, interpretar y hacer una valoración del texto literario. Además, el alumnado debe desarrollar la capacidad para crear, recrear o producir textos literarios. De esta forma, la autora destaca que esta competencia se centra en el desarrollo por parte del alumno de una serie de “habilidades y estrategias comprensivas y expresivas, que le permitan, a través de la formación de su propio intertexto, familiarizarse y disfrutar de las distintas manifestaciones literarias, adecuadas a su edad e intereses” (Núñez, 2001, cit. por Prado Aragonés, 2004, p. 337). Así pues, desde esta perspectiva, la competencia literaria forma parte de la competencia comunicativa.

De acuerdo con Mendoza (1999), su principal finalidad sería la formación de un lector autónomo capaz de disfrutar del texto y que pueda interpretarlo y valorarlo. Asimismo, otro de sus objetivos es que el lector sea capaz de “hacer una conjetura sobre la intención del texto” (Eco, 1997, p. 76). De este modo, Mendoza (1998, cit. por Ballester, 2015) considera que el lector competente debe llevar a cabo las siguientes funciones: en primer lugar, tiene que buscar las correlaciones lógicas que le permitan articular los componentes del texto, para poder, así, establecer normas de coherencia y encontrarle una significación al texto. También debe reconocer las macroestructuras y estructuras sobrepuestas, así como activar los contenidos de sus intertextos, del propio repertorio y las

estrategias de lectura. Además, necesita tener una metacognición de la actividad lectora, de la que se valdrá en el momento de organizar e identificar las diferentes etapas de lectura para aplicar las estrategias que el texto sugiere. Finalmente, de acuerdo con el autor, este lector tiene que ordenar la lectura hacia una repragmatización del texto, guiando así la identificación de aquellas claves que este le proporciona para la reconstrucción de los diferentes elementos que intervienen en la enunciación.

En cuanto al proceso de interpretación, concebido como un proceso en el que se produce la convergencia de los saberes que forman parte de la competencia lectora, Mendoza (1999) lo define en términos de capacidades, la del lector para atribuirle una valoración personal a lo expuesto en el texto literario teniendo en cuenta los valores formales, conceptuales y semióticos del mismo, así como la capacidad para captar la intención del autor o del texto.

Por otro lado, con respecto a los componentes de la competencia literaria, este autor incluye tanto la competencia lectora, como el intertexto y el texto del lector, así como el canon literario seleccionado, la experiencia lectora, la competencia lingüística y discursiva y los saberes de carácter cultural, tal como se muestra en la figura abajo:

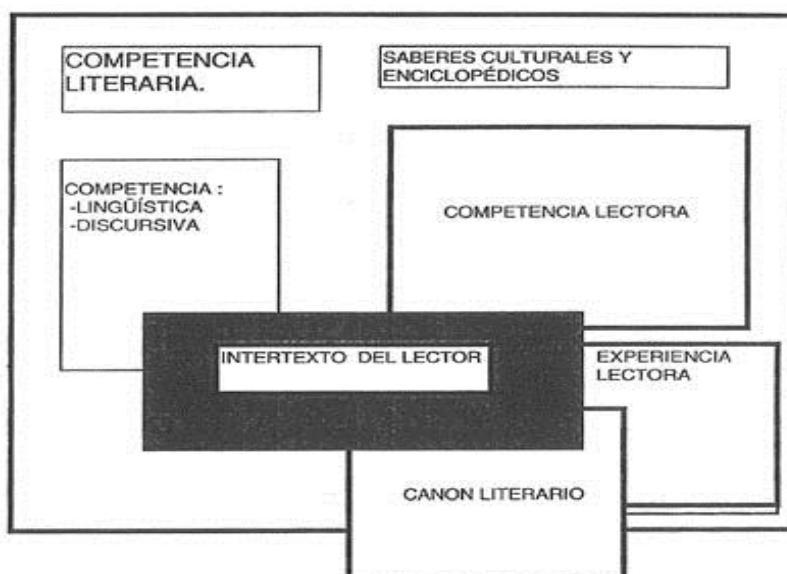


Figura 5 - Componentes de la Competencia Literaria - Fuente: Mendoza Fillola (1999, p. 39).

Estos componentes comprenden tanto los saberes culturales y enciclopédicos, como los metatextuales, los lingüísticos, los pragmáticos y los conocimientos textuales, discursivos y de género (1998, cit. por Ballester, 2015). A ellos se unen los factores de aprendizaje, que conforme este autor, cumplen un papel decisivo en la configuración de la competencia literaria.

Igualmente, Prado Aragonés (2004) define esta competencia a partir de la descripción de los saberes que de manera interrelacionada la integran. Entre ellos están los conocimientos textuales y discursivos, que se refieren a las competencias lingüístico-comunicativas. A estos, les siguen los saberes lingüísticos de los que el lector se vale en su labor de descodificación e interpretación. Los pragmáticos, de modo que el lector pueda realizar la reconstrucción de la situación enunciativa en la que se ha producido el texto. Por último, se encuentran los saberes metatextuales, relativos a las convenciones de género y a la tipología textual.

Con relación al intertexto, Rifaterre (1980, cit. por Mendoza, 2003) lo define como la percepción que el lector tiene con respecto a las relaciones entre una obra determinada y las anteriores o las que le siguen en el tiempo. En cuanto al intertexto del lector, Mendoza (1999, pp. 17-18) lo describe como aquellos “conocimientos lingüísticos del receptor y se compone, (...) de saberes discursivos, pragmáticos y metaliterarios y de estrategias receptoras”. Gracias al proceso de recepción es posible activar estos saberes y estrategias anteriormente adquiridos por el alumno a lo largo de sus lecturas, de manera que pueda establecer asociaciones tanto de carácter metaliterario como intertextual que hagan posible la elaboración de nuevos conocimientos (lingüísticos o literarios) caracterizados por su significatividad, que a su vez acaban formando parte de la competencia literaria. Por consiguiente, la configuración de la competencia literaria también depende del intertexto del lector, dado que mediante este componente “se

gestionan los saberes activos que habilitan la competencia lectora para establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos genéricos o particulares que comparte con otras obras” (1999, p. 17). En definitiva, el intertexto tiene como papel el mediar entre la competencia literaria y las estrategias de lectura y, conforme este autor, interviene en la integración y contextualización pragmática de los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto es capaz de suscitar en el lector. Además, añade, el intertexto contribuye a la actividad de la valoración personal, que se alcanza tras haber pasado por una previa comprensión e interpretación del sentido del texto literario. El fomento de dicha actividad sucede desde el momento en el que el lector consigue establecer relaciones y manifestar actitudes positivas con relación a otras manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.

La presencia de los componentes descritos anteriormente nos hace ver la complejidad de todo este proceso que envuelve el desarrollo de la competencia lectora y literaria. Mendoza lo describe en los siguientes términos:

(...) la compleja actividad acumulativa e integradora de conocimientos que se activan en una lectura, en la que el intertexto del lector interviene como mediador entre los estímulos textuales y los saberes de la competencia literaria, pues según la peculiar amplitud de su intertexto y los rasgos del discurso recibido, el lector se distancia o se aproxima a los condicionantes de estructura textual, ideología, perspectivas de época, etc. que incluye el texto. (1999, p. 38)

Por otra parte, se encuentran los diversos procedimientos que favorecen el desarrollo de la competencia literaria entre los cuales cabe destacar, conforme Colomer, Cassany o el propio Mendoza (cit. por Perdomo, 2005), el leer, escuchar, hablar, escribir, interpretar, analizar, relacionar, valorar y comparar; esto, en cuanto a las habilidades lingüísticas y cognitivas. Con relación a la dimensión actitudinal los autores destacan la sensibilidad, la búsqueda de placer, el criterio propio, la visión amplia (activa, productiva, participativa, etc.) y la capacidad de reflexión. Por último, con respecto a la dimensión conceptual hacen hincapié en el concepto de la tradición literaria (historia, autores, obras,

corrientes...), el de los géneros y subgéneros (características, estructuras, convenciones, etc.) y el concepto de los recursos estilísticos (técnicas, figuras, etc.).

Igualmente, para que el lector interactúe con la obra y sea capaz de recrear y construir los sentidos de la obra se exige, además, el desarrollo de estrategias para formular y confirmar hipótesis, plantear expectativas, elaborar inferencias, sintetizar, conectar los conocimientos nuevos y los previos, visualizar y resumir (Block, Gambrell y Pressley, 2002), así como la intervención del conocimiento previo del discente sobre el tema abordado en el texto. En cuanto a este conocimiento previo, Colomer (1991) destaca que la capacidad de comprensión del texto literario está condicionada por la posibilidad de relacionar su mensaje con los esquemas conceptuales o las representaciones mentales que se ha ido formando el lector, de ahí la necesidad de tener en cuenta dichos conocimientos.

Asimismo, es fundamental que el lector pueda establecer la relación entre los conocimientos previos y su propia trayectoria vital con los conocimientos nuevos aportados desde el texto literario.

Con respecto a la forma de abordar el texto literario, Colomer sostiene que hay que partir de la programación general de la lectura para así ver la manera cómo se va a tratar el texto. La autora (1991, p. 27) define la lectura como una actividad integrada por “el comportamiento lector que se dirige a la construcción del sentido a partir de actividades psicomotrices y de razonamiento” y, a la vez, por “el comportamiento lingüístico que se adecua a las características de la lengua escrita”. En el plano del comportamiento lector, esta investigadora destaca la importancia de aspectos tales como el desarrollo de la familiarización y seguridad ante el texto, la tarea de construcción del sentido del mismo y la necesidad de tener en cuenta los conocimientos previos del alumno, así como la adecuación de los textos seleccionados, la contextualización del texto, la elaboración de actividades que posibiliten la adquisición de los diversos mecanismos de

lectura, entre las que menciona la de inferencia textual y la de deducción. En el plano lingüístico, Colomer subraya la necesidad de desarrollar la capacidad del lector para situar el texto entre la diversidad de variedades lingüísticas, así como el estar familiarizado con las convenciones de género, la tipología textual y distinguir lo literario de lo no literario. Zayas (2012a) también sostiene que es necesario enseñar al lector a familiarizarse con las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas de las obras a partir del género discursivo en el que se enmarcan.

Posteriormente, Colomer (1996), describe una serie de propuestas cuyos principios indican cómo podemos acceder al texto literario, entre ellas estarían el experimentar la comunicación literaria para que se pueda, así, adquirir una competencia literaria. Ello conlleva la creación de situaciones que lleven al lector a entender lo literario como una situación comunicativa real y culturalmente compartido y a hacer uso de un amplio tipo de textos. También hay que incluir textos que proporcionen los necesarios elementos de apoyo para acceder al significado textual y que contribuyan al desarrollo de las capacidades interpretativas del alumnado. Además, debe tenerse en cuenta la construcción colaborativa del significado del texto y prever las actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura, tales como relacionar los conocimientos previos o elaborar inferencias. Esto nos conduce al proceso de la interpretación compartida que, conforme Ballester (2015), supone la interacción entre la lectura individual y la interpretación, la reflexión crítica y el debate público. Según este autor, también debe tenerse presente la progresión en interpretaciones más complejas.

Por su parte, Sanz Pastor (2010) describe una serie de propuestas para la construcción de la literatura — concebida como una competencia integrada por conocimientos y habilidades — y que coinciden, en gran parte, con las señaladas anteriormente por Colomer. Entre ellas, cabe destacar la atención hacia el conocimiento

previo y las experiencias de los discentes e implicarlos en el aprendizaje a partir de la interacción en clase. También hay que tener presente la integración de las destrezas y el trabajo con los diferentes géneros textuales. Además, es necesario llevar a cabo una adecuada selección de los textos y actividades teniendo en cuenta las características del grupo, así como establecer un vínculo entre lo aprendido con el ámbito de aprendizaje de la lengua, la cultura y los valores humanos. Por último, la autora resalta que se debe hacer hincapié en el carácter comunicativo del texto literario.

Por otro lado, es fundamental interrelacionar las actividades de recepción y las de expresión literarias tanto en la modalidad escrita como en la oral, así como incentivar a la creación y la producción textual. Por último, la autora subraya la necesidad de fomentar la implicación y la respuesta del lector. De acuerdo con Ballester, este es un principio clave en la adquisición de la competencia literaria, a la vez que se espera que el docente despierte el interés del alumnado por la lectura.

Así pues, conforme este autor (2015, p. 147), este proceso comprende “todo un extenso conjunto de saberes, habilidades, estrategias de interacción y de diálogo que se forman a través de múltiples actividades de lectura entre el texto y el receptor”. Ello significa que en el momento de proponer una metodología, esta debería caracterizarse por su eclecticismo. En este sentido, Ballester e Ibarra (2009) abogan por una propuesta configurada a partir de un bagaje de enfoques desde los que se puede trabajar la educación literaria, atendiendo y adecuándose, así, a las necesidades, motivaciones, valoraciones, intereses y contexto del alumnado. Para estos investigadores, desde esta perspectiva didáctica es fundamental que se tenga en cuenta la recepción diversificada, la reflexión sobre la literatura y la producción textual.

De esta forma, de acuerdo con Sanz Pastor (2010), el docente debe estar capacitado para transponer didácticamente una serie de conocimientos que faciliten el

proceso de lectura literaria por parte del alumnado. Entre ellos, destaca los conocimientos literarios, que son en realidad el punto de partida para iniciarse en la lectura. Como subconocimientos de dichos conocimientos, la autora incluye aquellos de carácter cultural, que comprenden el conocimiento de la historia literaria, la obra del autor y la presencia de textos coetáneos al que se va a analizar. Además, hay que incluir los conocimientos lingüísticos tanto a nivel general como específico, en lo que a la naturaleza del lenguaje literario concierne. A estos se suman los conocimientos especializados relativos a las características del género abordado, así como también los relacionados con la base conceptual de la teoría literaria. Por último, se sitúan los conocimientos didácticos.

Por su parte, Cerrillo (2007, p. 83), a partir de su concepción de la educación literaria como “experiencia con capacidad para permanecer y transformarse”, en el sentido de que pueda incorporarse a la experiencia del alumnado, subraya la necesidad de que el profesor conozca las estrategias para desarrollar la competencia literaria del alumnado no solo mediante sus conocimientos, sino también a través de la propia lectura de textos, de la toma de una posición crítica, de las actitudes manifestadas o de los saberes previos. El autor, en sus reflexiones sobre la enseñanza de la literatura infantil y juvenil en la lengua materna, señala una serie de objetivos de la formación literaria del docente de los que también nos hacemos eco en el ámbito de esta investigación. En primer lugar, están los objetivos generales, son los relativos a las capacidades que se tienen que desarrollar en el alumnado a partir de la intervención didáctica. Entre ellos, cabe destacar la reflexión sobre las aportaciones proporcionadas por la literatura tanto en el ámbito del aprendizaje de la lengua como en el de la formación estética y cultural del alumno. Otra de las finalidades es que el docente pueda valorar didácticamente las funciones de la lectura literaria. En segundo lugar, se sitúan los cognoscitivos, referidos a los conocimientos específicos que van a trabajarse en clase y el desarrollo de los contenidos y actividades. Entre sus objetivos

se encuentran la adquisición de conocimientos sobre los principales géneros literarios o el dominio de técnicas para estimular, animar a la lectura y orientar la capacidad creativa entre el alumnado. El tercer lugar lo ocupan los formativos, que se refieren a las actitudes docentes y las personales con relación a la literatura y su enseñanza, como por ejemplo, fomentar la capacidad de apreciación y evaluación de los valores de la obra literaria y sus posibilidades educativas.

Asimismo, Cerrillo destaca la necesidad de adecuar los procedimientos a la programación, es decir, a los objetivos y a las actividades diseñadas, a la organización de estas actividades, a las condiciones de los alumnos y a la propia evaluación.

Por último, en el caso de la formación de profesores de español como lengua extranjera, consideramos que estos futuros docentes deberían estar capacitados para crear y formar lectores en esta lengua dentro del ámbito escolar. Así, Ibarra y Ballester (2016) subrayan la importancia que adquiere la literatura en la educación superior, sobre todo, en el caso de quienes serán futuros docentes. En este mismo sentido, Lara Alberola (2016) señala la necesidad de que estos futuros educadores sean lectores, lo cual conlleva que desde la propia universidad se despierte su interés literario, así como se les proporcione las herramientas necesarias (conocimientos, habilidades y estrategias) con el objetivo de que puedan incentivar la lectura en sus clases. De esta forma, la autora cita a Munita, quien constata la presencia de nuevas líneas de estudio centradas en las prácticas lectoras de los futuros docentes “y su posible influencia en su labor como mediadores de lectura en el ámbito escolar (2013, cit. por Lara Alberola, 2016, p. 171). Ello supone ampliar su abanico de conocimientos e incorporar la adquisición de conocimientos sobre el acto de lectura o el lenguaje literario y, sobre todo, con relación a la didáctica de la literatura en lengua extranjera, de manera que puedan desarrollar esta labor de mediación lectora:

El *mediador* en lectura debe formarse a lo largo de un proceso largo, organizado, coherente y comprometido, en el que deben unirse conocimientos generales y específicos, competencias profesionales, espíritu crítico, capacidad para la intervención comunicativa, creatividad, criterios socializadores, humanismo y, hoy también, capacidad para entender y atender la diversidad cultural. Este proceso, que sólo la voluntad del propio *mediador* puede llegar a cumplir en su totalidad, es el que hará posible que reúna los requisitos que debieran ser exigibles para desarrollar la labor de mediación lectora (...). Cerrillo (2007, p. 90)

2.4. El desarrollo de la competencia literaria en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera

Si antes hacíamos alusión a la complejidad del proceso de desarrollo de la competencia lectora y literaria, en el caso del contacto con un texto escrito en una lengua que no es la del lector, esta complejidad es aún mayor, si cabe. Por una parte, la lectura del texto literario en lengua extranjera conlleva enfrentarse a dificultades en el plano lingüístico y discursivo que pueden suponer una traba, no solo en cuanto a la interpretación del texto en sí, sino también en lo que concierne a la apreciación del valor estético del mismo. Por otra parte, hay que tener presente que este lector desconoce una buena parte de los referentes culturales y sociohistóricos en los que se basa la producción del texto literario, además de carecer del conocimiento tácito de mundo al que se alude en el propio texto y de no reconocer parte de las convenciones literarias o de las características del género textual abordado. Todo ello, supone una dificultad añadida a la hora de atribuirle los posibles sentidos al texto.

Para una mejor comprensión de lo que este proceso de lectura significa, nos hemos basado en las reflexiones de Sanz Pastor (2010) y de Ruiz Cecilia (2010) al respecto. En primer lugar, cabe destacar que la lectura y comprensión de un texto literario en lengua extranjera implica una compleja operación, sobre todo, porque la capacidad de interpretación del lector se ve condicionada por una serie de factores de carácter sociohistórico y también ideológicos, así como por sus conocimientos lingüísticos y extralingüísticos. Además, si tenemos en cuenta el proceso que implica el ir del texto al

contexto y viceversa, que, de acuerdo con Sanz Pastor, es algo automático en el caso de los lectores de la lengua nativa, para el lector de textos literarios en una lengua no nativa no lo es tanto. De forma que, en este ámbito hay que desarrollar una serie de estrategias de comprensión lectora para poder llevar a buen término el proceso interpretativo.

Con respecto a los diferentes niveles de lectura del texto literario en lengua extranjera, la autora describe cuatro niveles: el más básico consiste en la descodificación y exige el conocimiento de la lengua. En el segundo, ya predomina un mayor dominio de la lengua y, según la autora, puede aparecer junto con contenidos históricos o datos sobre la obra del autor. El tercer nivel de lectura es el de la interpretación, en el que el lector consigue hacer suyo el texto, incorporándolo a su experiencia personal. El último nivel se refiere a lecturas especializadas y exige desplegar un gran número de conocimientos.

Por su parte, Ruiz Cecilia elabora un modelo de lectura en lengua extranjera (en este caso, el inglés) que consta de las siguientes etapas: la descodificación, traducción, precomprensión, comprensión y la interpretación. Nos centraremos en las tres últimas etapas, ya que nos muestran con mayor claridad las diferencias (en cuanto a las expectativas del lector) entre el lector de un texto en lengua extranjera y el lector nativo. Así, el autor sostiene que la precomprensión se caracteriza por el uso de estrategias de comprensión lectora tales como las inferencias e hipótesis. Por otro lado, a la siguiente fase, la de la comprensión, se llega tras la confirmación o modificación de las hipótesis e inferencias; a ello habría que añadir el conocimiento por parte del lector de las características propias del género literario en cuestión. Con respecto a la interpretación, el lector proyecta los saberes que están incluidos en el intertexto con el objetivo de darle una significación personal al texto. Por lo tanto, Ruiz Cecilia tomando como referencia las reflexiones de Bakhtin al respecto, señala que esta última fase del proceso de lectura se caracteriza por su dialogicidad, esto es, por la interacción entre el contexto del autor y el

del lector. Asimismo, el autor subraya que el intertexto de cada uno de los lectores, es decir, el conjunto de experiencias y conocimiento de mundo, sustentará las distintas etapas de precomprensión, comprensión e interpretación textuales.

Por ello, Ruiz Cecilia resalta que no podemos plantear la interpretación como un fenómeno de carácter unificado y universal, ya que cada lector en función de las experiencias y saberes adquiridos abordará esta etapa de modo diferente, aunque cabe tener en cuenta que los lectores que tengan un mismo marco cultural, compartirán dichas interpretaciones: “Cuanto más homogéneo sea el grupo de lectores y más patrones culturales, personales, literarios... compartan, más parecida será la interpretación. Todo dependerá de los *diseños* disponibles” (Kern, 2000, cit. por Ruiz Cecilia, 2010, p. 322). Por consiguiente, el autor basándose en los estudios de Barthes, Jauss, Bakhtin y Eco, define esta última fase del proceso de lectura (y el papel del lector) como un acto de (co)creación y de expresión provisto de cierta libertad. Aun así, conforme Eco, el hecho de que un texto tenga numerosas interpretaciones, no significa que puedan atribuírsele todos los sentidos. El autor (1994, p. 171) destaca que hay grados de aceptabilidad, puesto que nos podemos encontrar con interpretaciones que “son incapaces de producir nuevas interpretaciones, no pueden ser confrontadas con las tradiciones de las interpretaciones previas”.

En cuanto a la función del docente con relación a la diversidad de interpretaciones, el investigador destaca que el profesor debería motivar a los alumnos para que exterioricen las diversas interpretaciones y respondan al texto literario a partir no de determinadas premisas impuestas por otros, sino desde el goce estético. Asimismo, el autor, teniendo en cuenta los estudios de Kern (2000) al respecto, hace hincapié en la necesidad de respetar dichas interpretaciones, cuya validez se sustentaría en una debida argumentación y justificación a partir de los hechos del texto en sí mismo, sin perderse en

interminables discusiones relativistas. Además, de acuerdo con el autor, al estar condicionadas estas interpretaciones por el contexto, a medida que una de estas variables (la historia, las experiencias o situaciones) sufra alguna modificación, sobre todo en el transcurso del tiempo, ello determinará un cambio en las interpretaciones iniciales. En otras palabras, el lector al actualizar el texto proyectará una serie de nuevos conocimientos o experiencias vitales, que conllevarían una modificación en las interpretaciones anteriores.

Por tanto, consideramos que el lector de una obra literaria en lengua extranjera se presenta como un gran aliciente en el proceso de interacción con el texto literario, ya que diversos aspectos de su propia trayectoria vital y cultural, influyen en la recepción del texto y generan diferentes significados, revelando, de esta forma, nuevas interpretaciones que enriquecen la experiencia de la lectura literaria en la clase de lengua extranjera. Conforme Ruiz Cecilia, este lector, en contraste con el hablante nativo, enriquece el texto con otros puntos de vista, experiencias, saberes, e incorpora los elementos de su propia cultura que halle oportunos durante su labor interpretativa. De esta forma, en este contexto de enseñanza se abre espacio a la transformación del texto en un texto abierto en términos de interpretación.

Por otro lado, teniendo en cuenta el contexto de enseñanza del idioma español en Brasil, se hace necesario desarrollar la capacidad para percibir la diferencia en la producción de sentidos entre uno y otro idioma, de modo que no se superponga el discurso de la lengua materna del lector sobre el de la lengua extranjera. Se trata, conforme Andrade (2008, pp. 127-128), de reflexionar sobre “a divergência quanto ao modo de produção dos sentidos em cada cultura (...) da reflexão comparada sobre as potencialidades e limites tanto da “língua(gem)” do outro quanto da sua própria”. Este aspecto cobra especial relevancia en este contexto, ya que debido en parte a la creencia de esa (falsa)

proximidad entre ambas lenguas, el lector no alcanza a discernir esta diferencia o, en todo caso, ofrece resistencia a aceptarla.

De este modo, hay que tener en cuenta todos estos factores a la hora de proponer los procedimientos didácticos para desarrollar la competencia necesaria para manejarse con el texto literario en lengua extranjera. Dichos procedimientos se basarían en los planteamientos anteriormente descritos en los que se fundamenta la educación literaria y tendrían en cuenta, asimismo, tanto los conocimientos y experiencias vitales del lector como su nivel de competencia lingüística y discursiva en la lengua extranjera, así como también las necesidades formativas específicas del grupo en cuestión, para que de esta forma, puedan involucrarse en el diálogo con el texto.

De ahí la importancia de la mediación del docente y de su capacidad para entablar un diálogo con el alumnado a lo largo de la experiencia de lectura. De esta manera, su labor de mediación permite al discente tener un mayor conocimiento y una mejor comprensión tanto del contexto sociohistórico y cultural, como del contexto lingüístico-comunicativo. Haciéndonos eco de las palabras de Colomer (cit. por Perdomo, 2005, p. 151) al abordar los objetivos de aprendizaje de un nuevo modelo para la enseñanza de la literatura, diríamos que el profesor, en calidad de mediador debe contextualizar “literaria y culturalmente el texto como una vía para enriquecer el diálogo del lector con el texto al hacer posibles nuevas conexiones entre la representación obtenida y la representación del mundo anterior a la lectura”.

2.5. La educación literaria y la educación intercultural

La comprensión del valor formativo de la educación literaria nos lleva a una visión de la educación desde una perspectiva intercultural. En este sentido, López Valero (1998), en una clara muestra de inscripción de la educación literaria en los principios de una educación intercultural, sostiene que el objetivo de la formación lingüística y literaria

en el marco de la educación secundaria es la formación del individuo para que pueda comprender el mundo que le rodea, así como expresar sus sensaciones, sentimientos y demandas a través del lenguaje. De esta forma, la educación literaria concebida como experiencia tiene como primer objetivo la transformación de los distintos modos en que el discente capta y comprende la realidad a su alrededor.

Asimismo, la propia formulación del segundo objetivo de la educación literaria, que es el de contribuir a la formación de la persona, en el sentido de ciudadanía activa, ya apunta hacia esta perspectiva intercultural. Esta formación, conforme Ballester (2015), está indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad.

Así pues, una de las finalidades de la educación literaria es la de hacer que el lector desarrolle el pensamiento crítico, así como la capacidad de análisis y un juicio propio, no ya con respecto a diferentes manifestaciones literarias o lingüísticas, sino también ante la realidad que lo rodea.

Por tanto, para que pueda plantearse la educación literaria dentro de un marco plenamente formativo y que podamos considerarlo a partir de una perspectiva de educación intercultural habrá que tener en cuenta las dimensiones que caracterizan a la educación literaria y que, conforme Badía y Cassany (1994, cit. por Ballester, 2015), serían:

a) La primera dimensión es la de la educación ética y está relacionada tanto con los valores sociales proyectados desde la literatura como con la reflexión sobre dichos valores y su contribución al desarrollo de una mayor conciencia crítica.

b) La dimensión de la educación estética, sobre cómo la literatura contribuye a formar la sensibilidad artística.

c) La dimensión de la educación cultural, la literatura como uno de los exponentes culturales y del saber humano.

d) La de la educación lingüística, acerca de cómo la literatura desarrolla la competencia lingüística y comunicativa.

Por nuestra parte, consideramos que dentro de la primera dimensión cabría destacar la vertiente ontológica, dado que la literatura juega un papel primordial al hacer posible el ejercicio de la autorreflexión, contribuyendo, de este modo, a la comprensión de uno mismo y al (re)conocimiento del Otro. Se trataría, conforme Dueñas Lorente, de situar al discente en una tradición de pensamiento o de hipótesis que ofrezcan una serie de datos necesarios que le permitan no solo comprender el mundo, sino también entenderse a sí mismo. Así, la autora cita las reflexiones de Mata (2008, cit. por Dueñas Lorente, 2013, p. 142) sobre la presencia de la literatura en las clases y la formación colectiva del lector y como esto “permitiría que la intimidad de un escritor entrara en relación con la intimidad de un lector y que de ese diálogo naciera una más clara conciencia de sí y del mundo”.

Así pues, se trata no solo de desarrollar un pensamiento creativo o de aprender a interpretar, valorar o de estimar las manifestaciones estético-literarias, sino también de desarrollar una conciencia crítico-reflexiva de sí mismo y del mundo de alrededor, que sería el germen de una posible transformación personal o, cuanto menos, de una posibilidad de cambio en las relaciones con el Otro, con la diversidad.

Así, de acuerdo con Sánchez Corral (2003), desde una perspectiva ética y discursiva la experiencia literaria nos brinda el contacto con otras creencias y sistemas de valores, con otras experiencias y visiones de mundo, lo cual nos conduce hacia ese encuentro y un probable reconocimiento del Otro. De este modo, se puede apreciar como la educación literaria en la didáctica de lenguas extranjeras y la educación intercultural van al encuentro una de la otra. Es más, consideramos que la competencia literaria propicia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, pero al mismo tiempo, esta última

también contribuye al desarrollo de la competencia literaria, de tal forma que se establece una interrelación entre ambas.

En esta línea de ideas, cabe señalar el trabajo de análisis que Sanz Pastor (2010) hace de los formantes que integran la competencia intercultural, para justificar, así, la presencia clave del texto literario en la clase de lengua extranjera. En su estudio, la autora nos muestra el vínculo que se establece entre la competencia literaria y la intercultural. El concepto de competencia intercultural adoptado en su investigación comprende la existencia de los siguientes saberes: el saber hacer, el saber aprender, el saber sobre el Otro y el saber cultural. Con respecto al saber cultural, la autora lo define como un “mosaico de Culturas, culturas y kultureas”, con lo cual, fundamentándose en el concepto postmodernista de identidades fragmentadas, la investigadora subraya que somos un reflejo de esta interacción. De esta forma, conforme la autora (2010, p. 134), el texto literario “con sus partes explícitas y sus connotaciones sumergidas, son un reflejo, en miniatura, de esa interacción cultural básica de la que surgen y a la que regresan, ese caldo de cultivo que les alimenta y que, a la vez, simbióticamente, nutren”.

Por tanto, teniendo en cuenta que la competencia literaria está integrada dentro del saber cultural, la autora considera dicha competencia como requisito para alcanzar el desarrollo de la competencia intercultural. Dado que estos saberes se relacionan horizontalmente, a partir de los datos del saber cultural o la experiencia lectora, el alumno incrementará su conocimiento sobre el Otro, por ejemplo. Con lo cual, conforme la autora, ello incide en alguna de las facetas del saber hacer, en los procesos de lectura y escritura, a la vez que aporta información sobre la personalidad o comportamiento del alumnado.

En este esquema conceptual, la competencia lingüístico-comunicativa se da a partir de la previa configuración de la competencia cultural, de manera que, sin la construcción de la competencia intercultural, tanto recíproca como simétricamente,

enfatisa la autora, no se puede configurar la competencia lingüístico-comunicativa en lengua extranjera.

Con respecto al uso del texto literario en la clase de lengua extranjera, Sanz Pastor considera que el objetivo principal es la construcción de la competencia comunicativa e intercultural y, para ello, hay que contar con la presencia de una serie de objetivos previos. El primero se refiere al estímulo y desarrollo de las destrezas escritas a partir de una concepción interactiva de la comprensión lectora y de la escritura; la autora las vincula al juego con el lenguaje, relacionado, a su vez, con los procesos de creatividad literaria. El segundo es el relativo al aprendizaje del código lingüístico, que llevaría a conocer las características de la lengua literaria y las de la lengua extranjera. A este le sigue el de la elaboración de la competencia cultural como contexto que contribuye a la interpretación en la lengua extranjera. Por último, se encuentra la construcción de una competencia intercultural, previa familiarización con el saber cultural generado en esta lengua extranjera.

Por consiguiente, sin ese componente de saber cultural el alumnado no tiene posibilidades de alcanzar la competencia intercultural. La lectura del texto literario supone el desarrollo de una serie de microhabilidades y de estrategias que, conforme la autora, contribuyen a la construcción de la competencia crítica lectora, es decir, de una competencia intercultural. En consecuencia, esto le permitirá al alumno aproximarse a los conocimientos o fenómenos que pretenda adquirir. Asimismo, Sanz Pastor sostiene que el texto aporta una serie de conocimientos que constituyen el sustrato a partir del que se va elaborando el contexto de referencia en el que se suceden las interacciones, con lo cual posibilita un mayor desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, el texto colabora no solo en el desarrollo de las capacidades interpretativas, sino también en la formación de valores, mediante la

“aprehensión sentimental de las experiencias plasmadas, sugeridas, rodeadas por las tramas textuales literarias” (2006, p. 18). Se trata de interpretar y, al mismo tiempo, de mirar hacia la realidad y reinterpretarla en palabras, lo cual lleva al alumnado al proceso de creatividad literaria. Por ello, en última instancia el trabajo llevado a cabo a partir del texto literario conduce al desarrollo de la competencia discursiva y la intercultural.

En iguales términos se pronuncian Ibarra y Ballester (2010), ya que la activación de la competencia literaria y el intertexto a lo largo de las etapas de comprensión e interpretación textual supone establecer una serie de conexiones interculturales e intertextuales de orden lingüístico, histórico o literario. De acuerdo con los autores, el vínculo entre lo intercultural y la educación literaria se plasma a medida que el lector va apropiándose afectivamente de la obra, puesto que esto permite la configuración del proceso identitario, así como la adquisición de los referentes culturales de la comunidad y la consiguiente aproximación a las representaciones sociales que esta mantiene en torno a la diferencia. Por tanto, conforme los autores (2010, p. 12), el desarrollo de la competencia literaria junto con la construcción del lector se erigen como elementos cruciales para conocer la alteridad “y la generación de procesos de identificación con el otro existentes en cada conjunto social, pero también para la exégesis crítica de toda ideología maniquea o racista subyacente tras cada imagen, tras cada asunción asumida sin reflexión previa”. De este modo, desde una perspectiva intercultural, la educación literaria no solo abre las puertas a la reflexión, sino también abre la posibilidad de intervenir sobre la realidad.

**CAPÍTULO 3- LA LITERATURA Y LA
INTERCULTURALIDAD**

3.1. La dimensión de lo identitario y de la alteridad en el marco de la educación intercultural

De acuerdo con Ballester e Ibarra (2015, p. 174), el diálogo intercultural se revela a partir de la “aproximación (...) a la alteridad desde la óptica de la diversidad cultural”; por consiguiente, es necesario definir, en primer lugar, el concepto tanto de identidad como de alteridad desde una perspectiva intercultural. La importancia de ambos conceptos queda clara en el ámbito de las discusiones relacionadas con las representaciones y los estereotipos, tal como destacan Dervin y Tournebise (2013), ya que los estereotipos, representaciones e ideologías manifestados en el discurso por los actores interculturales informan y ejercen su influencia sobre los encuentros y, por tanto, sobre las identidades.

Dentro del marco de una educación postintercultural, este autor concibe al individuo como formado por una multiplicidad de identidades. De esta manera, no interesaría saber lo que uno es, sino transformarse en alguien que no eras en un inicio:

I don't feel that it is necessary to know exactly what I am. The main interest in life and work is to become someone else that you were not in the beginning. If you knew when you began a book what you would say at the end, do you think that you would have the courage to write it? (Foucault, 1988, cit. por Dervin, 2013, p. 22)

Conforme este autor, al interactuar con los demás construimos quiénes somos y, en consecuencia, creamos signos de diferencia y similitud en determinados contextos; es lo que el autor denomina identificación, un proceso que consiste en imaginarse a uno mismo y también al Otro.

Por su parte, Hall (2003) también define el concepto de identidad en plural y lo describe como identidades fragmentadas que se elaboran mediante el discurso o las prácticas, con lo cual están sujetas al cambio y a la transformación. A partir de este concepto de identidad, Hall (2006) concibe al sujeto postmoderno como alguien sin identidad fija, esencial o permanente, fragmentado y marcado por la heterogeneidad. De

acuerdo con este autor, el sujeto estaría formado por muchas identidades, algunas de ellas contradictorias y todavía no resueltas. Las identidades son, en este sentido, “los nombres que les damos a las diferentes formas en las que estamos posicionados, y dentro de las que nosotros mismos nos posicionamos, a través de las narrativas del pasado” (Hall, 2010, p. 351), y ello varía en función del grupo al cual pertenecemos, la ideología profesada, etc. Al estar en proceso o en formación, el autor subraya la necesidad de cambiar la denominación identidad por la de identificación, ya que lo que aprehendemos son momentos de identificación o posicionamientos de ese sujeto con respecto a un determinado objeto o persona.

Coracini (2003), también recurre al concepto de identificación al destacar que la identidad es fragmentada, incompleta, en continua formación y múltiple. La describe como un proceso continuo en construcción y en constante transformación, marcado por el devenir histórico. Por consiguiente, de este proceso únicamente podemos aprehender los momentos de identificación. De esta manera, se entiende que el sujeto se constituye mediante una multiplicidad de discursos, la heterogeneidad, así como el descentramiento. Así, conforme la autora (2007), este sujeto está formado por diversas identificaciones imaginarias y simbólicas con los fragmentos identitarios del Otro.

En el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera, Puccinelli Orlandi (2002, p. 280) concibe la identidad en términos de “sedimentación de procesos identificatorios del sujeto ante diferentes lenguas”. Esta autora considera la identidad no como una condición permanente, sino como una condición transitoria y dinámica moldeada por las relaciones de poder que en la percepción de los participantes está siendo configurada en la interacción.

Este concepto de identidad también nos mostraría los conflictos por los que pasa el alumno, que unas veces se identifica como hablante de la lengua materna y otras de

la lengua extranjera, situándolo en ese espacio que no es ni lo uno ni lo otro, sino un tercer espacio, que en términos identitarios se caracteriza por la hibridación:

(...) algo que permite um novo posicionar-se, um terceiro espaço onde a ambiguidade e a binaridade podem ser negociadas. É, portanto, um espaço hibridizado. Não é um espaço livre de conflitos, mas diferentemente do que acontece na situação opositiva da binaridade, no terceiro espaço o conflito torna-se um espaço positivo de negociações, onde os significados não são pré-dados, onde a postura de aluno passivo e professor ativo e a relação com o domínio totalizante da língua estrangeira podem ser questionadas, desafiadas, transformadas. (Menezes Jordão, C., y Cabral Bühner, E., 2013, p. 678)

Por otro lado, Maalouf (1999), en la introducción de su obra destaca la existencia de una identidad que está integrada por una serie de elementos y que el autor denomina bajo el término de múltiples pertenencias. Esta identidad consiste en una pluralidad de elementos que forman la identidad compuesta, concebida como un proceso caracterizado por su complejidad y sujeto a transformación a lo largo de la vida, tal como lo describe en la introducción de su obra: “Y no es que tenga varias identidades: tengo solamente una, producto de todos los elementos que la han configurado mediante una "dosificación" singular que nunca es la misma en dos personas”. Está configurada por una serie de elementos interrelacionados (pertenencias) entre sí y no yuxtapuestos. De esta forma, el autor sostiene que a medida que tomamos conciencia de que somos el producto de una confluencia de elementos, pertenencias, mestizajes o aportaciones diversas se instaaura una relación distinta con el Otro. De acuerdo con este estudioso, como resultado de este proceso llegamos al mediador intercultural, cuya misión consiste en:

(...) tejer lazos de unión, disipar malentendidos, hacer entrar en razón a unos, moderar a otros, allanar, reconciliar (...) Su vocación es ser enlaces, puentes, mediadores entre las diversas comunidades y las diversas culturas (...) y en cierto modo serán el "aglutinante" de las sociedades en que viven. (1999, p. 4)

Así, de acuerdo con los autores anteriores, no cabe hablar de una identidad sólida e inamovible ligada a una nacionalidad, por ejemplo. Autores como Kristeva, incluso sostienen la necesidad de no adherirse a ninguna identidad, sobre todo, a la

identidad del pasado, tal como destaca la autora en la entrevista titulada “La locura, la revuelta y la extranjería. Entrevista con Julia Kristeva” (Avanessian y Degryae, 2002). Así, Kristeva describe el riesgo de que esta identidad se transforme en “una adherencia y una fijación a un determinado momento del pasado” (2002, p. 285), con lo cual, puede contribuir a delimitar, fijar y solidificar nuestras identidades. En consecuencia, destaca que este proceso conlleva el recelo hacia la otredad y contribuye a crear el caldo de cultivo de discursos dogmáticos de corte nacionalista.

Con respecto al concepto de alteridad, este se formula frecuentemente con base en la dicotomía entre un tú/ellos/allí y un yo/nosotros/aquí (Todorov, 2010), lo cual deja entrever la presencia de estereotipos, dado que este binomio se presta a la comparación y a la categorización. Así, de acuerdo con Bredella y Delanoy (1999, cit. por Delanoy, 2005), si se trabaja desde perspectivas que acentúen el aquí/nosotros (lo propio, lo nacional) y el allí/ellos, los extranjeros, lo ajeno como algo muy diferente al nosotros, estaremos colaborando en el mantenimiento de los estereotipos. En este sentido, en el ámbito de la enseñanza formal de la lengua extranjera, es muy común que las formas de representación de la alteridad se elaboren a partir del estereotipo. Ello supone una interferencia en el proceso de interacción, dado que la aplicación de una categoría estereotipada conlleva la generación de imágenes del Otro y acaba desencadenando diversas actitudes de recelo o de rechazo hacia su cultura del Otro. De ahí la importancia que adquiere este constructo social en el marco de una propuesta educativa intercultural.

Desde la sociología se concibe el estereotipo como un complejo de creencias, ideas y presupuestos acerca de un grupo determinado y compartidos socialmente. El estereotipo funciona como un mecanismo cognitivo simplificador que nos permite, por lo tanto, enfrentarnos a la complejidad de la realidad y del ser humano. Desde la psicología social, autores como McGarty, Yzerbyt y Spears (2002, cit. por Lebedko, 2014) los

definen como una forma de percepción social acerca de un grupo determinado. Son creencias compartidas que contribuyen a que algo tenga sentido y reducen, de esta forma, el esfuerzo cognitivo necesario para enfrentarse a lo real.

La etnolingüística, por su parte, los define como constructos mentales correlacionados con una visión *naïve* del mundo. El estereotipo, en este caso, étnico, se caracteriza por configurar un complejo de creencias (presupuestos e ideas) *naïve*, de naturaleza estable, sobre una nación y que reflejan rasgos específicos de la xeno-psicología popular.

Por otra parte, la presencia de estereotipos supone paralelamente la existencia de autoestereotipos. De este modo, algunos autores defienden la existencia de una dependencia mutua entre los heteroestereotipos y los autoestereotipos, ya que “al juzgar al Otro, involuntariamente nos descubrimos, descubrimos nuestros propios méritos y deficiencias” (Bartmiński, 2009, cit. por Lebedko, 2014, p. 14). Así, el estereotipo revela a quien estereotipamos, a la vez que también nos revela a nosotros mismos y nos conduce hacia la reflexión.

De acuerdo con Bhabha (2002, p. 91), el estereotipo, como estrategia discursiva, se elabora como “una forma de conocimiento e identificación que vacila entre lo que siempre está "en su lugar", ya conocido, algo que debe ser repetido ansiosamente (...)”. Ya no se trata, de una operación de simplificación, sino de una representación falsa. Asimismo, el autor sostiene que el estereotipo puede permanecer inamovible a pesar del transcurso del tiempo. Este estudioso también defiende que el estereotipo, dado su carácter fijo, es una representación desde la que se niega a reconocer al Otro en su diferencia. Conforme el autor, desde el estereotipo nos acercamos a las culturas ajenas, y a pesar de llegarnos nuevos datos que contradicen esta visión parcial del Otro, nos negamos a

aceptarlos, es entonces cuando esta visión parcial se enquistada y adquiere el estatus de estereotipo.

Desde esta misma perspectiva, cabría destacar la posición de Llamas (2012, p. 131), para quien la utilización de esta estrategia discursiva — concebida como una “construcción simbólica del Otro” — para hacerle frente a lo extraño, se puede clasificar como una práctica intercultural, una “interacción intercultural problemática”, en la que predomina la relación asimétrica de poder entre los interlocutores. Aun así, la autora sostiene que dicha estrategia no conlleva un cambio de los esquemas a nivel discursivo, de ahí que la haya definido como problemática. Por ello, considera estas prácticas reduccionistas, ya que no contribuyen a una transformación ni del sujeto o a un desplazamiento del mismo, ni de los esquemas propios. De acuerdo con la autora, el proceso se puede describir como de traslado de aquello que es del Otro a los esquemas ya conocidos, los propios.

Por su parte, en la entrevista titulada *Pensando o conceito de alteridade hoje* (Goulart Almeida, 2007), Paterson subraya que desde el momento en que se toma conciencia de que el estereotipo es una construcción se contribuye a una mudanza en el posicionamiento ante la alteridad, que estaría asociada, asimismo, a una profunda transformación de la subjetividad. Para ello, según esta autora, además de esta comprensión, es necesario concebir la identidad a partir de la multiplicidad, para poder así desarrollar lo que la autora describe como un pensamiento de la alteridad. De esta forma, la autora (Goulart Almeida, 2007, p. 15) define la alteridad en términos no dicotómicos, como una construcción que conlleva “un proceso cognitivo (y, muchas veces, ideológico), que se manifiesta dentro del sujeto y, por consiguiente, dentro de la sociedad”. Paterson parte de la distinción establecida previamente por Landowski, para quien la alteridad deviene del valor que se le atribuye a una diferencia en particular, de modo que, a alguien

diferente, determinado grupo le atribuye un valor que puede no coincidir con el valor atribuido por un grupo distinto. Por lo tanto, conforme esta autora, esta construcción se caracteriza por su arbitrariedad y es un reflejo de la ideología y el deseo de poder del grupo de referencia. El problema, de acuerdo con la investigadora, no reside en la diferencia *per se*, sino en la forma mediante la que se interpreta o se abordan estas diferencias, que en última instancia, teniendo en cuenta un modelo de educación intercultural, se definiría desde una actitud de respeto y en la capacidad de reconfigurar lo identitario.

En esta misma dinámica de pensamiento y desde una vertiente sociológica, algunos autores definen este concepto de alteridad como “el producto de las relaciones que se mantienen, en determinados contextos, entre distintos y, normalmente, desiguales actores sociales (...) el efecto de relación entre al menos dos heterogeneidades” (Santamaría y Lurbe, 2007, p. 67). Por ello, en vez de alteridad estos autores consideran más adecuado el uso del término relación de alteridad. A partir de este nuevo concepto, se preguntan por las formas adoptadas por dichas relaciones de alteridad o cómo estas se producen.

Cabe destacar que al referirnos a la alteridad en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera, se podría también considerar la presencia de una alteridad interior. Dicha alteridad la interpretamos como ese Otro, cuyo proceso de configuración se desarrolla a medida que el discente va tomando la palabra en la lengua extranjera. En este sentido, según Andrade (2008, p. 122), la lectura de “autores de outra língua é fundamental para a formação de uma “alteridade interior” diversa da identidade que lê e se exprime em língua materna”. La construcción de esta alteridad interior es posible no solo a partir de la experiencia lectora, sino también desde la escritura literaria en la lengua extranjera, ya que de acuerdo con las reflexiones del autor, esta escritura supone la internalización de la

alteridad, lo que conlleva la elaboración de alternativas discursivas para poder expresar la subjetividad.

Por otro lado, el concepto de alteridad se sitúa muy próximo al de extranjería, por ser la figura del extranjero o la noción de lo extranjero una forma más de representación de la alteridad. En el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, Abdallah-Pretceille y Porcher, destacan que las lenguas (extranjeras) encarnan la presencia de lo extranjero; se orientan hacia este elemento. De acuerdo con los autores, las lenguas extranjeras contienen intrínsecamente la dimensión de la extrañeza de lo extranjero, constituyendo así uno de los aspectos de la perspectiva intercultural:

Les langues sont des disciplines scolaires qui incarnent, par leur nature même, la présence de l'étranger. Elles sont orientées vers lui, l'intègrent dans la classe et obligent celle-ci à faire à l'altérité sa place nécessaire. /.../ Seules les langues dites justement "étrangères" contiennent intrinsèquement en leur sein cette dimension de l'"étrangeté de l'étranger" qui constitue l'un des aspects de l'interculturel. (Abdallah-Pretceille y Porcher, 1996, cit. por Maillard, 2013, p. 121)

Kristeva describe esta dimensión de la extrañeza como la dificultad para colocarse en relación al Otro. Aunque en términos interculturales, esta extrañeza tiene efectos positivos, puesto que según esta autora (1988, p. 364): “(...) la extrañeza como una desestructuración del yo que puede, ora perturbar como síntoma psicótico, ora inscribirse como apertura hacia lo nuevo, en una tentativa de adaptación a lo incongruente”.

Por su parte, en el ámbito de la teoría literaria, Llamas resalta el vínculo de interdependencia entre lo intercultural y la experiencia de la extrañeza que se produce en el momento en que el lector interactúa e interpreta el texto literario:

(...) si gracias a la experiencia literaria es posible tener la experiencia del encuentro con esas voces de otros discursos, que atraviesan el texto, solo habrá de darse un factor en las relaciones simbólicas literarias para que sean interculturales, que estas se produzcan con esquemas culturalmente extraños. (2012, p. 153)

Con respecto al concepto de la figura del extranjero, Paterson (2004, cit. por Routy, 2010) lo concibe como una construcción ideológica, social y discursiva sujeta a profundos cambios según el contexto.

De acuerdo con Llamas, dicho concepto no se restringe apenas al concepto de emigrante, a aquel que va de un lugar a otro, sino que también se refiere a la experiencia de lo extranjero como un desplazamiento – simbólico – interno, resultado del distanciamiento que uno toma con respecto a lo familiar o de la transgresión de las normas fijadas por un grupo de referencia. La autora (2012, p. 81) destaca que en el ámbito del encuentro cultural, el Otro puede ser ese tú con el que se interactúa, o puede ser un Otro “internalizado, incorporado o interiorizado, que incluye tanto formas de extrañamiento en el interior del sujeto, como las normas o esquemas culturales ‘otros’ interiorizados e incorporados (...)”. De esta manera, esta autora (2012, p. 106) define a ese Otro que interpela e irrita no solo como “algo distinto, incluso novedoso o desconocido, sino que también es experimentado como extraño, como (lo) extranjero (no es el *alter*, sino el *alius*)”, es decir, todo lo otro considerado como ajeno a uno mismo, “lo ajeno como extraño”. Por ello, la autora considera que más que detenerse en una comprensión del Otro, que inevitablemente se va a realizar desde nuestra propia óptica, lo crucial es analizar e interpretar la diferencia cultural y el momento en el que se da la intersección.

