

Universidad Antonio de Nebrija

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

MEELE

**LA LITERATURA EN E/LE: CUENTOS  
BREVES Y DESARROLLO DE LA  
INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE  
E/LE**

**AUTORA:** NORA VERGARA LEGARRA

**TUTORA:** LEYLANIS GAMBOA BELISARIO

Junio 2006

## ÍNDICE

	Pág.
<b>ÍNDICE</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES. LA PRESENCIA DE LA LITERATURA EN EL AULA DE E/LE: ANTECEDENTES</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Justificaciones para el empleo de textos literarios en el aula de LE</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Los textos literarios como herramienta de entendimiento intercultural</b>	<b>10</b>
<b>1.3 Paradigmas de lectura y tareas de explotación de textos literarios para el entendimiento intercultural</b>	<b>12</b>
<b>1.4 Tipos de textos más adecuados para alcanzar el entendimiento intercultural</b>	<b>17</b>
<b>1.5 La lectura de los textos literarios en el “tercer espacio”</b>	<b>19</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO: EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL</b>	<b>21</b>
<b>2.1 La concepción de la cultura en el aula de LE</b>	<b>21</b>
<b>2.2 De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural</b>	<b>26</b>
<b>2.3 La integración de la competencia literaria en la competencia comunicativa intercultural</b>	<b>32</b>
2.3.1 El proceso de lectura y la competencia discursiva	32
2.3.2 La competencia literaria: una competencia lectora específica	35
2.3.3 La competencia literaria y el desarrollo de la interculturalidad	40
<b>2.4 El pensamiento creativo como herramienta intercultural</b>	<b>43</b>
2.4.1 Definición del concepto de creatividad	44
2.4.2 La persona creativa: aptitudes y actitudes	44
2.4.3 La creatividad como método de resolución de problemas	45

2.4.4 La situación intercultural como situación creativa	48
	<b>Pág.</b>
<b>2.5 Conclusión</b>	<b>53</b>
<b>3. PROPUESTA DIDÁCTICA: CUENTOS BREVES PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD</b>	<b>55</b>
<b>3.1 Introducción</b>	<b>55</b>
<b>3.2 Descripción del grupo meta</b>	<b>55</b>
<b>3.3 Secuencias didácticas</b>	<b>58</b>
<b>I. LAS ESTATUAS</b>	<b>58</b>
<b>II. DESCONFIANZA</b>	<b>65</b>
<b>III. EL ECLIPSE</b>	<b>71</b>
<b>IV. CON LOS OJOS CERRADOS</b>	<b>76</b>
<b>V. PADRE NUESTRO QUE ESTÁS EN LOS CIELOS</b>	<b>81</b>
<b>VI. LOS BOMBEROS</b>	<b>86</b>
<b>VII. JUAN DARIÉN</b>	<b>91</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>103</b>

# **La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE**

“La complejidad de la realidad nos desorienta;  
por ello es imprescindible pensar la complejidad”  
(Rodrigo<sup>1</sup>, 1999: 217)

## **INTRODUCCIÓN**

---

En los últimos veinte años, hemos asistido a la progresiva desaparición o debilitación de las barreras que separaban culturas, naciones, lenguas, clases sociales y grupos étnicos, lo que está provocando el debate y replanteamiento de nociones como la identidad cultural. Guilherme (2002) describe la pedagogía crítica como un marco educativo dentro del cual la enseñanza de lenguas y culturas se propone una concienciación cultural en el aprendiente, destinada a diferentes “acciones transformativas” (Guilherme, 2002: 61).

Dentro de este marco educativo, la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) ha adoptado un papel primordial a la hora de preparar a los aprendices para cruzar fronteras, ya sean lingüísticas, culturales, sociales o políticas. La actitud crítica de este marco educativo les empuja a dismantelar modos de pensamiento tradicionales y les ayuda a combatir actitudes de discriminación por motivos de raza, clase, género, estatus cultural o particularidades lingüísticas, por ejemplo.

---

<sup>1</sup> Rodrigo, M., 1999, *Comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos, cit. en Areizaga, 2003: 42.

El aprendizaje intercultural de lenguas y el aprendizaje en la creatividad se enmarcan dentro de esta pedagogía crítica, que quiere responder a la necesidad urgente de preparar a ciudadanos para interactuar de manera intercultural, y así mejorar la comunicación intercultural y la vida humana en general (Guilherme, 2002: 56-7).