De este modo, cabría preguntarse qué se entiende por comprender al Otro, ya que buena parte de los estudios sobre interculturalidad lo destacan como uno de los principios básicos sobre los que se fundamenta esta perspectiva. La duda es si esta comprensión hace referencia al nivel discursivo-pragmático, al cultural o a un concepto más próximo a la empatía, a esa capacidad de identificarse con el Otro y compartir sus inquietudes. Así, una de las propuestas en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera que contribuye a aclarar esta cuestión es la de Altmayer. En su propuesta, el

autor plantea la comprensión de lo extranjero como objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, más en concreto, de la enseñanza de aspectos culturales. Altmayer (2004, cit. por Bohunovsky, 2009) inicia sus reflexiones criticando la vaguedad del término competencia intercultural y el hecho de que este concepto estaría pensado para una modalidad de enseñanza de idiomas marcada por la practicidad y el utilitarismo y centrada en cómo no incurrir en malentendidos. A continuación, aborda la comprensión de lo extranjero desde una perspectiva hermenéutica, pero que pasa por una reformulación a partir de los principios de la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Cabe recordar que en su propuesta teórica, Habermas (1987, p. 124) elabora un modelo de acción comunicativa constituido sobre la base de la interacción entre los participantes “capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal”. El autor concibe el entendimiento como un proceso de consecución de un acuerdo entre individuos competentes en el plano lingüístico e interactivo. Mientras que el concepto de interpretación se refiere a un “proceso de negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso” (Habermas, 1987, p. 124). De ahí que dicho proceso de negociación sea un elemento fundamental en el proceso de interpretación de toda tarea comunicativa. Teniendo en cuenta estas bases teóricas, Altmayer define la comprensión de lo extranjero en los siguientes términos:

“A compreensão do estrangeiro” no sentido de uma relação significativa, orientada pelo entendimento, com textos, enunciados ou, de um modo geral, com ações comunicativas de uma outra comunidade linguística e comunicativa não é, portanto, sinônimo de “empatia” ou a ocupação de uma perspectiva “estrangeira” com a concomitante suspensão do “próprio”; a “compreensão do estrangeiro” também não é equivalente à “compreensão” no sentido de um acordo preconcebido, segundo o qual tudo que é “estrangeiro” seria valioso pelo simples fato de ser “estrangeiro”. A compreensão do estrangeiro é, muito mais, uma discussão crítica que, por um lado, parte da premissa de que a ação comunicativa do outro seja, a princípio, uma ação racional que tem sentido e que, talvez, tenha algo importante a me dizer, mas em cujo percurso possa-se evidenciar que essa expectativa era infundada. E, finalmente, a compreensão do estrangeiro é, por si só, uma ação comunicativa [...] que não pode, em momento algum, chegar a uma conclusão definitiva. (Altmayer, 2004, cit. por Bohunovsky, 2009, pp. 178-179)

Por consiguiente, comprender lo extranjero no significa adquirir una serie de conocimientos estereotipados sobre la cultura de la lengua extranjera, sino que está relacionado con el desarrollo de una serie de subcompetencias, así como de un conocimiento cultural que el autor describe como la elaboración de los modelos culturales de interpretación que son un referente en una determinada comunidad.

Esto nos lleva a la lectura literaria y a cómo la interacción entre el lector y el texto literario en lengua extranjera como “(...) actividades de interpretación de lo extranjero” (Bohunovsky, 2009, p. 180) contribuyen a la comprensión de este concepto, así como de realidades otras y visiones de mundo diferentes y, por lo tanto, sientan las condiciones necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

3.1.1. La alteridad en el texto literario

A continuación, describiremos algunas propuestas de trabajo en torno a la alteridad y la construcción de la diferencia en el texto literario que hacen viable la reflexión sobre lo intercultural desde el ámbito literario y, a la vez, orientan en el diseño de actividades que incentivan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

La primera propuesta es la de Morgado (2010, p. 19), quien destaca el concepto de las diferencias que nos unen como un concepto crucial para la comprensión de lo que se considera intercultural y que, en la narrativa analizada por la autora, se traduce por llevar al lector a ponerse en la piel del Otro, a experimentar la alteridad y la situación en la que esta se produce, para poder así desarrollar otras formas de ver y de posicionarse: “O leitor é colocado na situação do estrangeiro e obrigado a comungar das angústias, perplexidades e indecisões do protagonista numa viagem de descoberta de novas formas de olhar, ler e interrogar a sociedade e os modos de construção da realidade”.

En un posterior trabajo, Morgado y Carvalho Pires (2012) señalan la presencia en el texto literario cuento de una serie de elementos que contribuyen al desarrollo de la

interculturalidad, como por ejemplo, la relación entre identidad y alteridad, las diversas formas de representación del diálogo intercultural, así como el concepto de equidad y justicia o injusticia y cómo esta situación se resuelve o negocia.

De esta forma, las autoras analizan las diversas formas de representación de la diferencia y la diversidad con el objetivo de encontrar lo que estas autoras denominan *linhas de falha* en la elaboración del texto y que, de acuerdo con estas autoras, su presencia hace que se pongan en funcionamiento una serie de lecturas que incentiven la interculturalidad y la reflexión en torno a dicho concepto.

Estas investigadoras destacan que en los cuentos analizados la construcción de la diferencia y la diversidad se hace a través del nombre del personaje y de las actividades que desempeñan, así como mediante la descripción toponímica, la configuración de situaciones que presentan una incorrección o a través de la constitución de los diferentes puntos de vista alternativos. Las cuestiones que orientan su análisis son las siguientes:

Quem são os ‘outros’ por oposição a ‘nós’? Quão homogénea é a representação dos ‘outros’? Por que razão? -- Quais as formas mais usuais de representação da diversidade? São frequentes as situações de injustiça como forma de ameaça à vida humana digna? Que tipo de representações de formas de organização social em termos de situações de ‘injustiça’, bem como dos modos de ‘fazer justiça’ encontramos com maior frequência? Qual a relação entre ideologia e topografia: que calamidades ameaçam a perda de modos habituais de uma personagem se sentir em casa? Como ‘habitam’ as personagens os novos espaços ou os mesmos espaços de forma diferente? Qual o impacto de novas realidades, perspectivas e modos de ver? O que significam culturalmente encontros e conflitos: criam-se fronteiras, limites, pontes, casamentos e alianças? (O’Sullivan, 2005, cit. por Morgado y Carvalho Pires, 2012, p. 5)

Además, las autoras subrayan la necesidad de incluir en este análisis las diversas relaciones de poder, sean las referidas a la clase social, al género, la edad o a la capacidad. Por último, Morgado y Carvalho Pires destacan la necesidad de trabajar con estrategias como el humor, la ironía, la parodia o la ambigüedad como instrumentos o pautas adaptadas de interculturalidad, tal como las definen estas autoras, ya que

desestabilizan esa sensación de certeza con respecto a lo que se lee y retan al lector a ser más reflexivo o a distanciarse de lo que se narra.

La segunda propuesta de trabajo con la alteridad es la de Paterson (entrevistada por Goulart Almeida, 2007). En su trabajo de investigación, la autora procede al análisis de las diferentes formas de representación de la alteridad en una serie de novelas y a partir de ahí, establece una división de las figuras de la alteridad en seis categorías. Estas figuras de la alteridad adquieren, conforme la autora, la forma de un personaje representado por un extranjero, un inmigrante, etc. Las categorías son la de la raza y nacionalidad, la del extraño, la de la identidad sexual, la de la religión, la de la salud mental y una última, que sería la de diversos.

Algunos de los factores discursivos que participan en la construcción de la alteridad y que sirven como instrumento de trabajo en la obra de Paterson (2004, cit. por Maillard, 2014) son los siguientes:

a) La distancia con relación al *alter*: ¿la alteridad se enuncia en primera (sujeto del discurso) o tercera persona (objeto)? ¿Quién toma la palabra? ¿Hay una voz narrativa que lo percibe y lo cuenta o el Otro es el mismo enunciador con relación a un grupo de referencia?

b) ¿Cómo se fija desde el grupo de referencia la lista de trazos diferenciales que sirven para construir o representar la figura del Otro? ¿Lo hace a través del género, del valor positivo o negativo; espacio (lugar del grupo de referencia); de las características físicas, lingüísticas u onomásticos del personaje (nombre del personaje) o se vale de otras categorías para clasificar los tipos de alteridad?

c) La retórica y otras estrategias discursivas para la representación literaria del Otro. Construcción e identificación de la otredad en el plano discursivo. Estrategias: dimensión espacial y diferencias físicas y de lengua.

d) ¿Qué valor se le atribuye a una diferencia en particular (alteridad)? Lo arbitrario de dicha construcción y el reflejo de la ideología y deseo de poder por parte del grupo dominante.

e) ¿El producto de las relaciones que mantienen desde la desigualdad estos actores y en ese contexto sería diferente en otro contexto? ¿Qué formas adoptan estas relaciones de alteridad? ¿Qué personajes se representan como Otros? ¿Qué personajes son considerados un Otro y cuál es el origen de esta otredad?

3.2. Literatura e interculturalidad

Con respecto al vínculo entre lo intercultural y el texto literario, Paterson (Goulart Almeida, 2007) destaca que desde la literatura se expresan y se representan simbólicamente las diversas formas de alteridad, de modo que el texto literario permite que el lector experimente desde la imaginación esa relación y pueda reflexionar sobre ella. De esta forma, conforme la autora, la literatura se muestra como un espacio privilegiado para expresar la otredad, ya que se presta a la representación de lo relacionado con la alteridad de una forma simbólica y compleja. Por ello, al preguntarse en qué medida la literatura se definiría como la exploración de la diferencia y de la otredad, la autora está definiendo la naturaleza intercultural del texto literario y su papel en el fomento del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. En este caso, esta posición estaría de acorde con la definición de Byram (2009) de la interculturalidad como la capacidad para experimentar y analizar la otredad cultural y de valerse de dicha experiencia para reflexionar sobre aquello que en la cultura de uno mismo se da por garantizado. También con el concepto de lectura literaria como un espacio de encuentro y de diálogo con la alteridad y, por tanto, de actividad de interpretación de la diferencia.

En esta misma línea de pensamiento, Llamas (2010, p. 14) sostiene que lo literario y lo intercultural se configuran como prácticas culturales y lo ficcional o lo literario es intercultural debido a que “el origen de la ficción se halle en las primeras diferenciaciones entre el Sí Mismo y el Otro en la infancia”. De entre estas prácticas, la investigadora destaca aquellas en las que como resultado del choque emergen una serie de diferencias culturales en el proceso de interacción.

Asimismo, de acuerdo con esta autora, el texto literario y el suceso intercultural apoyan su existencia en las interacciones de esquemas y materiales simbólicos. Con lo cual, la interculturalidad y la literatura participan del carácter intersimbólico e interdiscursivo. De esta manera, Llamas sostiene la aptitud de la experiencia literaria como un medio para reconocer o examinar tanto los los procesos como los resultados de la fricción intercultural, de modo que la autora (2012, pp. 161-162) concluye que “el texto resulta ser el interpelante y motor del espacio intermediario y de encuentro de extrañezas interculturales: el fenómeno de la lectura es además de práctica cultural, una práctica intercultural”. En parecidos términos se pronuncia Gonçalves Matos (2014), quien subraya que el texto literario, la narrativa, en especial, ejerce como un catalizador del aprendizaje intercultural, de tal forma que puede contribuir a su desarrollo, así como ofrecernos una respuesta a la creciente complejización social e identitaria de nuestras sociedades, sostiene la autora.

Por otro lado, conforme Mata (Carlo, 1998, cit. por Mata, 2015), la significación connotativa del texto literario como generadora de una pluralidad de sentidos — la polisemia del texto —, permite que el lector se distancie, desconfíe de las evidencias, vea y se vea oblicuamente. Conforme esta autora, la literatura, al igual que otras formas artísticas, recrea ese eterno conflicto aparentemente insoluble entre la identidad individual y la local y la pertenencia a la sociedad humana global. De este modo, de acuerdo con

Mata, el efecto del proceso de aprendizaje intercultural consiste en la capacidad del lector para relativizar las propias certezas y para enfrentarse a la lectura de las ambigüedades de una serie de situaciones culturales, que la autora califica como extrañas.

Por otra parte, la facultad subjuntivadora de la literatura (Bruner, 1986, cit. por Gonçalves Matos, 2014), al hacer que lo obvio o lo evidente sea menos obvio, así como lo incognoscible lo sea menos, también sitúa al texto literario en el ámbito intercultural. Bruner (2003) describe el proceso de subjuntivizar como una muestra más del vínculo entre lo intercultural y la lectura literaria y lo hace a partir de tres características de la propia narrativa que, a la vez, se presentan como habilidades de carácter intercultural. La primera característica se refiere a la presuposición e implica la generación de significados implícitos; la segunda se trata de la subjuntivización o la representación de la realidad a través de la conciencia de los protagonistas de la historia; y por último, la tercera, la de la perspectiva múltiple, se refiere a la visión de mundo desde diferentes perspectivas.

En cuanto a la primera característica apuntada, el proceso de interpretación se realiza a partir de las presuposiciones. Esto en el plano intercultural se traduce en términos de capacidad para hacer inferencias y construir significados, así como la capacidad para enfrentarse a la ambigüedad o a la incertidumbre en el propio texto. En cuanto al proceso de subjuntivización, este se produce al activar nuestra imaginación. Conforme el autor (2003, p. 76), la narrativa literaria tiene la capacidad de subjuntivizar “la realidad y da lugar no sólo a lo que existe, sino también a lo que hubiera podido ser”. En el plano intercultural dicho proceso se traduce en términos de capacidad para desarrollar la empatía o la identificación con el Otro, como resultado de los efectos que el texto produce en el lector. Con relación a la última característica, la de la perspectiva múltiple, esta se da a medida que el lector se adentra en ese mundo secundario y supone la capacidad para

considerar los diferentes puntos de vista en determinada situación. Implica, también, la toma de conciencia con respecto a que el propio punto de vista no tiene por qué ser el correcto.

También Sequeira (2012, p. 313) destaca el estrecho vínculo entre lo intercultural y lo literario cuando considera que la lectura literaria exige la suspensión del “juicio prematuro y la apertura y adaptabilidad, que son resultados esperados de un trabajo de comunicación intercultural”. De acuerdo con la autora, a partir de la lectura del texto literario nos podemos encontrar con nuevas visiones de mundo que nos ayudan a reflexionar, analizar y cuestionar nuestras propias visiones, creencias o comportamientos, los condicionamientos sociales o ideológicos. La interacción con el texto literario se traduce en experiencia intercultural en la medida en que traslada al lector a otros espacios, otros decires, otras realidades, culturas y memorias con las que se abren infinitas posibilidades de diálogo que, a su vez, contribuyen al conocimiento de uno mismo y del Otro. Como constata Sequeira, en esta educación intercultural lo que adquiere gran importancia es el significado sociocultural de la memoria cultural literaria.

Además, cabe destacar que el texto literario se caracteriza por la aportación de un elemento fundamental, que es la imaginación, definida como la facultad “(...) a través de la cual uno puede empatizar con Otros – a través de la que, por ejemplo, se puede andar a tientas dentro del territorio desconocido de otra cultura” (Eagleton, 2001, p. 45). De este modo, el texto es un instrumento que crea las condiciones para el desarrollo de un aprendizaje intercultural, con lo cual se esperaría que la interacción entre el texto literario y el lector contribuyese a la (trans)formación de este último, en términos de lo que significa ser persona. De hecho, si nos atenemos a la función de compromiso de la literatura, conforme Ballester e Ibarra (2009), al crear la obra literaria el escritor espera incidir ideológicamente en la transformación de la sociedad o de la realidad.

Por lo tanto, estamos de acuerdo con Mata (2015, p. 91), quien a partir de su trabajo de investigación en torno a la literatura africana de los países de habla lusista, a la que denomina *literatura dos outros*, sostiene que la literatura puede ser un instrumento o "veículo da criação de condições para o desenvolvimento não apenas das competências sociocultural e intercultural – para além, obviamente, da competência literária. (...) quanto como conhecimento de outras realidades em português em constante interlocução". En su estudio, Mata constata la comprensión por parte del lector de las semejanzas y diferencias entre el mundo del universo poético y el suyo propio. Dicha comprensión se configura en la toma de una conciencia intercultural, concepto que la autora toma del MCER, definido como la forma en que cada comunidad aparece desde la perspectiva del Otro, y que con frecuencia lo hace bajo la forma de estereotipos nacionales.

Igualmente, de acuerdo con Ballester e Ibarra, el texto literario como referente cultural, puede contribuir a la comprensión de las culturas extranjeras y al desarrollo por parte del alumnado de "(...) una 'conciencia cultural' que les permita aproximarse a cualquier tipo de texto e identificar y captar pistas que remitan a un marco cultural diferente al suyo" (Sitman y Lerner 1994, cit. por Ballester e Ibarra, 2016, p. 203). Con lo cual representaría un espacio de encuentro con las ideas del Otro y, como tal, estimularía el desarrollo de la competencia intercultural.

Hasta ahora hemos sostenido que el texto literario es de por sí intercultural desde el momento en que se concibe la interacción entre este y el lector en términos de diálogo con la alteridad, de interpretación de la diferencia. En este sentido, Gonçalves Matos (2014, p. 44) sostiene que el valor del texto literario "se basa, principalmente, en su contribución a la apreciación de la diversidad y a la toma de conciencia de que las realidades se construyen"; mientras que nos valemos tanto de la interpretación como de la negociación para mediar la relación que entablamos con los Otros. Con lo cual, refuerza,

una vez más, el carácter intercultural de la lectura literaria, haciendo de esta un espacio propicio para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Sin embargo, desde otro punto de vista, algunos autores destacan que no todo texto literario se encuadra dentro de una perspectiva intercultural. Así, haciéndonos eco de las reflexiones de Morgado (2010), esta autora sostiene que no importa si la obra trabajada y los contenidos se enmarcan en los principios interculturales o no, ya que lo que realmente importa es nuestra reflexión sobre cómo leerlos, teniendo en cuenta que su lectura debe guiarse por los principios de una lectura crítica, cuyo propósito es desvelar las ideologías que subyacen al texto, de forma que lleve al lector a reexaminar lo que considera normal con respecto al lenguaje y a la propia construcción del sentido.

Al igual que la anterior autora, en sus reflexiones sobre los objetivos y la práctica de lectura de los textos africanos, Mata (2015, p. 88) concluye que lo que importa es “despertar no estudiante o desejo de querer ler através de um saber ler, motivando-o para a descoberta das relações inter- e extratextuais, implícitas ou subjacentes”.

Por lo tanto, Morgado y Carvalho Pires (2012) destacan que ante un texto que aparentemente no se encuadre en los requisitos de una perspectiva de interculturalidad, como, por ejemplo, uno en el que haya relación asimétrica de poder entre los personajes o se les deshumanice al serles negado un nombre, si la lectura es crítica se podrá contribuir al desarrollo del diálogo intercultural. De esta forma, conforme las autoras, los textos se pueden actualizar en valores de carácter intercultural a partir de esa mirada crítica, aun siendo no políticamente correctos.

En el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera, Blioumi (2014) presenta un modelo teórico de análisis en el que identifica una serie de aspectos que le confieren a determinado texto literario un carácter o cualidad de intercultural. Antes de ello, la autora señala que el análisis de un texto literario se hace teniendo en cuenta el nivel literario, que

consiste en la búsqueda de la estructura literaria, del lenguaje, lugar y tiempo de la narración, así como de la organización de la trama. De esta forma, el alumno percibe que el texto literario cumple una función lingüística determinada y a partir de esta se enmarcaría dentro del género textual literario. El segundo nivel es el del modelo intercultural propiamente dicho. Blioumi destaca que el potencial para el desarrollo de la competencia intercultural por parte del texto literario se mide a partir de la inclusión de los siguientes elementos, que a su vez, permiten desarrollar una serie de capacidades o actitudes, conocimientos y conductas en el lector:

a) Si se maneja un concepto de cultura como algo dinámico, y por lo tanto, de naturaleza heterogénea y en constante cambio. Así el lector debe tratar de identificar el concepto de cultura presente en el texto, observar si los personajes se definen a partir de su pertenencia étnica o cultural y haciendo uso de generalizaciones mediante estereotipos, por ejemplo, ya que ello remite a un concepto estático de cultura y, consecuentemente, no obedece a criterios de interculturalidad.

b) Si hay presencia de actitudes de autocrítica por parte de las diferentes voces que aparecen en el texto y en términos de imagen de lo familiar. Ello contribuye a redimensionar aquello que parece tan obvio y natural en la propia cultura y, por consiguiente, permite ponerlo en entredicho. Muestra que hay también otras visiones de las cosas y esta conciencia contribuye a comprender el mundo ajeno y el propio. De esta forma, conforme esta autora, el lector desarrolla la capacidad para comprender sus propios códigos culturales, así como la capacidad para percibir las generalizaciones elaboradas a partir de formas estereotipadas de alteridad.

c) Si se da la presencia de hibridismo, es decir, que el texto muestre formas de convivencia entre diferentes grupos en las que el proceso de integración se caracterice por

la mezcla cultural. Cabe señalar que esta investigadora se refiere tanto al ámbito de la identidad colectiva como de la individual.

d) Si está presente el método narrativo del punto de vista doble o la narración multiespectral. En este caso, lo familiar y lo ajeno se abordarían desde diferentes perspectivas, sin que prevalezca una perspectiva por encima de las demás. Este elemento está vinculado al anterior, el del hibridismo. De acuerdo con Blioumi, con ello se persigue como objetivo el que el lector desarrolle tanto una actitud de empatía como de compasión hacia el Otro. La presencia de estos elementos en el texto literario, señala, deberían contribuir al fomento de actitudes interculturales e, incluso, a la transformación personal, aunque conforme la autora, ello va a depender de la individualidad de cada uno.

La autora integra estos cuatro elementos dentro de la dimensión experiencial, que es una de las dimensiones que comprende la acción intercultural. El trabajo con el texto literario a partir de este enfoque contribuye al desarrollo de una serie de actitudes y destrezas interculturales, como la empatía, el aprender a ponerse en el lugar del Otro o la tolerancia y aceptación hacia la diferencia o diversidad de posturas, por ejemplo. En este nivel experiencial se incluye, de acuerdo con esta autora, la actitud de tomar distancia con respecto a los propios presupuestos culturales, ya que ello le permite al alumno darse cuenta de que la visión de mundo del Otro no tiene por qué coincidir con la propia.

Igualmente, esta investigadora resalta la importancia del desarrollo de la autopercepción, la autoconciencia y de una mirada crítica hacia lo familiar. Conforme la autora, esta capacidad para autoperibirse es el primer paso para comprenderse, y de ahí, comprender al Otro. El objetivo final que la autora plantea es que el discente sea capaz de identificar representaciones estereotipadas de la otredad, así como de desarrollar una actitud crítica hacia los propios códigos culturales y los de los demás y pueda comprender o respetar otros puntos de vista diferentes al suyo.

Además de la dimensión experiencial, Blioumi llama también la atención hacia la dimensión cognitiva, que se refiere tanto a la adquisición de conocimientos sobre la historia y la sociedad extranjera, como al saber manejarse teóricamente con esa realidad. De este modo, según esta autora, se espera contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, así como a la percepción de que la cultura es una construcción social que se define en términos de negociaciones sociales y, por lo tanto, mutable en el tiempo y sujeta a transformaciones. Por último, de acuerdo con la autora, la dimensión comunicativa se refiere al desarrollo de destrezas de comunicación intercultural, que abarca los niveles lingüístico, discursivo y pragmático.

En el ámbito de la teoría literaria, destacan las reflexiones de Llamas, quien reivindica una definición de lo intercultural a partir de lo estrictamente literario. La autora plantea una concepción de interculturalidad desde una perspectiva descriptiva y operativa para la teoría literaria, lo cual implica comprender y analizar las dinámicas de relación dialógica e intersimbólica. La autora define esta experiencia en los siguientes términos:

Lo paradójico del fenómeno de la interculturalidad reside en esta experiencia por la cual se tiene acceso, aunque quizá no comprensión ni explicación, a lo que no ‘me’ es ‘propio’, a lo que está ‘fuera de mí’ y por principio no se deja abordar desde los esquemas de órdenes conocidos, incorporados y familiares que pone en práctica el sujeto (...). Se trata de una posición, de un momento de experiencia, que desterritorializa porque se tiene la experiencia de ese algo que viene de otra parte. (2012, pp. 120-121)

De esta forma, y desde la perspectiva de un enfoque dialógico, la autora (2010, p. 36) define la interculturalidad literaria como un proceso caracterizado por el diálogo entre diferentes perspectivas y posiciones y a raíz de ello se produce “un texto híbrido o atravesado de inter-relaciones — que caracteriza la interculturalidad, o sea, la concreción espacial de dicho movimiento dialógico cultural”. Así pues, esta autora destaca que desde esta perspectiva la hibridez es del ámbito del propio texto. De este modo, la investigadora resuelve la definición de lo intercultural en el plano literario desde criterios básicamente

estético-literarios, en vez de criterios de carácter extraliterario relativos a la pertenencia e identificación cultural del texto, ya que al relacionar dialogismo y parámetros de la interculturalidad, la comprensión de las relaciones culturales se da a partir del propio texto.

Por otra parte, otros autores, como Strathaus (2005, cit. por Borrero Zapata, 2009), consideran que el valor de la interculturalidad en el ámbito literario se define tanto a partir de la temática como de las formas estéticas, el estilo y las especificidades lingüísticas e ideológico-culturales, consecuencia del planteamiento de dichas temáticas. De esta forma, se entiende que la temática abordada por el texto tiene un impacto en el aspecto formal y estético del discurso literario.

3.3. La literatura en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Entre los diversos motivos citados por Mendoza (2003, p. 117) en defensa de la presencia del texto literario en el aula de lengua extranjera están el hecho de que “suscita que se produzca el aprendizaje a través de la interrelación de saberes, de conocimientos, de vivencias culturales y de la integración en los distintos bloques de saberes que componen la competencia lingüística y literaria”. En ello han influido, las teorías de la recepción, así como la valoración didáctica de las estrategias de recepción y de producción.

Así, entre las propuestas que reivindican la literatura como recurso didáctico y como instrumento de adquisición de las competencias necesarias para la formación de un mediador intercultural en el ámbito de la lengua extranjera, vamos a destacar las de Grossegese (2010, 2015), Sanz Pastor (2006, 2010) y la de Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016).

Con respecto al trabajo de Grossegese, este autor cita los estudios de Collie y Slater en los que se destacan las ventajas educativas que supone el trabajo con la literatura

en la clase de lengua extranjera, por ser este un material auténtico que enriquece tanto en lo cultural como en lo lingüístico, así como por su capacidad para implicar personalmente al alumno. Por ello, este autor (2015, p. 23) sostiene que la literatura y la cultura "deberían ser vistas como puertas para un entendimiento más profundo de la lengua en sus dimensiones connotativas y metafóricas, en sus expresiones simbólicas como mito, humor o ironía", de manera que se subraya la relación entre ellas, tanto con respecto a lo afectivo como a lo cognitivo y lo comportamental. Asimismo, este investigador señala que la cognición y la empatía son relevantes para el desarrollo de un hacer en el contexto de sensibilidad intercultural que va más allá del componente lingüístico. Ello requiere el desarrollo de una serie de destrezas interpretativas y discursivas, así como de conocimientos y actitudes para alcanzar la conciencia intercultural (MCER) dentro del contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las reflexiones del autor se plasman en un subproyecto dedicado al tema Literatura y Cultura y que, a su vez, está incluido en el proyecto LanQua. En el subproyecto se describe una propuesta para sistematizar competencias y complementar al MCER. El autor insiste en la necesidad de ir más allá de la simplicidad de los modelos de comunicación intercultural y define esta propuesta a partir de un enfoque de carácter híbrido, en el sentido del concepto de transculturalidad, es decir, de un "entendimiento dinámico de mestizaje cultural" (Welsch 1999, cit por Grossegesse, 2015, p. 24).

El subproyecto se fundamenta en una serie de principios que contribuyen a la construcción de una perspectiva intercultural en el aula de lengua extranjera: las competencias de literatura y cultura se definen bajo el enfoque intercultural o incluso transcultural (conforme la experiencia o trayectoria vital del alumno) y están abiertas a conexiones con otras áreas como los medios de comunicación, la política o la economía. Dichas competencias, además de las destrezas necesarias para la comprensión o

producción de textos, se amplían al activar las competencias de oralidad y al construir las destrezas de lectura literaria desde el primer nivel. Grossegeesse (2015, p. 27) también destaca la necesidad de construir sentidos mediante una práctica reflexiva tanto con textos como con sus contextos, para que el discente tenga una “conciencia analítica de los usos específicos del lenguaje que culminan en los estéticos”. La escala que Grossegeesse, Paisana y Pereira (2010) proponen en su subproyecto se centra en una serie de componentes relativos a la literatura y la cultura, concebidas como texto, y que se activan a partir de la lectura literaria. Las categorías en las que se basan son la de la orientación (espacio y tiempo), la comunicación y la del metadiscurso. En la primera categoría evalúan si el alumno es capaz de relacionar el texto con el contexto histórico, cultural y literario. En la segunda, tienen en cuenta si puede participar en conversaciones sobre temas del texto, la problemática, conceptos determinados, etc. Con respecto a la última categoría, los autores la definen como una reflexión que se fundamenta en diversos enfoques tanto teóricos como metodológicos. Está vinculada a metas globales de aprendizaje del curso o de programas de estudios, con la finalidad de alcanzar objetivos de calidad socialmente relevantes. Asimismo, tiene que articularse con competencias clave para una educación cultural. Grossegeesse describe el metadiscurso en términos de capacidades; como ejemplo, señala el que el alumno sea capaz de hacer una comparación con procesos referidos a una identidad nacional diferente y pueda diferenciar entre las dimensiones cognitivas, las afectivas y las comportamentales.

Cabe señalar que a partir del concepto de texto del MCER, en el que se prima el reconocimiento y producción de géneros de textos según sus características discursivas, el concepto manejado por estos autores abarca también las representaciones en diversos medios audiovisuales, en estructuras de hipertexto o hipermedia o diferentes textos del paisaje urbano en los que se mezclan palabra, imagen, signos y códigos.

Lo interesante de la propuesta de estos autores es que consigue aunar lo lingüístico y discursivo, con lo intercultural y lo literario. De tal manera que se suplirían las limitaciones del modelo de Byram apuntadas en el primer capítulo: la integración de los diferentes componentes de la competencia comunicativa intercultural y el establecimiento de los vínculos entre los saberes y los subcomponentes de carácter lingüístico. Además, el autor hace hincapié en que la literatura debe estar presente desde los niveles básicos de competencia en la lengua extranjera y sostiene la necesidad de vivir plenamente la experiencia de la alteridad desde el ámbito literario.

Por otro lado, Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016) también reivindican el tratamiento de la didáctica del español como lengua extranjera a partir de una perspectiva integradora que comprende tanto el eje de la lengua, como el de la literatura y el de la cultura y que se relacionan de forma interdependiente. De esta forma, más allá de su papel como mero recurso, la literatura, como manifestación cultural, se concibe como un instrumento para la adquisición y desarrollo de competencias como la discursiva y la comunicativa, la sociocultural, la emocional, la literaria o la pluricultural, así como de aproximación a la lengua y culturas en lengua extranjera.

Con respecto al vínculo entre estos tres ejes, Sanz Pastor (2010), a partir del concepto de texto literario como un espacio en el que confluyen y terminan por materializarse lo cultural y lo discursivo, lo textual y lo contextual, elabora una serie de reflexiones sobre los procedimientos utilizados en la construcción de la competencia literaria. La autora (2006, p. 11) se fundamenta en que “discurso y texto, cultura y lengua, conocimiento previo e ideología, individuo y sociedad, aparecen, pues, como facetas de un mismo poliedro, de una misma realidad”, que se manifiestan en el texto literario y este, a su vez, contribuye a que estos discursos y posiciones ideológicas se realicen. Para justificar ese vínculo entre discurso y cultura, tiene en cuenta la teoría de la intertextualidad, puesto

que a partir de esta teoría se nos revela el carácter dialógico, cultural, polifónico y discursivo de los textos. De este modo, se pueden percibir claramente los lazos entre la lengua, la cultura y la literatura, dado que la construcción del saber (socio)cultural a partir del trabajo con el texto literario y el consiguiente desarrollo de la competencia literaria contribuyen al desarrollo y adquisición de la lengua. Desde esta perspectiva, el alumnado se valdría de los conocimientos culturales para la interpretación del texto, a la vez que su lectura le aportaría nuevos conocimientos culturales.

Por último, Ibarra Rius y Ballester Roca destacan la importancia de este enfoque integrador en el contexto de enseñanza del español como lengua extranjera, dado que remite a una gran diversidad de culturas y literaturas a las que el alumnado se aproxima a partir del texto y, por tanto, facilita la comprensión de esa diversidad sociocultural. De este modo, la presencia del texto literario en el ámbito de la didáctica de la lengua y la(s) literatura(s) extranjera(s) permitiría establecer un claro vínculo con la interculturalidad y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, ya que de acuerdo con los autores:

(...) el texto literario, como “mosaico de la interculturalidad” (Aventín, 2004), construye “un lugar de encuentro con las ideas del *otro* en un ámbito no tópico” (Montesa y Garrido, 1994, p. 455). En este espacio generado por la literatura puede gestarse la competencia intercultural que permite desarrollar las distintas facetas comunicativas de la LE (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2014), como la posibilidad de interpretación de informaciones que remitan a un marco cultural diferente del propio (Sitman y Lerner, 1994). (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016, p. 125)

3.4. Una revisión del concepto de canon literario

Antes de iniciar una reflexión sobre su caracterización, habría que definir, en primer lugar, qué se entiende por canon literario. Bloom (1995) lo define teniendo en cuenta únicamente el carácter estético de los criterios sobre los que se fundamenta. Así, este autor subraya que la crítica de las obras clásicas debe hacerse exclusivamente a partir de categorías estéticas. Su concepción de lo estético, como ente autónomo, se establece a

partir del ámbito de lo individual, siendo esta experiencia la que permite percibir estos valores. Así pues, para que una obra pueda incluirse dentro del canon (concebido a partir de criterios exclusivos), esta debe tener fuerza poética, así como poder estético. Este último comprende, asimismo, la presencia de originalidad, del dominio del lenguaje o de la extrañeza, por ejemplo. De este modo, esta concepción de canon no contempla la presencia de los diversos aspectos de carácter sociocultural e ideológico como un elemento que pueda influir en la selección de una obra determinada.

Su catálogo de obras se circunscribe prácticamente al contexto occidental, y más específicamente, al anglosajón. Lo cual es una muestra de la posición autoritaria de este autor, como señalan Ballester Roca e Ibarra Rius (2015, p. 173), “esconde un prejuicio marcadamente reaccionario y su discurso nace desde la autoridad literaria en mayúsculas, muy cerca de la infalibilidad”.

Por otro lado, Eagleton (1998) equipara este concepto a la literatura nacional y destaca el hecho de que las obras no incluidas lo hacen en razón de la arbitrariedad de la institución literaria, que es quien decide que esta u otra obra merece ser incluida.

Por su parte, Culler (1999) lo define como aquellas obras que forman parte de nuestra herencia literaria. En este sentido, Ruiz cita la definición de canon de Harris para hacer una descripción más pormenorizada de este concepto y más acorde con una perspectiva de educación intercultural:

(...) provee modelos morales e ideales de inspiración, transmite cierta herencia de pensamiento, crea marcos de referencia comunes a una sociedad y una cultura, permite analizar las relaciones entre los grupos que lo proponen y los que se integran por primera vez en él, ofrece la nueva visión de la sociedad que lo propone y puede llegar a representar opciones pluralistas en el reconocimiento de diferentes tradiciones. (Harris, 1991, cit. por Ruiz, 2003, p. 37)

Con respecto a su clasificación, Mendoza (2002) establece una diferencia entre el canon escolar o curricular y el filológico, cuyo foco de interés es el análisis literario y la investigación y que, en mayor o menor medida, está estructurado conforme una

perspectiva historicista. Pese a la existencia de algunos puntos en los que coinciden como, por ejemplo, en lo relativo a la inclusión de determinadas obras, el carácter formativo del primero, centrado en el desarrollo de la competencia literaria, conlleva que no se puedan establecer contenidos iguales para ambos cánones. En el caso del canon escolar, este se ve condicionado por el marco educativo y los objetivos de la formación estético-literaria y cultural a partir de una perspectiva lúdica. De este modo, ante la imposibilidad de incluir la amplia producción literaria, las obras con las que se trabaja en el ámbito del aula sirven como paradigma, componiendo así un canon de aula determinado por criterios de carácter pedagógico. Con relación al filológico, este se centra en el análisis del texto literario con el objetivo de “acceder a un sistemático conocimiento de los rasgos y de las peculiaridades del discurso literario, de un autor o de una época” (2002, p. 29). En tercer lugar, se sitúa el canon formativo, resultado de la combinación entre el escolar, el del aula y el de la literatura infantil y juvenil. Su objetivo es implicar al lector en los procesos de recepción, tanto desde una vertiente lúdica como desde las tareas de formación literaria.

En cuanto a la selección de las obras incluidas en el canon literario en el ámbito educativo, Mendoza (2004) considera que dicha selección debe contribuir no solo a trazar las características de la competencia literaria del lector para acceder, así, a la diversidad de obras representativas de una cultura determinada, sino también a fomentar la formación del discente. Desde esta perspectiva, este autor define el canon como:

(...) un conjunto de obras, de textos considerados (por su espacial valor como modelos, referentes y exponentes de lo literario) como idóneos para formar literariamente (...) el canon literario puede determinar la formación del lector competente, siempre que el canon responda a criterios formativos y que el destinatario ideal (lector implícito) esté dotado de la particular y pertinente competencia literaria que requiera cada obra. (Mendoza, 2002, p. 355)

De este modo, se comprende su papel destacado en la definición de la ruta de formación tanto conceptual como actitudinal y en valores del lector, de ahí la necesidad de adecuación de las obras a los intereses, necesidades y perfil del grupo. Por lo tanto, debería

basarse en una concepción dinámica de canon como entidad en constante desarrollo: “Um cânone de textos literários não é um catálogo. É antes algo que pode ser reconstruído a partir da presença de textos literários e da comunicação sobre eles, que pode acontecer para diversos cânones em diferentes instituições e meios” (Winko, 1997, cit. por Singer, 2013, p. 90). De esta manera, conforme Ballester (2015), esta propiedad mutable implica que los contenidos, autores y obras de este varían de acuerdo con los criterios estéticos de elección y las finalidades concretas de cada tipo de canon.

Por ello, de acuerdo con Mendoza (2002), es de esperar que los nuevos enfoques en los estudios literarios y de enseñanza y aprendizaje, junto con el renovado concepto de la educación literaria propongan unos cánones renovados. Igualmente, Culler (1999) destaca que en el caso de que los estudios culturales se impongan a los literarios, la irrupción de estos estudios culturales puede conllevar su renovación, de manera que desde esta área de conocimiento pueden surgir nuevos contextos y temáticas que favorezcan la ampliación de este concepto. De esta forma, uno de los desafíos de la educación literaria es la apertura o renovación de dicho concepto, en el sentido de que se vea incluido “un abanico de textos plurales de diversas realidades culturales” (Ballester, 2007, p. 18). Por consiguiente, Ballester e Ibarra (2015, p. 174) reivindican la selección de un corpus de obras diverso que fomente el “empleo consciente de estrategias de mediación de estos textos literarios desde las que promover marcos interpretativos plurales para la construcción del sentido del mundo y el desarrollo de la competencia literaria y lectora”. Así, estos autores destacan que este canon va mucho más allá de las obras clásicas y ello, también supone abrirle las puertas a diferentes tipos de textos utilizados en las clases de literatura e, incluso, a aquellos textos que no forman parte del género literario, como el cómic, por ejemplo.

Con respecto a este último aspecto, en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras McRae (1991, cit. por Delanoy 2005) describe la literatura “con l minúscula” como no restringida propiamente al género literario, sino que comprende todo material de contenido ficcional, que vaya más allá de lo referencial o denotativo y que plantee la interacción imaginativa, ya que ello posibilita que el estudiante se involucre emocional e intelectualmente, de modo que su formación se ve reforzada. De esta manera, diversos géneros textuales como el cómic, los cuentos de hadas o un género no literario como las series de la tele, pasarían a formar parte de esta literatura. Conforme Delanoy, este amplio concepto de literatura permitiría incluir dichas prácticas textuales, que durante tanto tiempo han sido ignoradas por los estudios literarios. Con respecto a la literatura con “L mayúscula”, la que forma parte del canon tradicional, con estatus privilegiado, el autor destaca que puede utilizarse dentro del ámbito de las prácticas académicas críticas, como objeto del interés de los especialistas, pero no aconseja utilizarla en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras.

Por lo tanto, de acuerdo con Ballester e Ibarra (2009, p. 32), “el corpus debe ser en todos los sentidos (interdisciplinar e interculturalmente), cuanto más amplio mejor”. Tiene que estar integrado por obras clásicas y obras más próximas al lector tanto en el tiempo como en el contexto. Ello significa incluir en el intertexto del lector una diversidad de lenguajes estéticos, como el lenguaje musical o el audiovisual. Con lo cual, de acuerdo con los autores, el área de educación literaria tendría como misión seleccionar un canon de obras y de autores caracterizado por su diversidad, de modo que dicha selección contribuya al diálogo intercultural, a aproximarse al Otro desde el conocimiento de sí mismo y del mundo. Este diálogo y la formación en valores, conforme los autores, se revela en las obras seleccionadas a partir de esa aproximación a la alteridad y a la diferencia cultural desde la óptica de la diversidad cultural. De esta forma, la educación

literaria e intercultural al fomentar una visión plural y a la vez comparativa “(...) resquebraja las fronteras de un canon de aula excesivamente tradicionalista y en la mayoría de las ocasiones, marcadamente occidental para escuchar y leer todas aquellas voces diferentes al grupo social hegemónico” (Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2015, p. 180). Así pues, la selección de las obras no puede circunscribirse a la literatura de un país en concreto, catalogada a partir de una serie de obras o movimientos, sino que se deberían incluir las de otros países o del mismo país como muestra de la diversidad y del pluralismo cultural de nuestra sociedad:

La formación de la literatura, como el canon, debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique en modo alguno el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean estas étnicas, genéricas o culturales. (Ballester, 2015, p. 141)

Sin embargo, tal como resaltan estos investigadores (2015), dado el estatismo de los programas de lecturas, ello conlleva la no inclusión de estas lecturas y autores. Asimismo, otro factor destacado es el concepto de literatura manejado por el profesor, que muy a menudo clasifica esta diversidad de obras literarias como de segunda categoría con respecto a las grandes obras.

Por consiguiente, teniendo en cuenta el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016) abogan por un enfoque metodológico basado en la literatura comparada, ya que abre espacio para la configuración de un canon de aula de calidad que respete tanto los intereses como las necesidades y niveles del alumnado. De este modo, estos investigadores cuestionan el abordaje del texto literario a partir exclusivamente de una perspectiva historicista, o teniendo en cuenta el lugar de origen de los escritores, la lengua en que escriben o desde las diferentes corrientes literarias. Así, conforme Villanueva (1994, p. 99), el centro de interés de este enfoque se encuentra en la “convergencia de recursos, de planteamientos, de esquemas, de temas, etc. en Literaturas alejadas entre sí sin que nos conste que ha existido una transmisión directa

de esos elementos de una a otra”. Desde el punto de vista de este autor, la comparación se da entre las diferentes literaturas, así como entre una literatura y las diversas manifestaciones artísticas. Igualmente, Ballester (2015) describe esta disciplina como abierta a todo tipo de discurso artístico, lo cual supone cotejar no solo autores, literaturas o géneros diferentes, sino también el texto literario y las diferentes expresiones artísticas. Así pues, la literatura comparada se fundamenta en el diálogo, de ahí que la manera en que se abordaría el tratamiento de un objeto sería dentro del marco de la interacción dialogal con otro objeto. De esta forma, el autor cita a Moser (1988, cit. por Ballester, 2015, p. 102), para quien esta disciplina “(...) se inscribe en la dinámica expresada por el prefijo inter (interacción, interpretación) teniendo por misión la de abrir los territorios y los campos establecidos con la finalidad de practicar siempre de nuevo el diálogo, también en su aspecto inquietante de heterólogo”.

De esta manera, Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016, pp. 127-128) sostienen que este enfoque metodológico contribuiría a la elaboración de cánones de aula en los que se combinarían los distintos géneros, autores, lenguas, de acuerdo con los “temas, tópicos o personajes desde los que plantearse la universalidad de estos y potenciar la aproximación a otras culturas a través del diálogo, el debate y la reflexión individual y colectiva”. En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, esta propuesta metodológica encaja dentro del marco de una educación intercultural, puesto que, conforme estos autores, el encuentro y conocimiento de diferentes lenguas, géneros o autores puede dar pie a nuevas interpretaciones y, además, posibilita una aproximación a la diversidad lingüístico-cultural, a la vez que permite reflexionar y, quizás, superar determinadas actitudes de prejuicio y, en consecuencia, abrir un diálogo entre individuos de diferentes culturas.

Por último, consideramos que el hecho de que este canon de aula tenga presente los intereses, necesidades y niveles del alumno, ello también implica que las obras seleccionadas tengan una mayor proximidad con el alumnado no tanto en el tiempo o contexto, sino en cuanto a la propia experiencia vital de este alumno, sin por ello tener que renunciar al valor literario-estético de dichas obras.

CAPÍTULO 4– LOS GÉNEROS LITERARIOS

4.1. El concepto de género discursivo

En el segundo capítulo de este trabajo citábamos a Colomer (1991), quien señala la necesidad de que el lector, en el momento de abordar la lectura del texto, debe estar familiarizado con las convenciones de género, así como con las diferentes tipologías discursivas. Los géneros discursivos presentan características estructurales y lingüísticas comunes, de ahí que funcionen como horizonte de expectativas para los lectores y como modelos en el caso de los escritores” (Todorov, 1987, cit. por Camps, 1999). No obstante, esta exigencia, así como el manejo de una amplia diversidad de géneros discursivos va más allá del ámbito de la lectura literaria. De hecho, si partimos de una definición de género discursivo como la institucionalización de actividades verbales compartidas por una comunidad al participar en los intercambios socioculturales (1999), ello plantea la posibilidad de llevar a cabo una serie de acciones a partir del género literario que fomenten el desarrollo del aprendizaje intercultural. A las funciones y características de los dos géneros que vamos a describir a continuación, se unen las ya descritas en el anterior capítulo sobre el texto literario.

4.2. El género literario cuento

Ricardo Piglia inicia su ensayo sobre el cuento con una tesis en la que sostiene que el cuento cuenta no una, sino dos historias:

Los mismos acontecimientos entran simultáneamente en dos lógicas narrativas antagónicas. Los elementos esenciales de un cuento tienen doble función y son usados de manera diferente en cada una de las dos historias. Los puntos de cruce son el fundamento de la construcción. (2000, p. 106)

De esta forma, este autor define el cuento como una historia contada de manera enigmática, siendo esta historia secreta el elemento clave de la propia forma del cuento. Por ello, conforme el autor (2000, p. 111), su razón de ser se fundamenta en hacer que aparezca ese algo que estaba oculto, “Reproduce la busca siempre renovada de una

experiencia única que nos permita ver, bajo la superficie opaca de la vida, una verdad secreta”. Así, el final del cuento adquiere una extrema importancia, ya que nos descubre el sentido que se nos venía ocultando en el transcurso del relato. De este modo, el autor describe el arte de la narración en los siguientes términos:

El arte de narrar es el arte de la percepción errada y de la distorsión. El relato avanza siguiendo un plan férreo e incomprensible y recién al final surge en el horizonte la visión de una realidad desconocida: el final hace ver un sentido secreto que estaba cifrado y como ausente en la sucesión clara de los hechos. (2000, pp. 123-124)

Por consiguiente, para este autor, el sentido del relato, al igual que el secreto, está aparte del resto de la historia, es decir se halla escondido.

Por otra parte, de acuerdo con Battella Gotlib (2004), el cuento como narrativa presenta una serie de acontecimientos que son de nuestro interés y que adquieren significación a medida que se vinculan a un proyecto humano. El cuento es ficción, invención y se caracteriza por su efecto preciso e inesperado, la tensión unitaria y el impulso único. La manera en cómo se cuenta una historia es lo que más destaca en el cuento, de esta forma, lo que prevalece es el suspense.

A partir de la teoría del cuento de Poe, Battella Gotlib señala que la unidad de efecto que la lectura causa en el lector es crucial; este efecto o exaltación debe darse gradualmente y de acuerdo a un margen de tiempo determinado, que no puede extenderse ni ser demasiado breve para no anular esta exaltación en el lector. Ello significa, conforme esta autora, que a la hora de elaborar el cuento, los medios narrativos deben ser reducidos, es decir, hay que alcanzar mediante el mínimo de medios, el máximo efecto. Esto supone eliminar los aspectos que no tengan relación con el efecto, si no el lector perderá el interés en la lectura. Por lo tanto, la unidad de efecto y la contención son dos de los aspectos fundamentales que hay que tener presentes durante la elaboración del cuento. Debe ser breve en su extensión, de manera que contribuya a causar el efecto en el lector, y mantenerlo así en suspense. De este modo, la autora señala que el autor del cuento necesita

sintetizar para presentar sus mejores momentos. Pero podemos también encontrarnos ante una acción larga que es corta por el modo de narrarla o todo lo contrario; por eso, el cuento es corto porque la acción aparece tratada de manera contraída. Esto conlleva el uso de recursos narrativos como la omisión, los puntos de vista, la expansión, por ejemplo.

De esta forma, se puede definir este género literario como una *Short story*, término que “subentiende siempre una historia y que debe responder a dos condiciones: dimensiones reducidas y destaque dado a la conclusión (...)” (Eikhenbaum, 1978, cit. por Battella Gotlib, 2004, p. 23). Para este autor, el cuento se caracteriza por la unidad de construcción, el efecto principal en la mitad de la narración y su fuerte acento final, ya que terminaría en un clímax.

Por consiguiente, a la hora de escribir el cuento hay que tener en cuenta el efecto que se quiere causar en el lector y, a partir de este punto, se reflexiona cómo elaborar dicho efecto, ya sea mediante el manejo de una serie de acontecimientos o a partir del tono utilizado. Cabe señalar que el efecto que determinado cuento produce en el lector va a variar conforme las vivencias de este lector, su origen, generación a la que pertenece, etc.

Sobre el desenlace, Battella Gotlib señala que contribuye a crear el efecto buscado. Teniendo en cuenta la teorización de Poe, la autora señala que no se puede perder de vista el desenlace, dado que es el que aporta a la historia ese aire de consecuencia o causalidad.

Por otro lado, otro recurso fundamental en el cuento es la técnica del suspense, que se utiliza para retardar la solución de la acción, causando de este modo una “perturbación lógica, que se consume con angustia y placer” (Barthes, 1941, cit. por Battella Gotlib, 2004, p. 22). De esta manera, conforme la autora, se mantiene la

curiosidad del lector, así como la de quien narra; por tanto, el relato debe intrigar y presentar algo que no se ha resuelto, de tal forma que impulse el secuestro del lector.

Por su parte, Bruner, en su teoría sobre la narrativa, también considera que para que haya una historia hace falta la presencia de un elemento al que el autor denomina infracción, concebido en términos de causante de perturbación. Además, el autor (2003, p. 37) destaca una característica fundamental del relato que es la coda, a la que define como “una valoración retrospectiva de ‘qué puede significar el relato’, que sirve también para traer de vuelta al oyente desde el allí-y-entonces de la narración al aquí-y-ahora en que se narra el relato”.

Asimismo, para que el cuento capte nuestra atención, este debe poseer una cierta alquimia o, como nos muestra Cortázar (1971, p. 409), puede presentar un buen tema que nos toque de manera muy especial: “(...) un buen tema atrae todo un sistema de relaciones conexas, coagula en el autor, y más tarde en el lector, una inmensa cantidad de nociones, entrevisiones, sentimientos y hasta ideas que flotaban virtualmente en su memoria o su sensibilidad (...)”.

El escritor, a la hora de determinar los criterios que hacen que un cuento sea un buen cuento, destaca en primer lugar, la selección de lo significativo; para ello, el autor recurre a la comparación entre la fotografía y el cuento:

(...) en una fotografía o en un cuento de gran calidad se procede inversamente, es decir, que el fotógrafo o el cuentista se ven precisados a escoger y limitar una imagen o un acaecimiento que sean significativos, que no solamente valgan por sí mismos, sino que sean capaces de actuar en el espectador o en el lector como una especie de *apertura*, de fermento que proyecta la inteligencia y la sensibilidad hacia algo que va mucho más allá de la anécdota visual o literaria contenidas en la foto o en el cuento. (Cortázar, 1971, p. 406)

El procedimiento del autor, el cómo trata los elementos que hemos venido señalando será lo que decida a la hora de valorar como bueno o malo ese cuento y ello hará que el cuento sea o no significativo. Además, esto se da a condición de que tanto el tiempo

como el espacio deben aparecer condensados y sometidos a una alta presión tanto espiritual como formal que causen esa apertura.

El cuento debe caracterizarse también por su intensidad, concebida conforme Cortázar como la supresión de ideas o situaciones intermedias, así como por la tensión. Es el acontecimiento el que puede desencadenar el interés del lector. De acuerdo con el escritor, Poe tuvo la comprensión de que la eficacia del cuento depende de su intensidad como acontecimiento puro, de ahí que los comentarios relativos al acontecimiento deban ser eliminados.

Debe haber también en el cuento algo nuevo, una fuerza — en el sentido en que debe captar de manera continua la atención del lector —, de forma que deben eliminarse muchos detalles. A ello se sumaría la presencia tanto de la claridad como de la compactación. Características a las que se añade una última, que es la de la objetividad, de modo que pueda acentuarse la fuerza del efecto.

De esta manera, Cortázar describe el cuento como una pompa de jabón, en una clara alusión a su forma cerrada y tensa. Con respecto a esta metáfora y de acuerdo con Battella Gotlib, el escritor trabaja esta forma de dentro para fuera hasta lograr esta forma esférica que sería resultado de una gran tensión. De este modo, para escribir un cuento el autor debe presuponer ese espacio cerrado y esférico del que él mismo podría ser uno de los personajes. Su sentido y eficacia, “(...) dependem destes valores que dão um caráter específico ao poema e também ao jazz: “a tensão, o ritmo, a pulsação interna, o imprevisto dentro de parâmetros pré-vistos, essa liberdade fatal que não admite alteração sem uma perda irreparável” (Cortázar, 1974, cit. por Battella Gotlib, 2004, p. 38).

Por otra parte, en su teoría sobre la narrativa, Culler (1999) destaca la capacidad y la necesidad de los lectores de identificar el enredo, concebido como la configuración de acontecimientos o lo que el lector infiere a partir del texto. De esta forma,

este autor subraya la necesidad por parte del lector de prestar atención a los siguientes aspectos dentro del texto:

a) Quién habla: es necesario tener en cuenta si la narración es en primera o tercera persona.

b) Quién habla a quién: la narrativa construye de forma implícita un público y este comparte una serie de referencias, de modo que el público de otro lugar o tiempo puede no compartir dichos referentes con la obra en cuestión.

c) Quién habla cuándo: se refiere a la época en que se sitúa la narración.

d) Quién habla qué lenguaje: el cuento se caracteriza por la presencia de diferentes voces o discursos que permiten el contraste entre diversas perspectivas y diferentes visiones de mundo.

e) Quién habla con qué autoridad: aquí cabe destacar la figura del narrador no confiable, ya que puede ser que el lector perciba que el narrador no comparte los mismos valores que el autor.

f) Quién ve: se refiere al punto de vista a partir del cual se cuenta una historia, pues el focalizador puede ser o no el mismo que el narrador.

En cuanto a las funciones del relato, haremos una breve descripción de algunas de ellas a partir de las consideraciones de Bruner al respecto. En primer lugar, la narración como acto de interpretación, consiste en encontrarle un sentido al mundo, sea en nuestra propia cultura o en la del Otro. Por tanto, se narra a partir de determinado punto de vista y con una intención específica.

Asimismo, de acuerdo con este estudioso (2003, p. 27), la narrativa literaria debe “arraigar en lo que es familiar y que tiene apariencia de real”, de tal modo que pueda alcanzar, así, el efecto deseado. Su principal papel consiste en atribuirle extrañeza a lo familiar, es decir, en transformar el indicativo en subjuntivo. Se trata, conforme el autor

(2003, p. 76), de un proceso en el que “la narrativa literaria ‘subjuntiviza’ la realidad (...) y da lugar no sólo a lo que existe, sino también a lo que hubiera podido ser (...)” o lo que podría haber sido y no fue.

Finalmente, con respecto a la discusión en torno a lo identitario y lo literario, el autor destaca el estrecho vínculo que se establece entre identidad y narrativa, ya que la identidad se (re)crea a través de la propia narrativa. De esta forma, este autor considera que el concepto de identidad puede entenderse como un evento verbalizado que ofrece coherencia y continuidad a la confusión de la experiencia. En consecuencia, la identidad existe en la medida en que tenemos la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos y, al mismo tiempo, esta capacidad nos permite relacionarnos con el Otro.

Por ello, cabe destacar, la importancia que Bruner (2003, p. 47) le otorga al papel de la narrativa literaria en cuanto vía de acceso que nos traslada a otras memorias y referentes culturales y nos permite comprender el mundo que nos rodea: “una narración modela no solo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados”.

También para Culler (1999) la narrativa nos enseña sobre el mundo, cómo funciona y nos permite ver las cosas desde otro punto de vista, así como entender las motivaciones de los Otros. Este autor subraya que la narrativa es, igualmente, un mecanismo poderoso de internalización de las normas sociales, pero que también nos ofrece una modalidad de crítica social, ya que según Culler, al mostrarnos la situación de los oprimidos, estas historias nos invitan, a través de la identificación, a ver ciertas situaciones como intolerables.

Por último, cabe destacar algunos recursos literarios comunes en el género literario del cuento, cuya presencia contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Uno de ellos es el de la ironía. Este recurso estilístico, hace referencia a algo que resulta familiar, a la vez que indica distancia en relación a lo que se

dice, lo cual permite desarrollar una mirada autocrítica y (auto)reflexiva con respecto a ciertos posicionamientos. De ahí que para Morgado (2012, p. 4), el uso de la ironía, así como de la ambivalencia de los sentidos y el humor supongan un primer paso hacia la educación intercultural, en la medida en que “desestabilizan la ilusión de seguridad del lector en relación a lo que lee y lo desafían a adoptar posturas más reflexivas o distantes de lo narrado”.

4.3. El género poético

En primer lugar, cabe señalar la dificultad para llegar a una única definición de lo que es poesía. Muchos autores coinciden en su definición del poema como una experiencia con el lenguaje, tanto en el ámbito estético como en el formal, mientras que otros lo definen a partir de las características de este género o de la capacidad de la poesía para inducirnos a la acción.

Así, Battella Gotlib considera que la poesía, al igual que el cuento, tienen “a misma origem, enquanto arte que nasce de um repentino estranhamento, de um deslocar-se que altera o regime ‘normal’ da consciência” (Cortázar, 1974, cit. por Battella Gotlib, 2004, p. 38). Otros autores, como Benítez Reyes (1996, cit. por Bombini y Lomas, 2016, pp. 5-6), resaltan su capacidad para conmover al lector: “(...) el poema, obstinadamente, por un camino u otro, va a lo suyo: convertirse en una unidad de lenguaje, de tono y de sentido, con el único fin de conmover de algún modo al lector”.

Eagleton (2007) define el poema como una declaración o expresión moral, verbalmente inventiva y ficcional. De acuerdo con el autor, el término moral hace referencia a una visión cualitativa o evaluativa de la conducta y de la experiencia humana, a todo aquello que concierne a dicha experiencia considerada a partir de determinada perspectiva. Por lo tanto, se clasifica al artista o al poeta como moralista por el hecho de que maneja los valores, los propósitos y cualidades que guían las decisiones humanas.

Por su parte, Culler (1999, p. 76) vincula este género a un ejercicio de asociación e imaginación mediante el lenguaje, un experimentar con relaciones y fórmulas lingüísticas “que hace de la poesía una dilaceración de la cultura en vez de principal depósito de valores”. Este experimento con el lenguaje es lo que lleva al poeta norteamericano Ben Lerner a definir la poesía como “el espacio en el que el lenguaje está sometido a la más alta presión que cabe concebir, más que ningún otro medio de expresión verbal. En un poema todo está cargado de significado. Puedo reclamar casi cualquier cosa como poesía” (Lago, 2016, p. 5).

Asimismo, conforme Culler, algo esencial en el poema es la relación entre el sentido y las características no semánticas del lenguaje, como por ejemplo, el ritmo y sonido. De esta forma, el autor sostiene que en la poesía es fundamental colocar el lenguaje en primer plano y volverlo extraño mediante la organización métrica y la repetición de sonidos. En este sentido, tal como describe Battella Gotlib a partir del trabajo de Cortázar (1974, cit. por Battella Gotlib, 2004, p. 38), “a tensão, o ritmo, a pulsação interna, o imprevisto dentro de parâmetros pré-vistos, essa liberdade fatal que não admite alteração sem uma perda irreparável” son valores que le confieren al poema un carácter específico.

Por otro lado, Eagleton (2007) no se muestra de acuerdo con quienes defienden una definición de la poesía como un lenguaje que encamina la atención hacia sí mismo, haciendo que destaque la palabra o el significante (*signifier*) por encima del significado (*signified*), ya que, tal como el autor argumenta, son pocas las producciones poéticas que se encuadran en dicha caracterización. De este modo, de acuerdo con el autor, una característica que define el género poético es la de la interrelación entre la forma y el contenido, que el autor describe como en permanente tensión y bajo la presencia de la ambigüedad. Por forma se entiende el tono, ritmo, dicción, humor, textura, sintaxis,

registro, punto de vista o puntuación; mientras que el significado, la acción, las ideas, la visión moral o el argumento serían el contenido. De esta manera, el lector prestará más atención unas veces al primero y otras al segundo.

Esta tensión entre la forma y el contenido lleva al autor a definir la poesía como una *performance* retórica, en el sentido de que puede considerarse como una estrategia que incita a la acción. Para Bombini y Lomas (2016, p. 6), concebir y reivindicar el poema como experiencia o actuación, significa admitir su carácter oral, así como sus “posibilidades de socialización y de lectura compartida”.

Por lo tanto, Eagleton describe el poema como una serie de eventos materiales y de campos de fuerza y no simplemente como un acto de comunicación verbal, de forma que la función estética predomina sobre la comunicativa. Aun así, la *ratio* entre lo estético y lo comunicativo varía entre poetas y de una clase de poesía a otra, puntualiza el autor. También hay que tener en cuenta, que la fuerza, es decir el impacto o el efecto del enunciado que el autor del poema decide con un propósito concreto, no tiene por qué corresponderse con su significado.

Por otra parte, con respecto a las funciones de la poesía, Ballester-Roca e Ibarra-Rius (2016) destacan el valor del poema como fuente de conocimiento y transmisor de las culturas, así como de los valores y las normas de una comunidad al resto de sus miembros. Además, conforme los autores, al animar la evocación, ello hace que la poesía se considere liberadora y gratificadora. Igualmente, potencia la imaginación, incita a la creación y, sobre todo, conforme destacan estos autores, a la reflexión crítica. También fomenta la evasión, sea en el plano espacial o en el temporal. Con relación a la función del compromiso, Ballester-Roca e Ibarra-Rius consideran que el autor del poema tiene como meta el transformar la sociedad a partir de su obra. Asimismo, la poesía contribuye al aprendizaje de una serie de referentes y contenidos metalingüísticos, metaliterarios,

culturales y literarios, como son las figuras retóricas, con lo cual ofrece paradigmas para la escritura personal. Por consiguiente, de acuerdo con los autores, además de objeto estético, la poesía adquiere un papel predominante dentro de la formación del discente en el sentido en que evoca emociones, le ayuda a interpretar y comprender el mundo, así como propicia el desarrollo de competencias y la adquisición de nuevos conocimientos y, en especial, se constituye en espacio que permite la construcción o la (re)configuración identitaria del alumno.

A modo de resumen, vamos a citar algunas de las ventajas educativas del género poético que Bordons, Ferrer, Naranjo y Rins (2002) destacan como resultado de sus observaciones y lecturas sobre la enseñanza de la poesía, así como de los diversos comentarios recogidos entre los alumnos y los profesores. De entre las capacidades que fomenta, resaltaremos aquellas que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. De acuerdo con las autoras, en el parámetro de la elaboración formal, la poesía potencia la competencia lingüística, la capacidad expresiva (escrita y oral) y la competencia literaria. En cuanto al parámetro de la elaboración conceptual, el género poético fomenta la imaginación creativa. Con respecto al parámetro de la (in)utilidad práctica, la poesía potencia una percepción más amplia de la lengua, más allá de su utilidad comunicativa inmediata. Con relación al parámetro tiempo, este género forma parte de la cultura universal. En cuanto al parámetro intimismo, la poesía promueve la reflexión sobre el yo, contrarresta la tendencia a la dispersión de la individualidad y a la masificación, así como permite la identificación con los sentimientos que expresa el autor y favorece la maduración personal. Por último, con relación a la dimensión colectiva, la poesía transmite valores culturales y el trabajo en grupo favorece la colaboración y el intercambio de opiniones.

Sin embargo, a pesar de todas estas ventajas, uno de sus inconvenientes está relacionado con la complejidad que entraña la comprensión e interpretación de un poema. Uno de los motivos, conforme Eagleton (2007), se debe a que la poesía es un lenguaje que no nos viene dado con las claves contextuales y, por lo tanto, el lector debe reconstruirlo teniendo en cuenta, entre numerosos contextos, uno que ayude a darle un sentido. Esto está directamente relacionado con el carácter plurisignificativo del género literario y, especialmente, del poético, en donde es frecuente omitir en el plano discursivo diversos elementos como, por ejemplo, los marcadores del discurso. De esta forma, se dificulta la comprensión del texto, a la vez que contribuye a la polisemia y, por consiguiente, a la diversidad de interpretaciones.

Además, cabe recordar, tal como señala este investigador, que el lector interpreta a partir de sus propios contextos culturales, es a través de ellos como le da un sentido a lo que le rodea. Lo mismo vale a la hora de definir el tono⁴ del poema, el significado, o los juicios de valor sobre la calidad de la obra: los lectores provenientes de culturas diferentes pueden interpretarlos o juzgarlos de modo diferente.

Asimismo, Ballester-Roca e Ibarra-Rius (2016) consideran que el hecho de definir la poesía exclusivamente como objeto estético, implica dejar en un segundo plano su valor formativo; de ahí su ausencia en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Otro de los motivos apuntados y que explican esta ausencia del género poético en las clases está relacionado con las características específicas de este género, pero al mismo tiempo, de acuerdo con Bordons y otros (2002), son estos mismos rasgos los que permiten que la poesía adquiera un alto valor formativo. De esta forma, en su trabajo de investigación estas autoras proponen una serie de medidas para hacer que la poesía esté más presente en las clases. Entre las propuestas se encuentran, por ejemplo, la realización

de campañas de lectura colectiva y la potenciación de la creación imaginativa, así como una mayor presencia social de la poesía. Además, las autoras señalan la necesidad de vincular la poesía a otras asignaturas y en el caso de la asignatura de Lengua, destacan que:

(...) la poesía puede ser un buen instrumento para enseñar la mayor parte de los contenidos de lengua (comprensión lectora, expresión escrita, pero muy especialmente aspectos de lengua oral, como la entonación, el ritmo, la dicción u otras cuestiones de sintaxis en relación a la estructura de los poemas)". (2002, p. 6)

Así, las autoras consideran que el interés por la poesía puede darse a partir del planteamiento de asignaturas optativas relacionadas con este género o de actividades poéticas paralelas en las que se abra espacio a la participación del alumnado. En este sentido, Ballester-Roca e Ibarra-Rius (2016, p. 11) sostienen que la lectura y creación de textos poéticos debería ir más allá de las materias tanto literarias como lingüísticas y “enmarcarse en el contexto más amplio y complejo de la educación integral del ser humano”, de modo que contribuya a forjar al lector crítico y avanzar en el camino de la ciudadanía reflexiva.

Con respecto a la formación de profesores, Bordons y otros (2002) hacen hincapié en la importancia de hacerles ver las posibilidades formativas de la poesía, la necesidad de fomentar la lectura y la creación de poesía como vehículo de expresión o de reivindicar una mayor presencia de la educación poética desde los niveles iniciales. Se trataría, en suma, de “ampliar la cultura poética de los artífices de esta enseñanza y, por otra parte, convertirlos en auténticos modelos de lectura expresiva”, para que puedan llevar al aula este género. Con respecto a la selección de obras y autores, las autoras destacan la necesidad de incluir la poesía contemporánea, género del que vamos a ocuparnos a continuación.

⁴De acuerdo con Eagleton (2007), el tono es la modulación de la voz que expresa determinado humor y sentimiento. Sería el espacio en el que los signos y lo emocional se interseccionan. Asimismo, destaca el hecho de que en poesía cuesta distinguir el tono del humor.

En primer lugar, conviene detenerse en la definición del término contemporáneo en el ámbito literario, ya que de acuerdo con Bordons:

Stricto senso la contemporaneidad debería centrarse en los autores que escriben en el momento actual en que vivimos. No obstante, *lato senso* muchos textos escritos de hace más de un siglo son totalmente contemporáneos porque responden a la situación y modo de pensar de hoy en día. (2016, p. 47)

Si tenemos en cuenta esta definición, se justificaría su inclusión en el canon de obras, dada su capacidad para aproximar al lector al mundo a su alrededor y avivar emociones. Ahora bien, la autora sostiene que la actualización de un poema está condicionada a la presencia de los siguientes componentes: la experimentación, la multimodalidad, la interdisciplinariedad y la capacidad para reflexionar, crear y emocionarse. Con respecto a la primera característica, la poesía experimental — sea la sonora, visual o la poesía en acción — se define por “la ruptura de las fronteras del significado, de los géneros, de la lectura y también de la eterna inspiración y la autoría absoluta del poeta” (Audi y Costa, 2009, cit. por Bordons, 2016, p. 48). La poesía es experimental en la medida en que se concibe como un proceso en el que el autor busca y experimenta con la palabra, sin dejar por ello de mantener el diálogo con lo anterior y lo actual, de manera que pueda construir nuevos caminos. La autora destaca el reclamo de esta poesía para el alumnado, debido a su capacidad de sorpresa y a la carga crítica que conlleva, con lo cual se trata de un tipo de poesía cuya atención se dirige hacia el hacer pensar, componente esencial, conforme Bordons, para el desarrollo de la creatividad del discente, así como de su capacidad expresiva y argumentativa.

En cuanto a la multimodalidad, de acuerdo con esta autora, el poema se actualiza a medida que el alumno puede participar en la presentación literaria digital — lo cual supone otra forma distinta de aproximarse al texto — y también conforme cree su propio texto. Se trata de textos híbridos en los que aparecen diferentes códigos, medios y canales de comunicación. Como resultado de propuestas de este tipo, la autora destaca que

se ha ganado en libertad a la hora de trabajar con la literatura en clase, redundando así en un incremento de la creatividad, la multimodalidad y de las competencias de carácter transversal.

Por otro lado, los dos anteriores componentes conducen inevitablemente a un enfoque interdisciplinario. A partir de este enfoque, la autora aboga por el implemento de actividades que no se limiten a ser un compartimento estanco de una asignatura concreta y que fomenten el desarrollo de proyectos interdisciplinarios en los que estén presentes el teatro, la música y la poesía o que estos se trabajen en diferentes asignaturas. De este modo, se consigue vincular el desarrollo de la competencia literaria a la competencia cultural. Se trata, por tanto, de ir más allá de las actividades de comprensión e interpretación, para así ampliar los conocimientos socioculturales e históricos del discente, “gracias a las relaciones temáticas e intertextuales de los textos” (2016, p. 53).

No obstante, para que el alumno incorpore la poesía a su mundo, se implique en su lectura y la considere actual, es necesario que en el texto estén presentes las estrategias didácticas necesarias que lleven al lector a la reflexión, la creación o despierten sus emociones y para que este reflexione o se emocione, el texto, a su vez, debe encontrar un vínculo con la trayectoria vital y emocional del alumno, subraya la autora. Además, las emociones surgen no solo ante la lectura del poema, sino también ante una canción cuya temática gira en torno a la misma que la del poema, o ante un cuadro que remite a un verso o a la temática de esa poesía. Por consiguiente, esta autora destaca la necesidad de plantear actividades que contribuyan a que el alumnado exprese sus emociones ante estas obras y reflexionen sobre la necesidad de expresar lo que les conmueve. De esta forma, concluye:

El desarrollo de las emociones permite aplicar una metodología creativa y participativa que promueva el conocimiento del entorno social y cultural actual, y que permita especialmente *ir más allá* en una escuela donde no se enseña sino que se aprende (...). Y todo ello es mucho más fácil cuando el material del que partimos es experimental, multimodal o interdisciplinario, porque conecta más fácilmente con la contemporaneidad, provoca entusiasmo para la creación y dispone hacia la investigación/experimentación racional y afectiva. (2016, pp. 58-59)

Asimismo, Ballester-Roca e Ibarra-Rius (2016) destacan que la poesía es una puerta abierta al diálogo sobre las emociones y las experiencias personales, con lo cual se deduce que su incorporación al mundo del lector es todavía más efectiva, si cabe.

Por otra parte, en el anterior apartado se describía la poesía experimental como caracterizada por la ruptura de las fronteras de los géneros. De esta manera, esta poesía adquiere cierta flexibilidad a la hora de poder transitar entre tipologías discursivas y géneros diferentes, llegando incluso a ser un reflejo de sincretismo entre géneros. Un ejemplo de ello es la poesía en prosa. Su inclusión de este último como género poético, más allá de las discusiones acerca de su estatus como género, se debe al formato del poema seleccionado para nuestra propuesta didáctica. Por ello, haremos una breve definición de este género.

De acuerdo con Paixão (2013), el poema en prosa se distingue por su libertad formal, lo cual ofrece amplias posibilidades expresivas, aunque estén sujetas a la concisión. Conforme este investigador, dada la contradicción sobre la que se fundamenta, al ser una manifestación de poesía y, al mismo tiempo, de prosa, desde esta perspectiva formal la escritura del poema se caracteriza por ser abierta. De ahí que considere que este sea un género receptivo al hibridismo y a la diversidad de experiencias, lo cual dificulta aún más cualquier definición al respecto. Por ello, el autor hace un breve recorrido entre los distintos autores que se dedicaron al estudio de las propiedades del género para poder llegar así a una definición. Entre ellos, en primer lugar, el autor destaca a Bernard (1994, cit. por Paixão, 2013), quien sitúa este género en el ámbito de lo poético y lo caracteriza por su unidad orgánica. La segunda propiedad es su brevedad, lo que le garantiza una cualidad densa y un fuerte poder de atracción; para lograrlo, se recurre al uso frecuente de elipsis o cortes repentinos. La tercera característica es la de la gratuidad, ya que lo que interesa destacar es la percepción y la intensidad, por consiguiente, el poema está marcado

por la presencia de lo intemporal. Esta característica es la que permite distinguir este género del narrativo. De acuerdo con la autora:

(...) de um lado, concebe a linguagem poética movida por uma vocação de anarquia libertadora, em luta contra as sujeições formais; de outro é uma expressão em busca de unidade com um objetivo de ação comunicativa. Entre essas duas dimensões, inscreve-se esse tipo de escrita (Bernard, 1994, cit por Paixão, 2013, pp. 156-157)

A continuación, se encuentran los estudios de Todorov, para quien el poema en prosa tiene la capacidad “de “apresentar” os fatos e pensamentos, fazendo com que a linguagem (carreada de imagens) constitua um espectro próprio” (1987, cit. por Paixão, p. 157). De esta forma, se distancia de la definición de Bernard, puesto que este autor al caracterizar su lenguaje como presentativo y no representativo, sitúa este género en la órbita de la prosa. Además, se caracteriza por la inverosimilitud, lo cual lo aproxima a lo raro o a lo fantástico, así como por la ambivalencia, relativa a la dualidad de las cosas que son o aparentan serlo y, por último, por la antítesis, de modo que el poema relaciona cualidades que son contrarias. Finalmente, otro de los autores citados, Combe (1989), destaca la presencia de una narratividad tensa.

En todo caso, estos autores coinciden en señalar la ambigüedad como una señal de identidad de este género, debido a que para su configuración se vale tanto del lenguaje poético como de la prosa. Así, se presta a poner en entredicho la forma, lo que lo hace dado a la experimentación. El hecho de no tener que sujetarse a un modelo formal determinado, hace que su escritura tienda al descontrol, aunque ello no implica, en ningún momento, que se pierda el sentido del propio poema o su unidad estética. Por último, Paixão (2013, p. 161) concluye que la esencia del género reside en “a medida de integrar elementos opostos em meio ao curso das imagens poéticas – sem modelo formal prévio”.

Por su parte, Jiménez Arribas (2009) señala la presencia de este género tanto en la literatura española como en la hispanoamericana. En este último caso, cita la obra de

Alejandra Pizarnik, Ernesto Mejía Sánchez o la de Olga Orozco. Su destaque se da a partir de la corriente vanguardista y tiene una fuerte acogida a partir de la década de los sesenta.

Por otro lado, en contraste con el poema en prosa, la prosa poética mantiene estrechos vínculos con la prosa en sí, de ahí que nos deparemos con textos de mayor extensión que los encontrados en la poesía. Conforme este autor, aunque estos textos no necesariamente se encuadren en lo narrativo, sí es cierto que intentan aplicar intensamente una mirada lírica sobre la realidad. De esta forma, las figuras retóricas las toma de la poesía; sin embargo, cabe destacar que el uso de dichas figuras está subordinado al ritmo del discurso, que se caracteriza por su extensión, ya que de lo que se trata, es de hacer prosa. Paixão cita a Decaunes (1984) para destacar el carácter abierto e inacabado de la prosa poética, comparable a un amplio río, cuyo horizonte es variable y que solo se detiene en el momento en el que cesa ese flujo interior que la creó. Por lo tanto, concluye el autor, la prosa poética se regiría por un principio semejante al manifestado en el cuento o en la novela.

4.3.1. Antecedentes literarios y algunos rasgos que caracterizan a la poesía femenina contemporánea hispanoamericana.

La generación de poetas de las primeras décadas del siglo XX sienta las bases de la futura poesía femenina en América Latina. Conforme Campaña (2007, p. 12), esta generación “contribuye a la expansión de los límites de la realidad reconocida para la poesía”. Entre estas escritoras están Mistral, Storni e Ibarburu. Más adelante irrumpe el movimiento de renovación poética de la década de los cuarenta y cincuenta, cuyo lenguaje poético deja amplia huella en la poesía contemporánea. El autor define su trabajo como:

(...) variaciones de una modernidad cuya vocación de libertad y pulcritud de lenguaje, de fuerza y precisión arquitectónicas, fueron capaces de abrir rutas en todas las direcciones para la poesía, y crearon un espacio poético fecundo, un núcleo irradiante decisivo en la maduración de la palabra de la mujer en los tiempos venideros, el tiempo nuestro. (Campaña, 2007, p. 13)

Poetas como Olga Orozco, Ida Vitale, Alejandra Pizarnik, entre otras, son quienes abren ese espacio en el que nace y crece la poesía que le sigue. Por su parte, la poesía contemporánea ha ampliado ese núcleo implantado por las anteriores poetisas a partir de tres medios:

Enriqueciendo y profundizando las indagaciones espirituales y formales, caracterizándose por su ascetismo de lenguaje, su aguda capacidad autocrítica, un sondeo espiritual en un espacio en el que reina la incertidumbre, la búsqueda de una sabiduría de lo temporal, de los azares del tiempo y los seres históricos y una cierta mística del cuerpo lleva a estas mujeres a estar a la altura de las predecesoras. (Campaña, 2007, p. 13)

A ello se suma una conciencia todavía más intensa de las difíciles situaciones de las que son testigos y de la conflictiva espiritualidad de su tiempo.

La extensión de dicho núcleo se produce, asimismo, por haberse “aproximado al mundo social e histórico y en general a la realidad sensible, y a ese intento en aquella época de fundamentar lo estético en lo ético y lo moral del que surge la antilírica” (Campaña, 2007, p. 15). Así, como ejemplo de esta corriente está la denuncia social presente en la obra de Belli. La propia Ana Becció destaca también por este tono de denuncia, como se puede ver en uno de los poemas del libro *Extracomunitarios, nueve poetisas latinoamericanas en España* (2013), en el que denuncia la exclusión y marginación que sufren en Europa los ciudadanos de fuera de la Comunidad Europea y que se titula “La eurocomunitaria cosa”: Ajenarnos. (...) mamá es extracomunitaria. Extraeuropea (...) La muerte, mamá, vos no sos europea (p. 131). Dicho tono de denuncia se hace más manifiesto, si cabe, en el último poema de la antología, titulado “El país. Esa cosa”, cuando dice: El escondimiento de nosotros. El dolor es nosotros. Escondidos. Como un dolor./Vamos. Hagamos como que. Nos queremos (...) No nos quieren. Al dolor nadie/ lo quiere. Por eso se atraganta. Puto. Porque es puto no lo quieren, por puto (p. 135). Mientras que cuando escribe: un paréntesis entre nos y otros, vos, yo, nosotros perdiste (p.

129), parece querer denunciar esa exclusión, la separación y, a la vez, la necesidad de unirse a favor de la inclusión y la construcción conjunta de un nosotros.

En esta poesía contemporánea aparece la ética como instrumento de la crítica y se nos muestra que la dominación también sucede en la lengua. Así, nos encontramos con figuras como las de Carmen Boullosa, Carmen Ollé, Piedad Bonnett o Cristina Peri Rossi en cuyas obras se muestra esa actitud crítica de lo cotidiano, lo social, lo político, lo lingüístico, lo ético, lo estético, lo cultural y lo ontológico. Asimismo, nos encontramos con la presencia de la antipoesía en la que el caracterizada por la elevada conciencia lingüística del uso del habla y por la noción de compromiso, crítica ética, lingüística, política y cultural. Un ejemplo de ello es la obra de Sonia Manzano.

La ampliación del núcleo de la poesía contemporánea escrita por mujeres se dio también a través de su exploración del lenguaje en cuanto a su morfología y genealogía, dando origen al llamado discurso proliferante: “aquel que explora en la materia indeterminada y apela a la aleatoriedad, a la deriva verbal y sus resonancias fonéticas para contribuir tanto a la esteticidad básica como a la exploración y configuración de los sentidos del poema” (Campaña, 2007, p. 15). Entre sus representantes se encuentran Ana Becció, Gloria Gervitz, Silvia Guerra o Magdalena Chocano.

Además, hay que tener en cuenta que el hecho de que una buena parte de estas escritoras se haya dedicado a la traducción, como es el caso de Ana Becció, ello ha contribuido a una rica percepción verbal que ha redundado en un estilo más depurado, tal como señala Geli (2007) al recoger las reflexiones del antólogo de la obra por ocasión de la presentación del libro.

Con respecto a la temática y el estilo, estas autoras se destacan por la profusión de estilos y de temas. Para Campaña (2007, p. 16), esta es “una poesía que madura en el seno de una invisible comunidad que todos ambicionamos para nuestra vida y que las

poetas hispanoamericanas han sabido descubrir y hacer suya”. El antólogo hace especial hincapié en que la poesía de estas mujeres no puede adscribirse a determinada región, sino que la concibe como una poesía madura descrita en los siguientes términos:

(...) aquella en que el arte ha prevalecido hasta el punto de alcanzar la mayor exploración y potenciación de una materia dada, cualquiera que esta sea, articulando una cadena de significantes que en su conjunto da cuerpo a una voz suficientemente singular y autónoma para hacerse escuchar por sí misma, liberada del peso excesivo de otras voces, las de la tradición, las convenciones e instituciones literarias, los topos y los tropos de la época, la dinámica de la lengua común, y de la lengua literaria, el canon de las obras prestigiosas. (Campaña, 2007, pp. 17-18).

En cuanto a su presencia en los estudios literarios, la obra de Becció es una muestra de las pocas referencias que se encuentran en los estudios sobre los poetas latinoamericanos radicados en España. Su ausencia es visible tanto con relación a los estudios de literatura hispanoamericana como a los de literatura española. Del Pliego (2013, p. 20), desde el prólogo a la antología del libro de poemas dice de estos autores: se caracterizan por su invisibilidad, su obra “deja el rastro discontinuo y confuso que pone de relieve la fragilidad de sus conexiones con las comunidades a las que podrían asociarse (...). Su estar es un “estar entre”, un estar “extra-”, fantasmal”. Son obras que no se incluyen en el canon literario, sea por motivos estéticos, ideológicos o de carácter formal. El autor, teniendo en cuenta el pensamiento de Said al respecto, destaca que la ausencia de estas obras tiene que ver con la tendencia de las corrientes críticas contemporáneas a concentrarse en aspectos formales y excluir la experiencia histórica. En el caso de la obra en la que aparece el poema de Becció, escrita por poetas de origen latinoamericano, cuyas variedades difieren de la peninsular, lo lingüístico también influye a la hora de no incluirlos en el canon; algo que revelaría, según el autor, nuestra resistencia a admitir la diferencia, sobre todo, por hacerse presente en términos de proximidad. En cierto modo, su presencia nos es incómoda, “no solo por su divergencia de origen, su extranjería, sino que esta se manifiesta con mayor intensidad en la intimidad lingüística” (2013, p. 31). Con

todo, tal como nos recuerda este autor, el valor aportado por estos autores consiste en esa resistencia a la totalización de los discursos a partir de los cuales la cultura ha creado esa simulación de unanimidad.

Por su parte, Rodríguez Gutiérrez (2009, p. 112) describe a estos autores, más en concreto en el caso de las mujeres, como: “poetas latinoamericanas desplazadas, transplantadas, migrantes, transatlánticas, transterradas (...); a su (des) ubicación dentro de la literatura contemporánea (¿hispanoamericanas/ latinoamericanas, nacionales de sus países de origen, españolas?)”. Esta investigadora hace uso del término feminización para referirse a las diversas técnicas a las que se recurre para mantener a estas autoras fuera de los estudios literarios: la marginación, el menosprecio o la aculturación, bajo la forma de un reconocimiento aparente. Así pues, su inclusión en el canon se hace a condición de que escriban como españoles. De este modo, plantea abordar la obra de estas autoras desplazadas “como si constituyeran una especie de ‘nación *otra*, de *postnación*” (2009, p. 130), de manera que se reconozca la diferencia y estética singular de estas escritoras y poetisas.

II PARTE- MARCO METODOLÓGICO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5- LA PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Presentación y justificación de la propuesta

Esta propuesta didáctica se justifica, principalmente, por la necesidad de abordar las dificultades que representan los conceptos de diversidad lingüística y sociocultural en la clase de lengua extranjera, así como de hacer que el alumno tome conciencia de sus actitudes hacia dicha diversidad, en este caso con respecto a la lengua y culturas en español. Mediante el diseño de las secuencias didácticas se pretende que el alumno reflexione de manera crítica sobre estos aspectos y pueda, a largo plazo, fomentarse el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el contexto educativo de formación de profesores de español como lengua extranjera. Al mismo tiempo, pretendemos que los alumnos desarrollen también un pleno entendimiento de su futuro papel en la escuela y en los centros de enseñanza secundaria en calidad de promotores de la conciencia intercultural y de actitudes de ciudadanía.

De esta forma, hemos llevado a cabo la elaboración de dos secuencias didácticas a partir de la selección de textos del género literario cuento y del género poético. Hemos optado por trabajar con dos géneros discursivos, ya que consideramos que el contacto con géneros diferentes contribuye a ampliar el desarrollo de la competencia literaria y, en última instancia, de la competencia comunicativa intercultural del discente, dado que, conforme señala Beacco (2004), estaremos ampliando el repertorio discursivo del alumnado.

En cuanto a los motivos que nos han llevado a la selección del género poético en la segunda secuencia didáctica, ello se debe a que difícilmente se trabaja con poesía en las clases de lengua extranjera. También es verdad que el uso creativo con el lenguaje que caracteriza a este género, se traduce no solo en la modificación del sentido, sino también en un mayor número de sentidos, lo que supone una dificultad añadida al trabajo con dicho género en las clases de español como lengua extranjera.

Como tarea final de escritura de esta secuencia didáctica, se propone la elaboración individual de un poema, de manera que contribuya a que el discente reflexione y se defina desde la posición de sujeto, alumno y futuro profesor de español. De este modo, esperamos que promueva la búsqueda por parte del alumnado de una voz propia a través de su implicación en el proceso de inscripción discursiva en la lengua extranjera mediante el desarrollo de la creatividad.

Con respecto a la primera secuencia didáctica, el cuento seleccionado representa un ejemplo de diálogo entre diferentes puntos de vista y visiones de mundo; de tal forma, consideramos que puede contribuir a la comprensión y reflexión sobre la experiencia de la alteridad y la diversidad. La actividad final está planteada dentro del marco de la escritura colaborativa. Cabe señalar, que el hecho de que sea esta la primera secuencia trabajada, tiene que ver con las dificultades apuntadas anteriormente con respecto a la lectura del género poético.

Asimismo, y conforme a una perspectiva interdisciplinar, hemos ampliado el tipo de géneros artísticos propuestos al incorporar el género pintura y el musical. De esta manera, consideramos que la presencia de diferentes manifestaciones artísticas contribuirá, tal como señalan Bordons y Torrents (2016), no solo a que los alumnos reflejen sus emociones y reflexionen sobre la necesidad de expresar lo que les conmueve, sino también les permitirá valorar estas “obras como forma de enriquecimiento personal y encuentro, de placer, como manifestaciones de la sensibilidad artística del ser humano (...), apreciando lo que el texto literario y otras manifestaciones artísticas tienen de representación e interpretación del mundo” (Gregori Parra, 2015, p. 326).

En cuanto al proceso de producción escrita, un aspecto importante a destacar es el de su contribución al desarrollo de las capacidades metalingüísticas y metaliterarias del alumno mediante su implicación en las diferentes etapas del proceso de escritura. La

discusión en torno a las lecturas teóricas y la negociación entre los alumnos en el curso de la propuesta didáctica contribuirán, por tanto, al desarrollo de habilidades y estrategias tanto metalingüísticas como metaliterarias, un aspecto fundamental si tenemos en cuenta que en nuestro caso la enseñanza de español como lengua extranjera tiene un carácter académico.

Por ello, nuestro diseño de las secuencias didácticas pretende crear las condiciones para que el alumnado pueda participar en las diferentes actividades de lectura, análisis, interpretación y elaboración de textos, desde la colaboración, reflexión, negociación y deliberación. La interacción a través de las tareas de lectura y de escritura, el hecho de tener que confrontar y negociar diferentes visiones posibilitará la construcción de una realidad basada en la pluralidad de voces, a la vez que fomentará el desarrollo de las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos que conforman la competencia comunicativa intercultural.

Por último, el tratamiento durante la propuesta de conceptos como los de interculturalidad, alteridad o el de competencia literaria, por ejemplo, permitirá establecer vínculos entre los saberes teóricos y la práctica. De modo que los diferentes conocimientos que difícilmente se tratan en las clases de lengua extranjera podrán adquirir sentido al contextualizarlos en una propuesta a partir del trabajo con el texto literario, a la vez que se contribuirá a la reconfiguración y resignificación de estos saberes.

5.2. Fundamentación y diseño

5.2.1. Objetivos de la propuesta. Objetivos generales.

— Potenciar la adquisición de la competencia lectora y literaria mediante la lectura, interpretación y escritura de textos literarios.

— Desarrollar la competencia lectora y literaria como mecanismo de reflexión y base del pensamiento crítico.

— Fomentar la competencia comunicativa intercultural a partir de la participación en los diversos procesos implicados en las actividades de lectura y de expresión escrita y oral.

— Fomentar la socialización del aprendizaje a partir de la negociación y diálogo, participación y descentralización de saberes en el aula.

— Favorecer la sensibilización, el reconocimiento y manifestación de actitudes receptivas hacia la diversidad lingüística, sociocultural y literaria de las sociedades española y latinoamericana a partir del texto literario.

— Promover la competencia social y ciudadana como componente fundamental de la competencia comunicativa intercultural a través de la educación literaria.

— Incentivar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, así como la capacidad de autoevaluarse y evaluar a los demás.

— Favorecer la reflexión metaliteraria y metalingüística a partir de las lecturas teóricas, del diálogo reflexivo y del propio proceso de escritura.

5.2.2. Temporalización

Para poder llevar a cabo esta propuesta, hemos considerado un total de 42 horas. Se dividirán en 20 horas de trabajo para la secuencia didáctica del cuento y otras 22 para la del poema, a las que se suman las dos horas finales de la sesión de cierre de ambas secuencias; lo cual equivale a once semanas de trabajo. Se impartirán en dos sesiones semanales, siendo la duración de cada sesión de 2 horas. Por consiguiente, teniendo en cuenta que el curso lectivo se divide en dos semestres y que cada semestre consta de 60 horas de carga horaria, esta propuesta de trabajo abarca buena parte del semestre, siendo el resto del tiempo (aproximadamente unas diez horas) distribuido para otras tareas incluidas en el programa de la asignatura. Al inicio del semestre se dedicará un par de sesiones a la

introducción del proyecto. Al final del semestre se establecerán otras dos sesiones más para abordar la evaluación de la propuesta. Se distribuirá a los alumnos en tres grupos diferentes.

Primera secuencia didáctica: las tres primeras sesiones corresponden a la fase de prelectura y se desarrollarán a lo largo de semana y media de trabajo. Seguidamente, se iniciarán las seis sesiones que forman parte de la fase de lectura, análisis y reflexión del texto literario y que se desarrollarán a lo largo de tres semanas de clases. Cabe señalar que la lectura del cuento se hará en casa. Asimismo, algunas de las tareas han sido diseñadas para su realización en casa, tal como se indica más adelante en la propuesta didáctica. Finalmente, la tarea de la sesión de la fase de postlectura se llevará a cabo en una sola sesión, aunque el alumnado dispondrá de tiempo suficiente para finalizarla en horario de fuera de clase. A esta, le sigue una última sesión destinada a la evaluación de las actividades realizadas.

Sesiones etapa prelectura	Sesiones etapa lectura	Sesiones poslectura etapa
Sesión 1 Los prejuicios externos	Sesión 4 Un cuento de Suárez-Galbán	Sesión 10 Ponerse en la piel del Otro. Elaboración de un cuento
Sesión 2 Quién pienso que soy	Sesión 5 Las relaciones de alteridad	
Sesión 3 Los prejuicios internos	Sesión 6. Del poema al cuento. La alteridad	
	Sesión 7 La extranjería y la diversidad	
	Sesión 8 El desenlace. Lo normal y lo extraño.	
	Sesión 9 Lo normal y lo extraño: “Rasgos occidentales”, de Isaac Rosa.	

Segunda secuencia didáctica: las dos primeras sesiones corresponden a la fase de prelectura y se desarrollarán a lo largo de semana y media de trabajo. A continuación, se iniciarán las siete sesiones que forman parte de la fase de lectura, comprensión, análisis y reflexión del texto literario y que se desarrollarán a lo largo de tres semanas y media de clases. Al igual que en la anterior secuencia didáctica, algunas de las tareas han sido diseñadas para su realización en casa. Finalmente, las tres sesiones de la fase de postlectura se llevarán a cabo a lo largo de una semana y media de trabajo. La última sesión, la de cierre, se destinará a la evaluación de la secuencia didáctica y se finalizará con dos sesiones destinadas a la realización de las actividades de grupo focal.

Sesiones etapa prelectura	Sesiones etapa lectura	Sesiones etapa postlectura
Sesión 1 El contexto sociohistórico	Sesión 3 Un poema de Ana Becció.	Sesión 10 Música y poesía
Sesión 2 La poesía femenina contemporánea hispanoamericana La extrañeza de la lengua extranjera	Sesión 4 La obra de Becció y la literatura femenina contemporánea latinoamericana.	Sesión 11 Quién soy: elaboración de un poema
	Sesión 5 Qué es poesía para ti.	Sesiones de cierre Actividades de grupo focal
	Sesión 6 El valor de la metáfora	
	Sesión 7 Poesía escrita	
	Sesión 8 Un cuadro y un poema. Los sentidos	
	Sesión 9 Recitación del poema	

5.2.3. Metodología

La metodología tiene como finalidad describir una propuesta didáctica que incentive el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el contexto educativo de formación de profesores de español en el ámbito universitario. Para ello, se han elaborado una serie de actividades de lectura, análisis, interpretación y producción de textos literarios a partir del modelo de secuencia didáctica (SD) en forma de trabajo por proyectos.

Contexto educativo

El contexto de investigación del que partimos es el *Curso de Letras/Espanhol* de la Universidade Federal da Paraíba. La propuesta se planteará para un grupo de doce alumnos del nivel intermedio 3, un nivel B2 del MECR, y que corresponde al sexto semestre de la carrera de Letras/Español. Ello se justifica porque en este nivel ya tienen un relativo dominio de la lengua en el plano lingüístico discursivo y, además, ya están cursando las asignaturas de Literatura Española e Hispanoamericana y han estudiado las teorías literarias.

En cuanto al perfil⁵ de los alumnos de esta carrera, en su gran mayoría provienen de los extractos sociales menos acomodados. De esta forma, las dificultades en su formación con las que nos encontramos están relacionadas directamente con esta realidad social y educativa de la que provienen. En muchos casos, su formación escolar ha sido deficitaria y ello se refleja, por ejemplo, en la dificultad que muchos de estos alumnos tienen a la hora de mostrar un dominio razonable del uso del idioma. La deficiencia atañe no solo a las dificultades de lectura y escritura en el ámbito de la lengua extranjera, sino

⁵ Datos extraídos del artículo Pontes, A., y Murga, M. H. (2013). Formação de novos professores e políticas públicas: o descompasso do espanhol na Paraíba. *Revista Eletrônica do Gepele (UFC)*, 2(1), 33-47. <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/gepele/article/download/1111/1070>

también en el de la propia lengua materna. Con el afán de superar dichas limitaciones, es importante destacar que el área de español está llevando a cabo varios proyectos tanto en el ámbito de la lengua y la literatura española e hispanoamericana como en el de la propia práctica docente, con el objetivo tanto de superar este déficit en su formación como de hacer que los alumnos se impliquen cada vez más en las actividades de formación inicial (pre)docente. El primer grupo de proyectos está incluido en el programa de licenciatura PROLICEN. Entre ellos, cabe destacar el proyecto *Espanhol em sala de aula*⁶, que tiene como objetivo incentivar la comprensión y reflexión en torno a los procesos implicados en la práctica docente, centrándose, especialmente, en la perspectiva del observador, como principal instrumento pedagógico para la formación inicial del alumnado. El segundo, titulado *Garimpando palavras*⁷, tiene como principal foco de interés el léxico en el ámbito del español como lengua Extranjera. En el ámbito literario, se encuentra el proyecto *Horacio Quiroga: teoria e prática do conto*⁸, cuyo objetivo es el análisis de la obra literaria de este escritor; para ello, se trabaja desde las distintas publicaciones sobre el género cuento.

Asimismo, los alumnos pueden participar en el proyecto del *Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (PRODELE)*⁹, que surge como una propuesta que facilita la interrelación entre investigación y enseñanza, abriendo espacio a la reflexión sobre la práctica pedagógica a partir de la observación y la actuación del

Además, se puede consultar el anexo VII. Mediante este instrumento, se recaba información sobre las distintas formas de aprendizaje del alumnado, sus objetivos, dificultades, motivos que le llevaron a escoger esta carrera, valor atribuido al idioma, etc.

⁶*Espanhol em sala de aula*. María del Pilar Roca (coordinadora). <http://www.prac.ufpb.br/anais/.../4.../4CCHLADLEMPROLICEN08.doc>. Vigente de 2005 a 2010.

⁷*Garimpando palavras*. Ana Berenice Peres Martorelli (coordinadora). <http://www.prac.ufpb.br/anais/XIenexXIIenid/enid/prolicen/apresoraltrabresum4.html>

⁸A relação entre o espaço e os protagonistas no conto el “Almohadón de pluma”, de Horacio Quiroga. Maria Luiza Teixeira (coordinadora). <http://www.prac.ufpb.br/anais/XIIENEX.../4/4CCHLADLEMP02.doc>

alumnado en el marco de la clase de lengua extranjera. De este modo, los participantes en este programa imparten clases de idiomas (bajo la orientación de un tutor) para la comunidad universitaria y también para la exterior y participan en los seminarios de formación. Finalmente, están los proyectos de monitoría en las diferentes asignaturas del plan de estudios y que constituyen un espacio más en el que la práctica y la teoría se imbrican.

Infraestructura del centro

El centro cuenta con dos salas audiovisuales, con acceso a Wi-Fi y equipadas con un equipo de sonido, una pantalla de proyección, un retroproyector, ordenador y pizarra. En las clases contamos con una pizarra, un cañón y con el ordenador que la secretaría del departamento pone a disposición del profesor. Aun así, el profesor utiliza el suyo propio al igual que los alumnos. Asimismo, cabe destacar que uno de los problemas a los que se enfrentan los discentes es la imposibilidad de encontrar en la biblioteca la bibliografía necesaria para acompañar el trabajo en clase. Por lo tanto, en el caso de esta propuesta hemos considerado el préstamo de libros por parte del profesor, con lo cual se favorecerá también la relación interpersonal entre el docente y el alumno, de modo que contribuirá al desarrollo personal tanto intelectual como actitudinal y emocional de este futuro profesor de español.

Procedimientos

Para esta primera etapa de la investigación hemos elaborado un cuestionario (Anexo I) que permitirá al alumnado situarse con relación a la propuesta didáctica. Asimismo, mediante este instrumento, el docente tendrá acceso y movilizará los conocimientos previos del alumnado, así como podrá conocer sus intereses y dificultades, motivaciones y experiencias de aprendizaje en la lengua extranjera. Además, se indagará

⁹Programa Departamental de Extensão em Línguas Estrangeiras (PRODELE). Francieli Freudenberger Martiny (coordinadora).

sobre sus hábitos y experiencias de lectura (tanto en la lengua materna como en la extranjera), sobre el papel de la literatura en la carrera, en la clase de lengua y a nivel personal. El segundo bloque de preguntas del cuestionario está dirigido a la reflexión sobre la alteridad, la presencia de estereotipos y sobre las representaciones en relación a la lengua y culturas meta y de la lengua y culturas de origen. En este sentido, se espera que esta herramienta permita revelar las diferentes visiones y posiciones del alumno a partir de las cuales podremos trabajar y reflexionar a lo largo de la propuesta didáctica. En esta etapa se le explicarán al alumnado los objetivos, contenidos y las tareas finales que se llevarán a cabo a lo largo de las dos secuencias didácticas.