El hablante crítico intercultural aprovecha las oportunidades que le ofrece traspasar las fronteras dentro de un mundo global, apreciando los diferentes discursos o narrativas que se le presentan en su “viaje”, reflexionando sobre cómo se articulan y cómo se posicionan en referencia a los otros discursos, y cómo afectan esas posiciones a sus perspectivas (Guilherme, 2002: 129). Además, el hablante crítico intercultural es consciente de que al tratar de llegar a un acuerdo en un encuentro intercultural, van a darse necesariamente rupturas o discontinuidades, pero que éstas resultan positivas para el intercambio.

En este estudio nos proponemos reflexionar sobre el papel que juegan los textos literarios en E/LE, en relación con la competencia comunicativa intercultural, que ha pasado a convertirse en el objetivo general de la enseñanza-aprendizaje de E/LE, y aplicar esa reflexión teórica al diseño de actividades para el uso de textos literarios, en el marco de un enfoque intercultural, para la enseñanza-aprendizaje de E/LE. Nuestra intención general es dar muestras de cómo una lectura estética de los textos literarios, enmarcada en un paradigma de lectura interactiva, favorece la aparición de un nuevo espacio en el aula, donde se descubren las conexiones entre los textos y las vidas de los aprendientes.

De manera más específica, con la aplicación didáctica propuesta en este trabajo, pretendemos: a) trascender la división que ha existido tradicionalmente en la didáctica de LE entre cultura formal y no formal, que ha marginado la presencia de la literatura en el aula de LE; b) fomentar el desarrollo de las diferentes dimensiones de la creatividad o un “pensamiento divergente”, que permita al estudiante responder al conflicto que puede plantear la comunicación entre culturas; c) enmarcar el empleo de textos literarios en el aula dentro de una justificación intercultural; d) fomentar en el alumno un paradigma de lectura interactivo, privilegiando la lectura estética de los textos, que favorezca la aparición de un nuevo espacio intercultural, y finalmente e) dotar al alumno de una herramienta didáctica para hacer frente al desencuentro intercultural en el aula de

LE, como es la creación de unas tareas de respuesta para los textos literarios que siguen la pauta de una “interrogación intercultural” (Guillén-Díaz, 2004).

En el primer capítulo se presentan, dentro de la reflexión general sobre la presencia de la literatura en el aula de lenguas extranjeras, las diferentes justificaciones para su uso, y la aparición de la justificación intercultural. Después de considerar el paradigma de lectura, las tareas de explotación de textos y los tipos de textos literarios más adecuados para alcanzar el entendimiento intercultural, se defiende la importancia que tiene la construcción de un “tercer espacio” en el aula, a través de la lectura estética de textos literarios.

En el segundo capítulo, dentro del marco teórico del aprendizaje intercultural, se explica cómo la evolución del concepto de cultura en el aula de LE ha puesto de manifiesto la necesidad de pasar del objetivo general de la competencia comunicativa al objetivo de la competencia comunicativa intercultural. La comunicación intercultural obliga a los aprendientes de LE a la reconfiguración de sus identidades culturales, un reto ante el cual ellos podrán responder más fácilmente con la ayuda de varias herramientas, como son las diferentes dimensiones de la creatividad. Tras mostrar cómo las aptitudes y actitudes creativas, junto con la creatividad como metodología de resolución de conflictos, se configuran como una herramienta imprescindible para responder al conflicto que puede plantear la comunicación en un contexto multicultural, pasamos a definir la interacción intercultural como una situación creativa. Proponemos que la situación intercultural es básicamente una situación creativa, ya que el denominador común de ambas situaciones es el hecho de requerir un “pensamiento divergente”.

Para finalizar, se presentan diferentes actividades de explotación de textos literarios. Concebimos la literatura como una herramienta con el poder de transformar el mundo personal de los aprendientes, y mediante actividades que pretenden alcanzar un objetivo intercultural, pretendemos que se replanteen su identidad cultural, y que sean conscientes de las desigualdades sociales que forman parte de los (des)encuentros interculturales. En otras palabras: que evolucionen favorablemente las comunicaciones interculturales, tal y como demanda el mundo hoy en día.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

---

Siguiendo los fundamentos del aprendizaje intercultural y creativo, la metodología de investigación a seguir en esta memoria consistirá en una metodología aplicada, que nos ayudará a estructurar las actividades didácticas que propondremos para la explotación de los textos literarios seleccionados, en torno a una interrogación intercultural, tal y como lo propone Guillén-Díaz (2004: 848-9).