Finalmente, mostraremos al alumno algunos ejemplos de cuentos y poemas, como los publicados en la revista Paralelo Sur <[http://www.paralelosur.com /catalogo/ revista-paralelo-sur-6/](http://www.paralelosur.com/catalogo/revista-paralelo-sur-6/)>, la misma en la que aparece publicado el poema de Ana Becció (p. 66), de forma que se familiarice con las características del género cuento y el poético. Se les pedirá que accedan al catálogo de obras y escritores que publican en la revista. Entre las actividades propuestas estarán la lectura de un poema del ganador (p. 8) y del finalista (p. 10) del premio Paralelo Sur Poesía 2007, así como los dos relatos tanto del ganador (p.14) como del finalista (p.16). Para ayudarles en el reconocimiento de las características generales de ambos géneros, les proporcionaremos información al respecto, tanto a partir de la bibliografía seleccionada como de la información recogida en el anexo II.

Para la segunda etapa, la fase de desarrollo, se ha elaborado una propuesta a partir del diseño de dos secuencias didácticas (Dolz; Noverraz y Schneuwly, 2004) integradas cada una por tres secciones: la primera corresponde a las actividades iniciales de prelectura. La segunda, a las actividades de lectura, comprensión e interpretación y reflexión planteadas a partir de la lectura de los textos. La última sección corresponde a la

de las actividades de postlectura, en la que también se integran las tareas finales de producción escrita.

Con respecto a la primera sección, la de las actividades de prelectura, se han llevado a cabo una serie de actividades de reflexión y discusión en torno al contexto sociohistórico que rodea la obra, de manera que el alumno adquiera un conocimiento introductorio sobre dicho contexto y pueda establecer una relación con el suyo propio. Asimismo, algunas de las actividades incluyen la reflexión y discusión sobre algunos conceptos básicos como el de estereotipia o el de diferencia. En las discusiones hemos incluido algunos fragmentos extraídos de algunas reseñas y comentarios publicados sobre las obras. En las primeras sesiones se abordan las vivencias relacionadas con la condición de sujeto de la lengua extranjera y se reflexiona sobre la relación con el Otro (lo/el extranjero). La finalidad de estas actividades radica en revelar posiciones, conflictos y posibles prejuicios sobre los que reflexionar durante la propuesta.

Además, se han introducido una serie de actividades para desarrollar los conocimientos de carácter metalingüístico y metaliterario, de modo que el alumnado pueda adquirir un gradual manejo a lo largo de las siguientes sesiones. Entre ellas están las actividades que implican la elaboración de textos escritos de manera colaborativa y las que obligan al discente a la consulta de bibliografía sobre los asuntos abordados. También se han elaborado algunas tareas que demandan la reflexión tanto por escrito como oralmente sobre las dificultades del alumno durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. De este modo, se espera que el trabajo desarrollado durante esta primera sección de la etapa de desarrollo contribuya a la contextualización, comprensión, interpretación y análisis del texto en las posteriores sesiones.

Una vez terminada esta etapa, iniciamos las actividades de comprensión, interpretación, reflexión y análisis de los textos seleccionados, que corresponden a la

segunda sección de la propuesta. Las primeras sesiones están destinadas a la comprensión e interpretación del texto literario, así como a una aproximación al género discursivo (funciones y características), mediante una serie de cuestiones que siguen la información proporcionada en una de las partes del anexo II sobre la estructura composicional del género en cuestión. Las actividades de comprensión abarcan tanto la comprensión literal como, sobre todo, la inferencial y la valoración crítica (en el anexo IV se encuentran los criterios de evaluación básicos adoptados). Las actividades de lectura interpretativa exigen reunir las impresiones surgidas en la lectura comprensiva y llevar a cabo la negociación y construcción colectiva de los posibles sentidos de los textos literarios, de forma que el alumnado se implique en la busca compartida de estos sentidos. Como resultado de estas discusiones, elaborarán un texto escrito sobre este proceso y harán una valoración escrita del texto leído.

Por otra parte, tal como hemos venido avanzando, a la hora de diseñar estas actividades de análisis y reflexión, se han tenido en cuenta aspectos relativos al plano literario y metaliterario, discursivo, cognitivo, así como al intercultural. En el plano (meta)literario, hemos planteado cuestiones en torno a la estructura y el género, teniendo como base los estudios sobre el género literario cuento y el género poético. Las actividades abordan, entre otras cuestiones, la identificación de las características generales del género literario; las figuras retóricas más relevantes; con qué intención se escribió el texto o la relación entre el texto y el contexto sociohistórico y la corriente literaria a la que se adscribe. Asimismo, se ha incluido una tarea para la transformación del género discursivo del texto. También hemos elaborado varias actividades para trabajar con algunas figuras retóricas como la metáfora, el oxímoron, el pleonismo y la ironía, teniendo en cuenta su contribución al desarrollo de una perspectiva intercultural. Además, se han diseñado varias actividades con el objetivo de reconocer y analizar las características propias del género

cuento y del poético. En lo relativo al plano cognitivo, se incluyen diversas actividades relacionadas con la historia, la(s) cultura(s) y el arte y la realidad argentina, española y brasileña. Con relación al plano intercultural, además de las actividades de reflexión y debate, también se han propuesto algunas tareas de escritura que demandan de los participantes la adaptación y complementación de algunos fragmentos del cuento. Las tareas se fundamentan en el análisis de la relación entre identidad y alteridad, las diversas formas de representación de la alteridad o la construcción de la diferencia. De esta forma, a través de actividades en las que se le plantea al alumnado un dilema o a partir de la discusión y exposición de ideas en la clase, se pretende que el discente “desarrolle el conocimiento, la sensibilidad y pueda evaluar las formas de identificación culturales” que ellos mismos adoptan (Morgado, 2010).

Durante esta etapa pretendemos darle especial atención al desarrollo de la competencia lectora y literaria como mecanismo de reflexión y desarrollo de pensamiento crítico del alumnado. En cuanto a las actividades de lectura colectiva de los textos leídos, hemos hecho hincapié en fundamentos básicos de la prosodia y pronunciación fónica del español.

En la segunda secuencia didáctica hemos incluido además del género literario, una obra del género musical y otra del género pintura. El objetivo es que el alumno se aproxime a la interculturalidad desde una manifestación artística diferente a la literaria. En el caso del género musical, la música en español es una manifestación con la que el alumnado se identifica mayoritariamente; en muchos casos, representa la principal vía de aprendizaje del idioma. Consideramos que el trabajo con este género, podrá contribuir a materializar el concepto de interculturalidad y de diversidad. Se ha planteado un debate en torno a la variedad de ritmos y acentos en diferentes variedades tomando como base el plano fónico. De esta manera, nos hemos centrado en la reflexión y discusión sobre el

concepto de diversidad a partir de la diferencia de ritmo, de pronunciación (prosódica y fónica) y de sentido, tanto con respecto a las variedades de un mismo idioma como con relación a idiomas diferentes (el español y el portugués). En cuanto al género pintura, pretendemos que el discente no solo se sensibilice hacia una manifestación artística distinta o valore las obras de cultura(s) diferente(s) a la suya, sino también que pueda establecer una relación entre el sentido del poema y el de este cuadro de la pintora mexicana Frida Khalo dentro de una reflexión aún más amplia sobre el concepto de sincretismo.

Con respecto a la tarea final de escritura de la tercera sección, en cuanto al poema, la tarea escrita es individual y servirá como instrumento de reflexión identitaria. Mientras que en el caso del cuento, la tarea de escritura colectiva se ha planteado de modo que pueda implicar al alumno de forma creativa en la producción de un texto literario en el que se le pide que se ponga en el lugar del Otro. En ambos casos hemos elaborado una serie de instrucciones para que puedan orientarse con relación a la elaboración de este texto. Finalmente, tras la revisión y presentación de los textos finales, se procederá a la evaluación de la propuesta didáctica (anexo VI) a partir, también, de los criterios establecidos en las rúbricas de evaluación.

Por último, en el anexo VIII consta el material para el profesor en el que se recogen los procedimientos, objetivos y actividades destinados a guiar la práctica del docente a lo largo de las sesiones.

5.3. Principios metodológicos del modelo de secuencia didáctica

El trabajo con el texto literario nos lleva a la reflexión sobre el concepto de género como práctica discursiva y como instrumento que posibilita tanto la comprensión y el manejo del texto como la creación de otros textos. En el anterior capítulo habíamos definido el género discursivo para poder introducir las características del género literario

cuento y el género poético y situar la discusión en el ámbito de la interculturalidad. En esta parte del trabajo, abordaremos la definición de este concepto dentro del marco metodológico de la secuencia didáctica. En primer lugar, tomamos como referencia la definición de Bakhtin al respecto, quien considera que las diversas esferas de la actividad humana dan lugar a formas de enunciados relativamente estables que se constituyen en la interacción discursiva:

(...) conforman y son conformados por la interacción verbal de las personas que comparten un mismo ámbito de comunicación (...) Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciado, a los que denominamos géneros discursivos. (1999, p. 3)

Por su parte, Zayas (2012b), teniendo como base el pensamiento de Bakhtin, destaca que se puede contemplar el género discursivo tanto como un producto e instrumento de interacción social como un enunciado cuyas características manifiestan la clase de intercambio verbal realizado en una situación discursiva.

Asimismo, de acuerdo con Dolz y Gagnon (2010, p. 502), el género se define a partir de la fusión de tres dimensiones: en primer lugar, está la dimensión de los contenidos “que se convierten en decibles a través del género”. Seguidamente, se encuentra la estructura comunicativa propia del texto y, en tercer lugar, las configuraciones lingüísticas, que son rasgos de la posición enunciativa y de las “secuencias textuales y de tipos discursivos que forman la estructura del género”.

Conforme esta perspectiva teórica, en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera lo fundamental sería no tanto que el discente llegue a tener un pleno dominio del idioma, sino tal como resalta Beacco (2004), que disponga de un amplio repertorio discursivo, que le permita, en definitiva, transitar entre diversos géneros. Así, este locutor bakhtiniano se define por la posibilidad, variable conforme los hablantes y los momentos

de su vida lingüística, de hacer uso de las formas genéricas de la comunicación verbal y de utilizarlas según sus necesidades.

De este modo, el dominio de un género determinado exige observar los rasgos que definen su naturaleza (estructural, lingüístico-discursiva y retórica) y, a continuación, apropiarse de los rasgos citados a través de una serie de actividades que conllevan la lectura, comprensión e interpretación y la producción tanto en la modalidad escrita como en la oral. En este sentido, Camps, en referencia a un artículo anterior suyo en el que reflexionaba sobre cómo hacer viable el género discursivo en términos didácticos, destaca la necesidad de que el alumno maneje y produzca textos conforme las convenciones del género abordado, para que pueda así apropiarse del mismo:

(...) En los géneros discursivos se pueden encontrar, pues, características estructurales y lingüísticas comunes, y por este motivo funcionan como «horizontes de expectativas» para los lectores y como «modelos}} para los escritores. (...) tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. (2003, pp. 28-30)

La viabilidad didáctica del género viene de la mano de la secuencia didáctica, concebida como un conjunto de actividades que se organizan a partir de determinado género discursivo y tipología discursiva y que se enmarca dentro de un proyecto general. De esta forma, al planificar la secuencia didáctica es necesario llevar a cabo un análisis del género que “tendrá que recorrer todos los planos de la textualidad, desde el texto considerado como macroacto de habla hasta la estructuración de los contenidos en esquemas o patrones textuales” (Zayas, 2012b).

Con respecto a sus posibilidades didácticas, conforme Stutz y Lopes Cristovão (2011), la secuencia didáctica en un nivel externo consiste en la transformación de un objeto de saber en un objeto de enseñanza, es decir, supone el paso de un contenido teórico a una versión didáctica de este objeto. Mientras que en un nivel interno, este objeto de enseñanza pasa a transformarse en un objeto apto para ser enseñado; en ello estriba la

operación denominada transposición didáctica. El nivel externo e interno de dicho proceso de transposición lo había propuesto Chevallard, quien define este proceso en los siguientes términos:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (1998, p. 45)

Así pues, el saber considerado como una herramienta a ser utilizada, pasaría a ser un conocimiento considerado como un objeto de enseñanza y aprendizaje, tal como sostiene este autor. Se trata, por tanto, de hacer viable didácticamente un contenido de saber específico teniendo en cuenta los dos niveles citados anteriormente.

En consecuencia, una situación determinada plantea la necesidad de llevar a cabo una serie de tareas que sirven o para resolver un problema planteado al grupo o para elaborar un producto determinado. De acuerdo con Camps (1996), ello obliga a llevar a cabo una serie de actividades vinculadas a determinados saberes que se caracterizan por su intencionalidad, dado que el sentido de estas actividades reside en su propia finalidad. Por su parte, Margallo (2012, p. 141) añade que “la inserción de los contenidos de aprendizaje en un itinerario necesario para la elaboración del producto final imprime intencionalidad al aprendizaje literario, en contraste con la atomización característica del modelo de enseñanza literaria”.

Por consiguiente, la secuencia didáctica está integrada por un conjunto de actividades que comprenden tanto la lectura y la producción, como también el análisis de las características de un género discursivo específico, cuyo objetivo es “explorar aspectos de la socio-historia de determinado género, sus condiciones de producción, su contenido temático, su forma composicional y sus marcas lingüísticas” (Dolz y Schneuwly, 2004, p. 41). Tal como sostiene Zayas (2012b), las prácticas de lectura y de escritura significativas

en los diferentes ámbitos sociales representan el centro en torno al cual gira una secuencia didáctica. Conforme el autor, el aprendizaje de dichas prácticas conlleva incentivar el desarrollo de una serie de habilidades lingüísticas y comunicativas a partir de la interacción entre los participantes.

En cuanto a su estructuración, teniendo en cuenta las reflexiones de Camps (1996) al respecto, este modelo de trabajo está formado por las siguientes etapas: la primera se inicia con la presentación del proyecto en la que se describe la tarea final y la finalidad comunicativa del proyecto, el público destinatario y los participantes. De acuerdo con esta investigadora, esta primera etapa del proyecto se inicia con una serie de preguntas que responden a cuál es la finalidad de este proyecto: qué es lo que se va a escribir, con qué intención y a quién. Seguidamente, se plantean los objetivos y, en este sentido, cabe destacar la presencia de actividades destinadas a la producción textual y aquellas relacionadas con el aprendizaje de las características del género de texto en cuestión. La segunda etapa corresponde a la elaboración de un primer texto a modo de producción inicial en el marco de un género determinado. Este es el momento propicio para identificar y evaluar el conocimiento adquirido por el alumno sobre determinado género, de modo que permita ajustar las actividades previstas a las posibilidades y dificultades reales del discente; al mismo tiempo, permite plantear actividades encaminadas al desarrollo de las capacidades necesarias para la adquisición de las convenciones de determinado género. La tercera etapa está formada por los módulos, el conjunto de actividades o herramientas que permiten llegar a dominar el género. A medida que van trabajando en estas actividades se van resolviendo las dificultades aparecidas en la primera producción y que corresponden al “contexto de producción, los contenidos, la organización del texto y las unidades lingüísticas que aseguran la conexión y la cohesión del texto” (Dolz y Gagnon, 2010, p. 514).

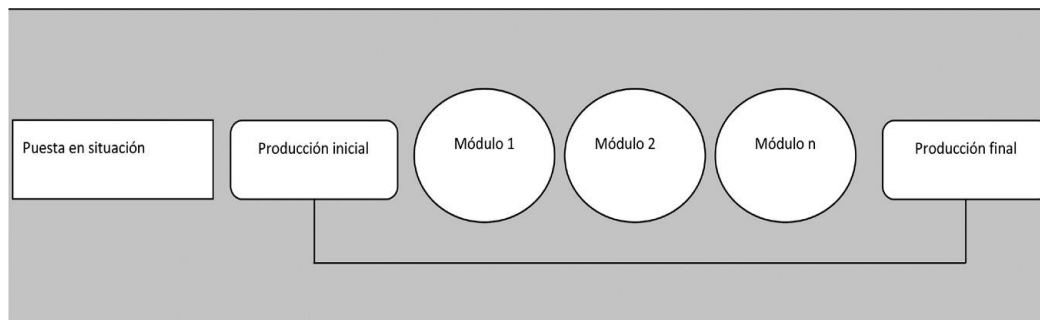


Figura 6. La secuencia didáctica. Fuente: Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 98).

La última fase es la de la producción final. Se trata de poner en práctica los conocimientos adquiridos y se confirma si se han alcanzado los objetivos planteados al inicio. Conforme Dolz y Gagnon (2010), esta producción final constituye el espacio en el que se integran los distintos aprendizajes. Asimismo, con respecto al proceso de producción textual, Camps (1996, p. 52) resalta “(...) que comporta operaciones de planificación, de textualización y de revisión, se desarrollará en interrelación con otras tareas y reflexiones que ayuden a la construcción progresiva del «saber hacer» por parte del alumno”.

Por otra parte, la elaboración de un texto en determinada situación de interacción exige el desarrollo de una serie de capacidades de lenguaje, que serán movilizadas a medida que el lector maneje el texto, sea en la modalidad escrita o en la oral. La primera es la capacidad de acción o contexto de producción, es decir, se trata de identificar el género y la situación comunicativa en la que se produce determinado texto, quién escribe, lugar y tiempo, el destinatario y con qué objetivo o intención nos dirigimos a dicho destinatario. Estos elementos, de acuerdo con Stutz y Lopes Cristovão (2011, p. 20), “possibilitam ao indivíduo construir sentido da situação imediata de produção de linguagem mediante representações e/ou conhecimentos dos elementos do contexto de produção e da mobilização de conteúdos”.

La segunda, corresponde a la capacidad discursiva o de organización textual, corresponde al orden de la organización del contenido y selección de las formas lingüísticas necesarias para la producción textual. Estas comprenden el tipo de secuencia y, tal como destacan las autoras, permiten tener una comprensión de cómo se organiza el texto en cuanto género, identificar los tipos de discurso o las secuencias presentes.

A esta capacidad discursiva le sigue la lingüístico-discursiva, que consiste en la selección de las estructuras lingüísticas apropiadas a ese contexto y se refiere a la coherencia y cohesión textual: “representações e/ou conhecimentos sobre mecanismos de textualizações e enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto, como, por exemplo, a conexão, coesão, pronúncia, prosódia, etc” (Schneider Queroz y Stutz, 2016, p. 211).

Finalmente, están las capacidades de significación. De acuerdo con estas investigadoras, esta capacidad consiste en la comprensión de la relación entre el texto y quién lo elaboró, con lo cual se está aludiendo a la ideología subyacente. Ello supone que para conseguir construir el o los sentidos del texto, el discente tiene que conocer el género, su destinatario y reflexionar sobre el texto y el contexto sociohistórico e ideológico en el que se produce.

Por otro lado, es importante destacar que la secuencia didáctica incentiva el aprendizaje cooperativo y promueve, en consecuencia, el aprendizaje y el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, sociales y ciudadanas, así como la implicación del alumnado en el control de su propio aprendizaje y la evaluación del mismo. Ello obliga a descentralizar responsabilidades, ya que el alumno y el profesor toman decisiones conjuntamente, coordinan las diferentes tareas planificadas, evalúan y se autoevalúan dentro de un marco de diálogo y participación.

Asimismo, cabe señalar el papel que cumple el modelo de secuencia didáctica en cuanto al fomento de la capacidad metalingüística. Así, de acuerdo con Camps (1996), la actividad metalingüística es inherente al uso del lenguaje, dado que para comprender o producir un discurso el alumno necesita analizar y reflexionar sobre el uso de la lengua. Si ello se traslada a la propuesta didáctica, el proceso de elaboración conjunta del texto literario, por ejemplo, exige una intensa actividad de negociaciones y reformulaciones para poder ajustarse a las convenciones del género en cuestión, a la temática y las formas discursivas que van a utilizarse. Dicha discusión se da, entre otros, en términos metalingüísticos y metaliterarios, con lo cual desde la propia secuencia didáctica se incentiva la actividad metalingüística. Esta actividad de reflexión, tal como habíamos señalado anteriormente, es crucial en el contexto de formación inicial de profesores de español en el ámbito universitario brasileño, no solo con respecto a la propia comprensión y producción discursiva, sino también a la hora de saber manejarse con la bibliografía recomendada, de entender la terminología propia del área o de viabilizar didácticamente determinados contenidos de carácter teórico.

En cuanto al plano metaliterario, como fruto de la preocupación ante la falta por parte del alumno de un metalenguaje que acompañase a su adquisición de conocimientos prácticos, Margallo propone crear lo que ella denomina espacios de explicitación, con el objetivo de que el discente elabore un discurso metaliterario que contribuya a su avance en el proceso de producción textual. Teniendo en mente los resultados de dicho trabajo, la autora (2009, p. 49) señala que se trataba de crear “espacios de explicitación en los cuales los alumnos construyeron un discurso metaliterario que facilitó el uso conceptual y la adecuación práctica de las convenciones del género a la tarea de escritura”. De acuerdo con la autora, el objetivo de la propuesta es establecer un puente entre los saberes prácticos derivados de la lectura de los textos literarios con su

conceptualización en el marco del género literario abordado y, en un segundo momento, vincular los conceptos literarios formalizados sobre el género en cuestión y su transposición a la escritura.

Podríamos considerar que el hecho de tener que analizar los textos a partir de una serie de criterios que tengan en cuenta las características del género, conllevaría que el alumno reflexionase acerca de las características del género y se familiarizase con el metalenguaje utilizado en las obras de estudio y en el aula. Sin embargo, Margallo destaca que la simple exposición a los rasgos no garantiza que los discentes los asimilen y hagan uso de los mismos, de ahí la necesidad de plantear tareas de reflexión sobre estos conceptos, para que después puedan hacer uso de estos rasgos en la escritura y esta se adecue a las convenciones propias del género trabajado. Estas actividades, según la investigadora, permiten al alumnado hacerse con el contenido conceptual y posibilitan el aprendizaje conceptual, el qué aprender.

En su artículo “Lectura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo escolar”, esta investigadora (2009) propone como instrumentos de evaluación la elaboración de un test y un cuestionario específicos. La autora concluye que en su investigación la interacción oral entre el alumnado y el profesor a la hora de responder a lo planteado en el test fue extremadamente importante, por el hecho de hacer que el alumno desarrollase operaciones mentales que le permitieron clasificar las lecturas y hablar sobre ellas con un discurso propio de la disciplina. En suma, conforme esta investigadora, tanto el test como el cuestionario elaborados demostraron ser un instrumento eficaz para el desarrollo del lenguaje metaliterario, debido a su contribución en la construcción del discurso sobre las lecturas y a la creación de un contexto adecuado para que la transmisión de información adquiriera intencionalidad.

Por consiguiente, el modelo de secuencia didáctica se transforma en un espacio de imbricación entre la teoría y la práctica, lo cual estimularía el desarrollo de la capacidad de análisis crítico del discente. Además, esta capacidad de reflexión le permitiría más adelante establecer una serie de criterios de evaluación de distintas metodologías a su alcance y optar por aquella que mejor se adecue a las necesidades de diversos contextos educativos y a la realidad de sus futuros alumnos.

Por otra parte, si la transposición didáctica del género discursivo se hace mediante la secuencia didáctica, este modelo, a su vez, “se inscribe en el marco de la metodología del trabajo por proyectos” (Zayas, 2012b). En cuanto a su definición, Camps concibe el proyecto como una secuencia didáctica que se caracteriza por la presencia de una producción textual que obedece a una intención comunicativa y que, a su vez, constituye una propuesta de aprendizaje orientada por unos objetivos específicos:

(...) se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. (1996, p. 48)

De este modo, esta metodología de trabajo se inserta en un paradigma en el cual prima el uso discursivo del lenguaje y en el que la lengua tal y como la concibe Bakhtin (1992) se define como un fenómeno de interacción social en el discurso. En este sentido, cabe recordar que, desde una visión interaccionista social, el aprendizaje se orienta a partir de las intervenciones humanas, es decir, a partir de “las actividades colectivas mediatizadas por la lengua y por los significados socioculturales que estas producen” (Bronckart, 2005, cit. por Dolz; Gagnon, y Mosquera, 2009, p. 129).

Así, de acuerdo con Margallo (2012, p. 141), este modelo de trabajo por proyectos, al centrarse en la construcción de un producto sociodiscursivo, permite al alumno involucrarse en procesos de negociación y producción de significado a través del

lenguaje; “al tiempo que reproduce una situación de uso inspirada en las prácticas sociales en torno a la lectura y la escritura, lo cual imprime funcionalidad a los aprendizajes”. En un trabajo anterior, la autora (2009) señalaba que a medida que el alumno va obteniendo una serie de conocimientos literarios de los textos leídos, también va pudiendo reutilizarlos para su producción escrita, lo cual aporta intencionalidad al aprendizaje literario. Ello hace también que el aprendizaje literario sea significativo a medida que los contenidos a ser adquiridos se articulen con las distintas actividades de lectura y escritura.

Así, Camps (1996) destaca el carácter cooperativo de este aprendizaje, en el que se le otorga un mayor protagonismo al alumno y se contribuye a su plena integración en un proyecto de trabajo con el grupo. Esto le exige cierta capacidad para manejarse en las interacciones con el grupo y una implicación en el control de su propio aprendizaje y la evaluación del mismo. Al mismo tiempo, se descentralizan responsabilidades, ya que alumno y profesor toman decisiones conjuntamente, coordinan las diferentes tareas planificadas, evalúan y se autoevalúan dentro de un marco de diálogo y participación.

Asimismo, de acuerdo con Rodrigo i Segura (2016), esta metodología permite la integración de contenidos de aprendizaje, conceptuales, actitudinales y procedimentales incluida la competencia literaria, aunque adquieren una mayor relevancia los dos últimos contenidos debido al trabajo con la creación literaria.

Por último, Margallo (2012) destaca que además de dotar de un sentido social a la lectura y a la escritura, el trabajo por proyectos garantiza la continuidad entre las tareas de escritura, las de oralidad y las de lectura, así como su secuenciación.

Por ello, a través de este enfoque metodológico, el aula se presenta como un espacio discursivo en donde el alumno participa en una serie de tareas que contribuyen a la construcción de un aprendizaje significativo. Con lo cual se favorece el desarrollo de

capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos diversos, que, en última instancia, promueven la formación literaria y comunicativa intercultural del alumnado.

5.4. Criterios e instrumentos de evaluación

El proceso de evaluación forma parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación se concibe como un proceso continuo de análisis que posibilita ajustar las actividades propuestas al ritmo y a las necesidades del alumno. Además, permite determinar hasta qué punto está siendo o ha sido eficaz, cumple o ha cumplido con los objetivos trazados al inicio. En este punto de nuestro trabajo vamos a describir los criterios e instrumentos de evaluación de las tareas de comprensión lectora, de las de expresión escrita y oral, así como la participación, el desempeño del alumno y la evaluación integral de la propuesta.

En cuanto a la evaluación inicial, hemos diseñado un cuestionario (Anexo I) con el objetivo de tener acceso a los conocimientos previos del discente, sus intereses y dificultades, motivaciones con relación al aprendizaje del español, sobre sus experiencias de lectura, así como con respecto a las representaciones en relación a la lengua y culturas meta y de la lengua y culturas de origen. Estas cuestiones se han retomado en la etapa de evaluación que corresponde a la actividad del grupo focal y en la de la escritura del diario reflexivo (anexo VI).

Con respecto a la utilización del diario como herramienta de evaluación, consideramos que este permite evaluar los conocimientos metaliterarios y metalingüísticos y sirve como instrumento de evaluación formativa. Las cuestiones se han planteado de forma que motiven al discente a reflexionar sobre las actividades realizadas, su significatividad, las dificultades encontradas, así como sobre la adecuación de los recursos y materiales seleccionados y sobre los conocimientos adquiridos. Asimismo, se ha considerado el aspecto actitudinal con relación a la interacción con el grupo, las

dificultades surgidas a lo largo de este proceso y de qué forma las han resuelto. De este modo, de acuerdo con Coelho Liberali (1999), no solo se incentiva la autoevaluación, sino también la autorreflexión sobre lo que se está enseñando y aprendiendo y, sobre todo, se desarrolla el pensamiento y la capacidad crítica y reflexiva ante lo que sucede durante la elaboración de las actividades en materia de actitudes, comportamientos y conocimientos que se van adquiriendo.

Por otra parte, el diario reflexivo como instrumento de reflexión crítica y autoevaluación permite entablar un diálogo entre el alumno y el profesor y “recibir un *feedback* que podrá orientar su aprendizaje de la misma forma que propicia al profesor entender las dificultades individuales de sus alumnos” (Vasconcelos Felice, 2011, p. 6). Esta autoevaluación y reflexión favorecen entonces la autonomía del alumnado en cuanto al aprendizaje y hacen que se sienta sujeto y responsable de su propio proceso de aprendizaje. En definitiva, esta herramienta de evaluación permite reorganizar la secuencia didáctica, la reconfiguración de etapas o selección de materiales que pueden haber sido de poca utilidad y ajustarse a las dificultades y necesidades del alumno.

La escritura en el diario está planteada para ser realizada fuera del aula, ya que estará disponible como diario electrónico en la plataforma Moodle, y a partir de anotaciones hechas en clase. Se detallará día a día y se añadirán los comentarios y anotaciones del profesor. El profesor le asignará una puntuación semanalmente, dado que el alumno no suele implicarse en tareas que no lleven una nota.

Con relación a la actividad del grupo focal, el objetivo de este instrumento se puede resumir en términos de comprensión de cómo los alumnos le atribuyen un sentido determinado a la propuesta de intervención didáctica, qué representa para ellos en cuanto al desarrollo de competencia comunicativa intercultural y a la inmersión en una

experiencia de lectura y escritura reflexiva y crítica. Se realizará al término de cada secuencia didáctica, en la última sesión.

Con respecto a la evaluación de la expresión escrita (Anexo II), las escalas de valoración utilizadas para la evaluación de los textos escritos tienen en cuenta el plano lingüístico-discursivo, el intercultural y el literario. Hemos separado la parte relativa al plano discursivo con el único objetivo de facilitar la tarea de evaluación. Los criterios establecidos tienen en cuenta la estructura y las características del género cuento y del poético (poesía en prosa), así como las figuras retóricas utilizadas y su papel en cuanto al desarrollo de una perspectiva intercultural. En el caso del poema, se tendrá en cuenta en cuenta el objetivo de la creatividad y la capacidad para evocar emociones; mientras que en el del cuento, se observará la caracterización de los personajes y la interacción entre ellos y la capacidad para involucrar a los lectores.

En cuanto al nivel lingüístico, se observará la claridad, cohesión y coherencia discursivas; la organización del texto y del contenido; la adecuación del léxico; la adecuación morfosintáctica y la corrección ortográfica. En la rúbrica de evaluación aparecen los objetivos que se trata de alcanzar en cada una de las actividades planteadas y en las columnas siguientes se mide en qué nivel se ha conseguido alcanzar cada uno de estos objetivos (criterios) en términos de: excelente, adecuado, necesita mejorar.

Las actividades de escritura colaborativa, así como la producción final del cuento y del poema en prosa se elaborarán en una *wiki*, alojada en la plataforma Moodle, creada con la finalidad de poder elaborar y revisar conjuntamente estos textos. La primera versión del texto será revisada por el grupo hasta acordar una versión definitiva. Se llevará a cabo una captura de pantalla dentro de cada grupo de trabajo y esta función le será asignada al moderador del grupo; de esta forma, estarán disponibles la primera y última versión. Se tendrá en cuenta el progreso en cuanto al desarrollo de la expresión escrita

entre los textos realizados al inicio de la primera etapa de lecturas y el texto definitivo de la tarea final y se hará un análisis contrastivo, teniendo como criterios los contemplados en el anexo II. Los textos en su versión definitiva los subirán a una carpeta en la red de Google Plus que la compartirán entre los alumnos y el profesor y en la que se colgarán también otros materiales y se participará con comentarios. Tanto durante la elaboración como la evaluación del texto escrito, se le proporcionarán al alumno las rúbricas de evaluación del anexo II.

La utilización de la herramienta Moodle responde a la necesidad de extender las actividades llevadas a cabo en el aula, así como de servir de enlace de páginas y archivos necesarios para la elaboración de las actividades. De este modo, esta herramienta permite darle una continuidad al proceso de (co)construcción de saberes desarrollado dentro de la clase y contribuye a promover la discusión en el grupo.

El otro procedimiento de evaluación consiste en recoger fragmentos de los textos elaborados por los diferentes grupos y el profesor dedicará un espacio de tiempo durante el inicio de las clases para revisarlos junto a los alumnos. Esto contribuye a reflexionar sobre las dificultades que hayan tenido tanto desde el punto de vista literario como desde el lingüístico y discursivo. Estas discusiones servirán para retomar la actividad de reescritura de los textos.

En cuanto a la evaluación de la competencia comunicativa intercultural, los criterios contemplados en el anexo III comprenden en primer lugar, el plano discursivo, en el que se tienen en cuenta la adecuación morfosintáctica, la lexical, la coherencia y cohesión discursivas y la adecuación de la gesticulación al propio discurso. En segundo lugar, hemos incluido la dimensión conceptual, que incluye tanto los conocimientos literarios como los sociohistóricos y culturales, así como la reflexión en torno a las diversas formas de representación de la alteridad. En el plano actitudinal se observará la

receptividad del alumnado con respecto a la diversidad lingüística, sociocultural y literaria, así como la capacidad de análisis de los diferentes referentes culturales y la capacidad de autocrítica. Por último, en cuanto a la interacción, se tendrán en cuenta las actitudes colaborativas, dialogadoras y de escucha a lo largo de la participación en las actividades propuestas, la implicación en las tareas propuestas y el reconocimiento del trabajo de los colegas. En la rúbrica de evaluación aparecen los objetivos que se trata de alcanzar en cada una de las actividades planteadas y en las columnas siguientes se mide en qué nivel se ha conseguido alcanzar cada uno de estos objetivos en términos de: mucho, equivale a 2 p.; bastante (1,5 p.); poco (0,75 p.).

Las presentaciones orales (anexo V) de las actividades diseñadas para tal finalidad se han planteado en términos de contenidos, de expresión oral, de interacción con respecto al grupo, presentación de la actividad y uso de los recursos.

En esta rúbrica aparecen los objetivos que se trata de alcanzar en cada una de las actividades planteadas y en las columnas siguientes se mide en qué nivel se ha conseguido alcanzar cada uno de estos objetivos en términos de: mucho, equivale a 2 p.; bastante (1,5 p.); poco (0,75 p.).

La evaluación de la comprensión e interpretación del texto literario (anexo IV), cuyo objetivo es captar los diversos procesos de significación, se realizará a modo de interpretación oral y también por escrito. Los criterios establecidos atienden tanto a la comprensión literal como a la inferencial, la de reorganización y a la de valoración y comprensión crítica. En esta rúbrica aparecen los objetivos que se trata de alcanzar en cada una de las actividades planteadas y en las columnas siguientes se mide en qué nivel se ha conseguido alcanzar cada uno de estos objetivos (criterios) en términos de: excelente, adecuado, necesita mejorar.

Por último, cabe señalar que para la (co)coordinación de las opiniones y valoraciones durante la actividad de grupo focal se seleccionará a un alumno para que desempeñe la función de moderador. Asimismo, a lo largo de las sesiones, también ayudará, junto con el profesor, a encauzar el diálogo dentro del propio grupo y tomará nota de las respuestas y conclusiones a las que lleguen sus integrantes. Por ello, cada grupo contará con la presencia de un moderador y será elegido dentro de cada uno de estos grupos. Habrá, así, tres moderadores y se seleccionará a uno de ellos cuando se trate de tomar nota de las discusiones realizadas conjuntamente entre toda la clase.

5.5. Fases de la propuesta didáctica

5.5.1. Fase de preparación. Selección y justificación del corpus

El corpus literario seleccionado está compuesto por un poema de la poeta Ana Becció y un cuento del escritor Eugenio Suárez-Galbán. Ambos textos literarios destacan por su planteamiento de la temática del exilio, la interacción y el conflicto entre los diferentes grupos o el propio cuestionamiento identitario.

En el caso del poema, los dos elementos clave para su selección han sido, por una parte, la presencia de la extrañeza que asoma entre sus líneas y, por otra, la conciencia de traslación, es decir, “del cambio de sentido que el cambio de lugar conlleva” (del Pliego, 2013, p. 109). Ambos elementos serían equiparables a la inquietante extrañeza del alumno ante la lengua extranjera y su asombro ante la intraducibilidad a su propia lengua de diversos términos. Tanto en el cuento como en el poema se nos muestra que “hablar una misma lengua no significa compartir los referentes que justifican una tradición única” (2013, p. 29). Esto se consigue plasmar en la escritura introduciendo expresiones que dificultan la familiaridad de la lengua. En el poema, por ejemplo, están presentes algunos términos que muestran no solo la variación, sino también y, sobre todo, el desplazamiento del sentido en el mismo idioma (“*intra-lingual translation*”):

Puede rastrearse así en la escritura de estos poetas una relación (más o menos explícita) problemática, a veces de extrañeza, hacia el habla y los diversos modismos que, aunque pertenecientes a la misma lengua, son percibidos como ajenos, como extraños. Se trata, sin duda, de un fenómeno de *choque lingüístico*. (Méndez, 2002, cit. por Rodríguez Gutiérrez, 2009, p. 117).

En nuestra opinión, este poema hace entrever las vicisitudes por las que se pasa a lo largo del proceso de hacerse sujeto de una nueva lengua, al tener, como sostiene Celada (2002), que “sujetarse a las formas de decir de otro orden simbólico”. Este aspecto contribuye a crear un vínculo de proximidad entre el texto y la trayectoria vital del alumno, con lo cual consideramos que puede fomentar la interacción entre ambos.

Asimismo, en el poema también está muy presente la subjetividad de quien lo escribe, de tal manera que este elemento permitirá ahondar en la experiencia vital del discente, así como desarrollar su sensibilidad estética ante el texto literario. El hecho de que una de las temáticas del poema seleccionado gire en torno al proceso identitario, otorga a este texto un papel preponderante en la movilización de las emociones, memorias, percepciones y de la subjetividad del alumno. Así pues, este poema se enmarca en los principios de la poesía experimental, no solo por el hecho de que el yo poético se vea inmerso en un proceso de búsqueda y experimentación mediante la palabra (Bordons, 2016), sino también por su carácter híbrido y por esa ruptura que lo caracteriza en el plano formal, en términos discursivos, estéticos y de género, al tratarse de poesía en prosa.

Con respecto al libro de cuentos, la presencia de lo intercultural se acentúa aún más, si cabe, en la llamada que desde el propio prólogo se hace al acercamiento y el diálogo entre diferentes realidades y gentes. Así, de acuerdo con López Guil (2009, p. 29), se pretende que una adecuada recepción del libro ayude a un mayor entendimiento y colabore, de ese modo, en la resolución del conflicto extraliterario: “o, lo que es lo mismo, que el lector competente del volumen también lo sea después en la situación comunicativa extratextual (...)”. Aunque en nuestro caso, el lector no coincida con el público

destinatario de esta obra, consideramos que la recepción del texto puede contribuir a una reflexión en torno a las diferentes representaciones de la alteridad, ya que al abordar la interacción entre ciudadanos de diferentes lugares, se reflejan una serie de estereotipos. De este modo, se incentiva la reflexión sobre este proceso de categorización y sobre el concepto de diferencia, a la vez que invita al lector a llegar a una comprensión de lo extranjero, así como del propio proceso identitario.

Por otra parte, además del género literario, hemos incluido otras manifestaciones artísticas, como la canción y una obra de pintura. De esta forma, seguimos a McRae (1991, cit. por Delanoy 2005) quien describe la literatura con “l minúscula” como constituida por todo material caracterizado por su contenido ficcional y que aporta una interacción imaginativa. Así, contribuye a que el alumnado se implique emocional e intelectualmente en las tareas que se le asignen.

Por ello, consideramos que las temáticas abordadas en los textos seleccionados, como su tratamiento — a través de la transgresión del lenguaje, de la norma lingüística y del sentido, por ejemplo —, además de contribuir al desarrollo de las habilidades de recepción y de valoración, pueden propiciar (a largo plazo) el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del discente y, en última instancia, fomentar la (re)significación identitaria y cultural de este lector en su posición de sujeto hablante de la lengua extranjera.

Por último, cabe destacar que el hecho de que hayamos escogido a una mujer poeta, tiene que ver no solo por la ausencia de mujeres en gran parte de las antologías de poesía o de los estudios literarios, sino también por algo que se describe muy certeramente con estas palabras:

Sin duda en este caso la condición simbólica de mujer=inmigrante, o a extranjera, adquiere un significado más contundente. En última instancia, es como si se fuera inmigrante por partida doble, como si se sumaran extranjerías, en una misma persona. (Rodríguez Gutiérrez, 2009, p. 116).

El poeta trasplantado, en este caso la mujer poeta, se caracteriza por esa visión transgresora “(...) subvierten los roles genéricos: (...) su identidad se sitúa, (...) en el lugar de Hermes, “mensajero y eterno viajero”, símbolo de “la apertura y la movilidad” (Guerra, 2007, cit. por Rodríguez Gutiérrez, 2009, p. 117).

Así pues, consideramos que los textos seleccionados y las obras en las que se insertan, obligan al discente a someter a examen el concepto de canon literario y contribuyen a la ampliación de dicho concepto, de manera que este dé cuenta de las “interacciones inter-nacionales y, por lo tanto, mestizaje, mezcla, fusión, hibridez” (2009, p. 114).

5.5 2. Fase de desarrollo: la propuesta didáctica

5.5.2.1. Objetivos específicos de aprendizaje

Las actividades propuestas en las dos secuencias didácticas pretenden desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado y, en consecuencia, incentivar su participación y (auto)reflexión crítica. Se pretende, por consiguiente, que reconozcan el texto literario como espacio de reflexión e interacción entre diversas visiones e interpretaciones de mundo. Por otra parte, esperamos que el alumno amplíe sus conocimientos tanto socioculturales e históricos como lingüísticos, literarios, metalingüísticos y metaliterarios a partir de los textos y actividades propuestos.

Objetivos

- Comprender y analizar el texto literario como expresión estética y discursiva.
- Adquirir los conocimientos sociolingüísticos, literarios y discursivos necesarios para ponerlos en práctica tanto en la etapa de comprensión e interpretación y análisis del texto literario como en la elaboración del mismo.

— Identificar las diferencias entre las variedades del español a nivel léxico, morfosintáctico, de sentido y fonético-fonológico.

— Consolidar la conciencia fonético-fonológica y el conocimiento lingüístico y discursivo de acuerdo al nivel de competencia del discente.

— Desarrollar la capacidad crítica sobre las diversas formas de representación de la alteridad presentes en el texto literario.

— Comprender e interpretar los posibles sentidos del texto literario teniendo en cuenta el contexto sociohistórico y cultural en el que se produce.

— Analizar el texto literario a partir de las convenciones establecidas por el género y de los datos provenientes del contexto sociohistórico y cultural de producción del texto.

— Mantener una actitud receptiva hacia la diversidad lingüística y sociocultural a partir de la interacción con el texto literario.

— Desarrollar actitudes de ciudadanía a partir del diálogo con el texto literario y desde la comprensión e interacción con realidades diferentes a la propia.

— Desarrollar la sensibilidad literaria.

— Disfrutar del texto literario en cuanto a su calidad estética.

— Desarrollar la metacognición y la autoevaluación para alcanzar una mayor autonomía de aprendizaje.

— Manejar la terminología conceptual adecuada para poder analizar los textos literarios y aplicarla en la etapa de planificación y elaboración del propio texto.

— Manejar los recursos de la red para investigar sobre los autores y las obras literarias seleccionadas.

5.5.2.2. Competencias

Las competencias que pretendemos desarrollar a medida que los alumnos interactúen tanto entre ellos mismos dentro de las discusiones guiadas como a partir de las diversas actividades de las actividades de lectura, análisis, reflexión e interpretación y de las tareas de planificación, elaboración, escritura y revisión textuales son las siguientes:

El desarrollo de la competencia lingüística: se refiere a las capacidades de lenguaje relacionadas con la producción y comprensión de los textos literarios; ello implica la capacidad por parte del alumno del uso de la lengua en los diferentes planos tanto el fonético-fonológico, el morfosintáctico como el semántico y el léxico.

El desarrollo de la competencia discursiva: se refiere a la capacidad del discente para producir y comprender el discurso teniendo en cuenta, sobre todo, los principios de coherencia y cohesión que configuran el discurso.

El desarrollo de la competencia estratégica: relativa a la capacidad de manejar y saber administrar una serie de recursos, tanto verbales como no verbales, para que la comunicación sea efectiva.

El desarrollo de la competencia sociolingüística: se trata de la capacidad de entender el enunciado apropiadamente en el contexto sociocultural de comunicación. Incluye, por lo tanto, la dimensión de la variación (regional, social o situacional) y la capacidad del discente para reconocer y analizar esta variación a partir del texto.

El desarrollo de la competencia lectora y literaria: concierne a la capacidad de leer, analizar, comprender e interpretar el sentido del texto literario a lo largo del proceso de interacción, así como la escritura del propio texto. Se desarrollará a partir de la lectura y de las actividades propuestas para la comprensión e interpretación de los textos.

El desarrollo de la competencia cultural: esta competencia consiste en la “apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones

a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (Bordons, 2016, p. 53). Se desarrollará a medida que el alumnado tome contacto con las diferentes manifestaciones artísticas propuestas en las actividades y que abarcan tanto el género literario como el género pintura y el musical.

El desarrollo de la competencia social-ciudadana: esta competencia se refiere a la capacidad para hacer uso del bagaje de conocimiento sociocultural y poder interpretar y utilizar la lengua extranjera de forma efectiva y adecuada, así como para hacer uso del marco referencial propio de dicha lengua e interactuar con el Otro o con los colegas de acuerdo a una serie de normas.

El desarrollo de la competencia metalingüística y metaliteraria. Está relacionada con la capacidad para reflexionar, comprender y hacer uso de conceptos y términos relacionados con el ámbito literario y lingüístico, de manera que el discente pueda analizar el texto y elaborar su propio texto escrito. Esta competencia está directamente vinculada a la competencia de aprender a aprender, que implica el desarrollo de la capacidad para la organización y gestión del propio aprendizaje; comprende la capacidad para adquirir, procesar, evaluar y apropiarse de nuevos conocimientos, así como para aplicar dichos conocimientos y las destrezas pertinentes en diferentes contextos situacionales.

El desarrollo de la competencia intercultural: se refiere en general a la capacidad de apertura hacia la diversidad cultural, así como la capacidad para experimentar y analizar la otredad cultural y para valerse de dicha experiencia y reflexionar sobre aquello que en la cultura de uno mismo se da por garantizado o se acepta como normal (Byram, 2009). En el caso específico de los alumnos de lengua extranjera, se trata de desarrollar la capacidad para tomar conciencia y experimentar la otredad en sus múltiples dimensiones. Si se tiene en cuenta la especificidad del texto literario, esta

competencia también comprende la capacidad para percibir y reflexionar sobre las diferentes relaciones de alteridad. Incluye, asimismo, la capacidad para desarrollar la habilidad de interpretación, negociación y construcción de los significados del texto literario, así como la capacidad de manejarse con la ambigüedad de sentidos. Esta competencia la concebimos en términos de macrocompetencia, en la que se integran las anteriores competencias; de esta forma, seguimos las consideraciones manifestadas por Barros y Kharnásova (2012) al respecto.

El desarrollo de la competencia en la gestión de la información: se trata de la capacidad de gestionar y de manejarse a la hora de realizar consultas (a las páginas *web* o al material impreso) tanto de la bibliografía recomendada como de la complementaria.

5.5.2.3. Contenidos

Conceptuales

- El texto poético: características del género. Poesía en prosa. Figuras retóricas básicas.
- El cuento: características del género.
- Los conceptos de cultura e interculturalidad en la lengua extranjera y en la literatura. El concepto de identidad e identificación, de alteridad y estereotipia y el de diversidad lingüística y cultural.
- La literatura femenina contemporánea hispanoamericana.
- Discusión en torno al concepto de canon literario.
- La cohesión y coherencia textual y los vínculos con la prosodia.
- Diversos conceptos metaliterarios y metalingüísticos.

Procedimentales

- Utilización de la bibliografía con la finalidad de reforzar los argumentos presentados.

- Identificación en el texto literario de diversas formas de representación de la alteridad.
- Reconocimiento y uso de las características propias del género poético y del cuento.
- Reflexión sobre los posibles sentidos de los textos literarios.
- Exposición de los rasgos formales y temáticos del texto y uso de los conceptos y la terminología adecuada para referirse a los mismos.
- Lectura, interpretación y producción de textos literarios teniendo en cuenta las convenciones del género en cuestión.

Actitudinales

- Participación en las discusiones en clase.
- Colaboración durante los trabajos con el grupo desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad.
- Sensibilización hacia el texto literario y, específicamente, hacia los géneros literarios del cuento y de la poesía.
- Apreciación del aspecto creativo y estético del uso del lenguaje.
- Potenciación de un pensamiento crítico reflexivo ante el texto y la creación del propio texto.

5.5.2.4. Metodología

Con relación al cuento, hemos centrado nuestra propuesta de actividades en los personajes y su discurso, así como en la relación que estos establecen con el resto de los personajes. Para ello, se han tenido en cuenta algunos de los aspectos contemplados en los trabajos de Paterson (2004) y Morgado (2012, 2010).

El análisis del texto literario y la propuesta de trabajo de estas últimas autoras nos permitirán elaborar las actividades de la propuesta desde una perspectiva intercultural.

Asimismo, nos basaremos, en parte, en el modelo teórico de análisis de Blioumi (2014), en el que la autora plantea el análisis del texto literario teniendo en cuenta el plano literario, el intercultural, el cognitivo y, por último, el comunicativo.

Nuestro interés se ha dirigido hacia el análisis y la verificación de las diferentes formas de representación de la alteridad. Se ha dado especial atención a la presencia de la alteridad y de la diferencia cultural en el plano lingüístico y discursivo a partir de la presencia de las diferentes variedades regionales y de las diferencias de sentido. En cuanto al poema, el análisis se ha centrado en la subjetividad del yo poético, para poder así trazar un camino hacia la experiencia vital del alumno.

Con respecto al ámbito literario, se ha prestado especial atención a la estructura literaria, el lenguaje, lugar y tiempo del cuento o poema, voz narrativa y voz del poema, la organización de la trama, recursos estilísticos y significado, así como a la caracterización del género literario en cuestión. Asimismo, con relación a los conocimientos, se han incluido actividades que requieren el manejo de información sobre la historia, la sociedad, las corrientes literarias y contexto sociohistórico de la obra de estos autores.

Por último, la tarea de escritura del texto literario está basada en una serie de actividades que comprenden la planificación, textualización y revisión de un texto literario, que se elaborará teniendo en cuenta tanto las características del género en cuestión como determinados contenidos y parámetros discursivos. Además, atenderá a una serie de aspectos formales previamente determinados.

En el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta la perspectiva integradora (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016; Sanz Pastor 2010), de modo que, a partir de la interacción con el propio texto literario, se favorece la aproximación a la lengua, la literatura y culturas en lengua extranjera.

5.5.2.5. Sesiones de la secuencia didáctica I

Cuento: “Extranjero en el estanco”. De Eugenio Suárez-Galbán Guerra.

Este cuento forma parte de una antología de cuentos publicados en la obra bajo el título *Inmenso Estrecho*. Publicado por la editorial Kailas. Contiene 25 cuentos de escritores contemporáneos algunos radicados en España y otros españoles, así como españoles que han nacido y vivido la experiencia de la emigración.