Para lograr el desarrollo de la interculturalidad en el tratamiento de los contenidos culturales, según Guillén Díaz, el profesor debe plantear actividades que permitan al aprendiente “comportarse como un actor social en interacción” (Guillén-Díaz: 848), y esta interacción requiere, por su parte, que el aprendiente realice una interrogación intercultural, la cual consta de tres etapas: 1) sensibilización y conciencia para la identificación de los elementos culturales, para lo cual son útiles las actividades de búsqueda y descubrimiento, como recoger información, aportar datos, señalar, recordar, distinguir, reconocer, etc. ; 2) interpretación y conocimiento de los elementos culturales para la apropiación de esa información cultural, a través de las acciones de comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, al mismo tiempo que clasificar, categorizar, opinar y explicar las percepciones para elaborar y estructurar los significados y, por último, 3) comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva de esas diferencias.

## 1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES. LA PRESENCIA DE LA LITERATURA EN EL AULA DE E/LE: ANTECEDENTES

---

La enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura han permanecido estrechamente unidas, tanto en el aula de L1 como en la de lenguas extranjeras. En el aula de LE, durante la etapa de la metodología de gramática-traducción, los textos literarios eran el elemento central de la clase, una muestra de modelo de uso de lengua a seguir, que elevaba la literatura al pedestal de la “Cultura” con mayúsculas. Durante el desarrollo de los sucesivos métodos de enseñanza-aprendizaje, la literatura ha estado más o menos presente en el aula, pero quizás siempre relacionada con una concepción de la cultura que se debía instruir, como cultura formal o con mayúsculas.

Con la llegada de los enfoques comunicativos, en un primer momento, se rechazó la validez de la presencia de los textos literarios en el aula de LE, ya que no se pretendía que los estudiantes se expresaran como Quevedo o García Lorca, y su presencia en el aula recordaba antiguas tendencias en metodología didáctica, que se centraban más en la enseñanza de la historia de la literatura que en la educación literaria propiamente dicha. Más recientemente, con la gran evolución y desarrollo que se ha experimentado dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, ha habido una transformación en la concepción de la literatura, como afirman Lomas y Miret (1999: 11), aunque ellos hacen referencia al aula de L1:

Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la competencia comunicativa. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos.

Superados los primeros reparos, la mayoría de docentes se plantea, no ya la validez de la presencia de la literatura en el aula de E/LE, sino qué habilidades, procesos y actitudes se pueden trabajar con ella en el aula.

## 1.1 Justificaciones para el empleo de los textos literarios en el aula de LE

Carter y Long (1991) han clasificado las diferentes justificaciones para la presencia de la literatura en el aula de ELE en tres grupos principales: 1) el enfoque lingüístico; 2) el enfoque cultural, y 3) el enfoque del crecimiento personal (Lazar, 1993: 224; Sanz Pastor, 2000: 24; Maley, 1989: 10).

Desde el punto de vista del enfoque lingüístico, la explotación de los textos literarios ha sido considerada muy beneficiosa por numerosos autores. Éstos consideran que favorece el desarrollo de todas las destrezas comunicativas, y no sólo la lectura (Gilroy y Parkinson, 1997)<sup>2</sup>. Se ha destacado de los textos literarios su condición de materiales auténticos (Lasagabaster, 2000: 71), aunque la dificultad del lenguaje literario ha sido también uno de los motivos principales por los que se evitó emplearlos en el aula de E/LE durante los inicios del enfoque comunicativo. Esto se debía principalmente a la consideración del lenguaje literario como “desvío” de la lengua estándar, que hoy en día rechazan varios autores (Lasagabaster, 2000: 70).

El enfoque cultural del tratamiento de los textos literarios los considera como la llave de acceso a la cultura meta (Lasagabaster, 2000: 71-72; Sitman y Lerner, 1996: 232). Kramsch y Kramsch (2000)<sup>3</sup> consideran que éste ha sido el principal enfoque del empleo de la literatura en el aula de E/LE durante los años ochenta y noventa, ya que se entendía que consistía en una muestra auténtica de la cultura meta. Algunos autores consideran que el conocimiento cultural que aporta la literatura puede ser la llave de acceso al interés y motivación por saber más de esa cultura (Juárez Morena, 1998: 278). Selena Millares (2003) menciona distintas funciones que los textos literarios cumplen en el aula de E/LE, como las de acceso a la cultura meta, a diferentes contextos, registros, y el desarrollo de la interactividad en el aula. Ella considera que una función

---

<sup>2</sup> GILROY, M. y PARKINSON, B., 1997, “Teaching literature in a foreign language”, *Language Teaching*, 29, pp. 213-225. Cit. en Lasagabaster, 2000: 72.