Sobre el autor y su obra: Eugenio Suárez-Galbán es hijo de madre canaria y padre cubano-canario, nace en Nueva York, pero al poco tiempo la familia se traslada a Cuba en donde permanecen hasta 1947. Los veranos los pasa en Canarias pero reside en Nueva York. Cursa parte de la carrera en Madrid, ejerce como profesor en Puerto Rico y USA y ya en el año 1975 se traslada a Madrid, en donde se dedica a la enseñanza y a llevar adelante su propia editorial, Orígenes. Entre sus obras cabe destacar el ensayo ‘Torres Villaroel y el siglo XVIII’. A este se suman los poemas, narraciones y artículos publicados en diferentes revistas literarias de España, Puerto Rico y México.

ACTIVIDADES INICIALES DE PRELECTURA

SESIÓN 1

Actividad 1. Lee el blog <http://www.360meridianos.com/2016/04/onde-esta-nossa-latinidade.html#ixzz4TPd0iFSa> titulado *Onde está a nossa latinidade*. Luego, comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las siguientes preguntas relacionadas con la posición que mantiene la autora con respecto a la latinidad. El moderador del grupo anota las conclusiones y, luego, las compartís con el resto de la clase mediante un debate.

- a) ¿Cómo describe ese sentimiento de latinidad y en qué lugares se sintió así y los motivos que pueden haber desencadenado dicho sentimiento?
- b) ¿Cómo define la relación entre Brasil y los países vecinos?
- c) ¿Cómo describe la relación de los ciudadanos de los países vecinos con respecto a su latinidad? ¿Y con relación a la cultura brasileña?

d) ¿Qué actitudes manifiestan los ciudadanos brasileños, en general, hacia lo latinoamericano? ¿Qué papel juega el hecho de que se hablen diferentes idiomas? ¿Qué razones justificarían esta resistencia, de acuerdo con la autora del blog?

Actividad 2. A continuación, lee las opiniones de dos lectores de este blog. Toma nota en tu cuaderno de los comentarios que te hayan llamado más la atención y seguidamente, elabora una lista con los puntos con los que estás de acuerdo y con los que no y las razones para ello.

Comentario	De acuerdo	Razones	No estoy de acuerdo	Razones

Actividad 3. Seguidamente, comenta con el resto de tus colegas de clase las declaraciones y posiciones con las que te has identificado y con las que no y expón los motivos que te han llevado a ello.

SESIÓN 2

Actividad 1. Escribe tu propio comentario de entre 10 a 12 líneas. Vuelve al blog y lee los dos comentarios que se subieron el 29 de abril de 2016 y el tercero, del mismo autor, del 2 de mayo. En primer lugar, resume las ideas planteadas por ese autor; seguidamente, a partir de la posición de este, presenta tus argumentos, defiende y fundamenta tu propio punto de vista al respecto, sobre todo, como futuro profesor de español. Para la elaboración del comentario también tienes que tener en cuenta la claridad, cohesión y coherencia discursivas; la organización del texto y del contenido; la adecuación del léxico; la adecuación morfosintáctica y la corrección ortográfica. Una vez finalizado, se lo entregas a uno de tus colegas del grupo y lo revisáis entre los dos. A continuación, lo reescribes y le entregas la versión final al profesor.

Actividad 2. Lee las siguientes cuestiones, reflexiona sobre ellas y, a continuación, discútelas con uno de los colegas de tu grupo. Seguidamente, trasladad este debate al resto de la clase.

- a) Quién (pienso que) soy, cómo me veo, cómo creo que me ven los demás, quién pretendo o quiero ser.
- b) Quién es ese a quien llamo latinoamericano, quién pienso que es y qué pienso sobre cómo es, cómo lo veo.

SESIÓN 3

Actividad 1. Responde oralmente a la siguiente cuestión: ¿qué sabes sobre la obra y vida del escritor pernambucano João Cabral de Melo Neto?

Actividad 2. A continuación, vamos a ver un video <<https://www.youtube.com/watch?v=HYn2I9O7E9g>> en el que se recita un fragmento del poema *Morte e Vida Severina*, de Cabral de Melo (1954-55). Acompaña la recitación con la lectura del fragmento. Luego, discute con el resto de los colegas de clase las siguientes cuestiones: a) ¿Qué sentimientos os evoca su lectura? b) ¿Qué representa el nombre de Severino, es alguien en particular? ¿Procede de un lugar determinado? c) ¿Qué sentidos le atribuiríais a este fragmento?

— O meu nome é Severino,
 não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria; [...]
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo na vida:
 na mesma cabeça grande
 que a custo é que se equilibra,
 no mesmo ventre crescido
 sobre as mesmas pernas finas,
 e iguais também porque o sangue
 que usamos tem pouca tinta.
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo e na sina:[...]
 Mas, para que me conheçam
 melhor Vossas Senhorias
 e melhor possam seguir
 a história de minha vida,
 passo a ser o Severino
 que em vossa presença emigra (...)
 — Esse povo lá de riba
 de Pernambuco, da Paraíba
 que vem buscar no Recife
 poder morrer de velhice,
 encontra só, aqui chegando
 cemitérios esperando.
 — Não é viagem o que fazem
 vindo por essas catingas, vargens;
 aí está o seu erro:
 vêm é seguindo seu próprio enterro (...)

Actividad 3. Lee las siguientes explicaciones sobre el título de la obra *Inmenso Estrecho*. Luego, comenta y contesta junto con los colegas de tu grupo a las cuestiones que se te plantean abajo. El moderador del grupo anota las conclusiones y, luego, las compartís con el resto de la clase, mediante un debate.

- a) ¿Qué representan esos catorce kilómetros?
- b) ¿Por qué a pesar de la relativa poca distancia, se les describe como inmensos?
- c) ¿Cómo representan a la sociedad europea?

a. Inmensos catorce. Catorce kilómetros. Eso es todo. Todo. Todo lo que separa el Norte del Sur, a los blancos de los que no son blancos (...) A unos de otro. A nosotros de ellos (...) Catorce malditos kilómetros. Tan solo catorce. La distancia en línea recta entre Europa y África resulta tan nimia, tan irrelevante, tan lacerante si se mide, que hacerlo solo debería acentuar la desolación. La de los europeos que ni escuchamos (...) (Fernández Fermoselle, 2005, p. 13).

b. Son historias necesarias en una sociedad a la que parece costarle una inmensidad asumir el mestizaje.

<http://www.elcultural.com/revista/letras/Inmenso-Estrecho/15747>

Actividad 4. Lee y reflexiona sobre la curiosa combinación de palabras del título *Inmenso Estrecho*. Toma nota en tu cuaderno de estas reflexiones. Luego, consulta en el diccionario la definición de la palabra oxímoron <<http://dle.rae.es/?id=RNRzJK5>> y en qué medida se ajusta a las reflexiones que has elaborado sobre esa rara combinación de términos que da título a esta antología de cuentos. Comenta con el resto de la clase el resultado de tus observaciones al respecto.

Actividad 5. A continuación, describe otros inmensos estrechos (diarios o no) a partir de tu propia realidad. Primeramente, toma nota en tu cuaderno de las ideas que vas a presentar. Seguidamente, describe y comparte tus vivencias personales al respecto con el resto de los colegas de clase mediante un debate.

Tareas para casa:

Actividad 6. Lee las siguientes inferencias y, a continuación, justifica por escrito en qué grado las aceptarías o no en cuanto a una aproximación a la temática de la obra *Inmenso estrecho* y a la del cuento “Extranjero en el estanco”.

Títulos	Inferencias	Tus razones
<i>Inmenso estrecho</i>	Que hay muchos problemas de carácter comunicativo y actitudinal causados por la convivencia entre diferentes culturas	
	Que la inmigración supone una amenaza para la sociedad europea	
	Que es todo una odisea llegar a Europa	
“Extranjero en el estanco”	Que hay que estar muy integrado a la sociedad de acogida para poder manejarse discursivamente en un lugar como este.	
	Que en España no es normal que un extranjero vaya al estanco	
	Que el estanco es un lugar propio de encuentro entre la gente del barrio y en el que no hay espacio para quien viene de fuera	

Actividad 7. Elabora por escrito tu propia lista de inferencias sobre la temática de la obra y del cuento teniendo en cuenta ambos títulos. Una vez elaborada, la guardas para poder trabajar sobre ella de nuevo en la etapa de valoración del texto.

ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DEL TEXTO LITERARIO

SESIÓN 4

Actividad 1. Responded a las siguientes preguntas mediante un debate entre los tres grupos.

¿Cuándo (tiempo real) se escribió el cuento y en qué tiempo se sitúa la historia narrada?	
¿Cuál es el lugar de la narración y cómo lo describen?	
¿Quién es el público destinatario?	
¿Quiénes son los personajes principales?	
¿Qué pasó, dónde, cuándo y por qué?	

Actividad 2. A continuación, rellena el cuadro abajo con las expresiones que habías anotado en el cuaderno durante la lectura previa del cuento. Bázate en las pistas que se te proporcionan desde el propio texto para localizar la región en las que se utiliza. Luego, comparte las respuestas con el resto de los colegas de clase mediante un debate.

Expresión	Significado	Regiones de habla española en las que se utiliza	Clave ofrecida por el texto

Actividad 3. Lee las cuestiones en el cuadro abajo relacionadas con las características del cuento que habéis leído y junto con los colegas de tu grupo respóndelas oralmente. El moderador del grupo anota las respuestas y, luego, las compartís con el resto de la clase mediante un debate.

CARACTERÍSTICAS	
¿Quién narra este relato?	
¿A qué interlocutor se dirige?	
¿Cuántas partes tiene el cuento? Asígnale un título a cada una de ellas	
¿Cómo se organiza la trama?	
Relacionad la trama y el título.	
¿Qué personajes aparecen en el cuento como principales y cómo es la relación entre ellos?	
Señalad el momento clave del cuento.	
Señalad los momentos de mayor tensión y suspense	
¿Qué conflictos se desarrollan y cómo los solucionan?	
¿En qué contrastan el título y el desenlace?	

Tarea para casa:

Actividad 4. Escribe un texto de como máximo 8 líneas en el que vas a expresar tus reacciones personales a partir de las siguientes cuestiones. Luego, las trasladas al diario reflexivo.

- a) ¿Qué asociaciones e imágenes te evoca el cuento?
- b) ¿Qué fragmentos te han impactado especialmente y por qué?
- c) ¿Con qué personaje te has identificado más y por qué?
- d) En tu opinión, ¿qué fragmentos serían los más significativos del texto por ser los que encierran en sí los sentidos del cuento? ¿Cuál habrá sido la intención del narrador? ¿Le cambiarías el título?

SESIÓN 5

Actividad 1. Comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu propio grupo a las siguientes cuestiones en las que se aborda la posición de los personajes de Ramírez y su colega, la señora de la República Dominicana (RD) y el estanquero con relación al barrio y a la gente que vive allí:

- a) ¿Qué representa el barrio/el país para estos personajes, cómo nos lo describen?
- b) ¿Cómo describen a los demás y cómo los nombran? ¿Cómo describen a los de su propia comunidad?
- c) ¿Cómo describen a la víctima y de qué modo se refieren a esta?
- d) ¿Cómo reaccionan ante lo diferente? ¿Y ante lo que es suyo?

Actividad 2. A continuación, rellenad el cuadro abajo teniendo en cuenta las conclusiones a las que habéis llegado en la anterior actividad. El moderador del grupo anota las respuestas y, luego, las compartís con el resto de la clase mediante un debate. ¿En qué aspectos habéis coincidido y en cuáles no?

Personaje	Barrio	País	Los demás, su comunidad y la variedad de español hablada	La víctima	La propia comunidad
Ramírez					
Colega de Ramírez					
Señora de la R.D.					
Estanquero					

Actividad 3. Comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu propio grupo a las siguientes preguntas relativas a una de las cuestiones clave de este cuento y del fragmento del poema trabajado en la segunda sesión. El moderador del grupo anota las respuestas y, luego, las compartís con el resto de la clase, mediante un debate.

- a) ¿Por qué creéis que los personajes no tienen nombre?
- b) ¿Podría deberse a la misma razón por la que Cabral de Melo decidió llamarle Severino a los protagonistas de su poema?
- c) ¿Qué relación mantienen entre sí los personajes del relato y cómo se tratan?
- d) ¿Qué actitudes manifiestan los unos hacia los otros?

Actividad 4. Lee el siguiente fragmento extraído del cuento y responde por escrito a la siguiente cuestión: ¿cómo interpretas la utilización de los términos moro, marroquí y la expresión “lo que sea”? Luego, comenta con los colegas de tu grupo esta interpretación y, finalmente, compartís vuestras reflexiones con el resto de la clase mediante un debate.

Seguro que otro moro, joder—gruñó Ramírez activando la sirena y la bombilla cuando por la radio nos dijeron que nos dirigiéramos a la misma dirección donde justo una semana antes habían asesinado a un marroquí. Porque a Ramírez nunca le había entrado eso de que ya no se le puede llamar moros (pero, joder, si marroquí suena a otra lengua, joder). (2005, p. 273)

(...)—¡No fue así- gritó una voz de mujer con acento dominicano (porque ya los conozco, y puedo distinguir dominicanos de ecuatorianos y ecuatorianos de lo que sea)—. (2005, p. 275)

Actividad 5. Lee este fragmento del cuento y responde por escrito a la siguiente pregunta: ¿qué pretende poner en entredicho este personaje mediante la ironía? A continuación, comenta tu respuesta con los colegas de tu grupo y, seguidamente, compartís vuestras conclusiones con el resto de la clase mediante un debate.

- Y no que el Ramírez sea más o menos racista que otros —que no lo es—, sino que precisamente en lo que decía tenía toda la razón: «son los racistas los que nos han hecho cambiar la lengua, joder». (2005, p. 273)

—Apártense, joder —gritó como siempre Ramírez (porque, tras tantos años de servicio, al Ramírez tampoco le entraba eso de que había que ser cortés con el público. Y eso que sólo le tocó el rabo de la dictadura cuando entró en el cuerpo). (2005, p. 275)

SESIÓN 6

Actividad 1. Lee una vez más el fragmento del poema de Cabral de Melo Neto y reescríbelo junto con los colegas de tu grupo. Transformadlo en un fragmento de cuento de como máximo 10 líneas. Para ello, vais a tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La narración será en primera persona.
- b) Discutid y justificad sobre la conveniencia de ponerle (o no) nombre y apellido a los protagonistas. El moderador anota las conclusiones del grupo en una hoja aparte.
- c) Una vez hayáis decidido sobre la anterior cuestión, acordáis cómo vais a describir a este personaje, qué detalles relevantes de su vida vais a contar, qué y cómo es la relación que le une con los otros personajes.
- d) Por último, decidid el lugar y tiempo de la narración, la intención del narrador y el interlocutor al que dirigirse.
- e) Elaborad en cada grupo un guion previo teniendo en cuenta las anteriores cuestiones, negociadlo y discutidlo. Cada moderador anota las conclusiones de su respectivo grupo.
- f) Seguidamente, a partir de este guion contadle oralmente al resto de los grupos este fragmento de cuento en ciernes.
- g) Finalmente, elaborad el texto escrito; cada grupo elaborará su versión mediante la colaboración del moderador. Para ello debéis tener en cuenta:
 1. Organizad lo que vais a decir y decidid las formas y estructuras lingüísticas.
 2. Decidid las estrategias lingüísticas adecuadas -coherencia y cohesión.
 3. Introducid la ironía en el fragmento para poner en entredicho algo.
 4. Prestad atención a la cohesión y coherencia discursivas; la organización del texto; la adecuación del léxico; la adecuación morfosintáctica y la corrección ortográfica.

- h) Una vez escrita una primera versión; se la pasáis al grupo de al lado y la revisáis juntos.
- i) Ya con las revisiones hechas, escribís la versión final y se la entregáis al profesor.

Tarea para casa:

Actividad 2. Elabora un resumen escrito, de como máximo 10 líneas, a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo se organiza un texto del género literario cuento?

Recursos: consulta los siguientes materiales sobre las características de este género:

Battela Gotlib: A teoría do conto, 2004.
Cortázar: Algunos aspectos del cuento (1971).
Culler, J. (1999). *Teoria Literária. Uma introdução*.

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/algunos-aspectos-del-cuento/>

<https://www.youtube.com/watch?v=J4jBviPQWO>

SESIÓN 7

Actividad 1. Lee el siguiente fragmento y responde por escrito a la siguiente cuestión:

¿cuál es el objetivo de la labor de estos dos personajes?

—Oiga, señora, aquí estamos averiguando un asesinato, no las preferencias étnicas de nadie —soltó malhumorado Ramírez—. Así que limite sus comentarios al asunto. (2005, p. 277)

—¡Vale, vale, joder! Ya he dicho que aquí estamos investigando un crimen, no de dónde venía el difunto —tronó Ramírez. (2005, p. 279)

Actividad 2. A continuación, localiza otros fragmentos en el cuento en los que la posición de Ramírez sea la contraria y relacionalos con el anterior otro fragmento. Luego, rellena el siguiente cuadro:

Ramírez dice (Actividad 1)	Sin embargo, más adelante dice (...)
Que están ahí averiguando un asesinato	
Que no quieren saber sobre las preferencias étnicas de nadie	
Que no interesa saber de dónde venía el difunto	

Actividad 3. Seguidamente, comenta y contesta junto con tus colegas del grupo a las preguntas que se te plantean abajo y que están relacionadas con las dos actividades anteriores. El moderador del grupo anota las conclusiones y, luego, las compartís con el resto de la clase mediante un debate.

a) ¿Es verdad entonces lo que dice este personaje o él mismo se contradice en sus declaraciones?

b) ¿Cómo interpretáis entonces las anteriores declaraciones de Ramírez?

Actividad 4. Lee el siguiente fragmento del cuento. Seguidamente, comenta y responde oralmente junto con tus colegas del grupo a las preguntas que siguen a continuación. Seguidamente, anotad vuestras impresiones en el cuaderno. Luego, las compartís con el resto de la clase mediante un debate.

—Pues que entró este hombre en el estanco, y cuando le digo que un sello para su tierra cuesta tanto, me contesta que no, que cuesta más tanto. Entonces le dije que si no me daba... (...)—¡No fue así- gritó una voz de mujer con acento dominicano (...)—. Usted **lo llamó extranjero de mala manera**—salió una mujer negra de entre la gente—. Usted le dijo: **los extranjeros siempre saben todo.**

—**Porque no es la primera vez que me viene un extranjero a decirme lo que tengo que hacer**—se defendió el hombre. —Y entonces— siguió la mujer ignorando al estanquero, dirigiéndose a Ramírez y a mí-, usted le dijo de mala manera que si no le gustaba, que se fuera. Primero le dijo eso, y cuando el hombre le contestó fino que usted tenía el deber de atenderle, **entonces usted le dijo que se fuera a su país si no le gustaba** (2005, p. 275)

- a) Si comparáis los comentarios en negrita con la realidad en la que vivís, ¿consideráis que sería normal depararse con este tipo de comentarios en un establecimiento de atención al público?
- b) ¿Qué actitud y comportamiento trataba de justificar este personaje? ¿Por qué se habrá sentido tan molesto?
- c) ¿Habría reaccionado de modo diferente, de haber sido su cliente otro ciudadano distinto?
- d) ¿Cuál es el/los probables sentidos de esas declaraciones (en negrita) utilizadas por el estanquero?

Actividad 5. Lee el siguiente fragmento del cuento. Seguidamente, comenta y responde oralmente junto con los colegas del grupo a las preguntas que siguen a continuación. El moderador del grupo anota las respuestas y, luego, las compartís y verificáis con el resto de la clase mediante un debate.

Pues ellos dicen «tú oye», aunque te estén tratando de usted. Y el Ramírez, aquella primera vez cuando todavía no conocía la forma de hablar de ellos, le sale a un pobre hombre, «Oiga, sin confianza, que ni somos parientes ni amigos, a ver si tenemos un poco de respeto», (...) aunque le despidió con: «la próxima vez a ver si muestra más respeto».) (2005, p. 276)

- a) ¿A qué puede deberse la extrañeza, el estupor y la conflictividad por parte de Ramírez ante la variante léxica ‘tú oye’?
- b) ¿Creéis que lo que se plantea es un problema en términos comunicativos o va más allá de este plano?
- c) ¿Sería el recurso fónico infalible a la hora de distinguir a los vecinos del barrio de la gente de fuera? ¿Cómo se explicaría que haya fallado en el caso del personaje representado por un ciudadano canario?
- d) ¿Cuál habrá sido la intención del narrador al describir este uso?

Recursos: Para una mayor información al respecto, podéis consultar la siguiente bibliografía:

Formas de tratamiento	Historia y situación actual de los pronombres de tratamiento en el español peninsular. Calderón, M. y Medina, F. Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico / Martín Hummel (aut.), Bettina Kluge (aut.), M. Eugenia Vázquez Laslop (aut.), 2010. En: M. Aleza I. y J.M. Enguita U. (coords.): La lengua española en América: normas y usos actuales, Universitat de València, Valencia, 2010.
Fonética	https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/viewFile/37217/36019 http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/culturacanaria/lengua/lengua.htm https://labfon.webs.ull.es/proampercan/resources/articulos/varcari2007.pdf http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/45/TH_45_001_031_0.pdf

SESIÓN 8

Actividad 1. Lee el siguiente fragmento del cuento. Luego, comenta y responde oralmente junto con los colegas del grupo a las preguntas que siguen a continuación. El moderador del grupo anota las respuestas y, seguidamente, las compartís y verificáis con el resto de la clase mediante un debate.

Que la Virgen de Altagracia, que es la patrona de mi país, lo guarde en su resguardo, fuera de donde fuera— dijo la dominicana, ojeando de nuevo al dueño del estanco—. **Que nosotros no distinguimos entre seres humanos,** como algunos— (y ahora le hablaba directamente al estanquero, pero este miraba ventana afuera, dándole la espalda, no tanto para evitar su mirada, sino porque estaba harto de pelea) —. **Porque todos somos extranjeros en todos los países del mundo menos en uno, tuoye.** En mi país, el extranjero en el estanco sería otro—casi gritando a la espalda (2005, pp. 280-281)

- a) ¿En qué contrastaría esta visión tanto con la del estanquero como con la de los dos policías?
- b) ¿Cómo interpretaríais entonces las reivindicaciones en negrita de este personaje?

Actividad 2. A continuación, comenta y responde oralmente junto con el resto de los colegas de clase a las preguntas que se os plantea abajo.

- a) ¿Sería posible una comunidad como esta en la que no hay distinción entre unos y otros?
- b) Si tomáis como punto de partida la realidad de vuestro propio país, ¿con cuál de las dos posiciones se identificaría/os identificaríais?

Actividad 3. Lee el siguiente fragmento. Luego, comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las preguntas que siguen a continuación. El moderador anota las respuestas y, seguidamente, las compartís y verificáis con el resto de la clase mediante un debate.

Ramírez hay en todas partes. También en mi país. Y sabe usted, que yo tengo primos que se llaman así (...) Ramírez con ese apellido podríamos ser de la misma familia (...) todavía va a resultar que somos sangre usted y yo (2005, p. 258)

- a) ¿Cómo relacionaríais esta posición con la visión planteada por el mismo personaje en el fragmento de la actividad anterior?
- b) ¿Qué se pretende poner en entredicho mediante la ironía?

Actividad 4. Lee los siguientes fragmentos del cuento en los que se le atribuye a la víctima la categoría de extranjero. A continuación, localiza en el texto otras declaraciones en las que se apunte a su condición de extranjero y rellena el cuadro abajo.

a. —Seguro que otro moro, joder—gruñó Ramírez activando la sirena y la bombilla cuando por la radio nos dijeron que nos dirigiéramos a la misma dirección donde justo una semana antes habían asesinado a un marroquí. (...) —Igual no—le contesté—. Igual no es marroquí esta vez. Con tanto extranjero que se ha mudado a ese barrio, bien podía ser subsahariano, chino, sudamericano, vete a saber (2005, p. 273)

b. —Es verdad: yo conozco a toda la gente de este barrio, y de aquí no era. Tampoco era de mi país, que no hablaba como nosotros. Parecía cubano o colombiano o algo así. Pero de mi país no era. (2005, p. 278)

c. —Vámonos de aquí, Ramírez, antes que tengamos que levantar otro fiambre extranjero.
—O nacional —me contestó. (...) la siguiente mañana llegó una mujer dominicana a comisaría buscando a su marido. Llevaba su carné de identidad. Era canario. (2005, p. 281)

Categoría: extranjero	Motivos o pruebas de ello

Actividad 5. Comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las preguntas que siguen a continuación. El moderador anota las respuestas y, seguidamente, las compartís y verificáis con el resto de la clase mediante un debate.

- a) ¿A qué se deben las diferentes versiones que se barajan sobre la identidad de la víctima?

- b) ¿Por qué no se nos revela este origen, aunque en el título se dé por hecho su extranjería?
- c) ¿Cómo interpretáis el hecho de que el título del cuento no coincida con el contenido del desenlace?
- d) ¿Qué hace de este personaje alguien diferente al resto?
- e) Por otro lado, ¿cómo interpretáis el hecho de que no se haya desvelado la autoría del crimen? Considerad la importancia de la ausencia de este dato dentro del relato.

Actividad 6. Responde por escrito a las siguientes cuestiones relacionada con las posibles identidades de la víctima. Luego, comenta y justifica tus respuestas dentro del grupo. Seguidamente, las compartís y verificáis con el resto de la clase mediante un debate.

Personajes	Lo normal es que la víctima fuera (...) porque (...)	Lo extraño es que (...) porque (...)
Para Ramírez		
Para el colega de Ramírez		
Para el estancero		
Para la señora de la R.D.		

SESIÓN 9

Actividad 1. Lee este fragmento del cuento titulado “Rasgos occidentales” (2006) de Isaac Rosa. A continuación, comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las preguntas que se os plantean más abajo. El moderador anota las respuestas y, seguidamente, las compartís y verificáis con el resto de la clase mediante un debate. Finalmente, anota tus reacciones en el diario.

(...) Es blanquito -acertó a decir otro de los guardias, en voz baja.

-Se parece al chico de mi hermana, me cago en todo -dijo otro entre dientes.

No fue fácil informar del hallazgo. El funcionario encargado de redactar la nota de prensa se detuvo en mitad del párrafo. Leyó lo poco que llevaba escrito y se rascó la barbilla. Levantó el teléfono y marcó un número interno.

-Oye, no lo tengo claro. ¿Qué pongo? Es que lo de "un niño blanco" me suena un poco raro, así como racista, ¿no?

-¿Por qué? Es blanco, no hay más que decir.

-Ya, pero como nunca decimos que los cadáveres son negros... Solemos decir africanos, de origen africano, subsaharianos, esas cosas. Me suena raro lo de "un bebé blanco".

-Tú no lo has visto. Es blanquísimo. Parece sueco, te lo juro.

-Si no digo que no, pero dime qué ponemos.

-No sé. Si no te gusta lo de blanco, pon lo que se te ocurra. Pon que es un niño europeo. Como siempre decimos lo de africanos, pues europeo.

-¿Europeo? No sabemos de dónde es.

-Ya te he dicho que parece sueco.

-Ya, pero no sabemos su nacionalidad. Puede ser lo mismo europeo que norteamericano, qué se yo. O incluso africano. Sudafricano, que allí también hay blancos, ¿no?

-No le des tanta importancia. Pon "un bebé de rasgos europeos", y te curas en salud.

-¿Rasgos europeos? Tampoco me acaba de sonar bien. ¿Qué tal "rasgos occidentales"?

-Vale, me gusta. Adelante con ello. Rasgos occidentales. Exacto.

(...) Para unos, la solución al enigma podía estar en el naufragio de alguna familia "de rasgos occidentales" que estuviese de vacaciones en su velero por la zona y que tal vez se cruzó, en su deriva náufraga, con la patera. (...) Y acaba el relato y sigues esperando, entre curioso e inquieto, por si acaso la grieta abierta en lo previsible supura algún nuevo cadáver de rasgos occidentales antes del punto final. O si la grieta se ha cerrado definitivamente y podemos seguir con la vieja cuenta. Sólo africanos” (Isaac Rosa, 2006, pp. 255-256, 265). <http://www.elcultural.com/revista/letras/Inmenso-Estrecho-II-Cuentos-sobre-inmigracion/19193>

- a) ¿Encontráis algún paralelo entre este fragmento y el cuento “Extranjero en el estanco”?
- b) ¿Qué se destaca como extraño/normal por parte de los personajes?
- c) ¿En qué se diferencia de las actitudes de los personajes del cuento “Extranjero en el estanco”?
- d) ¿Cómo interpretaríais el hecho de que se haya escogido para el papel de víctima a un personaje de origen canario o a un niño de rasgos occidentales?

Actividad 2. A continuación, elige a un colega del grupo para hacerle una entrevista a partir de las siguientes preguntas y ve anotando las respuestas en el cuaderno. Después, intercambiáis los papeles. Por último, compartid vuestras respuestas con el resto de la clase, mediante un debate.

- a) Tu reacción ante la aparición de este niño: ¿qué esperarías tú como lector?
- b) Y sobre el cuento “Extranjero en el estanco”. Para ti, como lector, lo normal o previsible sería _____ y lo extraño sería _____, porque _____
- c) Si se hubiera titulado Latinoamericano en el estanco, para ti, como lector, lo normal sería _____ y lo extraño sería _____, porque _____
- d) ¿Cómo reaccionarías ante este titular?: Una española llega a Lesbos en una patera con refugiados procedente de Turquía. (...) “nunca antes” se han encontrado con una ciudadana comunitaria en las barcazas que llegan de Turquía. “En alguna ocasión han llegado ciudadanos dominicanos pero nunca comunitarios (...)” <<http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/10/57d40482e2704e9d678b45c1.html>>

Actividad 3. Compara la anterior noticia con el fragmento del cuento de Isaac Rosa y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las siguientes preguntas. El

moderador anota las respuestas y, seguidamente, las compartís y verificáis con el resto de la clase, mediante un debate.

- a) ¿Qué les llama la atención a los medios de comunicación españoles?
- b) ¿Es igual a la actitud manifestada en el cuento de Isaac Rosa?

Tarea para casa:

Actividad 4. Valora personalmente y por escrito el cuento “Extranjero en el estanco”. Antes de nada, retoma las inferencias sobre la temática que habías propuesto en la tercera sesión. Seguidamente, piensa en tres frases que resuman los posibles sentidos de este cuento. Luego, plásmalas en el papel y desarróllalas en forma de texto, de como máximo 1 hoja. Finalmente, compártelas en el blog de Moodle con el resto de la clase.

Para la redacción del texto, ten en cuenta: el registro tiene que ser formal. Debe haber claridad, cohesión y coherencia discursivas. Presta atención a la corrección ortográfica. El texto y el contenido estarán organizados y las ideas planteadas estarán fundamentadas. En cuanto al léxico, se tendrá en cuenta su amplitud y adecuación; así como se observará la adecuación morfosintáctica.

ACTIVIDADES DE POSTLECTURA Y PRODUCCIÓN FINAL

SESIÓN 10

Actividad: elaboración de un cuento.

Interacción. Por grupos.

Base del trabajo: imaginaos que el narrador (en primera persona) del cuento es el personaje de la viuda de la víctima. Narrad y reconstruid la escena de un careo posterior entre este personaje y el dueño del estanco dentro de las dependencias de la comisaría. Este narrador identificará a la víctima, describirá cómo era, comentará sobre la relación de ambos con la gente del barrio, por qué había ido al estanco y qué tenía de especial aquella carta. El dueño del estanco, por su parte, reconstruirá lo acontecido dentro de su establecimiento.

Tarea de escritura colaborativa. Pasos para su elaboración.

- a) El cuento será de, como máximo, 3 páginas.
- b) Vuestros lectores seremos el resto de los participantes de esta propuesta.
- c) Pensad en un título y en el tema, en la intención de ese narrador y en el interlocutor al que se dirige.
- d) A la hora de crear vuestros personajes, negociad sobre la manera en que van a expresarse.
- e) Elaborad un guion, negociadlo y discutidlo previamente; lo textualizáis y elaboráis el texto.
 - Organizad lo que vais a decir y decidid las formas y estructuras lingüísticas para elaborar vuestro texto a medida que vayáis desentrañando lo que queréis decir y el cómo.
 - Decidid las estrategias lingüísticas adecuadas -coherencia y cohesión.

Algunas observaciones sobre el género cuento: en la elaboración del texto cabe tener en cuenta algunos de los aspectos que Bruner (2003, p. 104) destaca en su teoría sobre la narrativa: 1. Un relato requiere una trama; 2. A las tramas les sirven los obstáculos en la consecución de un fin. 3. Los obstáculos hacen reflexionar a las personas; 4. Expón solo el pasado que tiene relevancia para el relato. 5. Haz que tus personajes estén provistos de aliados y relaciones. 6. Haz que tus personajes se desarrollen. 7. Dispón a tus personajes en el mundo de la gente. 8. Haz que tus personajes se expliquen en la medida necesaria. 9. Haz que tus personajes tengan cambios de humor. Asimismo, sé conciso.

f) Finalmente, subís el texto a la *wiki* de la plataforma Moodle. Esta primera versión será revisada por el resto de los grupos hasta acordar una versión definitiva. El moderador de cada grupo se encarga de hacer una captura de pantalla para tener disponible ambas versiones y poder contrastarlas más tarde. La versión definitiva se incorpora al Google Plus para que podáis añadir comentarios.

5.5.2.6. Sesiones de la secuencia didáctica II. – Poema: El parque como lumbre, aquí aprendo. De Ana Becció.

ACTIVIDADES INICIALES DE PRELECTURA

SESIÓN 1

Sobre la autora: escritora, poeta y traductora argentina. Estudió Letras en la Universidad Católica Argentina, donde obtuvo el título de profesora en letras en 1972. En 1972 recibió el premio de poesía del Fondo Nacional de las Artes por su libro *Como quien acecha*. Entre 1972 y 1974 trabajó en la revista *Crisis*, de Buenos Aires, como coordinadora de los Cuadernos de Crisis. En 1976 se trasladó a Barcelona donde se graduó como Licenciada en Letras por la Universidad Central de Barcelona. Llegó a París en 1982, prosiguió sus estudios en la Sorbona y trabajó como traductora supernumeraria en la UNESCO y otros organismos del sistema de las Naciones Unidas. Tiene una larga trayectoria como traductora literaria. (...) Sus libros han sido traducidos al inglés y al francés. Reside en Francia (...). <http://anabecciu.com/pagina-ejemplo/>

Este poema aparece en la antología de poesía Extracomunitarios. Nueve poetas latinoamericanos en España (2013). Los poemas son obra de nueve poetas José Viñals, Isel Rivero, Ana Becció, Mario Merlino, Yulino Dávila, Magdalena Chocano, Mario Campaña, Andrés Fisher y Julio Espinosa cuya obra, o parte de la misma, la han desarrollado en España.

Actividad 1. Comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las siguientes preguntas relacionadas con la historia reciente de Argentina y de Brasil. Buscad información al respecto en la *web*. El moderador del grupo anota las respuestas y, luego, las compartís con el resto de la clase, mediante un debate.

- a) ¿Qué conoces de la historia de Argentina y de las dictaduras en el Cono Sur?
- b) ¿Qué pasó en Argentina en 1976 como para que la poeta se hubiera trasladado a Barcelona?

c) ¿Cuál era la situación de Brasil en aquella época? ¿Qué sabes sobre el exilio de muchos de los intelectuales y artistas?

Actividad 2. A continuación, vas a ver un video sobre este período de la historia argentina. Presta atención y responde por escrito a las siguientes cuestiones en las que se describen esos primeros años de dictadura y cómo ello afectó, especialmente, a la vida de intelectuales y escritores de la época. Anota los términos que no entiendas y consúltalos en el diccionario. Seguidamente, escucha de nuevo el video y vuelve a revisar las respuestas. Luego, comparte y verifica las respuestas con el resto de los colegas de clase mediante un debate.

Video: 74 - La última dictadura militar- La represión (1/2) publicado en el Canal Encuentro: <https://www.youtube.com/watch?v=sqVVhKJvQ7w>

- Los primeros días del golpe y la situación política y económica en el país (1:10 al 1:30 min.).
- El llamado proceso de reorganización social: objetivos (3:30min.).
- Quiénes apoyaban, justificaban y avalaban las acciones de los golpistas (3:53min.)
- La estrategia política de la Junta Militar: eliminar la subversión. Qué es y a quiénes se consideraba subversivos (4:10min.).
- De qué manera se ejercía el control social (6:03min.)

Actividad 3. Comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las siguientes preguntas. El moderador toma nota de los comentarios realizados. Luego, compartís vuestras impresiones y conclusiones con el resto de la clase mediante un debate.

a) ¿Por qué creéis que consideraban a los intelectuales, los estudiantes, así como el rock, las matemáticas modernas o la literatura latinoamericana como subversivos?

- b) ¿Por qué se habrían de enseñar con los que consideraban como subversivos, colaboradores, simpatizantes, indiferentes o tímidos?
- c) No se menciona la dictadura en Brasil, ¿qué sabéis sobre esa época y cómo afectó a vuestra familia y amigos, además de a los intelectuales, escritores, estudiantes u obreros a los que se clasificaba como subversivos?

SESIÓN 2

Actividad 1. Buscad entre los integrantes de cada grupo información en la *web* sobre la poeta argentina Alejandra Pizarnik. Tomad nota de los datos recogidos, organizadlos y compartidlos con el resto de los grupos mediante una breve presentación oral.

Actividad 2. Ana Becció sale del país en ese primer año de dictadura, sin embargo, las secuelas permanecen a lo largo del tiempo: lee este fragmento escrito por la propia autora y presta atención a la descripción de ese momento y los años posteriores, ya en el exilio. Seguidamente, responde por escrito a las preguntas que siguen a continuación. Luego, verifica las respuestas mediante un debate con el resto de tus colegas de clase.

Los avatares de su legado- La intriga que puso los papeles privados de Pizarnik a salvo de la dictadura y de manos rápidas, contada por primera vez por una de sus protagonistas, amiga y editora de sus obras completas. (...) Llegó 1976, estalló el golpe militar. Y nosotras nos preguntamos qué hacer con todos aquellos cuadernos. Olga escribió a Julio Cortázar a París, y él nos aconsejó que los sacáramos del país y se los lleváramos para que él pudiera depositarlos en una institución segura. Yo salí de Argentina en mayo de 1976, pero no pude llevármelos conmigo.

Eran demasiado voluminosos y pesados para transportarlos por avión y en las condiciones precarias de mi viaje. Olga mantuvo los documentos en su casa hasta que en 1977, Martha Moia, que había estado muy unida a Alejandra en los últimos años, los sacó en barco y en dos enormes sacos. (...) Pasaban los años y yo no conseguía interesar a los editores españoles en los diarios y los papeles que seguíamos custodiando Aurora y yo, con la inquietud siempre de que nos "pasara" algo y aquello se perdiera. <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2002/09/14/u-00303.htm>

- a) ¿Qué sensaciones evoca sobre la dictadura: de qué había miedo y por qué?
- b) ¿A qué se debía el que Cortázar les recomendara depositarlos en una institución segura?
- c) ¿Por qué tenía esa inquietud de que nos "pasara" algo? ¿Por qué va entrecomillado?

Actividad 3. A continuación, elabora con los colegas de tu grupo una lista de tres inferencias sobre la temática y el contenido del poema: “El parque como lumbre, aquí

aprendo”. Compartid mediante un debate vuestra lista con la de los grupos restantes. Guardadla y reservadla para un posterior debate, una vez hayamos leído, analizado e interpretado el poema.

Actividad 4. Comenta con tus colegas del grupo y responde oralmente a las siguientes cuestiones.

- a) ¿Cómo fue tu primer contacto con el idioma español?
- b) ¿Qué sentimientos afloraban durante aquellas primeras clases: de miedo, impotencia, desconcierto, vergüenza, extrañeza...?

Actividad 5. Escribe en un papel aparte tres frases en las que se reflejen los sentimientos que acabas de describir. Para ello, debes tener en cuenta que lo importante es llegar a sintetizar esa experiencia y centrarte en los sentimientos, emociones y sensaciones que te gustaría evocar. Luego pásaselas al resto de los colegas de clase para que las lean. Una vez intercambiadas, vas a responder a la siguiente cuestión: ¿con qué declaraciones te has identificado y por qué?

ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DEL TEXTO LITERARIO

SESIÓN 3

Actividad 1. Lee en silencio el poema:

El parque como lumbre, aquí aprendo, con balbuceos, eso que me dicen que es mi voz, eso que me dan para que sea mi voz, las palabras de ellos que no son mi lengua; pero digo quedamente las imágenes de mi morada, el agrupamiento de esmeraldas y cornalinas blandas entre las que me muevo para convocar a las formas que devuelvan mi forma, pronuncio, pero no hago alusión a lo que no está pues todavía yo está.

Soy deliberada en mí, el recuerdo pertinente, la evaporación de mi cuando me hago recuerdo, imagen sola, ardentosa de a ratos, vegetativa otros, persiguiendo trazos casi siempre. La imagen de mi chisporrotea y sus luces lanzadas a una nada muy sola, ¿serán apisonadas por la sombra de los otros, otros días, más adelante, más allá, en el futuro todavía tan cierto, tan cuerpo que me veo ser la que soy en esa que va a ser, la pura en si lanzada a lo muy solo de las otras?

Cuando yo salga se oirá una música. Un musicar semejante al andar entre los otros cuando yo sea extranjero y hable la lengua de ellos con el sentido de la mía. Dorales en su garganta. Aves maravillosas de ver que nadie verá.

Con las imágenes de mi morada construyo mi lengua y la paso por cada palabra hasta disimularla en ellas, y los padres me escuchan, y sonríen, y yo, la encantadora que habla, todavía no sé hasta qué punto seré doble.

Dueña de dos voces, con la una entro en la otra como una extraña, mi lengua es extranjera en la casa verbal que es la casa del padre, y no entienden los que allí se agitan, yo dice amor y ellos evocan a la presa en su madriguera, yo dice ella y ellos riman histeria, yo es una música y ellos la vuelven paralítica.

¿Con mi lengua hablo madre?

Sin sitio fijo, la madre, pordiosera ahora que la hija habla esa lengua que no le enseñaron. Hizo tanto silencio. Calló hasta su silencio. Dejó que ellos hablaran, a gritos, a gestos perentorios, a ira que devoró a sus hijas, por hacer, como decían, la historia. Madre no habló, pero yo hablo madre. Veo a mi lengua volver al parque que se guarda y lamer hasta negar la voz ripiosa del padre. Yo quiero hablar con la voz del principio que decía madre y madre era caricia y punto de partida.

¿Y es el amor la palabra escondida?

Madre de ella, ella un libro para darse a palabra tras palabra ahora que sabe quién y cuándo le robó allí donde sí había un estar.

¿Cuándo empezaste a irte?

Actividad 2. Señala y busca en el diccionario las palabras y expresiones que no entiendas y ve anotándolas en el cuaderno. Consulta las dudas con el resto de tus colegas de clase y con el profesor.

Actividad 3. Seguidamente, elabora junto con los colegas de tu grupo una lista con las palabras y expresiones que no conocíais. Finalmente, compartid vuestra lista con el resto de la clase mediante un debate y comentad qué expresiones os han llamado más la atención y los motivos.

Actividad 4. Comenta y responde por escrito junto con uno de tus colegas del grupo a las siguientes preguntas. Luego, verifica las respuestas mediante un debate con el resto de tus colegas de clase.

- a) ¿Dónde está la voz que habla en el poema, con quiénes y qué aprende?
- b) ¿A quién se dirige, quién es su interlocutor?
- c) ¿Qué le pasa a su voz?
- d) ¿Cómo describe a esos ellos?
- e) ¿Cómo se describe a sí misma y cómo se siente?
- f) ¿Cómo se ve y qué anhela en el futuro?
- g) ¿Cómo construye su nueva voz y cómo reaccionan esos ellos?
- h) ¿Qué quiere recuperar o qué persigue y de qué manera lo hace?
- i) ¿Para qué escribe?

Tarea para casa:

Actividad 5. Escribe las reacciones que la lectura de este poema pueda haberte suscitado. Para ello, ten en cuenta las siguientes cuestiones; luego trasládalas al diario reflexivo. Compártelas en el blog de Moodle con el resto de la clase

- a) ¿Qué sentimientos, emociones o imágenes te evoca este poema?

b) ¿Qué fragmentos te han impactado y por qué?

c) ¿Habrá sido por lo que dice o por la forma cómo lo dice?

d) ¿Dejarías ese título o se lo cambiarías?

SESIÓN 4

Actividad 1. Lee la siguiente entrevista con la poeta Ana Becció y presta especial atención a lo que define como temática y objetivos de su obra, así como su concepción de poesía. Elabora un pequeño texto de 5 líneas en el que vas a resumir con tus palabras a la siguiente cuestión: ¿cuál es la temática de su obra, qué objetivos persigue y cómo define su concepto de poesía?

"La poesía es "femenina". No importa el sexo de quien la dice." **Ana Becció- poeta y traductora.** *Entrevista de V. Valero, El Diario de Ibiza.*

Dos son los libros en los que el tema del amor es aparente: ‘Por ocuparse de ausencia’ y ‘Ronda de noche’. (...) En los otros dos libros, ‘Como quien acecha’ y ‘La visita’, si bien hay textos en los que es aparente el amor, la exploración que se explicita es la de la identidad y sus desapariciones. (...) No es, entonces, el sentimiento del amor el que me ha animado a escribir poesía. Lo lamento. Verá usted, cuando empecé a escribir ‘Ronda de noche’ me proponía hacer un ensayo sobre el amor. Es decir que mi punto de partida fue intelectual, no sentimental. Y como un ensayo es una exploración y una reflexión, la escritura misma, a través del lenguaje que estaba usando, y detrás de la lengua que es la mía, develó las arenas movedizas de las que trata de salir el decir: quién dice, a quién lo dice. Alberto Manguel, (...), en su prólogo a ‘La visita y otros libros’ dice que amar (...) «consiste en buscar siempre lo que no puede verse, lo que no será nunca del todo nuestro», lo que no está. De esto se trata: de ausencias. Me esfuerzo con mi lengua en nombrar lo que no está, lo que de nosotros ya no está.

— *¿Existe una poesía «femenina», distinta, con carácter propio? —*
La poesía es «femenina». No importa el sexo de quien la dice. Es genéricamente femenina. Es el lado «ella» del lenguaje. Es excéntrica e histérica, y por eso es revolucionaria, es Casandra y es Antígona (...).
<http://journaldeborddesylvielachaume.blogspot.com.es/2009/03/ana-becciu-la-poesia-es-femenina-no.html>

Actividad 2. Lee los fragmentos extraídos del poema, que siguen a continuación, y relacionalos con las declaraciones de la autora anteriormente subrayadas en la entrevista. ¿Encuentras una correspondencia entre estas y cada uno de estos fragmentos? Selecciona cuál de ellos se encaja en cada una de sus declaraciones y

anótalo en el cuadro; seguidamente, justifica por escrito las razones que te han llevado a escoger ese fragmento en particular. Finalmente, comprueba las respuestas mediante un debate con el resto de tus colegas de clase.

1. Yo quiero hablar con la voz del principio que decía madre y madre era caricia y punto de partida (...)
2. (...) mi lengua es extranjera en la casa verbal que es la casa del padre,
3. (...) yo dice ella y ellos riman histeria, yo es una música y ellos la vuelven parálitica.
4. (...) ella un libro para darse a palabra tras palabra ahora que sabe quién y cuándo le robó allí donde sí había un estar.

Declaraciones de la poeta	Fragmento	Razones
(...) si bien hay textos en los que es aparente el amor, la exploración que se explicita es la de la identidad y sus desapariciones. (...) No es, entonces, el sentimiento del amor el que me ha animado a escribir poesía. Lo lamento...		
De esto se trata: de ausencias. Me esfuerzo con mi lengua en nombrar lo que no está, lo que de nosotros ya no está.		
La poesía es «femenina». No importa el sexo de quien la dice. Es genéricamente femenina. Es el lado «ella» del lenguaje. Es excéntrica e histérica, y por eso es revolucionaria, es Casandra y es Antígona		

Actividad 3. Recabad información sobre la obra de Ana Becció. Cada grupo se encargará solamente de uno de estos aspectos: el contexto sociohistórico, la temática y su vínculo con la literatura femenina contemporánea hispanoamericana. Anotad en el cuaderno el resultado de vuestras búsquedas. Seguidamente, preparáis una presentación oral con los

resultados de vuestro trabajo y se la presentáis al resto de la clase. Para la exposición tenéis que tener en cuenta no solo el nivel de profundización con respecto a los contenidos, sino también la claridad, organización y proyección de ideas. A continuación, tenéis alguna bibliografía que os ayudará a elaborar vuestro trabajo.

Recursos

1. Poetas transatlánticas: hispanoamericanas en la España de hoy. Cristina Peri Rossi, Ana Becció, Isel Rivero. *Anales de Literatura Hispanoamericana*. 2009, (38), pp. 111-133
2. Lectura del ensayo de del Pliego; pp. 56-59 <http://www.paralelosur.com/catalogo/revista-paralelo-sur-6/>
3. El prólogo de la antología de poesía *Casa de luciérnagas* (Bruguera, 2007)
4. Introducción a los poemas de la autora en la obra *Extracomunitarios*: B. del Pliego, 2013, pp. 108-109.

SESIÓN 5

Actividad 1. Lee la siguiente descripción sobre algunas de las funciones de la poesía. Luego, comenta y responde oralmente junto con uno de tus colegas del grupo a las siguientes cuestiones. Finalmente, comparte las respuestas mediante un debate con los colegas de tu grupo.

- a) ¿Qué es y qué representa para ti la poesía?
- b) ¿Qué funciones de las descritas en el cuadro de abajo destacarías como más representativas y qué otras añadiríais teniendo en cuenta tu propia experiencia vital?

NOTA: (...) la literatura como fuente de conocimiento, transmisión de valores y normas de una comunidad a sus miembros (función pedagógica y de identificación con el propio grupo); transmisión de cultura; función liberadora y gratificadora (aviva la facultad de evocación), potencia la imaginación, incita a la creación y a la reflexión crítica. Evasión. Función de compromiso -transformar la sociedad- (adaptado de Ballester e Ibarra, 2016, p. 12).

Actividad 2. Lee el siguiente fragmento del poema. Luego, comenta y responde por escrito junto con uno de tus colegas del grupo las cuestiones que siguen a continuación. Seguidamente, compartid las respuestas con el resto de la clase mediante un debate.

(...) Calló hasta su silencio. Dejó que ellos hablaran, a gritos, a gestos perentorios, a ira que devoró a sus hijas, por hacer, como decían, la historia. Madre no habló, pero yo hablo madre.

- a) ¿A qué historia se refiere?
- b) ¿Qué parece estar revelándonos?
- c) ¿Qué imagen o imágenes podrían ayudarnos a ilustrar el fragmento? ¿Por qué motivo las habéis escogido?

d) Por último, ¿cómo definiríais el carácter de este fragmento?

Actividad 3. Lee las cuestiones del cuadro abajo, comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo qué sentido adquieren estas construcciones. El moderador anota las respuestas y, seguidamente, las compartís con el resto de la clase, mediante un debate. Luego, comentad y responded oralmente entre toda la clase a las preguntas que siguen a continuación.

Figuras	Sentido
¿Acaso el futuro puede ser cierto?	
¿O una sombra puede apisonar algo?	
¿Cómo os imagináis que sería el hablar a gritos?	
¿La música se puede volver parálítica?	
¿La nada puede relacionarse con la soledad?	
¿Os parece que se puede callar el silencio?	

a) ¿Qué os resulta extraño en las combinaciones de estas palabras?

b) ¿Con qué intención habrán sido utilizadas?