<sup>3</sup> KRAMSCH, C., y KRAMSCH, O., 2000, “The avatars of literature in language study”, *The Modern Language Journal*, 84, pp. 553-573, cit. en Lasagabaster, 2001: 276.

importante de la literatura es la activación de la competencia del estudiante por la motivación a partir del placer estético (Millares: 43).

El enfoque del crecimiento personal también concibe la presencia de la literatura en el aula de LE como algo instrumental, como un recurso más, pero parece acercarse más hacia una filosofía del aprendizaje que se propone la formación global de la persona, con la que coinciden Fernández Fernández (2002-2003: 61) y también Lasagabaster: “(la literatura) también fomenta el desarrollo personal, social y moral”<sup>4</sup>

Casi diez años más tarde que Carter y Long, y reflejando la evolución de los objetivos de la didáctica de LE, que ha pasado del desarrollo de una competencia comunicativa al desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, Bredella (2000a: 376) identifica cuatro justificaciones para el empleo de los textos literarios en el aula de LE: 1) contribución al aprendizaje de la lengua meta; 2) análisis estilístico de los textos literarios; 3) justificación estético-pedagógica, y por último, la que resulta más novedosa, 4) el entendimiento intercultural. Nos interesa especialmente ésta última, que reemplaza la justificación del enfoque cultural que mencionaban Carter y Long (1991).

## **1.2 Los textos literarios como herramienta de entendimiento intercultural**

Según Schewe (2001: 207), la literatura no puede considerarse una documentación puramente objetiva sobre una sociedad determinada en una época determinada. Si tomamos la obra literaria en LE como una representación objetiva de la cultura meta, caeríamos en un error del que nos previene Bredella (2000a: 377): el de reducir a los miembros de la cultura extranjera a objetos programados por su cultura para comportarse de una determinada manera.

Además, no todos los textos literarios contribuyen a desmontar estereotipos sobre la cultura meta, sino que incluso pueden llegar a confirmarlos. La creencia de que la literatura nos aporta información objetiva sobre la cultura extranjera, en algunos casos, puede llevar a los aprendientes a pensar que algunos comportamientos y hechos representados en los textos literarios son idiosincrásicos o representativos de la cultura

meta en su totalidad, cuando en realidad podrían ser individuales (Bredella, 2000b: 382).

Bredella nos recuerda que, en la vida real, todo individuo es capaz de distanciarse de su propia cultura para reflexionar sobre su propia situación. Estas reflexiones pueden quedar reflejadas, por ejemplo, en los textos literarios, donde el autor negocia los valores contradictorios de la cultura meta, y encuentra soluciones creativas a sus problemas. Y es a través de estos textos literarios como el lector/alumno alcanza un entendimiento intercultural: al tomar conciencia y quedar advertido de cómo hechos que resultan accidentales pueden, por simplificación y generalización, tomarse como típicos de una cultura.

A la hora de aproximarnos a la cultura extranjera, tenemos que tener cuidado de no reducir a los otros a su identidad colectiva, sino reconocer que poseen también una identidad individual. El reconocimiento del otro como individuo es esencial para alcanzar un entendimiento intercultural. Sería conveniente, además, tratar de recordar que actualmente existen cada vez más individuos que poseen identidades biculturales y multiculturales (Bredella, 2000b: 384-5).

La relación entre la literatura y la comunicación intercultural ha sido recogida por diferentes autores, como el propio Bredella (1996), Delanoy (1993), Kramsch (2000b, 2003), Burwitz-Meltzer (2001), y Rogers y Soter (1997)<sup>5</sup>. Estos autores aportan

---

<sup>4</sup> LASAGABASTER, David, 1998, "Testu literarioen erabilpena bigarren hizkuntzako klasean: zenbait hariketa", *Tantak*, 19, pp. 95-104., cit. en Lasagabaster, 2000: 75.

<sup>5</sup> Todos los autores citados en Gonçalves Matos, 2005: 61, en el siguiente orden:

-BREDELLA, L., 1996, "The anthropological and pedagogical significance of aesthetic reading in the foreign language classroom" en L. BREDELLA y W. DELANOY (eds.), *Challenges of literary texts in the foreign language classroom*, Tübingen, Gunter Narr, pp. 1-29.

-DELANOY, W., 1993, "'Come to Mecca' - Assessing a literary text's potential for intercultural learning" en W. DELANOY, J. KÖBERL y H. TSCHACHLER (eds.), *Experiencing a foreign culture*, Tübingen, Narr, pp. 275-299.

-KRAMSCH, C., 2000, *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford University Press (1ª ed. 1993)

---, 2003, "From practice to theory and back again" en M. BYRAM y P. GRUNDY (eds.), *Context and culture in language teaching and learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 4-17.

-BURWITZ-MELTZER, E., 2001, "Teaching intercultural communicative competence through literature" en M. BYRAM, A. NICHOLS y D. STEVENS (eds.), *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 29-43.

-ROGERS, T. y SOTER, A. (eds.), 1997, *Reading across cultures: teaching literature in a diverse society*, Columbia University, Teachers College Press.

diferentes justificaciones para la enseñanza de la literatura con objetivos interculturales, pero todos coinciden con un motivo principal: los textos literarios en el aula de LE ayudan al lector/aprendiente a ver el mundo desde diferentes perspectivas (Gonçalves Matos, 2005: 61).

Bredella (2000a) nos aclara cómo el ser capaz de ponerse en el lugar del otro e imaginar un mundo distinto al suyo propio a través de la literatura resulta esencial para alcanzar el entendimiento intercultural. Según él, ver las cosas desde la perspectiva del otro comprende dos aspectos del entendimiento intercultural: 1) tomamos conciencia de la relatividad de nuestras acciones, valores y visiones del mundo, y 2) trascendemos esas acciones, valores y visiones en el momento en el que nos damos cuenta de las necesidades, deseos y miedos del otro.

Para Bredella, además, los textos literarios aportan al aula de LE una visión crítica esencial para el entendimiento intercultural. Debido a que en el aula los diferentes alumnos/lectores producen diferentes lecturas de un mismo texto, se puede llegar a una discusión que dé lugar a una toma de conciencia por parte del aprendiente del conocimiento previo que poseía (previo a la lectura), de sus expectativas, de los estereotipos que tenía en mente y qué aporta eso al texto (Bredella, 2000a: 378).

### **1.3 Paradigmas de lectura y tareas de explotación de textos literarios para el entendimiento intercultural**

Bredella distingue tres paradigmas de lectura según la actitud del lector que se enfrenta a un texto literario:

- 1) el paradigma objetivo: el lector/alumno encuentra el significado en el texto y se concentra en lo que éste dice, al margen de otras asociaciones y pensamientos.
- 2) el paradigma interactivo: el buen lector, para el paradigma interactivo, activa su conocimiento previo, pone en marcha asociaciones y connotaciones y formula expectativas e hipótesis. Sólo después del proceso de lectura se puede determinar si ese conocimiento previo resulta fructuoso o equivocado. Según este paradigma, un texto omite mucha información, y es entonces cuando entra en juego el papel del lector, que tiene mucho que añadir al texto. Las

experiencias pasadas del lector son necesarias para completar el texto, pero también evolucionarán con el proceso de lectura (Bredella, 2000a: 379).

- 3) el paradigma subjetivo: para Bleich<sup>6</sup> (1975), el acto de lectura resulta un proceso totalmente subjetivo, debido a que los procesos de percepción son diferentes en cada persona, y por lo tanto afirma que la naturaleza de lo que se percibe está determinada por las reglas de la personalidad del que percibe. Para Fish<sup>7</sup> (1984), quien decide cómo se debe leer un texto no es la personalidad individual del lector, sino la comunidad interpretativa en la que se enmarca el lector. Lo que importa para la comunidad interpretativa no es la autoría del texto, sino que las presuposiciones y las estrategias interpretativas se confirmen con la lectura.

Según cuáles sean los objetivos educacionales de lectura que se determinen para la literatura en el contexto del aula, estos tres paradigmas tienen consecuencias importantes a la hora de concebir las tareas de explotación de los textos. Bredella clasifica estas tareas de la siguiente manera (2000a: 379):

- a) tareas basadas en el texto: se trata de un tipo de tareas que tiende a seguir el paradigma objetivo y que, por lo tanto, no deja lugar a los conocimientos previos, las hipótesis y la creatividad;
- b) tareas creativas: este tipo de tareas activa el conocimiento previo de los alumnos, lo que les ayudará a familiarizarse con el tema del texto y a adquirir criterios para discutir y evaluarlo. Sin embargo, según Bredella (2000a: 379), este tipo de actividades tiene el peligro de que, al alejarse demasiado del texto, tiende a utilizarlo sólo como punto de partida, y no permite al alumno tomar conciencia de las diferencias culturales y de la visión del mundo específica que emana del texto.