Actividad 4. Reescribe con la ayuda de un colega del grupo las anteriores cuatro primeras construcciones combinando las palabras de forma que expresen redundancia. Haced lo contrario con las dos últimas: combinadlas de modo que expresen oposición. Verificad vuestras respuestas con el resto de vuestro grupo y, a continuación, consultad en el diccionario la definición del término pleonasma <http://dle.rae.es/?id=RNRzJK5> y en

qué medida se ajusta a las dos últimas figuras. Compartid y verificad con el resto de la clase, mediante un debate vuestras respuestas.

Figuras	Redundancia
¿Acaso el futuro puede ser cierto?	
¿O una sombra puede apisonar algo?	
¿Cómo os imagináis que sería el hablar a gritos?	
¿La música se puede volver parálítica?	

Figuras	Oposición
¿La nada puede relacionarse con la soledad?	
¿Os parece que se puede callar el silencio?	

Tareas para casa:

Actividad 5. A partir de las respuestas a las dos cuestiones que acompañaban la lectura del artículo leído en casa, *Poema em prosa: Problemática (in)definição* <<http://www.academia.org.br/abl/media/Revista%20Brasileira%2075%20%20PROSA.pdf>>, vas a relacionar cada una de las características del cuadro abajo con su autor.

Características	Bernard (1994)	Scott (1989)	Todorov (1987)
Libertad formal/libertad de composición			
Intensidad en busca de concisión			
Ambigüedad			
Género de experimentación			
Brevedad			
Intensidad y percepción			
Antítesis			
Presenta hechos y pensamientos			
Escritura descontrolada, pero mantiene el sentido de poema y de unidad estética			
Atemporalidad			
Hibridismo			

Actividad 6. A continuación, responde a la siguiente pregunta: ¿Qué características de las señaladas en el cuadro anterior puedes identificar en el poema que hemos leído en clase? Identifícalas y anota las respuestas en tu cuaderno.

SESIÓN 6

Actividad 1. Lee el siguiente fragmento del poema y presta especial atención a las palabras en negrita. A continuación, comenta y responde por escrito a las preguntas que se te plantean más abajo. Finalmente, comparte las respuestas con el resto de la clase a través de un debate. En casa las trasladadas al diario reflexivo.

El parque como lumbre, aquí aprendo, con balbuceos, eso que me dicen que es mi voz, eso que me dan **para que sea mi voz, las palabras de ellos que no son mi lengua** (...).

- a) ¿Qué fuerza evocan y qué efectos te produce su lectura?
- b) ¿Puedes asociarlas a estas otras, también en negrita, teniendo en cuenta tu propia experiencia vital? Justifica las respuestas.
- Yo quiero hablar con la **voz del principio** que decía **madre** y madre era **caricia** y punto de partida
 - (...) **mi lengua es extranjera** en la casa verbal que es **la casa del padre**
 - Cuando yo salga se **oír una música**.
 - no sé hasta qué punto **seré doble**.
 - Calló hasta su **silencio**

Decires	La asociaría con (...)	Razones
para que sea mi voz		
las palabras de ellos que no son mi lengua		

Actividad 2. Lee el siguiente fragmento del poema. A continuación, comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las preguntas que se os plantean más abajo. El moderador anota las respuestas y, seguidamente, las compartís y verificáis con el resto de la clase mediante un debate.

(...) mi lengua es extranjera en la casa verbal que es la casa del padre, y no entienden los que allí se agitan, yo dice amor y ellos evocan a la presa en su madriguera, yo dice ella y ellos riman histeria, yo es una música y ellos la vuelven parálitica (...) Veo a mi lengua volver al parque que se guarda y lamer hasta negar la voz ripiosa del padre. Yo quiero hablar con la voz del principio que decía madre y madre era caricia y punto de partida.

¿Y es el amor la palabra escondida?

a) ¿Qué valores simbólicos se encuentran tras la metáfora de la madre y el padre en este fragmento?

Actividad 3. A continuación, lee las siguientes palabras extraídas del poema: comenta, discute oralmente y decide con tus colegas del grupo cuáles de ellas se pueden vincular con la anterior metáfora. Finalmente, tomad nota de vuestras respuestas en el cuadro abajo.

Compartidlas con el resto de la clase mediante un debate.

Mi voz, punto de partida, ellos, aves maravillosas, yo, voz ripiosa, mi lengua, gritos, amor, palabra, extranjera, ella, música, caricia, silencio, aquí, el agrupamiento de esmeraldas y cornalinas blandas, presa, ella, casa verbal, doraes, voz del principio, ira.

Padre	Madre / Poesía

SESIÓN 7

Actividad 1. Escribe entre tres o cuatro fragmentos de tres líneas cada uno sobre lo que significan para ti los conceptos de amor, poesía, silencio y música. Hazlo a partir de tu propia trayectoria vital de relación con la lengua materna y con el idioma español.

Para ello, debes tener en cuenta las siguientes cuestiones que sirven para orientarte en la elaboración del texto:

- a) ¿Qué emociones pretendes evocar y con qué intención?
- b) Piensa en el interlocutor al que dirigirte.
- c) Utiliza algunas figuras y retóricas ya vistas en clase.
- d) Presta atención al vínculo entre los signos puntuación y el sentido que quieres darle a estos fragmentos.
- e) Haz uso de algunos recursos estilísticos para crear ritmo y sonoridad, ya que no puedes recurrir a la métrica ni a la rima. Así, tienes algunas figuras que se encuentran también en el poema que estamos trabajando, como son: las de repetición y las aliteraciones, la redundancia o el contraste tonal entre dos formas verbales. Como ejemplo de ello, podemos encontrar:
 - (...) para convocar a las formas que devuelvan mi forma,
 - Madre no hablé, pero yo hablo madre
 - (...) y sus luces lanzadas a una nada muy sola, ¿serán apisonadas por la sombra de los otros, otros días (...)
- f) El formato de los fragmentos será el de poesía en prosa. Intenta incluir algunas de las características de este género que tanto se presta a la experimentación: la libertad formal, la ambigüedad, la antítesis, la brevedad o la intensidad, por ejemplo.
- g) Una vez escrita una primera versión; se la pasas a un colega de tu propio grupo y la revisáis juntos.
- h) Seguidamente, anotas las correcciones en una hoja aparte y las agrupas según correspondan a observaciones en el plano lingüístico o en el literario.

- i) Luego, escribe la versión final.
- j) Por último, lee en voz alta los fragmentos al resto de los grupos.
- k) Entrégale al profesor tanto el texto escrito anterior a la corrección como el texto ya revisado.
- l) Pasa las reflexiones y observaciones anotadas durante la revisión de tu texto al diario.

SESIÓN 8

Actividad 1. Observa este cuadro de la pintora mexicana Frida Khalo; a continuación, describe algunas emociones que te suscite y anótalas en tu cuaderno. Fíjate, sobre todo, en la ropa que llevan, en el contacto entre las dos mujeres y en su semblante. Luego, compártelas con los colegas de tu grupo mediante un debate.



Cuadro de “Las dos Fridas” (1939), de Frida Khalo. Fuente: <http://www.museoartemoderno.com/colecciones/>

Actividad 2. Haz una búsqueda en la *web* sobre Frida Khalo y responde por escrito a las siguientes preguntas. Luego, comparte a través de un debate los resultados de tu trabajo con el resto de tu grupo.

- a) En qué momento de su vida pintó este cuadro y los motivos por los que lo pintó.
- b) Busca información en los estudios publicados sobre esta pintora en los que se aborde la presencia del elemento sincrético en su obra.

Actividad 3 Lee la siguiente reflexión personal aparecida en un blog y, a continuación, comenta y responde oralmente, junto con los colegas de tu propio grupo, a las cuestiones que se te plantean. El moderador del grupo anota las respuestas y, luego, las compartís con el resto de la clase mediante un debate.

“El cuadro de ‘Las dos Fridas’ (1939), la Frida vestida con un vestido europeo y la Frida con traje regional mexicano, nos hablan de la dualidad de la doble identidad nacional, sin conflicto, al contrario se dan la mano con ternura (...)”* <<http://silvia-biblioteca.blogspot.com.es/2015/04/frida-kahlo.html?view=timeslide>>

- a) ¿Qué idea o ideas estaría retratando la pintora?
- b) ¿Podéis encontrar algún vínculo entre los sentidos del cuadro de Frida Kahlo y los del poema?
- c) Identificad algún fragmento del poema que se relacione o esté ilustrado por este cuadro.

***Observación:** la anterior reflexión representa una vía más (entre otras tantas) de acercamiento a esta obra, no tenéis necesariamente que tenerla en cuenta.

Actividad 4. Escribe con el resto de los colegas de tu grupo un texto en el que se vea plasmada esa búsqueda de los sentidos tanto del poema como del cuadro. Para su elaboración, debéis tener en cuenta:

- a) El texto será de, como máximo, 1 página.
- b) Retomad las ideas que habéis presentado en la anterior actividad y en la sesión 4, sobre la temática del poema, así como sobre las inferencias que habíais apuntado en la sesión 2.
- c) Organizad lo que vais a decir y decidid las formas y estructuras lingüísticas para elaborar vuestro texto.
- d) Decidid las estrategias lingüísticas adecuadas -coherencia y cohesión. No os olvidéis de la corrección ortográfica.

SESIÓN 9

Actividad 1. Escucha la lectura colectiva del poema “Hoy que estoy tan alegre, qué me dicen”, del poeta argentino Juan Gelman, en Canal Encuentro: <https://www.youtube.com/watch?v=AXT83L4Owzk> y presta especial atención a los cambios de tono de la voz, los movimientos corporales (los gestos del rostro, de las manos y del resto del cuerpo, así como de la mirada que no pierde el contacto con el auditorio) y su coherencia con lo que se dice. Seguidamente, vuelve a ver el video y rellena junto con los colegas de tu grupo el cuadro abajo. Finalmente, compartid y verificad vuestras observaciones con el resto de la clase mediante un debate.

Discurso: qué dice	Cómo lo dice: movimientos corporales y cambios de tono de la voz

Actividad 2. Lectura colectiva del poema de Ana Becció. En primer lugar, hacéis individualmente una lectura mental del poema. Luego, en cada grupo hacéis un par de ensayos previos de la lectura del poema en los que os acompañará el profesor. Tanto en la primera lectura individual como en los dos ensayos posteriores, vais a tener en cuenta los siguientes aspectos:

La diferencia de modelos entonativos
Los timbres y grados de abertura vocálicos
Expresión de los sentimientos y emociones
Movimientos corporales: Gesticulación/corporalidad y adecuación a el/los sentidos del poema
Tono de la voz
Ritmo
Fluidez

Tras los ensayos: diez de vosotros realizáis la lectura poética. Cada uno lee un fragmento, del poema. Un moderador se encarga de grabar la versión final.

Tras la grabación, añadidle una música de fondo; para ello, disponéis de sitios *web* como <http://www.pdsounds.org/>

ACTIVIDADES DE POSTLECTURA Y PRODUCCIÓN FINAL

SESIÓN 10

Actividad 1. Lee el siguiente texto. Luego, comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las preguntas que siguen a continuación. Seguidamente, compartís vuestras reflexiones con el resto de la clase, mediante un debate.

- a) ¿Qué similitudes crees que guarda la poesía con la música?
- b) ¿Qué relación encuentras entre la lengua y el ritmo y la melodía?

No en vano la palabra lírica es un derivado de lira. (...) Y todavía numerosos poetas de libro siguen explicando su arte con términos (ritmo, sonoridad, tono, cadencia) sacados de la música. (...) La poesía es una experiencia de quien escucha o lee, para la cual, naturalmente, es necesario que haya algo que escuchar o leer. Hace tiempo que la gente busca, y encuentra, la experiencia poética fuera de los libros. En secuencias de películas, en paisajes, en canciones, en piezas musicales.

http://cultura.elpais.com/cultura/2016/10/14/actualidad/1476463891_691904.html

Actividad 2. A continuación, vamos a escuchar una canción del disco Raíz, interpretada por Lila Downs, Nina Pastori y Soledad Pastorutti. Antes de ello, dentro de cada grupo investigad en la *web* sobre las intérpretes citadas y compartid la información con el resto de la clase.

Actividad 3. Seguidamente, escucha la canción y presta especial atención a los diferentes ritmos y voces: <https://www.youtube.com/watch?v=GySNN9e2STM>. Luego, comenta y responde oralmente junto con los colegas de tu grupo a las preguntas que se os plantean más abajo. El moderador anota las respuestas y, seguidamente, las compartís y verificáis con el resto de la clase mediante un debate.

- a) ¿A qué creéis que se debe el hecho de que hayan dejado el estribillo en portugués?
- b) ¿No habría un concepto con el mismo significado en español?

- c) ¿Reconocéis la variación en el habla de cada una de las tres intérpretes?
- d) ¿Qué ritmos musicales diferentes aparecen y con qué regiones los podéis relacionar?
- e) ¿Las sensaciones que evocan en su canción son muy distintas a las que evocan en su composición estas otras dos intérpretes, Cesária Évora y Marisa Monte?

<https://www.youtube.com/watch?v=DFfZPw1zqgw>

Recursos: podéis consultar los siguientes materiales sobre las características fónicas de estas variedades:

[http://grupo.us.es/ehandalucia/que es el andaluz/01 una primera mirada.html](http://grupo.us.es/ehandalucia/que%20es%20el%20andaluz/01%20una%20primera%20mirada.html)
[http://grupo.us.es/ehandalucia/que es el andaluz/03 la pronunciacion andaluza.html](http://grupo.us.es/ehandalucia/que%20es%20el%20andaluz/03%20la%20pronunciacion%20andaluza.html)
https://www.uam.es/personal_pdi/filoletras/alcaine/UIMP.pdf
[http://lef.colmex.mx/Sociolingustica/Cambio%20y%20variacion/
La%20division%20dialectal%20de%20espanol%20mexicano.pdf](http://lef.colmex.mx/Sociolingustica/Cambio%20y%20variacion/La%20division%20dialectal%20de%20espanol%20mexicano.pdf)
Lipsky J. (2004). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
Ramírez Luengo, J.L. (2007). *Breve historia del español de América*. Madrid: Arco/Libros

SESIÓN 11. Actividad de producción escrita final

Objetivo: organizar y elaborar un texto literario a partir de algunas de las características del género de la poesía en prosa en el que cada uno reflexione y se describa a sí mismo.

Actividad 1. Lee el siguiente fragmento y la declaración que le sigue:

¿Por qué elegiste ese camino?

Recuerdo que tenía que elegir en un momento de nuestra primera grabación, y pensé en lo importante de las lecciones de la vida como mujer, como hija de tres culturas que se odian y se quieren. Creo que es parte de la escénica de mi existencia.

<http://www.lagaceta.com.ar/nota/673242/espectaculos/lila-downs-soy-hija-tres-culturas-se-odian-se-quieren.html>

Años más tarde, en la siguiente entrevista la compositora e intérprete declara:

“No quiero que vengan a decirme quién soy yo. Yo, quiero definir quién soy yo”. <<https://www.youtube.com/watch?v=a7ffGYhIZN8>>

A continuación, escribe sobre ti y, al igual que Lila, define quién eres tú. El poema en poesía en prosa tendrá, como máximo, una extensión de una página. Antes de nada, para la elaboración de tu texto, tienes que tener en cuenta los siguientes puntos:

- Decide quién será la voz que va a hablar en el poema, el interlocutor y la intención.
- Seguidamente, escoge el medio de divulgación y el público destinatario del poema.
- Ponle un título al poema.
- Sigue el formato de la poesía en prosa. Retoma algunas de las características de este género que habíamos trabajado en las sesiones 5 y 7. Presta atención al uso de las figuras retóricas que hemos trabajado a lo largo de estas sesiones y, sobre todo, a los recursos estilísticos que aportan ritmo y sonoridad. Además, no te olvides de: la adecuación y

amplitud del léxico, adecuación morfosintáctica, de la corrección ortográfica y de observar el vínculo entre los signos puntuación y el sentido del texto.

e) Organiza lo que vas a decir y decide las formas y estructuras lingüísticas para elaborar tu texto. Elabóralo y acuérdate de revisarlo teniendo en cuenta los puntos detallados anteriormente.

f) Además, para la redacción en sí del poema, te vas a orientar a partir de los siguientes enunciados. Recuerda que en la actividad 2 de la sesión 2 de la primera secuencia didáctica habías reflexionado sobre este aspecto; con lo cual, puedes volver a retomar estas reflexiones y transformarlas.



CONCLUSIONES

Conclusiones

A lo largo de esta investigación hemos sostenido la importancia de la educación literaria para llevar a cabo una reflexión crítica sobre la diversidad lingüística y sociocultural y promover, por consiguiente, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Asimismo, se ha destacado la importancia de trabajar desde una propuesta de modelo de secuencia didáctica, como instrumento que posibilita el aprendizaje significativo y la participación e implicación del alumnado en la realización de las diferentes actividades relacionadas con diversos conocimientos del ámbito literario, lingüístico y cultural, sociohistórico, así como con aspectos actitudinales y procedimentales. De esta forma, ello contribuye a superar la perspectiva historicista con la que se ha venido abordando la enseñanza de la literatura y que suele generar una cierta “pasividad hermenéutica” (Gonçalves Matos, 2011, p. 6) en el discente, orientándolo hacia una interpretación previamente definida (por el propio docente) del texto literario.

A continuación, se expondrán las conclusiones referentes a los objetivos inicialmente trazados en nuestra investigación.

Así, este trabajo había planteado como objetivo principal reflexionar sobre el concepto de competencia comunicativa intercultural y su desarrollo a través de la educación literaria en el contexto educativo de la formación de profesores de español en el ámbito universitario en Brasil. Para ello, se ha partido del concepto de diversidad, ya que tal como habíamos destacado en la introducción de este trabajo, esta noción supone el encuentro inevitable con las relaciones estereotipadas o con diferentes representaciones positivas o negativas, sean las propias o las relativas al Otro. Su presencia contribuye a fomentar entre el alumnado la configuración de actitudes de rechazo y de prejuicios hacia determinadas variedades y, además, pueden repercutir no solo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma, sino también en el proceso de reconfiguración y resignificación

identitaria y cultural del discente en su posición de sujeto hablante de esta lengua extranjera.

De esta manera, hemos revisado los documentos oficiales que orientan la enseñanza de la lengua extranjera con el propósito de encontrar algunas propuestas que ayuden a trabajar los aspectos señalados anteriormente. Así, hemos constatado que desde estas directrices se promueve el contacto con el idioma y la diversidad lingüística y cultural dentro de una perspectiva intercultural. Sin embargo, no se presentan propuestas claras y, además, si tenemos en cuenta la realidad de la enseñanza del español en Brasil, podemos concluir que gran parte de los planteamientos no salen del papel. Además de estos documentos, a través del análisis de uno de los manuales más utilizados en la enseñanza de español como lengua extranjera, se ha dado constancia de que la interculturalidad se limita a la aparición de una serie de elementos culturales o de temáticas. Igualmente, con respecto a la presencia y tratamiento del texto literario, se ha observado que este sirve como instrumento de acceso a los diversos contenidos lingüísticos o para apoyar los debates en las clases.

Ante la ausencia de una propuesta sólida y teniendo en cuenta anteriores investigaciones en este ámbito, hemos planteado el diseño de dos secuencias didácticas con el objetivo de promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Para ello, se ha partido de una concepción de la educación literaria como vía para la transformación de las formas en que se percibe y se comprende el mundo, de forma que haga posible no solo la reflexión, sino también la intervención sobre la realidad.

Asimismo, el texto literario se ha definido como una manifestación de la interculturalidad e instrumento de diálogo entre individuos de diversas culturas, de tal modo que la interacción entre el texto y el lector se concibe como una experiencia intercultural. Por otro lado, se sostiene que esta perspectiva implica manejar un concepto

de lengua como resultado de las interacciones en el proceso de producción de sentidos (Bakhtin, 1992), así como de cultura caracterizado por su dinamicidad, heterogeneidad y, por tanto, por su constante transformación.

En la segunda parte de nuestro trabajo, las prácticas pedagógicas y el diseño de las secuencias didácticas se han orientado hacia la reflexión sobre las formas de representación de la alteridad y toma de conciencia sobre las diversas posiciones del alumnado con respecto a la diversidad lingüística y sociocultural de nuestras sociedades. Cabe afirmar que el contacto de los discentes con estas dimensiones del ámbito intercultural, a partir de la interacción con el texto literario puede viabilizar la reflexión sobre las mismas, lo cual supone, el (re)conocimiento y la elaboración o negociación de diversos valores y referentes socioculturales. Así, consideramos que mediante este proceso el futuro docente de ELE tiene una mejor comprensión de su propia realidad y de las posiciones ideológicas que él mismo o su entorno mantienen con respecto a otras comunidades.

En el diseño de las actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se ha tenido en cuenta tanto el plano discursivo como la dimensión conceptual: se ha trabajado con diversos conocimientos literarios, sociohistóricos y culturales relativos a la lengua y culturas meta y a la lengua y culturas de origen. Además, hemos planteado cuestiones en torno a la estructura y las características de los géneros abordados, teniendo como base los estudios sobre el género literario cuento y el género poético. También se han elaborado diferentes actividades para trabajar con algunas figuras retóricas como la metáfora, el oxímoron, el humor y la ironía, con relación a su contribución al desarrollo de una perspectiva intercultural. En el plano actitudinal se ha atendido a la receptividad del alumnado con respecto a la diversidad lingüística, sociocultural y literaria, así como su reflexión sobre las diversas formas de representación

de la alteridad a lo largo de la interacción y discurso entre los personajes, sobre lo que se considera normal y extraño y también su capacidad de análisis de los diferentes referentes culturales. Por último, en cuanto a la interacción, se ha destacado la colaboración, el diálogo y la implicación en las tareas propuestas.

Así, tal como se puede observar en los descriptores de la rúbrica del anexo III, durante la interacción dentro del aula y a lo largo del trabajo con las distintas tareas planteadas hemos tenido en cuenta: a) los aspectos actitudinales: la visión crítica y la reflexión identitaria, el análisis de los referentes culturales, la receptividad y comprensión de la diversidad; b) aspectos cognitivos: diversos conocimientos sobre historia, culturas y sociedades, la comprensión del contexto sociohistórico que rodea la obra; c) la expresión oral; d) la interacción: marcada por el talante colaborador, el diálogo y la participación.

Por consiguiente, cabe afirmar que desde la educación literaria se propicia no solo la adquisición de conocimientos sobre otras realidades o sobre la lengua extranjera, sino también el replanteamiento del propio contexto social, de lo identitario y de las generalizaciones realizadas desde las diversas formas estereotipadas de alteridad.

Con respecto a la segunda parte de este objetivo, consideramos que, una vez se alcancen los objetivos específicos planteados en la investigación y, a medida que vaya desarrollándose la competencia comunicativa intercultural, el alumno adquiere cierta conciencia sobre su papel como educador para la ciudadanía, un concepto que está indisolublemente vinculado al diálogo y al encuentro con la alteridad.

Seguidamente, se recogerán las conclusiones que hacen referencia a los objetivos específicos planteados en nuestra investigación:

1. Analizar el concepto de competencia comunicativa intercultural en el ámbito de la formación de profesores de español como lengua extranjera.

En primer lugar, se ha analizado este concepto a partir del modelo propuesto por Byram (1997). Este autor concibe que la competencia intercultural está formada por una serie de actitudes, conocimientos, valores, capacidades y habilidades y por una conciencia cultural crítica. Sin embargo, las limitaciones y algunas contradicciones de esta propuesta nos han llevado a los modelos de enfoque subjetivista, que abordan la teorización y comprensión del concepto de competencia intercultural como un proceso que se elabora durante la interacción (Dervin, 2010) y que, por tanto, está indisolublemente unida a la alteridad. En estas propuestas, tanto la noción de interculturalidad como los conceptos de cultura e identidad se describen como procesos de co-construcción intersubjetiva, lo cual significa que estamos ante experiencias sujetas a diversas transformaciones.

Con respecto al ámbito de la formación de profesores de español como lengua extranjera se ha manifestado la importancia que tiene esta competencia, ya que permite llevar a cabo una reflexión y toma de conciencia de los estereotipos por parte de los futuros docentes de ELE con respecto a la lengua y cultura(s) en español. Se ha destacado, asimismo, que estas estrategias discursivas vinculadas a una representación falsa y caracterizadas por su naturaleza fija (Bhabha, 2002) pueden marcar la posición con relación al idioma y a las diversas comunidades de hablantes. De ahí la importancia de reflexionar y trazar diversas actuaciones en este campo.

El análisis de este concepto también se ha llevado a cabo mediante el planteamiento de las diversas actividades que trabajan en torno a la reflexión y debate sobre los conceptos estereotipia, diferencia y diversidad, así como las que se centran en las vivencias relacionadas con la condición de sujeto de la lengua extranjera y se reflexiona sobre la relación con el Otro (lo/el extranjero).

De este modo, cabe señalar que el desarrollo de esta competencia, que incluye una previa toma de distancia con respecto a lo propio, contribuye al alejamiento de posiciones etnocéntricas y al cuestionamiento de los diferentes significados, las posiciones subjetivas o valores dominantes del alumnado. Con lo cual, el futuro docente de ELE puede alcanzar una comprensión sobre la heterogeneidad sociocultural y lingüística de nuestras comunidades.

Por otra parte, dentro del marco de la propuesta didáctica se ha elaborado un cuestionario como instrumento desde el que se ha iniciado un primer análisis de esta competencia, ya que se orienta al alumnado hacia la reflexión sobre la alteridad, la presencia de estereotipos, sobre diversos conocimientos, así como acerca de las representaciones con respecto a la lengua y culturas meta y a la lengua y culturas de origen.

2. Afianzar el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa del futuro docente de ELE a partir del trabajo con el texto literario.

En el apartado de la fundamentación teórica habíamos definido la competencia lingüístico-comunicativa como la capacidad de uso (hablado o escrito) de la lengua en sus diferentes planos. Así, lo lingüístico representa una de las dimensiones que caracterizan a la educación literaria. Por ello, si se tiene en cuenta que la literatura se integra en el saber cultural (Sanz Pastor, 2010), el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa en lengua extranjera se da en función de la previa configuración de la competencia cultural, dado que esta permite alcanzar la interpretación del texto. Esto es una muestra más de la imbricación entre un aprendizaje y el otro.

De esta forma, las distintas destrezas, conocimientos y capacidades del lenguaje activadas durante las etapas de descodificación, comprensión, interpretación del texto, así como durante la producción y creación literaria conllevan trabajar la lengua

extranjera desde los diferentes niveles tanto el fonético-fonológico, el morfosintáctico como el semántico y el léxico y, por consiguiente, pueden contribuir al desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de este futuro docente. Asimismo, la consolidación del desarrollo de esta competencia repercute también en el desarrollo de la competencia discursiva teniendo en cuenta, principalmente, los principios de coherencia y cohesión por los que se rige.

Dentro del marco de la propuesta didáctica, este objetivo se ha alcanzado mediante el diseño de una serie de tareas de lectura, escritura y debate a partir de diversos textos de diferentes géneros (como el literario o el de comentario), elaborados individualmente o de manera colaborativa. En su redacción se ha contemplado tanto la adecuación del léxico, la adecuación morfosintáctica y la corrección ortográfica, así como la claridad, cohesión y coherencias discursivas. En la modalidad oral, la participación en los debates, la realización de la lectura colectiva del poema en la segunda secuencia didáctica, las presentaciones orales, entre otras actividades, afianzan el desarrollo de esta competencia lingüístico-comunicativa.

3. Estimular la competencia lectora y literaria como mecanismo de reflexión y desarrollo de pensamiento crítico.

En el segundo capítulo de este trabajo habíamos definido la competencia literaria como una capacidad configurada a partir de una serie de destrezas, actitudes y conocimientos (meta)lingüísticos, históricos y (meta)literarios y, por tanto, su adquisición y desarrollo están directamente unidos a la experiencia lectora; de hecho, la relación entre ambas viene marcada por la interdependencia. Así, analizar, interpretar y valorar una obra literaria, acceder al conocimiento del contexto sociocultural, histórico e ideológico de la obra son algunas de las capacidades que configuran esta competencia, cuyo objetivo principal es la formación del lector literario crítico.

Por ello, a partir de una concepción de lo literario como “una forma de comunicación social” (Margallo González, 2011, p. 17) y, por tanto, de carácter estético y sociocultural, nos hemos apoyado en los presupuestos de las teorías literarias que fundamentan la educación literaria: la teoría de la recepción literaria y las teorías sociológicas de la educación literaria (Rosenblatt, 2002; Petit, 2005; Larrosa, 2003), ya que para la interpretación de los sentidos del texto literario estos enfoques tienen en cuenta tanto la dimensión cognitiva como la afectiva. A ellas se han unido las teorías de base sociocultural y hermenéutica (Delanoy, 2005), ya que atienden a la dimensión estética y sociocultural de la literatura; el interés principal de estos últimos consiste en la reflexión crítica sobre los valores culturales y las relaciones sociales de poder. De esta forma, dichos presupuestos se enmarcan dentro de una perspectiva intercultural.

De esta manera, se ha destacado que la interacción con el texto conlleva la construcción de significados, la búsqueda y elaboración de los posibles sentidos del texto, la producción y creación textual. Por tanto, a partir de este proceso se amplía y aporta una serie de conocimientos, que permiten al lector desarrollar las capacidades interpretativas y éstas, a su vez, colaboran para el desarrollo de la reflexión.

En cuanto al propio marco de la propuesta didáctica, se han planteado una serie de actividades de lectura, comprensión, interpretación, de reconstrucción de los sentidos del texto literario, construcción colaborativa del significado y su valoración, así como de creación y de producción textual en las que se ha propuesto al alumnado relacionar el contexto de los textos seleccionados, analizarlos, valorarlos críticamente o compararlos (atendiendo a la noción de interculturalidad) con otros textos. Como ejemplo de ello, podemos citar las actividades de la sesión 9 de la primera secuencia didáctica en las que se propone al alumno relacionar la lectura del fragmento del cuento de Isaac Rosa y la del cuento de la primera secuencia didáctica o las tareas relacionadas con la lectura,

interpretación y transformación del poema de Cabral de Melo en un cuento, en la sesión 6 de esta misma secuencia didáctica.

Así pues, consideramos que las actividades de lectura interpretativa, en la medida en que han requerido la negociación y construcción colectiva de los sentidos de los textos seleccionados, así como la busca compartida de estos sentidos, sirven como incentivo a la reflexión crítica, no solo con respecto a lo extraño y a lo ajeno, sino también como cuestionamiento de la propia realidad interna en la que vive el discente.

De este modo, la reflexión sobre los referentes socioculturales y los valores proyectados desde la obra permite al alumnado tener una comprensión de otras realidades y, por tanto, contribuye a una consiguiente (re)interpretación crítica con respecto a los propios referentes. Así pues, cabe afirmar que la literatura se constituye como un mecanismo que fomenta la construcción de un pensamiento crítico.

Por otra parte, con respecto a la competencia literaria en el ámbito del lector en lengua extranjera, hay que tener en cuenta que el alumnado se enfrenta no solo a las dificultades lingüísticas y discursivas propias del texto, sino también a la falta de conocimiento con respecto a los referentes culturales que subyacen a la obra literaria. De ahí que hayamos intentado compensar esta deficiencia, a partir de una serie de actividades de comprensión lectora tanto para la etapa de precomprensión como para la de comprensión, en las que se trabaja con la confirmación de inferencias, así como con la familiarización con las características propias del género literario en cuestión. Asimismo, se han proporcionado una serie de materiales en los que se aportan datos para reconstruir el contexto de la obra y los referentes socioculturales, con el fin de evitar que el alumnado, dada su escasa familiaridad con estos aspectos de las obras, adapte determinados aspectos a los de su propio contexto, tal como señala Acquaroni (2004) o, en último caso, termine por desistir de la lectura del texto.

4. Fomentar la reflexión sobre la noción de la identidad cultural para el desarrollo de una visión crítica y consciente de los Otros y de sí mismo.

De acuerdo con la noción adoptada a partir del marco teórico, este concepto lo hemos caracterizado por su heterogeneidad, pluralidad, fragmentación y su condición transitoria y dinámica (Puccinelli Orlandi, 2002). Hemos destacado que se trata de un proceso elaborado desde el discurso o las prácticas de interacción y que, como tal, está en continua construcción y sujeto a la transformación. De ahí que diversos autores se refieran a este proceso como una serie de momentos de identificación o de diferentes formas de posicionamiento.

Por consiguiente, se ha llegado a una comprensión de lo identitario como tránsito: “La identidad se concibe y se experimenta en condiciones de movilidad, complejidad y pluralidad radicalizadas” (Bermejo, 2011, cit. por Jiménez Gámez, 2012, p. 66). Esto significa, conforme este autor, saber actuar en la pluralidad, aprender a tomar distancia y asumir la propia transformación. En consecuencia, cabe afirmar que a partir de esta comprensión se puede contribuir a ampliar la capacidad de comprensión (crítica) sobre uno mismo y la realidad en la que está inmerso, condición *sine qua non* para aproximarse y (re)conocer al Otro.

La reflexión en torno a este concepto también se ha llevado a cabo a partir de las actividades de lectura e interpretación de los textos seleccionados en los que se pone en entredicho el concepto de lo nacional y se plantea, como es en el caso del cuento, la constitución de una sociedad en la que sea posible el diálogo entre los de dentro y los de fuera. Así, la idea de barrio construida a lo largo del relato, una especie de comunidad imaginada, puede interpretarse como la configuración de un espacio en el que caben otras visiones de mundo. El barrio es, de hecho, un lugar o espacio fronterizo de negociación en el que se recrea la interculturalidad a partir de la interacción no exenta de conflictos entre

los personajes de diversas culturas. Este acercamiento a una realidad sociocultural y lingüística diferente que formula nuevas formas de convivencia, a la vez que se cuestiona toda reivindicación de una identidad cultural originaria, puede, entonces, trasladarse al ámbito del aula y a la propia experiencia de vida del futuro docente de ELE, de forma que contribuya a que este desarrolle una visión crítica de sí mismo y del Otro.

Asimismo, en el caso específico de las tareas en las que se abordan las relaciones de alteridad y la identidad de los personajes, a la vez que se invita al discente a aproximarse a su concepción de lo extranjero, de lo diferente, también se enfrenta al propio proceso identitario en el marco de su inscripción en la lengua extranjera. En este sentido, consideramos que esta concepción y reflexión en torno a lo identitario aproxima al alumnado a una mejor comprensión del conflicto suscitado entre su identificación como hablantes de la lengua materna y, por otra, de la lengua española.

De este modo, consideramos que la interacción con la alteridad y la reflexión sobre el concepto de identidad cultural planteados en las diversas actividades de lectura crítica de nuestra propuesta promueven la desestabilización del sujeto de la lengua materna y, en consecuencia, del “punto de vista único sobre el nombramiento que esta lengua carga (...)” (Pederzoli Cavalheiro, 2008, p. 502), con lo cual contribuye a superar los más que probables discursos monoculturales. Dentro de esta misma línea de pensamiento, también cabe destacar el desenlace del cuento, puesto que el hecho de que quien cause extrañeza sea, al fin de cuentas, uno de los nuestros (si partimos de la perspectiva del público destinatario de este cuento), ello dinamita todo concepto racional de lo nacional, a la vez que se invita al lector a reflexionar sobre este concepto de identidad y a asumir que lo diferente no es solamente del ámbito del grupo de fuera, sino que también forma parte del propio grupo que uno integra.

Igualmente, la temática del doble que aparece en el poema, por ejemplo, ese reflejo de uno mismo que adquiere una segunda voz en el poema, así como la del propio cuadro de Frida Khalo, contribuyen a esa comprensión de la identidad en términos de identificación y de proceso multifacetado. Esta comprensión adquiere mayor notoriedad al proponérsele al alumnado que la trasladen a un ejercicio de producción escrita. Así, en la tarea final de la segunda secuencia didáctica se ha propuesto que el discente reflexione y, a continuación, se defina a sí mismo en relación a los demás, a sus expectativas teniendo en cuenta su posición de sujeto de la lengua extranjera, de esta forma, cabe afirmar que se fomenta el desarrollo de una visión crítica de sí mismo y del Otro.

5. Promover la lectura del texto literario en español como herramienta de reflexión y de crítica sobre la representación de la alteridad.

En el marco teórico de esta investigación se ha destacado que, con frecuencia, en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, las formas de representación de la alteridad se elaboran a partir de los estereotipos. Asimismo, se ha subrayado que trabajar desde una concepción de la alteridad en términos dicotómicos solo lleva a la comparación y, por tanto, a la categorización y al mantenimiento de estos constructos sociales. Así pues, hemos adoptado una definición en la que se describe este concepto como el valor que un determinado grupo le atribuye a una diferencia. Por tanto, esta perspectiva nos muestra su condición de construcción y, que como tal, es un reflejo de la ideología de una comunidad específica. De este modo, cabe afirmar que desde esta otra concepción, la interpretación o la manera como se han abordado estas diferencias a partir del trabajo con los textos literarios seleccionados abre espacio a la reflexión en torno a la alteridad dentro de un enfoque intercultural.

Además, hemos señalado que mediante la lectura y la escritura del texto literario en lengua extranjera se contribuye no solo a la reflexión sobre la alteridad

exterior, sino también al desarrollo de una “alteridad interior” (Andrade, 2008), de su construcción como sujeto del discurso mediante la lengua extranjera. De esta manera, la interacción entre el lector y el texto literario como experiencia de encuentro con la alteridad, contribuye a la reflexión e interpretación de lo diferente, de otras realidades culturales y otras visiones de mundo.

Las actividades planteadas en nuestra propuesta didáctica han aportado esta perspectiva al presentar la problematización del proceso de adaptación, su planteamiento de la temática de la integración, el diálogo entre diferentes realidades y gentes, el abordaje del conflicto del encuentro y el cuestionamiento tanto identitario como lingüístico. Así, en las tareas de lectura e interpretación crítica de la primera secuencia didáctica se ha trabajado con las numerosas referencias a las figuras de la alteridad (marcadas por actitudes culturalistas) en las que a los personajes se les nombra a partir de categorías como la nacionalidad, raza o género. Ello ha servido como mecanismo que ayuda a desenmascarar los estereotipos desde el propio discurso, a la vez que consideramos que ha funcionado a modo de toma de conciencia sobre la presencia de dichos conceptos. Desde esta otra posición, la interacción del alumnado con los textos literarios en español posibilita, entonces, la reflexión y crítica sobre las representaciones de la alteridad o la noción de lo extranjero y, en última instancia, el desarrollo de una serie de competencias para aproximarse y (re)conocer al Otro.

6. Favorecer la aproximación a la diversidad lingüística y sociocultural de las sociedades española y latinoamericana a partir del texto literario.

En cuanto a este último objetivo, teniendo en cuenta las conclusiones recogidas anteriormente en las que se hacía referencia dentro del objetivo principal de esta investigación consideramos que ha sido alcanzado.

Cabe añadir que en la propuesta didáctica las actividades de lectura, interpretación y de producción relacionadas con la variación en el plano morfosintáctico y fónico han permitido hacer esta aproximación a la diversidad tanto desde la perspectiva lingüística como de la sociocultural. Así, una de las formas en que se vehicula la diversidad (y la variación del idioma) en los textos de las dos secuencias didácticas son las diferentes expresiones lingüísticas, la prosodia o las diversas formas de tratamiento propias de cada una de las variedades presentes en los textos. Estas variantes léxicas o fonéticas crean extrañeza, irritación y producen malentendidos, al ser inadecuadamente interpretadas en su uso o simplemente no se aceptan por ser diferentes a las propias. No obstante, las actividades planteadas desde una lectura crítica al respecto, permiten al alumnado reconocer esta diversidad sociolingüística y cultural, de manera que llegue a comprender que su presencia es una muestra más de la dimensión plural de este idioma y de las culturas que conforman las diferentes comunidades de hablantes. Por consiguiente, la interacción entre el lector y estos textos contribuye a que el discente tome conciencia con respecto a esta vitalidad, variedad y heterogeneidad del idioma y reflexione o se enfrente a sus propios prejuicios con relación a determinadas comunidades de hablantes.

Asimismo, los textos literarios seleccionados permiten percibir la diferencia y diversidad de sentidos entre la lengua extranjera y el portugués, así como entre las variedades del español, facilitando así el acceso del alumnado a una mayor cantidad de sentidos y a la heterogeneidad de la lengua y culturas en español y, consecuentemente, se contribuye al desarrollo de la capacidad para reconocer al Otro.

Así pues, a partir de este trabajo se concluye el importante papel que juega la literatura en lengua extranjera como catalizador del desarrollo y progresiva adquisición de la competencia comunicativa intercultural. El texto literario, como espacio en el que se expresan y representan las diversas formas de alteridad, permite al lector encontrar otras

formas de interactuar y experimentar la otredad cultural. Con lo cual se contribuye al desarrollo de una serie de capacidades que promueven la reflexión crítica, orientada hacia el gradual (re)conocimiento de otras visiones e interpretaciones de la realidad y de los referentes socioculturales diferentes a los de la comunidad en la que se integra el alumnado. Además, al mismo tiempo que posibilita la apertura a la diversidad y a lo diferente, tanto con relación a la propia cultura(s) como a la extranjera, el trabajo con el texto literario también contribuye a que el discente aprecie aquello que le une al resto de las comunidades que aparecen reflejadas en el propio texto. Asimismo, el contacto y conocimiento de otras perspectivas fomenta el autodescentramiento y, por tanto, la relativización, redefinición y (re)significación de lo propio y la reflexión sobre aquello que se da por garantizado o se estima como normal.

Por consiguiente, queda manifiesta la importancia de la literatura como instrumento de reflexión y de análisis sobre las creencias, actitudes, posiciones que el futuro docente de ELE mantiene con respecto a lo diferente y a sí mismo, sea en el ámbito de lo lingüístico y lo discursivo, lo sociocultural, estético-literario o en el identitario, por ejemplo. De ahí su contribución a los diferentes procesos vinculados al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Finalmente, vamos a señalar algunas recomendaciones para futuras líneas de investigación.

En cuanto a las obras seleccionadas, y teniendo en cuenta un concepto de canon caracterizado por su diversidad, consideramos que en futuras propuestas podrían incluirse las obras de autores no solo del ámbito hispanoamericano, sino también de aquellos que proceden de culturas más distantes y que escriben en español. Ello obligaría a revisar el concepto de canon literario en la didáctica de la lengua y la literatura en el marco de la formación de profesores de español como lengua extranjera. Como ejemplo de esta

literatura, cabría destacar la presencia de las obras de autores que constituyen la primera generación de hijos de inmigrantes en España y que son una muestra más de la vitalidad de una literatura que refleja el diálogo entre diferentes realidades, idiomas y gentes en la que se fomenta el entendimiento y acercamiento entre culturas tan distantes como la árabe y la española, por ejemplo. En este caso, en la presentación del libro *¡Hay moros en la costa! (y escriben libros en español)* (Medina, 2014), se describe a estos autores como escritores “que escriben una literatura transfronteriza, a medio camino entre Marruecos y España, cuyos temas principales son la migración, la diáspora y las dos orillas”. En este sentido, teniendo en cuenta el cuestionamiento que pesa sobre la idea de canon literario, de acuerdo con las reflexiones de Medina, el libro plantea el siguiente interrogante: “¿Están los escritores inmigrantes o transnacionales mejor equipados para evocar una poética de la nueva orbe que rompa con las subdivisiones basadas en fronteras políticas y esencialismos culturales inalcanzables?” Esta cuestión, apunta directamente hacia una perspectiva intercultural, tal como se había señalado en anteriores capítulos de este trabajo.

Igualmente, otros autores, esta vez de la región subsahariana y que escriben en español, también nos ofrecen una visión del mundo muy diferente, de manera que sus obras enriquecen no solo desde el punto de vista del conocimiento que aportan, sino también desde lo literario y estético y desde lo actitudinal, en consonancia con una perspectiva intercultural: "Sus obras son capaces de alimentar nuevas percepciones, sonidos, olores. Nuevos mundos en nuestras mentes occidentalizadas. Aportan mestizaje, futuro" (Vera, 2000).

Por otra parte, con respecto al concepto de competencia comunicativa intercultural, cabe señalar que como resultado de este análisis, se ha podido verificar y mostrar su carácter multidimensional, pero también su conceptualización excesivamente amplia, así como la complejidad que entraña el estudio de las relaciones entre las diversas

subcompetencias que la integran. Esto nos muestra el desafío que se presenta a la hora de plantear objetivos, así como de diseñar actividades o formular los criterios de evaluación. Así pues, esta caracterización obligaría a los docentes a llevar a cabo una profunda reflexión con relación a cómo plasmar o traducir en una propuesta metodológica esa compleja base teórica intercultural, sobre todo, en un curso tan específico como el de la formación de profesores como lengua extranjera en el contexto brasileño. Por tanto, la aplicación de un modelo de competencia comunicativa intercultural habría que hacerse en términos relativos. Además, debemos pensar no solo en el ámbito brasileño, sino en la región del noreste del país, dadas las especificidades y necesidades particulares tanto del alumnado como de los objetivos de aprendizaje, tal como habíamos señalado en la introducción de nuestro trabajo. Ello nos muestra la necesidad de contextualizar en el marco de la enseñanza del español con fines académicos cualquier propuesta futura que pretenda desarrollar y didactizar la competencia comunicativa intercultural mediante la educación literaria.

Asimismo, consideramos que esta investigación puede ser de utilidad para los profesores que imparten clases de la asignatura de lengua española en el ámbito de la formación de docentes de ELE. En este sentido, sería de interés reflexionar y abordar la enseñanza de la lengua española y de la(s) literatura(s) y la(s) cultura(s) desde una perspectiva integradora e interdisciplinar. Esto significaría tener presente la coordinación vertical y horizontal entre los docentes que imparten las diferentes asignaturas, como la de Cultura, Literatura Hispanoamericana o la de Lengua Española, por ejemplo; así como entre los docentes de los departamentos de Didáctica, de Historia o de Traducción y los de Lenguas Extranjeras. De esta forma, tal como nos recuerdan Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2016, p. 118) también se camina hacia una perspectiva “integradora –lengua, literatura y cultura– como paradigma desde el que abordar la didáctica” de español como lengua

extranjera. De este modo, ofrecería amplias posibilidades didácticas para hacer viable un enfoque intercultural, dado que permite una mayor aproximación a la diversidad lingüística y sociocultural, así como el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa del alumnado y, por tanto, el de la competencia comunicativa intercultural. Además, teniendo en cuenta que el carácter “cultural, experiencial, disciplinar y curricular” del conocimiento profesional, en este caso del futuro docente de español como lengua extranjera, exige articular diversas dimensiones asociadas a una serie de saberes “que são plurais, heterogéneos, personalizados e situados” (Roldão, 2010; Tardif, 2000, cit. por Martins, F., y otros, 2010, p. 95), dicho conocimiento tendría que fundamentarse en una concepción de educación lingüística desde una perspectiva holística e integrada.

Finalmente, cabría destacar que otra línea de trabajo consistiría en la capacitación de estos futuros docentes de ELE no solo para elaborar materiales didácticos en los que se contemple el trabajo con el texto literario atendiendo a su carácter estético y sociocultural desde un enfoque educativo intercultural, sino también y, sobre todo, para crear y formar lectores en esta lengua dentro del ámbito escolar. Para ello, habría que proponer una serie de actuaciones en conjunto para que, desde una actitud de responsabilidad y de compromiso, se pueda llevar a cabo esta labor de mediación lectora. En este sentido, tal como destacaba Sequeira (2012) con respecto a la educación para la ciudadanía, se necesitaría implementar una serie de actividades y políticas educativas centradas en el nivel tanto nacional como local, que contasen con la participación y el compromiso de la comunidad, de las diversas instituciones políticas, culturales y educativas, así como de la familia y del propio centro de enseñanza.

Por último, se hace necesario subrayar que a pesar de que el futuro docente de ELE adquiera toda esta formación, dadas las duras condiciones de trabajo a las que se tendrá que enfrentar, ello dificultará o imposibilitará llevar a cabo una labor docente plena.

A ello hay que sumar otro obstáculo, el del lugar que se le asigna a la lengua y a la(s) literatura(s) extranjera(s), es decir, el escaso valor que se le atribuye a su enseñanza. En este sentido, pese a los esfuerzos habidos hasta el momento, la crisis en el área de las humanidades ha venido y sigue ignorando la literatura en las clases de español como lengua extranjera, tanto en el ámbito escolar como en los manuales de enseñanza de este idioma. De hecho, tal como señalan Campos y Martos (2016, pp. 5-6), esta crisis está unida a la pérdida de memoria, dentro de un “intento sistemático de hurtar la memoria cultural literaria, histórica, a las nuevas generaciones, dejándolas mucho más indefensas, mucho más manipulables”, de manera que se vea reducida a una serie de tópicos, ignorando así el “interés profundo que anida en la narración”. Bajo esta nueva realidad, las artes y la literatura quedan relegadas al papel de elementos puramente decorativos.

De esta forma, frente a los desafíos actuales y, en estos momentos más si cabe, considerando el contexto educativo en Brasil, dentro de una perspectiva de formación humanística se hace necesario tener en cuenta no solo la “dimensión ontológica (el descubrimiento del hombre como hombre)”, sino también la “dimensión ética (la responsabilidad individual y colectiva), que procuraba rescatar la dignidad cultural de lo humano” (Trigo, 2010, p. 192), y que se define en términos de responsabilidad, reflexión y voluntad. De este modo, esta segunda dimensión a la que el autor otorga un papel preponderante, nos ayuda a percibir la importancia de la adopción de un enfoque intercultural como herramienta de formación del profesorado de español como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadallah-Pretceille (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, 87, 34-41.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). L'intercultural comme paradigme pour penser le divers. En *Actas Congreso INTER*. Madrid: Servicio de publicaciones de la UNED. Recuperado el 3 de marzo 2015 de: http://www2.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_frances.pdf
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, 91–101. Recuperado el 6 de marzo 2015 de: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>
- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español* (pp. 943-964). Madrid: SGEL.
- Aguado Odina, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *XXI. Revista de Educación*, 7, 43-51. Recuperado el 8 de abril 2015 de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1948/b15162175.pdf?sequence=1>
- Aguado Odina, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(5). Recuperado el 9 de abril 2015 de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.htm.html>

Aguado Odina, T., Gil, J. A., Jiménez-Frías, R. A., Sacristán, A., Ballesteros, B., Malik, B., y Sánchez, M. F. (1999). Diversidad cultural e igualdad Escolar. Un modelo para el desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2) Recuperado el 8 de marzo 2016 de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/122051/114691>

Alsina, M., y Medina, P. (2005). Las emociones como barreras y como accesos a la diversidad cultural. *Redes.com*, 2, 19-28. Recuperado el 13 de abril 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3659227.pdf>

Andrade, A. (2008). Literatura e Espanhol/LE: a questão da alteridade. *Gragoatá*, 13(25), 119–129. Recuperado el 14 de abril 2014 de: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/233>

Augé, M. (2007). *Por una antropología de la movilidad*. Barcelona: Gedisa.

Authier-Revuz, J. (2001). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. En I. Signorini (Ed.), *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp. 213-230) (2ª ed.). Campinas: Mercado de Letras/São Paulo: Fapesp.