Nos parece adecuada la advertencia que nos hace Bredella de no dejarnos guiar exclusivamente por un solo tipo de tareas de explotación del texto literario: mientras

---

<sup>6</sup> BLEICH, D., 1975, *Readings and feelings. An introduction to subjective criticism*, Urbana, National Council of Teachers of English, cit. en Bredella, 2000a: 377.

<sup>7</sup> FISH, S., 1984, "Interpreting the *Variorum*", en J.P. TOMPKINS (ed.), *Reader-response criticism. From formalism to post-structuralism*, Baltimore and London, Johns Hopkins University Press, cit. en Bredella, 2000a: 377.

que las tareas basadas en el texto se enmarcan en un paradigma de lectura objetivo, y convierten el texto en “el texto del autor”, las tareas creativas corren el peligro de dejarse guiar excesivamente por el paradigma subjetivo, que convierte el texto literario en “el texto del lector”. Nosotros abogamos por la opción que toma Bredella: el lector/alumno debe dejarse guiar por el texto, a la vez que es consciente del efecto que éste tiene en él durante el proceso de lectura (Bredella, 2000a: 380).

Nos parece que éste resulta el modelo más adecuado para trabajar los textos literarios en el aula, con el objeto de desarrollar una competencia comunicativa intercultural: un paradigma interactivo de lectura que presta mucha atención al proceso de recepción del texto en el lector, y que por lo tanto se acerca al paradigma subjetivo, pero que no cae en los excesos de este último. Se trata de que el alumno reconozca en el texto del autor la representación que se hace de la cultura extranjera, para así reflexionar sobre esa representación y tomar conciencia del efecto que tiene en él y de las emociones que le produce. De esta manera podrá tener en cuenta la construcción de esas diferencias entre “ellos” y “nosotros” y las reacciones que le provoca, en definitiva, reconociendo el texto del autor y, a su vez, construyendo el suyo propio.

Dentro de este marco didáctico que hace hincapié en el proceso de recepción del texto por parte del alumno, Sánchez-Enciso (2004) coincide también en proponer una didáctica de la literatura (aunque hace referencia a la literatura en lengua materna) “vinculada al proceso de recepción de un texto, que acompañe al alumno desde la

emoción al descubrimiento progresivo de los fundamentos de dicho texto, y que no dé respuestas o pseudorespuestas a preguntas que nadie ha hecho” (Sánchez-Enciso: 48).

Dentro de este paradigma de lectura con objetivo intercultural, surge un tercer grupo de tareas en la clasificación de Bredella: son las que él denomina como tareas de respuesta (Bredella, 2000b: 380). Para entender la definición que hace Bredella de este tipo de tarea nos es útil la propuesta de Rosenblatt (1985; 1991)<sup>8</sup> de distinguir primero entre la “lectura estética” frente a la “lectura eferente” de un texto literario.

---

<sup>8</sup> ROSENBLATT, L., 1985, “The transactional theory of the literary work. Implications for research” en C.R COOPER (ed.), *Researching response to literature and the teaching of literature*, Norwood, NJ, Ablex, cit. en Bredella 2000a: 380.

La lectura eferente sitúa el texto en una red de conceptos que han sido propuestos por los profesores, críticos y las normas de la cultura del lector (Rosenblatt, 1991: 445, cit. en Gonçalves Matos, 2005: 62). Sin embargo, la lectura estética implica una relación entre el lector y el texto. La lectura estética tiene implicaciones pedagógicas relevantes, porque nos permite explorar cómo el texto afecta al lector y cuál puede ser la respuesta de éste último. Esto nos ofrece la oportunidad de hacer que el lector, por un lado, dirija su atención hacia la imagen del otro y la de sí mismo, y por otro, de que explore el doble proceso que experimenta como lector, de involucrarse y distanciarse de esas imágenes. En la lectura estética, el lector participa del mundo de ficción representado en el texto y, a la vez, observa su propia participación (*op. cit.*). Se produce un tipo de percepción y reflexión que hace que texto y lector estén conectados y que empuja a los lectores a adoptar diferentes puntos de vista y a ensanchar sus horizontes (*op. cit.*, 63).