Authier-Revuz, J. (2002). Le fait autonymique: langage, langue, discours – quelques repères. En J. Authier-Revuz, M. Doury, y Reboul-Toure (Eds.), *Parler des mots; Le fait autonymique en discours* (pp. 67-96). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Avanessian, A., y Degryae, L. (2002). La locura, la revuelta y la extranjería. Entrevista con Julia Kristeva. *Signos Filosóficos*, 7, 279-294. Recuperado el 18 de agosto 2015 de: <http://2fwww.redalyc.org/articulo.oa?id=34300715>

- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem* (9ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1999). *Estética de La Creación Verbal*. Siglo veintiuno Editores. Recuperado el 26 de mayo 2015 de: <https://cursounneherasfadycc.files.wordpress.com/2011/10/bajtin-estc3a9tica-de-la-creacic3b3n-verbal-cap-gc3a9neros-discursivos.pdf>
- Ballester, J. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 224, 15-19.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J., e Ibarra-Rius, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36. doi:http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02. Recuperado el 19 de abril 2015 de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2009.05.02/162
- Ballester, J., e Ibarra-Rius, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161-183. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>. Recuperado el 15 de febrero 2016 de: <http://revistas.usal.es/index.php/11303743/article/viewFile/teoredu2015272161183/14249>
- Ballester-Roca, J., e Ibarra-Rius, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 72, 8-15.
- Barros García, B., y Kharnásova, G. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta*

Linguarum, 97-114. Recuperado el 27 de enero 2015 de: <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PLnumero18/6%20%20Benami%20Barros.pdf>

Battella Gotlib, N. (2004). *Teoria do Conto*. [Versión electrónica]. São Paulo: Ática.

Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis* (2ª ed.). Barcelona: Paidós Ibérica.

Beacco, J. C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 38(153), 109–119. doi:10.3406/lgge.2004.939. Recuperado el 14 de enero 2016 de: http://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_2004_num_38_153_939

Becció, A. (2013). El parque como lumbre: aquí aprendo. En B. del Pliego (Ed.) *Extracomunitarios. Nueve poetas latinoamericanos en España* (p. 125). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial. Recuperado el 15 de enero 2015 de: <https://programaddssrr.files.wordpress.com/2013/05/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>

Bhaba, H. (2003). El entre-medio de la cultura. En S. Hall, y P. du Gai (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 94-106). Buenos Aires: Amorrortu.

Blioumi, A. (2014). Intercultural Skills, Culture and Literature at the University. The example of the department of german language and literature in the University of Athens. *International Journal Of Language, Translation And Intercultural Communication*, 2. doi:http://dx.doi.org/10.12681/ijltic.33. Recuperado el 2 de diciembre 2015 de: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/latic/article/view/2736/2505>

Block, C. C., Gambrell, L., y Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.

Bloom, H. (2000) ¿Por qué leer? *Letra internacional*, 67, 4-8.

Bohunovsky, R. (2009). O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. *Horizontes de Lingüística Aplicada*, 8(2), 170-184. Recuperado el 9 de octubre 2015 de: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontes/article/download/2940/2544>

Bombini, G., y Lomas, C. (2016). La educación poética. *Textos. Didáctica de la lengua y la Literatura*, 72, 4-7.

Bordons, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 45-60. Recuperado el 5 de agosto 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5593050.pdf>

Bordons, G., Ferrer, J., Naranjo, M., y Rins, S. (2002). *El reto de leer poesía*. Recuperado el 29 de julio 2016 de: <http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxiu/ComunicacioGranada.pdf>

Bordons, G., y Torrents, J. (2016). Música y poesía. Hacia un corpus que explore nuevas relaciones. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 73, 51-56. Recuperado el 5 de agosto 2016 de: http://www.grao.com/mmd/ODEyOTM3NjctNTEz_M2EzY2Ey_ZTRIM2U4NWRINThhZjEzYmM4MmZmNDY=

- Borghetti, C. (2011). A critical stance on the assessment of intercultural competence. Some ethical issues. Recuperado el 27 de enero 2015 de: http://cefcult.eu/data/Claudia_Borghetti.pdf
- Borrero Zapata, V. (2009). Canon e identidad cultural. En M. Maldonado Alemán (Coord.), *Literatura e identidad cultural: representaciones del pasado en la narrativa alemana a partir de 1945* (pp. 61-97). Berna: Peter Lang. Recuperado el 23 de febrero 2016 de: <https://books.google.es/books?isbn=3034300948,9783034300940>
- Boyer, H. (2011). Contactos y conflictos de lenguas: Aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay. *Signos Lingüísticos*, 5(10). Recuperado el 26 de julio 2014 de: <http://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SLING/article/view/255/234>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum* 18(6), 8-13. Recuperado el 1 de diciembre 2014 de: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
- Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. En G. Alred, M. Byram, y M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and*

Comparisons (pp. 109-129). Clevedon. Buffalo. Toronto: Multilingual Matters LTD.

Recuperado el 2 de diciembre 2014 de: <https://books.google.es/books?isbn=1853599190,9781853599194>

Byram, M. (2009). Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence. En A. Hu, y M. Byram (Eds.), *Intercultural Competence and Foreign Language Learning. Models, Empiricism and Assessment* (pp. 215-234). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Byram, M., Nichols, A., y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon UK: Multilingual Matters LTD.

Campana, M. (2007). *Casa de luciérnagas: antología de poetas hispanoamericanas de hoy*. Barcelona: Editorial: Bruguera.

Campos, M., y Martos, A. (2016). El laberinto de la educación literaria (o la orquesta del Titanic): cuestiones metodológicas. *Lenguaje y Textos*, 0(43), 1-6. doi:<http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5842>

Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43–57. doi:10.1174/113564096763277715. Recuperado el 29 de noviembre 2015 de: <http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/proyectos%20%20de%20lengua%20%20ana%20amps.pdf>

Camps, A. (1999). Motivos para escribir. *Guix elements d' acció Educativa*, 251, 5-10.

Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En A. Camps (Coord.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J.C. Richards, y R. W. Schmidt (Eds), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases Of Communicative Approaches To Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. Recuperado el 7 de febrero 2015 de: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>

Carrió-Pastor, M. L. (2009). Cultural Diversity in Content and Language Integrated Learning (CLIL). En M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 31-46). Berna: Peter Lang. Recuperado el 6 de abril 2017 de: <https://books.google.es/books?isbn=3039118188,9783039118182>

Casanova L. (2012). Entrevista a M. Petit. El arte de la lectura en tiempos de crisis de Michèle Petit. Recuperado el 29 de junio 2015 de: <http://www.lacasadeviena.com/literatura/el-arte-de-la-lectura-en-tiempos-de-crisis-de-michele-petit/>

Celada, M. (2002). *Língua materna/língua estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação*. São Paulo: USP. Mimeo.

Celada, M. T., y González, N. M. (2000). Los estudios de Lengua Española en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 10 (Suplemento: el hispanismo en Brasil), 35-58.

Celada, M. T., y dos Santos Rodrigues, F. (2005). El español en Brasil: actualidad y memoria. *ARI*, 31. Recuperado el 29 de noviembre 2014 de: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/18e5cc004f0185ffb9e7fd3170baead1/ARI312005E.pdf?MOD=AJPERESyCACHEID=18e5cc004f0185ffb9e7fd3170baead1>

Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón Soler, y M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language learning* (pp. 41-57). Dordrecht: Springer. Recuperado el 10 de mayo 2016 de: https://canvas.harvard.edu/files/926812/download?download_frd=1&verifier=HL5njGKyAX7HvsYMG11DrU3H57BhuU4dLI4qrELT

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35. Recuperado el 19 de diciembre 2015 de: <http://www.zoltan.dornyei.co.uk/uploads/1995-celce-murcia-dornyei-thurrell-ial.pdf>

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Cerrillo, P. (2012). Educación literaria y canon escolar de lecturas. *Leer.es*, 1–17. Recuperado el 11 de febrero 2017 de: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf/91651117-9779-4353-b835-dcf0d9f55a5d

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3ª ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Coelho Liberali, F. (1999). *O Diário como Ferramenta para a Reflexão Crítica*. [Tese de Doutorado]. Programa de Estudos PósGraduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado el 10 de julio 2015 de: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/Fernanda.pdf

- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lengua y Educación*, 9, 21-31. Recuperado el 9 de marzo 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126236.pdf>
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22(1), 6-63. Recuperado el 10 de marzo 2015 de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Language*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division. Recuperado el 13 de octubre 2015 de: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Coracini, M. J. (2003). *Identidade e discurso: (Des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitaria.
- Coracini, M. J. (2007). Nossa língua: materna ou madrasta? Linguagem, discurso e identidade. En M. J. Coracini (Ed.), *A celebração do outro: Arquivo, memória e identidade* (pp. 135-148). Campinas: Mercado de Letras.
- Cortázar, J. (1971). Algunos aspectos del cuento. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 255, 403-406. Recuperado el 3 de mayo 2015 de: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/Cortazar/cuento.pdf>
- Culler, J. (1999). *Teoria Literária. Uma introdução*. São Paulo: Beca.

Da Silva Mariano Lessa, G. (2004). *Lá na América Latina... um estudo sobre as identidades culturais na sala de Espanhol LE*. [Dissertação de Mestrado em Interdisciplinar Lingüística Aplicada]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ.

Da Silva Mariano Lessa, G. (2013). Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. En F. Zolinsz (Ed.), *(In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol* (pp. 17-27). Campinas/SP: Pontes Editores.

De Lima Picanço (2012). Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da interculturalidade na formação do professor de espanhol como LE. *Eutomia*, 10(1), 111-132. Recuperado el 3 de febrero 2015 de: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/download/813/600>

Del Pliego, B. (2013). La metáfora del desplazado. En torno a los poetas latinoamericanos en España. En B. del Pliego (Ed.), *Extracomunitarios. Nueve poetas latinoamericanos en España* (pp. 11-36). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

De Souza Lima, T. (2013). *A competência intercultural na formação de professores de espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de letras*. [Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada]. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução de Brasília: Universidade de Brasília. Recuperado el 6 de febrero 2015 de: http://pgla.unb.br/wpcontent/uploads/2014/07/2013_TaniadeSouzaLima.pdf

- De Vallescar, P. D. (2002). La cultura: consideraciones para el encuentro intercultural. En G. González (Coord.), *El discurso intercultural: prolegómenos una filosofía intercultural* (pp. 141-162). Madrid: Biblioteca Nueva.
- De Vallescar, P. D. (2013). Interculturalidad, espacio entreculturas y la referencia ético-moral. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(60), 57-68. Recuperado el 9 de abril 2016 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27926711014>
- Delanoy, W. (2005). A Dialogic Model for Literature Teaching. *ABAC Journal*, 25(1), 53-66. Recuperado el 21 de julio 2015 de: http://www.aulibrary.au.edu/multim1/ABAC_Pub/ABAC-Journal/v25-n1-4.pdf
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. En F. Dervin, y Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 157-173). Bern: Peter Lang. Recuperado el 13 de julio 2015 de: <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>
- Dervin, F. (2013). Towards Post-intercultural Education in Finland? En K. Pyhältö, y E. Vitikka (Eds.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (pp. 19-29). Helsinki: OPH. Recuperado el 27 de marzo 2016 de: <http://blogs.helsinki.fi/helsinkischoolofinterculturality/files/2014/01/dervinpostintercultural-education-1.pdf>
- Dervin, F., y Tournebise, C. (2013). Turbulence in intercultural communication education (ICE): Does it affect higher education? *Intercultural Education*, 24(6), 532-543. doi:

<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2013.866935>. Recuperado el 4 de agosto 2015 de:

<http://blogs.helsinki.fi/dervin/files/2012/01/dervintournebiseFINAL.pdf>

Dolz, J., Noverraz, M., y Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. En J. Dolz, y B. Schneuwly (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas : una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 117–141. doi:10.5209/DIDA.19718. Recuperado el 30 de marzo 2015 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A/18815>

Dolz, J., y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527. Recuperado el 7 de julio 2015 de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3518/1/Art09-497.pdf>

Drumond Alves, S., y Navarro Rodrigues, M. (2012). Crítica textual e os livros didáticos de espanhol do PNL D 2012: Estudo da coleção enlaces. *Cadernos do CNLF*, 16(4,3), 2131-2139. Recuperado el 29 de julio 2016 de: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_3/182.pdf

Dubois, M. E (2002). Prólogo. En L. M. Rosenblatt, *La literatura como exploración* (pp. 13-26). México: F.C.E.

Dubois, M. E (2011). Nuevos enfoques en lectura y escritura. *Legenda*, 15(12), 104-121. Recuperado el 2 de febrero 2016 de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/download/736/1491>

- Dueñas Lorente, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. doi:10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239 Recuperado el 14 de abril 2015 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>
- Dueñas Lorente, J. D., Taberner, R. M., Calvo, V., y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. doi:http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02. Recuperado el 17 de abril 2015 de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2014.11.02/434
- Duranti, A. (2003). Lengua como Cultura en la Antropología Norteamericana. *Current Anthropology*, 44(3), 323-347. Recuperado el 2 de marzo 2015 de: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/reprints/lenguacultura.pdf>
- Eagleton, T. (1998). *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Eagleton, T. (2001). *The idea of culture*. England: Blackwell.
- Eagleton, T. (2007). *How to read a poem*. Oxford: Blackwell Publishing. Recuperado el 12 de agosto 2016 de: https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/1890378/_mod_resource/content/1/How%20to%20Read%20a%20Poem%20%20Eagleton%2C%20Terry.pdf
- Eagleton, T. (2012). *The event of Literature*. Yale University Press.
- Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación. Literatura* (2ª ed.). Madrid: University Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid.

- Elliott, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between "knowledge" and "action" in the academy: some reflections on action research. *Educar*, 34, 11-26. Recuperado el 9 de abril 2017 de: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20796/20636>
- Ferreira Do Vale Borges, E. (2010). A linguística aplicada e seus (meta)paradigmas: O contexto de ensino de línguas. *Todas as Letras*, 12(2), 81-87. Recuperado el 8 de junio 2016 de: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/2414/2795>
- Finocchiaro, M., y Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Garrido, S. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 521-539, Recuperado el 9 de abril 2016 de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (12ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Geli, C. (18 de marzo de 2007). La luz de las mujeres luciérnaga. Nuevas poetas latinoamericanas. *Mujeres en Red. El periódico feminista*, [versión electrónica]. Recuperado de: http://www.mujeresenred.net/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=974
- Goettenauer, E. (2005). Espanhol: língua de encontros. En J. Sedycias (Eds.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 61-70). São Paulo: Parábola Editorial.
- Gohard-Radenkovic, A. (2005). De l'usage des concepts de "culture" et "d'interculturel" en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception

- sociale de l'autre. En O. Bertrand (Ed.), *Textes de l'École polytechnique* (pp. 19-30). Paris: Presses de l'École Polytechnique. Recuperado el 10 de marzo 2015 de: http://www.editions.polytechnique.fr/files/pdf/EXT_1254_X.pdf
- Goldin, D. (2002). Liminar. En L. M. Rosenblatt, *La literatura como exploración* (pp. 7-12). México: México: F.C.E.
- Gonçalves Matos, A. (2011). (Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom. *International Education Studies*, 4(5), 5–9. doi:10.5539/ies.v4n5p5. Recuperado el 18 de julio 2015 de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ_1066627.pdf
- Gonçalves Matos, A. (2014). Narrative Matters in Intercultural Learning – contributions from Jerome Bruner. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 43–54. Recuperado el 19 de julio 2015 de: <http://www.redalyc.org/pdf/349/34937157004.pdf>
- Goulart Almeida, S. (2007). Pensando o conceito de alteridade hoje. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 16, 12-19. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.16.0.12-19>. Recuperado el 24 de noviembre 2015 de: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1402/1500>
- Gregori Parra, A. (2015). *Llegir i escriure la ciutat. Una proposta d'educació literària a partir dels espais urbans en l'obra poètica de Marta Pessarrodona*. [Tesi doctoral]. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado el 15 de noviembre 2015 de: http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45873/Tesi_Angels_Gregori_Parra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grossegese, O. (2015). La literatura en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguaje y Textos*, 42, 21-32.

- Grossegese, O., Paisana, J., y Pereira, M. (2010). Upgrading CEFRL to include Competences in the Area of Culture and Literature. *LanQua. Examples from Practice*. Recuperado el 4 de agosto 2016 de: http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Literature_and_culture_Upgrading%20the%20CEFRL%20to%20include%20competences%20in%20literature%20and%20culture/index.pdf
- Guimarães, T. (21 de diciembre de 2015). Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa. *BBC, Brasil* [versión electrónica]. Recuperado de: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151217_brasil_latinos_tg
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita “identidad”? En S. Hall, y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). Río de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2010). ¿Qué es lo “negro” en la cultura popular negra? En E. Restrepo, C. Walsh, y V. Vich (Eds.), *Sin garantía: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 287-298). Recuperado el 7 de junio 2015 de: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/stuart_hall_-_sin_garantias.pdf
- Hymes D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). London: Penguin.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester, J. (2010). La educación intercultural en el siglo XXI: ¿realidad o utopía? *Aula de innovación educativa*, 197, 1-8.

- Ibarra, N., y Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. *Alpha (Osorno)*, 43, 303-317. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200022>. Recuperado el 6 de abril 2017 de: http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n43/art_22.pdf
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130. doi:10.14746/strop.2016.433.008. Recuperado el 6 de enero 2017 de: <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/6834/6828>
- Janzen, H. (2007). A questão cultural no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. 16º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas. Recuperado el 30 de enero 2016 de: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem06pdf/sm06ss04_03.pdf
- Jiménez Arribas, C. (2009). Apuntes para un breve estudio panorámico del poema en prosa en España e Hispanoamérica. Recuperado el 7 de marzo 2017 de: <http://www.zurgai.com/archivos/201304/012009006.pdf?1>
- Jiménez Gámez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum, la educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- Jiménez Gámez, R. (2006). La construcción de un currículum para una ciudadanía intercultural. Recuperado el 14 de febrero 2017 de: http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/construccio2.htm
- Jiménez Gámez, R. (2012). Diversidad cultural y lingüística, identidad e inmigración: algunas conclusiones y propuestas desde la investigación educativa. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 139-156. Recuperado el 14 de febrero 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105325.pdf>

- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kramersch, C. (1986). From language proficiency to Interactional Competence. *Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Kramersch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354–367. doi:10.1017/S0261444810000431.
- Kristeva, J. (1988). Freud: “heimlich/unheimlich”, la inquietante extrañeza. *Gallimard, colección Folio/Essais*, 17, 359–368. Recuperado el 12 de septiembre 2015 de: http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wpcontent/uploads/2016/03/articulos/013_27.pdf
- Kristeva, J. (1994). *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Lago, E. (6 de septiembre de 2016). La poesía es percibida como una amenaza. *El País*, [versión electrónica]. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2016/09/01/actualidad/1472742469_614241.html?rel=cx_articulo#cxrecs_s
- Lara Alberola, E. L. (2016): El museo literario como experiencia de animación lectora desde la asignatura formación literaria para maestros (Magisterio). *Edetania*, 49, 165-191. Recuperado el 6 de abril 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/ descarga/ articulo/ 5593216.pdf>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lebedko, M. (2014). Theory and Practice of Stereotypes in Intercultural Communication. En S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, y S. Li (Eds.), *Critical Cultural*

Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education (pp. 250-275). Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing. Recuperado el 8 de octubre 2015 de: <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/58383>

Lei ordinária 11.161/2005, del 5 de agosto de 2005, para la enseñanza de la lengua española, DOU, del 8 de agosto de 2005. Recuperado el 28 de febrero 2017 de: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html>

Lei 13.415/2017, del 16 de febrero de 2017, sobre la reforma de la enseñanza secundaria, DOU, del 17 de febrero de 2017. Recuperado el 28 de febrero 2017 de: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>

Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A., y Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at Griffith University. Recuperado el 15 de octubre 2015 de: <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf>

Llamas Ubieto, M. (2010). Interacción cultural y dialogismo: una relación productiva para el estudio teórico-literario de la interculturalidad. *Revista de Filología Alemana*, 18, 11-37. Recuperado el 20 de abril 2016 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL1010110011A/32950>

Llamas Ubieto, M. (2012). *Lecturas del contacto: manifestaciones estéticas de la interculturalidad y la transculturalidad*. Madrid: Arco. Serie Perspectivas.

- López Guil, I. (2009). Metaliteratura y migración en el relato español contemporáneo: Rosita de Manuel Hidalgo y Terciopelo Robado de Elena Pita. En L. M. Calvo Salgado, I. López Guil, V. Ziswiler, y C. Albizu Yeregui (Eds.), *Migración y exilio españoles en el siglo XX* (pp. 27-54). Madrid; Frankfurt: Iberoamericana Editorial; Vervuert. Recuperado el 11 de octubre 2015 de: <https://books.google.es/books?isbn=8484894177,9788484894179>
- López Valero (1998). La nueva configuración en la enseñanza de la lengua y la literatura (educación secundaria). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, 23-33. Recuperado el 3 de abril 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117965.pdf>
- Maalouf, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Maillard, N. (2013). *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. [Thèse de Doctorat]. Linguística. Nantes Angers Le Mans: Université d'Angers. Recuperado el 3 de febrero 2016 de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01024380/document>
- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). Interculturalidad. En *Guía de conceptos sobremigraciones, racismo e interculturalidad* (pp. 253-259). Madrid: Catarata.
- Margallo González, A. M. (2009). Lectura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo escolar. *Lectura y vida*, 30(3), 44-55. Recuperado el 4 de noviembre 2015 de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a_30n3/30_03_Margallo.pdf
- Margallo González, A. M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En A. M. Margallo González, y otros (Ed.), *Didáctica de la lengua castellana y la*

literatura (pp. 167-186). Barcelona: Graó. Recuperado el 1 de febrero 2016 de:
<https://books.google.es/books?isbn=8499803474,9788499803470>

Margallo González, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI/CAEU, 59, 139–156. Recuperado el 5 de noviembre 2015 de: <http://www.rieoei.org/rie59a06.pdf>

Martins, F., Andrade, A. I., Dias, C., Gomes, S., Moreira, G., Nolasco, I., Ramos, A. P., y Sá, S. (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação? En A. I. Andrade y A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 93-110). Aveiro: departamento de Educação/Universidade de Aveiro. Recuperado el 3 de octubre 2016 de: <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>

Mata, I. (2015). António Jacinto e a pedagogia intercultural. En A. P. Tavares, F. da Silva, y L. da Cunha Pinheiro (Eds.), *António Jacinto e a sua época A modernidade nas literaturas africanas em língua portuguesa* (pp. 77-96). Clepul. Recuperado el 23 de mayo 2016 de: http://www.lusosofia.net/textos/20160322tavares_ana_paul_silva_fabio_maio_pinheiro_luis_cunha_antonio_jacinto_e_a_sua_epoca.pdf

Medina, M. A. (10 de marzo de 2014) ¡Hay moros en la costa! (y escriben libros en español). El País, [versión electrónica] Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/miradasarabes/2014/03/moros-en-la-costa-literatura-marruecos-espana.html>

Méndez Cabrera, J. (2016). Educación literaria y adaptación de clásicos medievales: El Blandín de Cornualla en el aula de infantil. En N. Ibarra, J. Ballester, y F. Romero (Eds.), *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1(1) (pp. 145-160). Valencia: Universitat

Politécnica de València. Recuperado el 11 de febrero 2017 de: https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/61624/Investigaci%C3%B3n%20en%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20lenguas%20y%20las%20literaturas_6276.pdf?sequence=1

Mendonça de Lima, L., y Almeida Lima, P. R. (2014). Análise de um livro didático do ensino médio: o fomento à cidadania mercosulina em uma perspectiva intercultural. *Hispanista*, 15(57). Recuperado el 28 de noviembre 2015 de: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/455.pdf>

Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269. Recuperado el 20 de febrero 2017 de: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9898110233_A/19812

Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En A. Mendoza, P. C. Cerrillo, y J. García (Coord.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado el 14 de abril 2015 de: <https://books.google.es/books?isbn=8489958637,9788489958630>

Mendoza Fillola, A. (2002). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En C. Hoyos, R. Gómez, M. Molina, B. Urbano, y J. Villoría (Eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI: actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Mendoza Fillola, A. (2003). La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. En C. Alagario, y C. Guillén Díaz (Eds.), *Lenguas para abrir*

camino (pp. 113-166). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones. Recuperado el 15 de abril 2015 de: <https://books.google.es/books?isbn=8436936000,9788436936001>

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.

Mendoza Fillola, A., López, A., y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, Akal.

Mendoza Fillola, A., y Cantero, F. J. (2003) Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza Fillola, y E. Briz (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 3-32). Madrid: Prentice Hall

Menezes Jordão, C., y Cabral Bühner, E. (2013). A condição de aluno professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. *Educação y Realidade*, Porto Alegre, 2(38), 669-682. Recuperado el 29 de enero 2016 de: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a18.pdf>

Mey, J. (1998). Etnia, identidade e língua. En I. Signorini, (Ed.), *Lingua(gem) e identidade* (pp. 69-88). Campinas: Mercado de Letras.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira* (1998). En Secretaria de Educação Fundamental (Ed.). Brasília: MEC/SEF. Recuperado el 21 de enero 2015 de: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Literatura, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol* (2006). (pp. 49-164). Brasília: MEC/SEB. Recuperado el 3 de noviembre 2014 de: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Ministério da Educação. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curso de Letras. *Projeto Pedagógico de Curso. Curso de Graduação em Letras* (2006). Recuperado el 13 de enero 2015 de: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/PPC_LETRAS_2006.pdf

Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático de línguas estrangeiras modernas* (2012). Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Recuperado el 10 de abril 2016 de: http://www.dept.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/PNLD2012/GuiaPNLD2012_LINGUAESTRANGEIRA.pdf

Morgado, M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. *Álabe*, 1, 1-21. Recuperado el 27 de diciembre 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4035274.pdf>

Morgado, M., y Carvalho Pires, N. (2012). As Lições Interculturais de Contos Tradicionais “vertidos” em Literatura Infantil. *Álabe*, 5, 1-13. Recuperado el 14 de diciembre 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3985515.pdf>

Narvaja de Arnoux, E. (2008). *Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica*. Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 16

de noviembre 2014 de: [http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/ Arnoux%20Elvira%20%20Ambitos%20para%20el%20espanol.%20Recorridos%20desde%20una%20perspectiva%20glotopolitica.pdf](http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Arnoux%20Elvira%20%20Ambitos%20para%20el%20espanol.%20Recorridos%20desde%20una%20perspectiva%20glotopolitica.pdf)

Narvaja de Arnoux, E., y del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company. doi:10. 10757 sic. 7. 7. 01nar. Recuperado el 18 de noviembre 2014 de: https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/365-Images/Arnoux-Del-Valle-SiC-2010-intro.pdf

Núñez Sabarís, X. (2015). La didáctica de la literatura en la enseñanza de ELE. *Lenguaje y Textos*, 42, 5-8.

Ogay, T. (2010). Por uma abordagem intercultural da educação: levar a cultura sério. *Rev. Diálogo Educ.*, 10(30), 391-408. Recuperado el 13 de noviembre 2016 de: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdfydd1=3615>

Osman S., Elias, N., Reis, P., Izquierdo, S., y Valverde, J. (2010). *Enlaces 1- Español para jóvenes brasileños*. São Paulo: McMillan.

Paixão, F. (2013). Poema em prosa: Problemática (in)definição. *Revista Brasileira*, 75, 151-162. Recuperado el 7 de diciembre 2015 de: <http://www.academia.org.br/abl/media/Revista%20Brasileira%2075%20%20PROSA.pdf>

Palmer, G. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En G. González (Coord.), *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Biblioteca Nueva.

Parecer CNE/CES 492/2001, del 3 de abril, *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ensino Superior*, DOU del 9 de julio de 2001. Recuperado el 1 de febrero 2015 de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

Parecer CNE/CP 9/2001, del 8 de mayo, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, DOU del 18 de enero de 2002. Recuperado el 8 de febrero 2015 de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

Pederzolli Cavalheiro, A. (2008). Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? *Linguagem y Ensino*, 11(2), 487-503. Recuperado el 1 de marzo 2015 de: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/123/92>

Piglia, R. (2000). *Formas breves* (pp. 103-137). Barcelona: Anagrama.

Perdomo López, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 23, 149–159. Recuperado el 4 de marzo 2015 de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8246/LYT_23_2005_art_12.pdf?sequence=1

Petit, M. (2005). El extraño objeto que nos reúne. En E. Ramírez Leyva (Comp.), *Tercer Seminario Lectura: Pasado, presente y futuro. Extinción o transfiguración del lector?* (pp. 45-76). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 18 de abril 2015 de: <http://132.248.242.6/~publica/conmutarl.php?arch=1yidx=207>

Petit, M. (2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo. Editora 34.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Puccinelli Orlandi, E. (2002). *Língua e Conhecimento Linguístico. Para uma História das Ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Rama, A. (2008). *Transculturación narrativa en América Latina* (2ª ed.). Buenos Aires: Ediciones El Andariego. Recuperado el 28 de noviembre 2015 de: <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2015/07/rama-a-transculturac3b3n-narrativa-en-amc3a9rica-latina.pdf>

Rodríguez Gutiérrez, M. (2009). Poetas transatlánticas: hispanoamericanas en la España de hoy. Cristina Peri Rossi, Ana Becció, Isel Rivero. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 38, 111-133. Recuperado el 24 de noviembre 2015 de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/download/ALHI0909110111A/21520>

Rodrigo i Segura, F. J. (2016). *La formació literària i la metodologia de projectes de treball en batxillerat i en els graus de Mestre/a d'Educació Infantil i Primària*. [Tesi doctoral]. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Valencia: Universidad de Valencia.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: F.C.E.

Routy, M. (2010). *L'étranger, le penseur, le fou et l'obèse: quatre figures de l'Autre dans la littérature québécoise actuelle*. [Mémoire de Maîtrise ès arts]. Département d'Études françaises. Littératures francophones et résonances médiatiques. Montreal, Québec: Université Concordia. Recuperado el 1 de diciembre 2015 de: http://spectrum.library.concordia.ca/7488/1/Routy_MA_S2011.pdf

Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 273-286.

doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100017>. Recuperado el 15 de octubre 2015 de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art17.pdf>

Ruiz, A. (2003). Literatura intercultural frente a canon nacional en Alemania: pautas para la resolución de un conflicto. *Revista De Filología Alemana*, 11, 27-48. doi:10.5209/rev_RFAL.2003.v11.34714. Recuperado el 1 de marzo 2016 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0303110027A/33570>

Ruiz Cecilia, R. (2010). El proceso de lectura en lengua extranjera: de la descodificación a la interpretación. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 311-324. Recuperado el 1 de agosto 2016 de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA1010110311A/18752>

Salaberri, S. (2007). Competencia comunicativa intercultural. *Opiniones*, 61-76. Recuperado el 1 de febrero 2015 de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>

Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En Mendoza Fillola, y E. Briz Villanueva (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 319-348). Madrid: Prentice Hall. Recuperado el 1 de diciembre 2015 de: <https://books.google.es/books?isbn=8420534552,9788420534558>

Sánchez Vázquez, A. (2005). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Recuperado el 24 de marzo 2015 de: http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1849/ASV_De%20la%20Estetica%20de%20la%20Recepcion_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la

adolescencia. *Ocnos*, 7, 85–99. doi:http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07

Recuperado el 28 de noviembre 2015 de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07/192

Santamaría, E., y Lurbe, K. (2007). Entre (nos)otros o la necesidad de re-pensar la construcción de las alteridades en contextos migratorios. *Papers*, 85, 57–69.

Recuperado el 29 de diciembre 2015 de: <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n85/02102862n85p57.pdf>

Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 56, 5-23.

Sanz Pastor, M. (2010). La construcción del componente cultural: Enfoque comunicativo y literatura. *Monográficos marcoELE*, 10, 129–138. Recuperado el 17 de febrero 2017 de: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanz.pdf

Sarmiento, C. (2014). Interculturalism, multiculturalism, and intercultural studies: Questioning definitions and repositioning strategies. *Intercultural Pragmatics*, 11(4), 603–618. doi:10.1515/ip-2014-0026. Recuperado el 17 de diciembre 2015 de: [http://www.iscap.pt/~cei/docs/publicacoes_files/ip-2014-0026%20\(1\).pdf](http://www.iscap.pt/~cei/docs/publicacoes_files/ip-2014-0026%20(1).pdf)

Schneider Queroz, J., y Stutz, L. (2016). Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na educação infantil. *Pandaemonium Germanicum*, 19(27), 203-235. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371927203235>. Recuperado el 22 de agosto 2016 de: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/113859/111721>

Schön, D. A (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Cambridge Circus.

- Sequeira, R. M. (2012). A comunicação intercultural é uma utopia? En P. Petrov, P. Quintino de Sousa, R. López-Iglésias Samartim, y E. J. Torres Feijó (Eds.), *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas: Século XX, vol. 3* (pp. 303-316). Recuperado el 28 de marzo 2015 de: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2164/1/AlgarveLusitanistasFinal.pdf>
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum, 15*(1), 61-74.
- Serrani-Infante, S. (1998). Identidade e segundas línguas. En I. Signorini (Ed.), *Língua(gem) e identidade* (pp. 231-264), São Paulo: Mercado de Letras.
- Serrani-Infante, S. (2003) Memórias Discursivas, Línguas e Identidades Socioculturais. *Organon, 17*(35), 283-298. Recuperado el 18 de junio 2014 de: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/download/30028/18624>
- Singer, G. (2014). A literatura intercultural: desafios e canonização. *Diacrítica, 28*(3), 89-102. Recuperado el 9 de enero 2016 de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S080789672014000300012&lng=pt
- Stutz, L., y Lopes Cristovão, V. L. (2011). A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem, 14*(1), 569-589. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p569> Recuperado el 17 de diciembre 2015 de: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8578/9195>
- Suárez-Galbán, E. (2005). Extranjero en el estanco. En AA VV, *Inmenso Estrecho: Cuentos sobre inmigración* (pp. 271-281). Madrid: Kailas Editorial.

- Todorov, T. (2010). *Nosotros y los otros*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Trigo, A. (2010). Las humanidades en la encrucijada de la globalización. En R. González Arana, y A. Masón (Eds.), *Colombia y el hemisferio frente al nuevo orden mundial* (pp. 167-196). Barranquilla: Ediciones Uninorte. Recuperado el 19 de abril 2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/533531.pdf>
- Vasconcelos Felice, M. I. (2011). Qual o lugar da avaliação da aprendizagem na formação do Professor de línguas? *Anais do SILEL*. 2(2). Recuperado el 2 de enero 2016 de: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2942.pdf>
- Vera, J. (16 de abril de 2000). Las editoriales españolas descubren a los autores africanos que escriben en castellano. *El País*, [versión electrónica] Recuperado de: http://elpais.com/diario/2000/04/16/cultura/955836001_850215.html
- Veiz, J. M. (2010). Paradigmas en la enseñanza de Lenguas Extranjeras. En *Ponencia especial. Actas XLV (AEPE)* (pp. 25-47). Recuperado el 2 de julio 2015 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_05.pdf
- Veiz, J. M. (2014). Entre lenguas y culturas. *Digilec*, 1(1), pp. 8-31. Recuperado el 13 de octubre 2015 de: http://digilec.udc.es/files/articulo1_vh3d77rt.pdf
- Veiz, J. M. (junio, 2015). *50 años enseñando lenguas extranjeras (1965-2015): ¿Qué no hemos hecho bien?* Ponencia presentada en el VI Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal, Porto, Portugal.

- Vicente Da Silva Matos, S. (2014). Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Abehache*, 4(6), 165–185. Recuperado el 10 de diciembre 2015 de: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista6/165-185.pdf>
- Villanueva, D. (1994). Literatura comparada y enseñanza de la Literatura. En *Actas del IV Simposio de Actualización científica y didáctica de lengua y literatura españolas* (pp. 97-103). Sevilla. Recuperado el 7 de marzo 2017 de: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/literatura-comparada-y-enseanza-de-la-literatura-0/>
- Vieira Mariano, L. (2014). A consciência intercultural e a formação inicial dos professores de E/LE. IV SEPEXLE. *Seminário de pesquisa e extensão em letras*. Recuperado el 15 de octubre 2015 de: http://www.uesc.br/eventos/sepexle/ivsepexle/artigos/art13_mariano.pdf
- Vinther, J., y Slethaug, G. (2012). The Danish Educational Tradition: Multiple Heritages and International Challenges and ‘Conversation’. En L. Jin, y M. Cortazzi (Eds.), *Researching intercultural learning* (pp. 58-77). London: Palgrave Macmillan. Recuperado el 10 de septiembre 2015 de: <https://books.google.es/books?isbn=1137291648,9781137291646>
- Welsch, W. (1999). Transculturality- the puzzling form of cultures today. En M. Featherstone, y S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (pp. 194-213), London: Sage. Recuperado el 31 de julio 2016 de: http://www2.unijena.de/welsch/papers/W_Wielsch_Transculturality.html
- Widdowson, H.G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa* (pp. 83-90). Madrid: Edelsa.

Widdowson, H. G. (1998). Communicative and community: the pragmatics of ESP.

English for Specific Purpose, 17(1), 3-14. doi:10.1016/S0889-4906(97)00028-8

Zayas, F. (2012a). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Colección

Recursos, 120. Barcelona: Octaedro.

Zayas, F. (2012b). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita.

Revista Iberoamericana de Educación, 59, 63-85. Recuperado el 21 de octubre 2015

de: <http://rieoei.org/rie59a03.pdf>

Bibliografía de la propuesta didáctica. Artículos, archivos de videos e imágenes

Aramburu, F. (15 de octubre de 2016). ¿Merece Bob Dylan el nobel de literatura? Lírica

viene de lira. El País, [versión electrónica]. Recuperado de: <http://cultura.elpais.com>

[/cultura/2016/10/14/actualidad/1476463891_691904.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2016/10/14/actualidad/1476463891_691904.html)

Avancini, W. (Director) (5 de septiembre de 2010). Poema falado-Morte e vida Severina

(prólogo) [Archivo de vídeo]. Recuperado el 30 de julio 2016 de: <https://www>

[.youtube.com/watch?v=HYn2I9O7E9g](https://www.youtube.com/watch?v=HYn2I9O7E9g)

Becattini, N. (28 de abril de 2016). Onde está nossa latinidade? [Blog]. Recuperado el 2 de

agosto 2016 de: [http://www.360meridianos.com/2016/04/onde-estanosalatinidade.](http://www.360meridianos.com/2016/04/onde-estanosalatinidade)

[html #ixzz4TPd0iFSa](http://www.360meridianos.com/2016/04/onde-estanosalatinidade.html#ixzz4TPd0iFSa)

Becció, A. (14 de septiembre de 2002). Los avatares de su legado. *Revista Ñ, Clarín.com*,

[versión electrónica]. Recuperado el 10 de mayo 2016 de: <http://edant.clarin.com/>

[suplementos/cultura/2002/09/14/u-00303.htm](http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2002/09/14/u-00303.htm)

Canal Encuentro HD (29 de julio de 2009). 74- La última dictadura militar- La represión (1/2) [Archivo de vídeo]. Recuperado el 3 de agosto 2016 de: <https://www.youtube.com/watch?v=sqVVhKJvQ7w>

Canal Encuentro HD (22 de abril de 2014). Hoy que estoy tan alegre, qué me dicen", de Juan Gelman, lectura colectiva -[Archivo de vídeo]. Recuperado el 6 de agosto 2016 de: <https://www.youtube.com/watch?v=AXT83L4Owzk>

Cano, S. (13 de abril de 2015). Frida Khalo. Mujeres de todos los tiempos [Blog]. Recuperado el 19 de agosto 2016 de: <http://silvia-biblioteca.blogspot.com.es/2015/04/frida-kahlo.html?view=timeslide>

Carpintero, E. (21 de febrero de 2014). Celebración del amor fundado en la alteridad. Recuperado el 17 de marzo 2017 de: <http://psicologossalta.com.ar/2014/02/celebracion-del-amor-fundado-en-la-alteridad/> (corresponde a la imagen situada a la derecha; actividad 1, sesión 11 de la segunda secuencia didáctica, p. 325).

Castro, P. (27 de octubre de 2015). Inmenso Estrecho. *El cultural*. Recuperado el 13 de abril 2016 de: <http://www.elcultural.com/revista/letras/Inmenso-Estrecho/15747>

El cultural (30 de noviembre de 2006). Inmenso Estrecho II. Cuentos sobre inmigración. Rasgos occidentales. Isaac Rosa. Recuperado el 13 de abril 2016 de: <http://www.elcultural.com/revista/letras/Inmenso-EstrechoIICuentossobreinmigracion/19193>

Erasmus, M. (8 de febrero de 2014). Marisa Monte y Cesaria Evora – Sodade. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 16 de agosto 2016 de: <https://www.youtube.com/watch?v=GySNN9e2STM>

La Gaceta. (6 de marzo de 2016). Lila Downs: “soy hija de tres culturas que se odian y se quieren”. *La Gaceta*, [versión electrónica]. Recuperado el 18 de agosto 2016 de: <http://www.lagaceta.com.ar/nota/673242/espectaculos/lila-downs-soy-hija-tres-culturas-se-odian-se-quieren.html>

Museo de arte moderno. Arte mexicano del siglo XX. Vanguardias. Frida Khalo. Las dos Fridas. Recuperado el 18 de agosto 2016 de: <http://www.museoartemoderno.com/colecciones/>

Paralelo sur, n. 6. Especial nueva literatura española II. Recuperado el 16 de marzo 2016 de: <http://www.paralelosur.com/catalogo/revista-paralelo-sur-6/>

Roldán, L. (8 de abril de 2014). Sodade. Disco Raíz. Lila Downs, Niña Pastori, Soledad Pastorutti. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 17 de agosto 2016 de: <https://www.youtube.com/watch?v=DFfZPw1zqgw>

Sony Music (27 de marzo de 2014). Raíz Trailer [Archivo de vídeo]. Recuperado el 17 de agosto 2016 de: <https://www.youtube.com/watch?v=a7ffGYhIZN8>

Todocoleccion. Doble identidad. Recuperado el 15 de junio 2016 de: <http://www.todocoleccion.net/arte-pintura-oleo/doble-identidad-figura-pedro-redondo-oleo-65x50~x39243412> (corresponde a la imagen situada en la parte superior; actividad 1, sesión 11 de la segunda secuencia didáctica, p. 325)

Tornero, A. Portada del disco Raíz. Recuperado el 13 de junio de 2016 de: <https://www.pinterest.com/anatornero/lila-downs/> (corresponde a la imagen situada en la parte inferior; actividad 1, sesión 11 de la segunda secuencia didáctica, p. 325)

Valero, V. (15 de marzo de 2009). Ana Becciu: “La poesía es “femenina”. No importa el sexo de quien la dice”. [Blog]. Recuperado el 25 de mayo 2016 de: <http://journaldeborddesylvielachaume.blogspot.com.es/2009/03/ana-becciu-la-poesia-es-femenina-no.html>

Viquez, A. Herencia Cultural Latinoamericana. Recuperado el 15 de marzo 2017 de: https://issuu.com/adrianaViquez.com/docs/oedenado_final (corresponde a la imagen que representa el rostro de una mujer; actividad 1, sesión 11 de la segunda secuencia didáctica, p. 325)

Yanke, R. (10 de septiembre de 2016). Una española llega a Lesbos en una patera con refugiados procedente de Turquía. *El Mundo*, [versión electrónica]. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/09/10/57d40482e2704e9d678b45c1.html>

ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario

Nombre: _____

Instrucciones: Responde por escrito a las siguientes cuestiones.

— ¿Por qué decidiste estudiar español? Describe tus experiencias positivas y negativas y qué aprendiste de todo ello. ¿Qué valor o impacto tiene el estudio de este idioma en tu vida y en tu comunidad o región? ¿Qué formación y cualidades necesita alguien que pretende dedicarse a la enseñanza del español como lengua extranjera?

— Aparte de las horas de clase, ¿de qué otras maneras mantienes contacto con las culturas y la lengua en español?

— ¿Cuáles son tus objetivos, necesidades y dificultades con relación a la literatura y al curso de Letras/Español?

— ¿Qué variedad del español hablas o intentas hablar? ¿Tienes preferencia por alguna variedad específica del español? Justifícalo. ¿Qué imagen tienes de esa comunidad de hablantes con la que te identificas? ¿Qué imagen tienes de ti mismo, de tu comunidad y variedad de lengua hablada?

— ¿Qué papel tiene la literatura tanto en el ámbito personal, como en el de la comunidad en la que vives? ¿Y en tu formación anterior a la universitaria, así como en tu carrera profesional como futuro profesor de español?

— ¿Qué entiendes por interculturalidad? ¿Cómo relacionarías este concepto con la didáctica de lengua extranjera y, más específicamente, con la didáctica de la literatura? ¿Cuál es tu concepto de cultura y de identidad? ¿Cómo relacionarías estos conceptos con la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y con el ámbito literario?

— ¿Qué esperas de esta propuesta de trabajo y qué piensas que podemos esperar el resto de los colegas y el profesor de ti a lo largo de esta experiencia?

ANEXO II. Rúbricas para la evaluación de las tareas de expresión escrita. Secuencia didáctica I (Cuento)

Nombre: _____

Plano literario e intercultural

CRITERIOS	EXCELENTE	ADECUADO	NECESITA MEJORAR
Concisión	Sintetiza y presenta los mejores momentos. Utiliza recursos narrativos para lograr brevedad	Presenta dificultades para sintetizar y presentar los mejores momentos. Utiliza ocasionalmente recursos narrativos para lograr brevedad	No sintetiza. No utiliza recursos narrativos para lograr brevedad
Tiempo y espacio de la narración	Sitúa el relato en el tiempo y el espacio previamente determinados	Presenta ciertas dificultades para situar el relato en el tiempo y el espacio	No sitúa el relato en el tiempo y el espacio previamente determinados
Título	Presenta título y se relaciona con el contenido del cuento	Presenta título, pero no hay una clara relación con el contenido	El título no está relacionado con el contenido
Utiliza figuras retóricas/recursos estilísticos como instrumentos de interculturalidad	Utiliza figuras retóricas y otros recursos como instrumentos de interculturalidad	Utiliza ocasionalmente algunas figuras retóricas y recursos como instrumentos de interculturalidad	No utiliza figuras retóricas, ni recursos como instrumentos de interculturalidad

Momentos de tensión	Presenta momentos de tensión e intensidad	Presenta ocasionalmente momentos de tensión e intensidad	No presenta momentos de tensión ni de intensidad
Caracterización de los personajes	Desarrolla los personajes	Desarrollo escaso de los personajes	No desarrolla los personajes
Interacción y discurso entre los personajes	Presenta interacción entre los personajes de forma natural y fluida	Presenta ciertas dificultades para describir la interacción entre los personajes de forma natural y fluida.	No presenta la interacción entre los personajes de forma natural ni fluida.
Conflictos a sortear y solución	Expresa conflictos y posibles soluciones	Expresa conflictos, pero no plantea posibles soluciones	No expresa conflictos ni posibles soluciones
Estructura cerrada	Presenta un desenlace con impacto	Presenta un desenlace, pero sin impacto	No presenta un desenlace con impacto
Involucra al lector	Consigue involucrar al lector	Consigue ocasionalmente involucrar al lector	No consigue involucrar al lector

Plano lingüístico y discursivo

CRITERIOS	EXCELENTE	ADECUADO	NECESITA MEJORAR
Claridad, cohesión y coherencia discursivas	Se expresa con claridad y muestra cohesión y coherencia	Se expresa con relativa claridad, pero muestra problemas de cohesión y coherencia discursivas	No se expresa con claridad, ni muestra cohesión y coherencia discursivas
Organización del texto y del contenido	Es capaz de organizar el texto y los contenidos	Muestra cierta dificultad para organizar el texto y los contenidos	No es capaz de organizar el texto y los contenidos
Amplitud y adecuación del léxico	Muestra amplitud y adecuación del léxico	Muestra una aceptable amplitud y adecuación del léxico	No muestra amplitud, ni adecuación de léxico
Adecuación morfosintáctica	Muestra adecuación morfosintáctica	Muestra cierta dificultad para la adecuación morfosintáctica	No muestra adecuación morfosintáctica
Corrección ortográfica	Muestra corrección ortográfica	Muestra algunas faltas ortográficas	Presenta muchas faltas ortográficas que comprometen la comprensión del texto
Variación	Utiliza expresiones regionales como muestra de la diversidad lingüístico-cultural.	Utiliza ocasionalmente algunas expresiones regionales	No utiliza expresiones regionales

Rúbrica para la evaluación de las tareas de expresión escrita. Secuencia didáctica II (Poema)

Nombre: _____

Plano literario e intercultural

CRITERIOS	EXCELENTE	ADECUADO	NECESITA MEJORAR
Forma	Presenta libertad formal, ambigüedad y contradicción, brevedad e intensidad	Presenta dificultades para ajustarse a las características del género	No está de acuerdo con las convenciones del género
Tema	Presenta una reflexión sobre lo identitario y la diversidad	Presenta ciertas dificultades para reflexionar sobre lo identitario y la diversidad	No presenta una reflexión sobre lo identitario, ni la diversidad
Título	Presenta título y se relaciona con el tema del poema	Presenta título, pero muestra dificultades para relacionarlo con el tema	Presenta título, pero no lo relaciona con el tema
Figuras retóricas y efectos	Utiliza numerosas figuras retóricas	Utiliza ocasionalmente algunas figuras y recursos estilísticos	No utiliza figuras retóricas, ni recursos estilísticos
Coordinación entre los signos de puntuación y los sentidos del poema	Muestra una total coordinación entre los signos de puntuación y los sentidos	Muestra algunos problemas de coordinación entre los signos de puntuación y los sentidos del poema	No muestra una coordinación entre los signos de puntuación y los sentidos del poema

Evocación de emociones	Evoca emociones	Evoca ocasionalmente algunas emociones	No evoca ninguna emoción
Recursos estilísticos para crear ritmo y armonía	Utiliza diversos recursos estilísticos para crear ritmo y armonía	Utiliza ocasionalmente algunos recursos estilísticos para crear ritmo y armonía	No utiliza ningún recurso estilístico para crear ritmo y armonía
Creatividad	Muestra una gran creatividad	Muestra alguna creatividad	No muestra ninguna creatividad

Plano lingüístico y discursivo

CRITERIOS	EXCELENTE	ADECUADO	NECESITA MEJORAR
Amplitud y adecuación del léxico	Muestra amplitud y adecuación del léxico	Muestra una aceptable amplitud y adecuación del léxico	No muestra amplitud ni adecuación de léxico
Adecuación morfosintáctica	Muestra adecuación morfosintáctica	Muestra cierta dificultad para la adecuación morfosintáctica	No muestra adecuación morfosintáctica
Corrección ortográfica	Muestra corrección ortográfica	Muestra algunas faltas ortográficas	Presenta muchas faltas ortográficas

ANEXO III. Rúbrica para la evaluación de la competencia comunicativa intercultural

Nombre: _____

COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL		MUCHO	BASTANTE	POCO
ACTITUDES	1. Mantiene una visión crítica de sí mismo y reflexiona sobre lo identitario			
	2. Analiza los referentes culturales (propios y ajenos)			
	3. Muestra receptividad y comprensión de la diversidad lingüística, sociocultural y literaria			
CONOCIMIENTOS	1. Muestra conocimiento sobre la historia, culturas y sociedades, la foránea y la propia			
	2. Identifica y comprende la relación entre el texto literario y el contexto sociohistórico			
	3. Identifica y reflexiona sobre las formas de representación de la alteridad y estereotipia			

EXPRESIÓN ORAL	1. Utiliza la morfosintaxis y el léxico adecuados			
	2. Muestra fluidez, coherencia y cohesión discursivas, así como adecuación pragmática			
	3. Adecua la gesticulación/movimientos corporales a lo que dice. La producción fonética es la adecuada.			
INTERACCIÓN	1. Mantiene actitudes colaborativas y reconoce el trabajo de los demás colegas			
	2. Mantiene una actitud dialogadora y de escucha			
	3. Participa en las tareas y hace aportaciones al grupo			
Puntuación: - Mucho: 2 puntos - Bastante: 1.5 puntos - Poco: 0.75 puntos				

ANEXO IV. Rúbrica para la evaluación de la comprensión lectora

Nombre: _____

CRITERIOS	EXCELENTE	ADECUADA	NECESITA MEJORAR
Comprensión literal	Es capaz de localizar información que aparece explícitamente en el texto.	Muestra cierta dificultad para localizar información que aparece explícitamente en el texto.	No es capaz de localizar información que aparece explícitamente en el texto.
Comprensión inferencial	Es capaz de plantear y confirmar hipótesis sobre la intención textual a partir de la información implícita en el texto	Muestra cierta dificultad para plantear y confirmar hipótesis sobre la intención textual a partir de la información implícita en el texto	No es capaz de plantear ni de confirmar hipótesis sobre la intención textual a partir de la información implícita en el texto
Comprensión de reorganización	Muestra una comprensión global del texto y reorganiza las ideas y el contenido del texto: sintetiza, completa o parafrasea	Muestra cierta dificultad para la comprensión general del texto y para reorganizar las ideas y el contenido del texto.	No muestra una comprensión general del texto, ni reorganiza las ideas y el contenido del texto.
Comprensión crítica	Comprende la intención textual y el propósito comunicativo.	Muestra cierta dificultad para comprender la intención textual y el propósito comunicativo	No comprende la intención textual ni el propósito comunicativo

ANEXO V. Rúbrica para la evaluación de las presentaciones orales

Nombre: _____

PRESENTACIONES ORALES		MUCHO	BASTANTE	POCO
Conocimiento	Conoce el asunto, reflexiona y relaciona los contenidos			
Expresión oral	Se expresa con fluidez y mediante un discurso adecuado			
Estructura	Presenta con claridad, de forma estructurada y con organización y proyección de ideas			
Interacción	Se mantiene abierto al diálogo e induce al resto de sus colegas a que participen			
Uso de recursos	Maneja los recursos de la red y la bibliografía recomendada			
Puntuación: Mucho: 2 puntos Bastante: 1.5 puntos Poco: 0.75 puntos				

ANEXO VI. Cuestiones del diario y para la actividad del grupo focal

Escribe en primera persona un texto de como máximo 3 páginas en el que puedas reflexionar y valorar la propuesta en la que has participado. Para la elaboración de tus reflexiones, puedes considerar las cuestiones que siguen a continuación: ¿Qué dificultades o dudas has tenido durante la elaboración de las respuestas a las actividades propuestas? ¿Y con respecto a las actividades en sí? ¿Ha habido problemas para entender cómo llevar a cabo la actividad? ¿Los recursos utilizados y los materiales seleccionados han sido suficientes? ¿Ha habido dificultades para su comprensión, deberían haberse aclarado y ampliado? ¿Cómo ha sido la relación con tus colegas y de qué forma habéis ido superando vuestras diferencias o conflictos? ¿Qué actividades os han parecido cruciales y cuáles poco significativas y por qué? ¿Cómo calificaríais vuestro desempeño y progreso: en materia de conocimientos, actitudes, valores, comportamientos, competencias y habilidades (expresión y comprensión escrita y oral)?

Observación: el último día de clase, en la sesión de cierre de la propuesta didáctica se discutirá sobre las mismas cuestiones planteadas en el diario reflexivo.

ANEXO VII. Encuesta semestral relativa al perfil del alumnado

Nombre: _____

Período:**Instrucciones:** Debatid en cada grupo las siguientes cuestiones y entregad las respuestas (individuales) por escrito.

- 1- ¿Por qué decidiste estudiar español? (tus experiencias positivas y negativas y qué aprendiste de todo ello). ¿Qué motivos te han traído hasta aquí?
- 2- ¿En dónde has estudiado español? ¿Para qué te puede servir saber este idioma? ¿Qué valor tiene en tu vida y en tu comunidad/región?
- 3- ¿Qué esperas de la propia universidad? ¿Crees que es lo que esperabas o es muy diferente?
- 4- ¿Qué sabes o conoces sobre las diferentes manifestaciones culturales propias de las comunidades de hablantes de español? ¿Qué imagen tienes de sus gentes, de la variedad de lengua que hablan?
- 5- ¿Qué formación y cualidades necesita alguien que pretende dedicarse a la enseñanza del español como lengua extranjera?
- 6- ¿Que le recomiendas a otro alumno que quiera estudiar español en la universidad?
- 7- ¿Cuáles son tus objetivos para este curso y qué esperas de esta asignatura? ¿Crees que es lo que esperabas o es muy diferente?
- 8- ¿Qué crees que esperamos los demás de ti a lo largo de los encuentros y experiencias que vamos a vivir durante este próximo semestre en nuestra clase de lengua española?
- 9- ¿Qué dificultades/necesidades tienes a la hora de enfrentarte a la lengua española?
- 10- Aparte de las horas de clase, ¿de qué otras maneras mantienes contacto con esta lengua?
- 11- ¿Tienes preferencia por alguna variedad lingüística del español en particular? ¿Crees que tienes más facilidad para comprender unas variedades que otras?
- 12- ¿Qué significa para ti el término error en el contexto de aprendizaje de una lengua?
- 13- Para ti, aprender un idioma extranjero como el español representa: _____

ANEXO VIII. Orientaciones del profesor. Secuencia didáctica I- Cuento

SESIÓN 1. ACTIVIDADES INICIALES. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el concepto de diversidad, variedad y las actitudes manifestadas - Adquirir conocimientos sobre la historia y la sociedad, propia y ajena - Elaborar discursos adecuados a la morfosintaxis, fonética, fonología y semántica-pragmática de la lengua extranjera - Manifiestar actitudes de respeto, de escucha, de diálogo y cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de estereotipo. Actitudes de prejuicio externo - Contexto sociohistórico: Latinoamérica/Brasil - Participación en las discusiones y actividades propuestas. Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Al inicio, el profesor le explicará al alumno la relación de objetivos, los motivos, los contenidos básicos que abordaremos, la tarea final, cómo la organizaremos y con qué propósito, así como los criterios utilizados para su evaluación. Resumidamente, se presentará la obra y el contexto en que se desarrolla.</p> <p>Actividad 1: el profesor presentará la propuesta de trabajo con el cuento de Suárez-Galbán y comentará sobre la vida y obra del autor; relacionará muy brevemente la temática de la emigración en la obra con la realidad latinoamericana. A continuación, pedirá a los alumnos que lean el texto del blog y respondan a las preguntas. Al final, el profesor dirigirá el debate.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora, debate y expresión escrita en pequeños grupos y, seguidamente, debate entre todos los grupos de la clase.</p> <p>Actividad 2 y 3: estas actividades consisten en la lectura de algunas opiniones de los lectores del blog (cada alumnos elegirá dos lectores) y en el desarrollo de una postura argumentativa al respecto. A continuación, el profesor dirigirá el debate.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora. Expresión escrita individual. Debate entre toda la clase.</p>	

SESIÓN 2. ACTIVIDADES INICIALES. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el concepto de diversidad y variedad - Elaborar un comentario tomando una posición sobre el asunto discutido - Manifiestar actitudes de respeto, de escucha, de diálogo y cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un texto del género comentario - Participación en las discusiones y actividades propuestas - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividad 1. El profesor les pedirá que escriban un comentario a partir de tres comentarios publicados en el blog, de modo que se hará una evaluación de la capacidad argumentativa del alumno. En su evaluación se tendrán en cuenta, además de los criterios ya explicitados en la sesión, las características de este género textual. Lo revisarán con ayuda de otro colega y el alumno lo reescribirá.</p> <p>Se recogerán algunos de los fragmentos elaborados por los alumnos y el profesor durante el inicio de la siguiente clase los revisará y reflexionará con el resto de la clase, teniendo en cuenta el plano lingüístico y discursivo.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora y expresión escrita individual. Revisión en parejas. Reescritura individual.</p> <p>Actividad 2. Esta actividad consistirá en la reflexión en torno a lo identitario y a la posición del alumno con respecto a lo latinoamericano. El profesor orientará al alumnado durante el debate entre los tres grupos.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: debate por parejas y, seguidamente, con el resto de la clase.</p>	

SESIÓN 3. ACTIVIDADES INICIALES. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el concepto de diversidad y variedad y las actitudes manifestadas - Adquirir conocimientos sobre la historia y la sociedad, propia y ajena - Valorar autores y obras literarias dentro de un concepto de canon literario amplio y diverso - Inferir y formular hipótesis sobre la temática de la obra y del cuento - Manifestar actitudes de respeto, de escucha, de diálogo y cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de estereotipo. Actitudes de prejuicio interno y externo. - Contexto sociohistórico: Latinoamérica/Brasil - Elaboración de conjeturas sobre los temas del texto literario y relación con la obra - Participación en las discusiones y actividades propuestas - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividades 1 y 2. Estas actividades consistirán en una reflexión y debate sobre el prejuicio social en el ámbito a local. Se abordará el concepto de estereotipo y autoestereotipo. Se discutirá en torno a la identidad cultural de la región del noreste brasileño, la exclusión o el sentido de pertenencia. El hecho de que el protagonista del poema no tenga nombre se relacionará con el cuento, ya que sus personajes tampoco aparecen individualizados a partir del nombre. La diferencia es que el narrador del poema es el propio inmigrante, mientras que en el cuento no.</p> <p>Esta obra se trabaja en la escuela, en la asignatura de lengua y literatura portuguesa, por lo que el alumno está familiarizado tanto con la temática como con la estructura formal del texto.</p> <p>El profesor orientará al alumnado durante el debate entre los tres grupos.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: actividad de comprensión oral y comprensión e interpretación lectora, debate entre los grupos.</p> <p>Actividad 3. En esta actividad se hará una introducción a una serie de contenidos relacionados con la temática de la inmigración (contexto sociohistórico, político y económico) a España y se mostrarán algunas imágenes que ilustren mejor esta situación.</p>	

Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora, debate dentro del grupo y finalmente, entre toda la clase.

Actividades 4 y 5. En estas actividades se trabajará y reflexionará en torno a la figura del oxímoron y se relacionará con el sentido del título de la obra. Se vinculará con las vivencias del alumnado, que en su vida cotidiana enfrentan sus propios inmensos estrechos, dada la proveniencia social de gran parte de ellos. Los alumnos elaborarán un texto en el que describan estas experiencias.

Tipo, modalidad e interacción: expresión escrita individual, consulta en el diccionario, debate entre todos los grupos. El profesor ayudará al alumnado durante la tarea de escritura y guiará el último debate entre los participantes.

Tareas para casa. Las siguientes tareas se realizarán en casa y las respuestas escritas se las entregarán al profesor en la sesión siguiente para que pueda revisarlas:

Actividades 6 y 7. Estas actividades consisten en una breve introducción a la reflexión sobre la temática del cuento que van a leer y el contexto en el que se desarrolla. Seleccionarán las inferencias que consideren más ajustadas a la temática del texto y de la obra y, finalmente, elaborarán su propia lista de inferencias.

El profesor también les pedirá que lean el casa el cuento, ya que van a trabajar con él en la siguiente sesión.

Tipo, modalidad e interacción: expresión escrita individual.

SESIÓN 4. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender e interpretar el cuento - Identificar la relación entre la historia literaria y el contexto sociohistórico - Adquirir conocimientos sobre la historia y la sociedad, propia y ajena - Reconocer la organización y características del género cuento - Poner en práctica diversos conocimientos sociolingüísticos - Hacer uso de la lengua oral y escrita como vía para la negociación e interacción, así como para el acceso a conocimientos y realidades diversas - Expresarse con fluidez y mediante discursos coherentes y cohesionados - Manifestar actitudes de respeto, de escucha, de diálogo y cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - Variedades del español. - Contexto sociohistórico: emigración Latinoamérica/España de los 90 - Introducción a las características del género cuento - Lectura y comprensión del texto literario - Participación en las discusiones y actividades propuestas - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>El profesor iniciará la sesión preguntando a los alumnos sobre las listas de inferencias sobre la temática del cuento que habían elaborado en casa. Habrá un breve debate sobre ello y, seguidamente, se dará paso a las tareas de comprensión.</p> <p>Actividad 1. Dada su extensión, harán previamente la lectura del cuento en casa. El profesor explicará a los alumnos que a medida que vayan haciendo esta lectura, van a ir señalando y buscando en el diccionario las palabras y expresiones que no entiendan y las anotarán en el cuaderno. También se les pedirá que anoten: a) quiénes son los principales personajes; b) el tiempo y lugar de la narración; c) y que establezcan las diferentes partes del cuento.</p> <p>Así, durante la sesión en clase, mediante un debate guiado por el profesor, responderán oralmente a las preguntas sobre el principal contenido de este cuento y que el profesor también completará con las siguientes cuestiones:</p> <p>¿Quiénes son los personajes principales y qué tienen que ver con la persona que ha muerto? ¿Qué pasó, dónde, cuándo y por qué? ¿Qué fue a hacer el asesinado en el estanco y por qué se desentendió con el estanquero? ¿Qué problema había con el sello y qué fue motivo de discusión entre ambos? ¿Dónde queda esta ciudad? ¿Qué otras versiones surgen en torno a este conflicto? ¿Qué conjeturas se abren en torno al crimen durante la primera conversación</p>	

entre los personajes de los dos policías y las siguientes a medida que van conversando con los testigos? ¿Qué hace el personaje caracterizado por un *skinhead* en la trama, crees que él es en realidad el asesino? ¿Cuál habrá sido el móvil del asesinato? ¿Puede haber otros sospechosos?

¿Por qué nadie dice nada sobre lo ocurrido? ¿Qué relación hay entre los personajes del estanco y el de la señora de la República Dominicana, se estarán encubriendo uno al otro? ¿Cómo se describe en el texto literario el trabajo de los policías desde el punto de vista del propio narrador, compañero del personaje de Ramírez? ¿Por qué tanto los personajes de los dos policías como los de los vecinos del barrio pensaban que la víctima era extranjera?

Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora y expresión escrita individual (tareas realizadas en casa). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.

Actividad 2. Esta actividad consistirá en la identificación de las expresiones propias de las diferentes variedades del español presentes en el texto y que los alumnos habían anotado previamente en su cuaderno. El profesor pasará material extra sobre variación léxica y fónica.

Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora. Expresión escrita individual. Debate entre toda la clase guiado por el profesor.

Actividad 3. En esta actividad se trabajarán algunas de las características del género cuento. Tras la tarea, el profesor hará una breve descripción de las características de este género y la tipología textual prevaleciente.

Tipo, modalidad e interacción: debate dentro del grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.

Tares para casa. Actividad 4. Esta actividad consistirá en la expresión personal de las reacciones con respecto al cuento y que también las plasmarán en sus diarios.

Tipo, modalidad e interacción: expresión escrita individual.

SESIÓN 5. ACTIVIDADES ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y exponer diversos rasgos formales del texto - Analizar y explorar los propios referentes culturales a la luz y en diálogo con los referentes ajenos - Manejar la terminología conceptual adecuada para poder analizar el texto literario - Identificar algunos recursos estilísticos (ironía) - Desarrollar la capacidad argumentativa - Manifiestar actitudes de respeto, de escucha, de diálogo y cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la bibliografía a su disposición con la finalidad de reforzar los argumentos presentados - Identificación de recursos estilísticos. - Potenciación de un pensamiento crítico reflexivo - Identificación en el texto literario de diversas formas de representación de la alteridad - Participación en las discusiones y actividades propuestas - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>El profesor iniciará la sesión preguntando a los alumnos sobre las reacciones con respecto al cuento y habrá una pequeña debate al respecto.</p> <p>Actividad 1. En esta actividad se trabajará en torno a la representación de lo propio y de lo foráneo, lo diferente o extraño. El profesor guiará las discusiones dentro de los grupos.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: debate dentro de cada grupo</p> <p>Actividad 2. En esta actividad se trabajará en torno a la representación de lo propio y de lo foráneo. Las diferentes representaciones de la alteridad.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: debate dentro del grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.</p> <p>Actividad 3. En esta actividad el profesor abordará la cuestión de la ausencia de nombres de los personajes; teniendo en cuenta este aspecto, relacionará el</p>	

cuento con el poema de Cabral de Melo.

Tipo, modalidad e interacción: debate dentro del grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase y guiado por el profesor.

Actividad 4. Esta actividad consistirá en la reflexión sobre los diferentes términos que aparecen en el texto para referirse a la alteridad.

Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, expresión escrita individual. Debate dentro del grupo. Debate entre toda la clase y guiado por el profesor.

Actividad 5. En esta actividad se trabajará con el recurso literario de la ironía y su vínculo con estrategias de carácter intercultural.

Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, expresión escrita individual. Debate dentro del grupo. Debate entre toda la clase guiado por el profesor.

SESIÓN 6. ACTIVIDADES ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Transformar un fragmento de un poema en un fragmento de cuento - Manifiestar actitudes de respeto, de escucha y de diálogo y cooperación - Valorar autores y obras literarias dentro de un concepto de canon literario amplio y diverso 	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciación de un pensamiento crítico reflexivo - Reescritura: transformación del género literario - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividad 1. Esta actividad consistirá en la reescritura de los fragmentos del poema y su transformación en un fragmento del género cuento. De este modo, se trabajará con algunas de las características de dicho género identificadas en la sesión 4. Se centrará la atención en la ausencia del nombre de los personajes.</p> <p>Su elaboración conlleva la reflexión sobre aspectos relacionados con la interculturalidad que el profesor hará evidentes en la clase: cómo aparecen las formas de representación de la alteridad en el discurso. La individualización de los personajes.</p> <p>El profesor contrastará esta producción textual con la de la tarea escrita final, teniendo en cuenta los criterios establecidos en el anexo II.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora, expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo), expresión oral.</p> <p>Tarea para casa. Actividad 2: en esta actividad el profesor planteará la cuestión sobre la organización y estructuración del género cuento, de manera que el alumnado reflexione al respecto. Se les recomendará la consulta de la bibliografía. El texto final se lo entregarán al profesor para su revisión</p>	

SESIÓN 7. ACTIVIDADES ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la capacidad crítica sobre las diversas formas de representación de la alteridad - Hacer uso de la lengua oral y escrita como vía para la negociación e interacción y reelaboración de fragmentos de textos literarios. - Percibir las diferencias de sentido producidas por el uso de variantes de diferentes variedades lingüísticas regionales - Manifestar actitudes de respeto, de escucha, de diálogo y cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - La representación de la alteridad y la diversidad lingüístico-cultural - La variación y el cambio lingüístico - Potenciación de un pensamiento crítico reflexivo - Participación en las discusiones y actividades propuestas - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>El profesor iniciará la sesión haciendo junto con los alumnos un breve resumen sobre la organización y estructuración del género cuento.</p> <p>Actividades 1, 2 y 3. En estas actividades se trabajará la interpretación de una serie de fragmentos relacionados con las diferentes formas de representación de la alteridad y que giran en torno a la discusión sobre la identidad étnica del personaje representado por la víctima. El alumno tendrá que identificar información al respecto dentro del texto y relacionarla.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, expresión escrita individual, debate dentro de cada grupo, expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo), debate entre todos los grupos.</p> <p>Actividad 4. En esta actividad se relacionará el fragmento del cuento con la propia realidad del alumno. Se abordarán las formas de representación de la alteridad (figura del extranjero), se debatirá en torno a lo que se considera normal o no con respecto a la relación con el Otro (extranjero).</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.</p>	

Actividad 5. En esta actividad se trabajará con la sensación de extrañeza que produce el uso de variantes léxicas no familiares. El profesor abordará las diferentes formas de tratamiento en las variedades presentes en el texto y recomendará bibliografía al respecto; destacará la diferencia entre ellas (la variedad dominicana y la peninsular) teniendo en cuenta el criterio de toma de distancia: de solidaridad, confianza e intimidad. Observará cómo se dirigen los testigos a los personajes de los policías.

El profesor relacionará esta actividad con el trabajo con la variación: la geográfica y la diafásica. Así, se tendrá en cuenta que en el texto se identifica al Otro a partir de la variante morfológica, léxica o fonética que utiliza, por ejemplo, la variante -tú oye. Se hace uso de expresiones propias de la región de procedencia de ese personaje o de variantes fónicas de la variedad hablada de esa región como criterio de identificación. La utilización de diferentes variantes fonéticas, morfosintácticas y léxicas en el texto, sirve como instrumento de reflexión sobre el propio lenguaje y sobre la presencia de la extranjería en el seno de un mismo idioma. Estas variantes crean extrañeza, estupor, irritación y producen malentendidos al ser inadecuadamente interpretadas en su uso por parte de los personajes; o simplemente no se aceptan por ser diferentes a las propias.

Asimismo, el profesor tendrá en cuenta y hará observar al alumno que en el texto se nos muestra que al significar en español, el personaje hablante de una variedad determinada lo hace de modo diferente a la variedad utilizada por el narrador.

Con respecto al registro coloquial, el cuento se caracteriza por la presencia de un amplio uso de variantes léxicas del español coloquial de principalmente dos variedades del idioma. De esta forma, se le mostrará al alumnado algunas las formas léxicas del español coloquial.

Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora. Debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.

SESIÓN 8. ACTIVIDADES ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el concepto de extraño y normal desde la perspectiva de los personajes. - Identificar algunos recursos estilísticos (ironía) - Desarrollar la conceptualización de los conocimientos adquiridos durante las actividades de lectura, comprensión e interpretación del cuento - Manifiestar actitudes de respeto, de escucha y de diálogo y cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - El concepto de diversidad - Identificación de recursos estilísticos. - Participación en las discusiones y actividades propuestas - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividades 1 y 2. En estas actividades se abordará una nueva visión en torno a las formas de representación de la alteridad por parte del personaje de la señora de la RD. En la segunda actividad, el alumnado comparará esta otra perspectiva con su propia realidad y se posicionará al respecto.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase y guiado por el profesor.</p> <p>Actividad 3. En esta actividad se trabajará igualmente con la visión que el personaje de la señora de la RD manifiesta sobre otro de los personajes. Asimismo, se prestará atención a la presencia de la ironía.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase y guiado por el profesor.</p> <p>Actividad 4- Esta actividad consistirá en la reflexión sobre la categoría de extranjero y su asociación con lo normal y lo extraño. El alumno tendrá que localizar en el texto alusiones a esta categoría y justificar, a partir del texto, las razones para atribuirle esta condición.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, expresión escrita individual.</p>	

Actividad 5. En esta actividad se debatirá en torno al título y el desenlace teniendo en cuenta la problemática de la identidad de la víctima.

Tipo, modalidad e interacción: debate dentro del grupo, expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador) y debate entre los grupos.

Actividad 6. El profesor trabajará el concepto de normal y extraño desde la perspectiva de los personajes del cuento y a partir de la controversia en torno al origen de la víctima.

Tipo, modalidad e interacción: expresión escrita individual, debate dentro del grupo y debate entre los grupos.

SESIÓN 9. ACTIVIDADES ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el concepto de extraño y normal desde la perspectiva del lector - Interpretar el/los sentidos del texto literario - Desarrollar la capacidad argumentativa - Comentar los rasgos temáticos del texto y relacionarlos con el contexto histórico y social. - Valorar críticamente el texto literario - Desarrollar la conceptualización de los conocimientos adquiridos durante las actividades de lectura, comprensión e interpretación del cuento - Relacionar el cuento y un fragmento de un segundo cuento a partir de la intención del narrador y teniendo en cuenta el concepto de extraño y de normal - Manifiestar actitudes de respeto, de escucha y de diálogo y cooperación - Valorar autores y obras literarias dentro de un concepto de canon literario amplio y diverso 	<ul style="list-style-type: none"> - El concepto de diversidad - Valoración crítica del cuento - Participación en las discusiones y actividades propuestas - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividades 1, 2 y 3. Estas actividades consisten en la lectura de un fragmento del cuento de Isaac Rosa (2006) titulado “Rasgos occidentales”; el alumno relacionará la temática y el sentido de este texto con el del cuento de Suárez-Galbán. Se retomará la discusión entre aquello que se considera normal o extraño en diferentes sociedades.</p> <p>Seguidamente, se abordará la comprensión e interpretación de este fragmento teniendo en cuenta este concepto (lo normal y lo extraño) a partir de la visión del lector no nativo (el propio alumnado), que difiere del lector al que en principio iba destinado este texto. Se observará, en especial, de qué manera se involucra al lector en el fragmento del cuento de Isaac Rosa.</p> <p>Asimismo, esta tarea se completará con la última cuestión en la que se trabajará en torno a las reacciones que el alumno manifieste con relación al titular aparecido en un medio de comunicación español sobre la identidad de una refugiada. Lo relacionará con el fragmento del cuento “Rasgos occidentales”.</p>	

Estas tareas serán de utilidad para trabajar con los posibles sentidos del texto.

Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase y guiado por el profesor. En la segunda actividad: expresión oral por parejas, expresión escrita individual y debate entre toda la clase guiado por el profesor.

Expresión escrita individual: el alumnado escribirá en el diario reflexivo sobre las reacciones que le ha suscitado el fragmento de Isaac Rosa.

Tarea para casa. Actividad 4. Esta actividad consistirá en la elaboración de un texto escrito en el que el alumno hará una valoración crítica del cuento leído. Es importante que el alumno retome las inferencias elaboradas en la tercera sesión. Al inicio de la siguiente sesión, se compartirán las distintas valoraciones a través de un debate. La versión definitiva se incorporará al blog de Moodle.

Tipo, modalidad e interacción: expresión escrita individual

SESIÓN 10

ACTIVIDADES DE POSTLECTURA Y PRODUCCIÓN FINAL

Tiempo: 2h

Tarea Final. Esta actividad consistirá en la elaboración de un cuento.

Tipo, modalidad e interacción: expresión escrita colaborativa.

Inicio de la sesión: las valoraciones sobre el cuento (sesión 9) se compartirán mediante un debate.

Seguidamente, se iniciarán las tareas para la elaboración del cuento. Tras un proceso de discusión y negociación, se elabora un guion. Se textualiza y elabora el texto y se sube a la *wiki* de la plataforma Moodle. Esta primera versión pasa a ser revisada por el grupo hasta acordar una versión definitiva. Se hace una captura de pantalla para tener disponible la primera y última versión y compararlas. La versión definitiva se incorpora al Google Plus para que el alumnado pueda añadir comentarios.

El profesor tendrá en cuenta que el tiempo disponible no será suficiente para la elaboración final de esta tarea, con lo cual el grupo podrá reunirse fuera del aula y continuar la textualización del texto fuera de clase a partir de la propia *wiki* de la plataforma.

Secuencia didáctica II- Poema

SESIÓN 1. ACTIVIDADES INICIALES. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conocimientos sobre la historia y la sociedad propia y ajena - Expresarse con fluidez y mediante discursos coherentes y cohesionados de acuerdo al nivel de competencia en la lengua extranjera - Manejar los recursos de la red para investigar sobre la obra literaria y el contexto sociohistórico - Manifiestar actitudes de respeto, de escucha, diálogo y cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - El contexto sociohistórico: Argentina, Brasil, Latinoamérica y España de los 70 y 80 - Utilización de la bibliografía y gestión de páginas <i>web</i> para ampliación de contenidos - Participación en las discusiones y actividades propuestas - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Al inicio, el profesor le explicará al alumno la relación de objetivos, los motivos, los contenidos básicos que abordaremos, la tarea final, cómo la organizaremos y con qué propósito, así como los criterios utilizados para su evaluación. Resumidamente, se presentará la obra y el contexto en que se desarrolla.</p> <p>Actividad 1. Esta actividad consistirá en un debate sobre una parte de la historia latinoamericana y se relacionará lo sucedido en Brasil y los países vecinos. El profesor incentivará la búsqueda de información al respecto en la <i>web</i> u otros medios. Podrá animárseles a entrevistar a gente de su entorno que haya vivido esta época.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.</p> <p>Actividad 2. El alumnado va a trabajar sobre este contexto histórico y el profesor le mostrará un video para que puedan escuchar y conocer más información al respecto.</p>	

Tras el visionado, el profesor preguntará sobre las cuestiones planteadas en la sesión. Se volverá a mostrar para poder confirmar las respuestas.

Tipo, modalidad e interacción: comprensión oral, interpretación, consulta en el diccionario, expresión escrita individual, debate con el resto de la clase.

Actividad 3. En esta actividad se abordará el debate sobre la represión sufrida durante la época y será de utilidad para poder entender el contexto en el que se enmarca la obra de la autora del poema.

Tipo, modalidad e interacción: debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.

SESIÓN 2. ACTIVIDADES INICIALES. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el proceso de inscripción en la discursividad de la lengua extranjera - Identificar la relación entre la historia literaria y el contexto sociohistórico - Adquirir conocimientos sobre la historia y la sociedad propia y ajena - Expresarse con fluidez y mediante discursos coherentes y cohesionados de acuerdo al nivel de competencia en la lengua extranjera - Manejar los recursos de la red para investigar sobre la obra literaria y el contexto sociohistórico - Inferir y formular hipótesis sobre la temática de la obra - Manifestar actitudes de respeto, de escucha, diálogo y cooperación - Valorar autores y obras literarias dentro de un concepto de canon literario amplio y diverso 	<ul style="list-style-type: none"> - La extrañeza ante la lengua extranjera. - La poesía femenina contemporánea hispanoamericana. Introducción - El contexto sociohistórico: Argentina, Brasil, Latinoamérica y España de los 70 y 80 - Utilización de la bibliografía y gestión de páginas web para ampliación de contenidos - Utilización de la bibliografía a su disposición con la finalidad de fortalecer los argumentos presentados - Participación en las discusiones y actividades propuestas - Colaboración en los trabajos desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividad 1. Esta actividad consistirá en el análisis del contexto sociohistórico en el que se desarrolla la obra de la poeta y se relacionará con la poesía femenina contemporánea latinoamericana. El profesor incentivará la búsqueda de información al respecto en la <i>web</i> u otros medios.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora. Expresión oral: presentación oral de los resultados del trabajo.</p> <p>Actividad 2. En esta actividad se leerá un fragmento escrito por Ana Becció en el que se describe el ambiente que se vivía en aquella época de dictadura; de esta forma, el alumnado interpretará algunas partes del mismo y las relacionará con el visionado del video de la anterior sesión. El profesor ayudará a completar las respuestas o dudas que se presenten.</p>	

Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora, expresión escrita individual. Debate con el resto de la clase.

Actividad 3. Esta actividad consistirá en la elaboración de inferencias sobre la temática y el contenido del poema a partir del título.

Tipo, modalidad e interacción: debate dentro de cada grupo. Expresión escrita colaborativa dentro de cada grupo y debate con el resto de la clase guiado por el profesor.

Actividades 4 y 5. En estas actividades el alumnado reflexionará y debatirá sobre los sentimientos con respecto al idioma español. Seguidamente, escribirán algunas frases en lenguaje poético en las que deberán plasmar la diversidad de emociones y sentimientos evocados. Finalmente, el resto de los colegas de la clase podrá leer estas frases, que serán anónimas, e indicarán con cuáles se han identificado.

Tipo, modalidad e interacción: debate dentro de cada grupo, expresión escrita individual, comprensión e interpretación lectora, debate entre los diferentes grupos.

SESIÓN 3. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender e interpretar el poema - Hacer uso de la lengua oral y escrita como vía para la negociación e interacción, así como para el acceso a conocimientos y realidades diversas - Expresarse con fluidez y mediante discursos coherentes y cohesionados - Desarrollar la sensibilidad literaria - Disfrutar del texto en cuanto a su calidad estética 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura e interpretación del texto literario - Colaboración durante los trabajos con el grupo desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad - Sensibilización hacia el género literario de la poesía - Apreciación del aspecto creativo y estético del uso del lenguaje
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividad 1 a la actividad 4. Se iniciará el trabajo con la lectura del poema. A continuación, el alumnado consultará en el diccionario los términos que no haya comprendido. El profesor ayudará en la labor de consulta de estos términos. Seguidamente, se trabajará en torno a las expresiones que hayan generado interés en los alumnos y se atenderá a la dimensión estética del texto. El profesor podrá animar a algún alumno a que realice una segunda lectura en voz alta del poema para el resto de la clase. En la actividad 4 se trabajará con una serie de cuestiones relativas a la comprensión general del texto.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción. Actividades 1 a la 3: comprensión e interpretación lectora, consulta en el diccionario, expresión escrita colaborativa dentro de cada grupo y debate con el resto de la clase. Actividad 4: debate y expresión escrita en parejas; debate entre toda la clase guiado por el profesor.</p> <p>Tarea para casa. Actividad 5: se orientará al alumnado a que exprese sus reacciones con respecto al poema. Finalmente, las expondrán en el blog de Moodle.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: expresión escrita individual</p>	

SESIÓN 4. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender e interpretar el poema - Identificar y exponer diversos rasgos temáticos del texto - Relacionar el poema con su contexto histórico y social - Hacer uso de la lengua oral y escrita como vía para la negociación e interacción, así como para el acceso a conocimientos y realidades diversas - Expresarse con fluidez y mediante discursos coherentes y cohesionados 	<ul style="list-style-type: none"> -Antecedentes y características de la poesía femenina contemporánea latinoamericana - Utilización de la bibliografía a su disposición con la finalidad de fortalecer los argumentos presentados - Colaboración durante los trabajos con el grupo desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad - Sensibilización hacia el género literario de la poesía
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividades 1 y 2: estas actividades consistirán en la lectura de una entrevista con la poeta Ana Becció en la que se aborda la temática y los objetivos de su obra y se relacionará con algunos fragmentos extraídos del poema. Esta actividad, al igual que las que le siguen, ayudarán al alumno en su labor de interpretación del poema</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora, expresión escrita individual. Debate entre toda la clase.</p> <p>Actividad 3. El profesor pedirá a los alumnos que hagan una presentación sobre la literatura femenina contemporánea hispanoamericana; para ello, tendrán que consultar en la <i>web</i> y en la bibliografía recomendada que les proporcionará el profesor. Distribuirá un tema diferente entre cada grupo. Al final, harán una presentación oral de los resultados.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: consulta, debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.</p>	

SESIÓN 5. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender e interpretar el poema - Identificar y exponer diversos rasgos formales y temáticos del texto - Identificar recursos estilísticos: oxímoron y pleonasma - Expresarse con fluidez y mediante discursos coherentes y cohesionados - Desarrollar la sensibilidad literaria - Disfrutar del texto en cuanto a su calidad estética 	<ul style="list-style-type: none"> - Funciones del género poético - Figuras retóricas. - Lectura e interpretación del texto literario - Utilización de la bibliografía a su disposición con la finalidad de fortalecer los argumentos presentados - Colaboración durante los trabajos con el grupo desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad - Sensibilización hacia el género literario de la poesía - Apreciación del aspecto creativo y estético del uso del lenguaje
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividad 1. En esta actividad se abordará el concepto de poesía y sus funciones y se relacionará con la experiencia vital del alumnado.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión lectora, consulta en el diccionario, debate por parejas y, finalmente, dentro de cada grupo.</p> <p>Actividad 2. Esta actividad consistirá en la interpretación de uno de los fragmentos clave del poema. El profesor incentivará al alumnado a describir imágenes que ilustren este fragmento, de modo que se propicie la creatividad e imaginación.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, debate y expresión escrita por parejas, debate entre toda la clase y guiado por el profesor.</p> <p>Actividades 3 y 4. En estas actividades se trabajará la comprensión del sentido de dos figuras retóricas: el oxímoron y el pleonasma. Finalmente, reescribirán los enunciados de modo que lo que antes era un oxímoron se transforme en un pleonasma y viceversa.</p>	

Tipo, modalidad e interacción. En la actividad 3: comprensión e interpretación lectora, debate dentro de cada grupo, escritura colaborativa dentro de cada grupo (mediante la participación del moderador), debate entre toda la clase guiado por el profesor. En la actividad 4: expresión escrita por parejas, consulta individual en el diccionario y debate entre toda la clase guiado por el profesor.

Tarea para casa.

Actividades 5 y 6. El profesor pasará estas dos tareas relacionadas con las características del género poesía en prosa. Para ello, los alumnos leerán las páginas del artículo de Paixão (2013, pp. 156-161 <[http://www.academia.org.br/abl/media /Revista%20Brasileira %2075%20%20 PROSA.pdf](http://www.academia.org.br/abl/media/Revista%20Brasileira%2075%20%20PROSA.pdf)>) y responderán por escrito a las siguientes preguntas: ¿De acuerdo con los autores señalados en el artículo, cuáles son las características del poema en prosa? ¿Según el autor de este trabajo, por qué es tan difícil definir este género?

Seguidamente, rellenarán el cuadro y, luego, localizarán esas características en el poema leído.

En el inicio de la sesión 7 se corregirán estas dos actividades y el profesor abordará de forma concisa la definición de este género.

Tipo, modalidad e interacción. Actividad 5: expresión escrita individual. Actividad 6: comprensión lectora, expresión escrita individual.

SESIÓN 6. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica diversos conocimientos (meta)literarios - Desarrollar la percepción del uso lúdico de la lengua extranjera tanto a nivel fónico como semántico - Sensibilizarse hacia la diversidad de sentidos entre lenguas o variedades diferentes - Desarrollar la sensibilidad literaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Figuras retóricas: metáfora. - Colaboración durante los trabajos con el grupo desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad - Sensibilización hacia el género literario de la poesía - Apreciación del aspecto creativo y estético del uso del lenguaje
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividad 1. Se trabajará la evocación de determinadas palabras del poema y el alumnado las relacionará, por el sentido, con otras presentes en el mismo texto, así como con su propia experiencia vital.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, expresión escrita individual, debate entre toda la clase guiado por el profesor.</p> <p>Actividades 2 y 3. Estas actividades consistirán en el reconocimiento del valor simbólico de la metáfora y en relacionar esta figura con una serie de palabras que aparecen en el poema.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión e interpretación lectora, debate dentro de cada grupo, escritura colaborativa (mediante la participación del mediador de cada grupo) y debate entre toda la clase guiado por el profesor.</p>	

SESIÓN 7. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un texto en poesía en prosa - Relacionar el contenido del poema con la trayectoria personal - Utilizar diversos recursos estilísticos - Desarrollar la sensibilidad artística 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y utilización de algunas características propias del género - Sensibilización hacia el texto literario
<p>ORIENTACIONES</p> <p>En el inicio de la sesión se corregirán las actividades 5 y 6 de la sesión 5: de forma concisa, el profesor abordará junto con el alumnado la definición del género poesía en prosa.</p> <p>Actividad 1. Esta actividad consistirá en la elaboración de una serie de fragmentos en los que el alumnado relacionará algunas de las palabras clave del poema con su experiencia de vida y les atribuirá otro sentido. Las cuestiones ayudarán a que organicen el texto a partir del formato de poesía en prosa y a que pongan en práctica el uso de los recursos estilísticos y figuras retóricas trabajadas anteriormente.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: Expresión escrita individual. Revisión por parejas del texto. Debate dentro de cada grupo. Lectura individual en voz alta.</p>	

SESIÓN 8. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar el/los sentidos del poema con los del cuadro - Desarrollar la capacidad argumentativa. - Valorar críticamente el texto literario - Desarrollar la conceptualización de los conocimientos adquiridos durante las actividades de lectura, comprensión e interpretación del poema - Desarrollar la sensibilidad artística 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de diversas manifestaciones artísticas hispanoamericanas - Valoración crítica del poema - Colaboración durante los trabajos con el grupo desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad - Sensibilización hacia el texto literario - Sensibilización hacia otras manifestaciones artísticas: el género pintura
<p>ORIENTACIONES</p> <p>Actividades 1, 2 y 3. En estas actividades se trabajará la interpretación y valoración del poema a partir de su relación con el sentido o los posibles sentidos que puedan atribuirle al cuadro de Frida Khalo. Se hará una consulta en la <i>web</i> sobre esta pintora y se describirá el cuadro. A partir de un comentario extraído de un blog, el profesor orientará a los alumnos a que encuentren un sentido/sentidos a esta obra y lo relacionen con el poema leído. El profesor podrá presentar otras obras de la pintora y destacará el valor de esta pintora en el ámbito artístico e intelectual de la época.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción. Actividad 1: expresión escrita individual y debate dentro de cada grupo. Actividad 2: consulta en la <i>web</i> y expresión escrita individual, debate entre toda la clase. Actividad 3: comprensión lectora y debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa dentro de cada grupo (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.</p> <p>Actividad 4: El profesor pedirá al alumnado que plasme por escrito las reflexiones realizadas en la actividad 1 sobre la búsqueda de los sentidos del poema. El docente proporcionará apoyo dentro de cada grupo durante la elaboración escrita del texto. Dada su complejidad, los alumnos podrán finalizar la tarea fuera del horario de clase.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: expresión escrita colaborativa.</p>	

SESIÓN 9. ACTIVIDADES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la relación entre prosodia y sentido en la lectura del poema - Consolidar la conciencia fonético-fonológica mediante procesos de autopercepción de la producción fónica durante la lectura colectiva - Desarrollar la capacidad de expresión oral mediante la lectura colectiva - Desarrollar la percepción del uso lúdico del poema a nivel fónico - Desarrollar la percepción del uso lúdico de la lengua extranjera tanto a nivel fónico como semántico 	<ul style="list-style-type: none"> - Prosodia y sentido en el poema - Realización de la lectura colectiva - Colaboración durante los trabajos con el grupo desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad - Sensibilización hacia el texto literario
<p>ORIENTACIONES</p> <p>El profesor iniciará la sesión pidiéndole a cada grupo que comparta con el resto de la clase - mediante un debate- sus valoraciones con respecto al poema.</p> <p>Actividad 1. Esta actividad consistirá en el visionado de un video en el que se realiza una lectura colectiva de un poema de Juan Gelman. El alumnado tomará nota de los gestos, movimientos corporales y tono de voz de algunos de los intérpretes y los asociarán al discurso.</p> <p>El profesor hará una breve presentación de la obra y vida de este escritor, traductor y poeta argentino.</p> <p>Tipo, modalidad e interacción: comprensión oral, expresión escrita individual y debate dentro de cada grupo</p> <p>Actividad 2. En esta actividad se llevará a cabo la lectura colectiva del poema. Se hará una primera lectura mental del poema. El profesor supervisará los dos ensayos y hará observaciones dentro de cada grupo a partir de los puntos detallados a continuación:</p> <p>1. Segmentación de los grupos fónicos, 2. Atención a los acentos prosódicos y las palabras fónicas correspondientes, 3. Atención a si es un enunciado</p>	

interrogativo, declarativo, enfático o suspendido. 4. Realización de los timbres y grados de abertura vocálicos y las consonantes adecuadamente. 5. Expresión de los sentimientos y emociones. 6. Gesticulación adecuada/ movimientos corporales adecuados.

Seguidamente, volverán a leer el texto y posteriormente se hará un ensayo previo. Al final, cada alumno dramatizará su fragmento del poema.

Se grabará en el móvil (con la aplicación Moodle Mobile).

Se añadirá una música de fondo (<http://www.pdsounds.org/>) y, finalmente, se subirá a la plataforma Moodle.

Tipo, modalidad e interacción: lectura individual, lectura dentro de cada grupo, lectura colectiva.

Observación: La grabación se aprovechará para analizar y reflexionar con los alumnos sobre su producción fónica.

SESIÓN 10. ACTIVIDADES DE POSTLECTURA. Tiempo: 2h	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el concepto de interculturalidad, diversidad y variedad a partir del género musical - Reflexionar y comprender la relación entre la prosodia y la lengua, la poesía y la música - Comprender la diversidad de sentido en las lenguas y sus variedades - Identificar la variación y lo diverso dentro del género musical y relacionarla con el plano sociolingüístico - Mantener una actitud receptiva hacia la diversidad lingüística y sociocultural de las sociedades española y latinoamericana 	<ul style="list-style-type: none"> - Variación y cambio de sentido - Identificación de rasgos variacionales y de diferencias de sentido - Colaboración durante los trabajos con el grupo desde el diálogo, la negociación, escucha, respeto e igualdad - Sensibilización hacia otras manifestaciones artísticas: el género musical
<p>ORIENTACIONES</p> <p>El profesor iniciará la sesión haciendo un breve análisis y una reflexión junto con los alumnos sobre su producción fónica.</p> <p>Actividades 1, 2 y 3. En estas actividades se hará una aproximación a la interculturalidad desde esta otra manifestación artística: la música. Previamente, se abordará la relación entre esta y la poesía. A continuación, el profesor pondrá la primera canción y orientará el debate hacia la variedad de ritmos de/en culturas, de/en diferentes variedades. Se observarán las diferencias en el plano prosódico, fónico, morfosintáctico, y del sentido) del mismo idioma y de /en diferentes idiomas. Se reflexionará sobre el concepto de prosodia como la música de una lengua y de sus diversas variedades.</p> <p>Los alumnos buscarán información sobre la pronunciación y la prosodia de estas tres variedades del español a partir del material recomendado. El profesor podrá mostrarles la entrevista con las intérpretes, de forma que puedan captar estas diferencias en el habla. Finalmente, se comparará con la canción de Cesária Évora y Marisa Monte, ya que se vuelve a trabajar el concepto de diversidad, pero desde la perspectiva de la lengua portuguesa. Además, se contrastará la diferencia de melodía y ritmo entre una lengua y la otra a partir del contraste entre las dos canciones.</p> <p>Observación: El profesor le hará ver al alumnado que el hecho de mantener en la canción el término <i>sodade</i> del portugués, puede indicar que a la lengua</p>	

extranjera y al sentido de esta se accede desde la propia lengua extranjera y que hay términos de esa lengua que no son traducibles. Trabajaré de modo que los alumnos comprendan que la canción es una muestra también del diálogo entre tres culturas y variedades del español: tres ritmos musicales y tres culturas diferentes y, por tanto, tres variedades diferentes del mismo idioma.

Tipo, modalidad e interacción:

Actividad 1. Comprensión lectora, debate dentro de cada grupo y entre toda la clase.

Actividad 2. Comprensión oral. Consulta en la *web* dentro de cada grupo y debate entre toda la clase.

Actividad 3. Debate dentro de cada grupo y expresión escrita colaborativa (mediante la participación del moderador de cada grupo). Debate entre toda la clase guiado por el profesor.

SESIÓN 11**ACTIVIDADES DE POSTLECTURA Y PRODUCCIÓN FINAL** Tiempo: 2h

Tarea Final. Esta actividad consistirá en la elaboración de un texto literario a partir de algunas de las características del género de la poesía en prosa en el que cada uno reflexione y se describa a sí mismo.

El profesor proporcionará apoyo a los alumnos de manera que puedan llevar a cabo la tarea a partir de las orientaciones dadas.

Finalmente, la versión final del texto se la entregarán al profesor para que pueda hacer una evaluación del trabajo, teniendo en cuenta también su evolución con respecto a anteriores tareas escritas. Una vez revisados, podrán compartir estos trabajos en el blog de Moodle.

Tipo, modalidad e interacción: Comprensión lectora. Expresión escrita individual.

ANEXO IX- Selección de textos y actividades del manual

Más cosas

1. Para ti, ¿es importante estar a la moda y usar ropa de marca?, ¿la manera de vestir influye en las relaciones? Discute en grupo estas preguntas y lee el fragmento de la noticia del periódico *Vanguardia* de México.

En el mundo capitalista en el que vivimos, hay una costumbre o necesidad creada de adquirir productos con el fin de mantener un *status*, por estar a la moda, por tener más o porque en el *spot* de televisión se utilizan colores e imágenes que llaman la atención. Éste es el mundo del consumismo, donde las marcas se apoderan del mercado joven, del cual no estás exento.


2. El fragmento de la noticia anterior retrata la cuestión del consumismo y de la imposición de las marcas en el mundo actual. Lee los fragmentos del poema "Eu, Etiqueta" de Carlos Drummond de Andrade y luego discute, en grupo, qué semejanzas hay entre la noticia y el poema.




Carlos Drummond de Andrade nació en Itabira, Minas Gerais, en 1902. Es uno de los principales poetas brasileños del siglo XX. En 1928 publicó en la *Revista Antropofagia*, en São Paulo, el poema "No meio do caminho", que en su momento fue un escándalo literario. Murió el 17 de agosto de 1987.

EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
[...]
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade,
Por me ostentar assim, tão orgulhoso,
De ser não eu, mas artigo industrial.
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é Coisa.
Eu sou a Coisa, coisamente.

1  Para ti, ¿es importante estar a la moda y usar ropa de marca? ¿la manera de vestir influye en las relaciones? Discute en grupo estas preguntas y lee el fragmento de la noticia del periódico *Vanguardia* de México.

En el mundo capitalista en el que vivimos, hay una costumbre o necesidad creada de adquirir productos con el fin de mantener un *status*, por estar a la moda, por tener más o porque en el spot de televisión se utilizan colores e imágenes que llaman la atención. Éste es el mundo del consumismo, donde las marcas se apoderan del mercado joven, del cual no estás exento.

 El fragmento anterior retrata la cuestión del consumismo y de la imposición de las marcas en el mundo actual. Lee los fragmentos del poema «Eu, Etiqueta» de Carlos Drummond de Andrade y luego discute, en grupo, qué semejanzas hay entre la noticia y el poema.






EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome
 Que não é meu de batismo ou de cartório
 [-]
 E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 Escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 Seja negar minha identidade,
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 De ser não eu, mas artigo industrial,
 Peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é Coisa.
 Eu sou a Coisa, coisa mente.

Autoevaluación

Reflexiona sobre lo que has aprendido en este capítulo y señala la alternativa que mejor corresponda a tu proceso de aprendizaje.

			
Puedo decir el nombre de las ropas y los colores.			
Soy capaz de utilizar los demostrativos.			
Identifico los pronombres complemento directo: <i>lo, la, los, las</i> y los aplico en los contextos necesarios.			
Sé diferenciar y usar los verbos <i>quedar/quedarse/quedar algo bien/mal a alguien y poner/ponerse</i> .			
Soy capaz de escribir una nota a alguien.			
Tengo una opinión sobre el consumismo.			

RIMA XI

—Yo soy ardiente, yo soy morena,
yo soy el símbolo de la pasión,
de ansia de goces mi alma está llena.
¿A mí me buscas?

—No es a ti, no.

—Mi frente es pálida, mis trenzas de oro:
puedo brindarte dichas sin fin,
yo de ternuras guardo un tesoro.
¿A mí me llamas?

—No, no es a ti.

—Yo soy un sueño, un imposible,
vano fantasma de niebla y luz;
soy incorpórea, soy intangible:
no puedo amarte.

—¡Oh ven, ven tú!

Unidad 7

1. Contesta las preguntas según el texto.



a) El poema está formado por diálogos. ¿Cuántos personajes intervienen en la composición poética?

b) Podemos decir que la mujer que se describe en la segunda estrofa es:

- negra
- pelirroja
- rubia
- morena

c) ¿Qué característica(s) física(s) descrita(s) en la segunda estrofa nos posibilita(n) identificar la respuesta de la pregunta anterior?

d) ¿Cuál de las mujeres es la elegida?

e) Sobre la persona que está en la posición de elegir, podemos afirmar a partir de lo que informa el texto que:

- Busca a una mujer con algunas características físicas específicas.
- Le importan mucho las características físicas que tenga la mujer.
- Quiere a una mujer que pueda tener y que le quiera.
- No tiene como criterio de elección la apariencia física de la mujer.
- Elige a una mujer a quien pueda tener cerca.