Esta relación entre texto y lector nos hace tomar conciencia de que la lectura estética cobra mucha relevancia para el entendimiento intercultural. En el momento en que se establece un diálogo entre el aprendiente y el texto, se abren nuevas posibilidades, interrogaciones y dudas creativas, y es entonces cuando comienza la experiencia estética. Con ella, “nuestras proyecciones y experiencias experimentan un cambio” (Bredella<sup>9</sup>). Esa dialéctica, que abre ante el lector nuevas vías, y que es en realidad lo que Tejada Fernández (1989) denomina una situación creativa, es parte de la experiencia estética y resulta esencial para construir el entendimiento intercultural (Bredella<sup>10</sup>).

En el acto de lectura estética, Rosenblatt (1985) diferencia entre el acto de evocación y el acto de respuesta: en una transacción con un texto literario evocamos unos personajes, es decir, participamos de las relaciones entre ellos y, al mismo tiempo, respondemos con aprobación o desaprobación a sus palabras y acciones. La respuesta estética tiene como resultado una serie de transformaciones en nuestra forma de ser:

---

ROSENBLATT, L., 1991, “Literature-S.O.S!” *Language Arts* 68, pp. 444-448, cit. en Gonçalves Matos 2005: 62.

<sup>9</sup> BREDELLA, L., 1996, “The anthropological and pedagogical significance of aesthetic reading in the foreign language classroom” , en L. BREDELLA y W. DELANOY (eds.), *Challenges of literary texts in the foreign language classroom*, Tübingen, Günter Narr, p.4, cit. en Gonçalves: 63.

responder de manera estética, según lo concibe Rosenblatt, consiste en abrirse a nuevas posibilidades, interrogaciones y dudas creativas.

Las tareas que Bredella denomina de respuesta nos resultan más adecuadas para que el alumno establezca ese diálogo con el texto, que le va a empujar a la adopción de diferentes puntos de vista y le va a permitir ensanchar sus horizontes. Consiste en un tratamiento de los textos literarios que se enmarca dentro de lo que Gonçalves denomina “el marco de la respuesta del lector que privilegia una lectura estética, y que tiende a relegar la lectura eferente” (Gonçalves: 62).

Es cierto que la tradición en la enseñanza de la literatura ha puesto énfasis en la lectura eferente, pero la evolución hacia el marco didáctico que privilegia la lectura estética (propuesta por Rosenblatt, y recogida por Bredella, Sánchez-Enciso y Gonçalves, entre otros) resulta más adecuada para la propuesta de unas tareas de explotación del texto que tengan como objetivo alcanzar un entendimiento intercultural. Sin embargo, puede sernos útil la advertencia de Catalá-González (2005) de no considerarlos actos opuestos, sino complementarios (Catalá-González: 113):

se suele oponer la estética del lector al estudio formal de la literatura, lo que hemos denominado respuesta eferente, cuando en realidad la oposición se sitúa en las prácticas educativas que se han llevado a cabo y que han oscilado de un extremo a otro: es bien cierto que la literatura es un discurso con unas características propias, por lo que su conocimiento parece fundamental para el desarrollo de la competencia literaria. La respuesta personal se enriquece cuando los conocimientos del autor son mayores, o sea, cuando se posee un dominio de lo literario.

---

<sup>10</sup> BREDELLA, L., 2003, “Afterword: what does it mean to be intercultural”, en G. ALFRED, M. BYRAM y M. FLEMING (eds.), *Intercultural experience and education*, Clevedon, Multilingual

#### 1.4 Tipos de textos más adecuados para alcanzar el entendimiento intercultural

Aquellos partidarios del empleo de la literatura en el aula de LE con objetivos interculturales destacan las posibilidades que ofrecen los textos para hacer reflexionar al lector sobre la distancia creada entre “ellos” y “nosotros”, y a partir de ahí, analizar los efectos que eso tiene en nuestra forma de contemplar la realidad. Sin embargo, no todos coinciden en afirmar que existan unos textos más adecuados que otros para reflejar y, a su vez, propiciar el encuentro y el entendimiento intercultural.

Corbett (2003) nos explica que el campo de los estudios literarios ha experimentado una gran evolución, debido a la crisis de la justificación de lo que se denominaba la “gran tradición”. Según él, todo tipo de textos literarios, y no sólo los de culturas minoritarias, son susceptibles de dramatizar lo que denomina “el sistema de valores de la cultura representada a través de las tensiones y conflictos que presenta al lector” (Corbett: 174-5).

Margaret Parry (2003) aboga por un tipo de literatura que ella denomina “border writing” o “escritura fronteriza”: un género que abarca, por ejemplo, ensayos que incluyen testimonios personales o ficción de escritores emigrados de otras culturas (Parry: 106).

Bredella, por su parte, destaca la capacidad de los textos que se denominan de “minorías”, “de viajes” o de culturas “postcoloniales”, porque generalmente retratan encuentros interculturales, aunque nos previene de considerar aspectos que resultan individuales como representativos o estereotipos de toda una cultura, una advertencia que se debe aplicar a todo tipo de textos (Bredella, 2000b: 382).

Gonçalves Matos (2005) coincide con Bredella en que los textos denominados postcoloniales, de viajes o de minorías son muy propicios para desarrollar el entendimiento intercultural (63), pero también cree que en general los textos que retratan lo que ella denomina “puntos de ruptura” (*touchpoints*) nos ofrecen la oportunidad de reajustar nuestras coordenadas y puntos de referencia, y por lo tanto nos

---

Matters, p. 230, cit. en Gonçalves: 63).

ayudan a construir una nueva forma de ver la realidad que nos rodea y a nosotros mismos.

El término *touchpoints*, propuesto por Gonçalves, proviene del contexto médico, y hace referencia a los puntos de ruptura en la curva de desarrollo emocional y de comportamiento del niño<sup>11</sup>. El desarrollo, al igual que el aprendizaje, no es una línea continua de adquisiciones que se suceden de manera progresiva y sucesiva, sino más bien una línea discontinua representada por una reorganización dinámica. Kramsch también se refiere a *faultlines, conflict, rupture points* (Kramsch, 2000b, citado en Gonçalves: 63), y más recientemente ha utilizado el término *telling moments* (momentos de revelación). En los diálogos que los aprendientes mantienen con los textos surgen esos puntos de ruptura en la percepción, cuando se descubren aquellas zonas del texto que resultan ambiguas o menos claras.

Por un lado, estos puntos de ruptura los encontramos dentro de los mismos textos literarios. Tanto los comportamientos interculturales como los que podemos llamar monolíticos pueden tener su reflejo en la literatura, en el mundo narrativo de los personajes, y los “puntos de ruptura” los hacen más evidente. Es entonces cuando el lector descubre cómo el significado cambia según la elección y el uso que se hace de las palabras en contextos particulares (Gonçalves: 63).

Por otro lado, el lector toma conciencia del efecto que ese punto de ruptura tiene en su propio mundo, el mundo del lector. Al observar que se pueden realizar distintas interpretaciones, el lector/aprendiente se da cuenta de cómo a partir de la confrontación surge una nueva comprensión (*op. cit.*).

### **1.5 La lectura de los textos literarios en el “tercer espacio”**

En otras palabras, la literatura resulta un material especialmente propicio para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, no sólo porque los textos son un retrato de encuentros y desencuentros interculturales, sino porque configuran dentro del aula un contexto especial que podemos denominar “tercer espacio”.

---

<sup>11</sup> BRAZELTON, T., 1992, *Touchpoints: your child's emotional and behavioural development*, Reading, MA, Addison-Wellesley, cit. en Gonçalves Matos: 63.

El concepto de tercer espacio ha sido utilizado por diferentes disciplinas, pero se ha convertido en un concepto esencial en la comunicación intercultural (Gonçalves: 60). De la misma manera que los diferentes participantes en una situación intercultural construyen *ad hoc* un marco cultural completamente nuevo para acomodar aquellos objetivos que beneficien tanto al grupo como a la situación y a la comunicación entre ellos, en el marco de la relación entre texto y lector, el significado surge en esa intersección o tercer espacio creado entre los dos participantes.

Los textos literarios ocupan ese tercer espacio, que es la frontera del encuentro con la otredad, un lugar privilegiado de interrogación y crítica. Ese espacio no corresponde al espacio del yo/ lector o al espacio del otro/ texto, sino que resulta un nuevo espacio donde se descubren las conexiones entre los textos y las vidas de los aprendientes, deconstruyendo las nociones de “identidad”, “diferencia” y “cultura” (Gonçalves: 61).

La evolución del concepto de competencia comunicativa hacia el de competencia comunicativa intercultural ha obligado a transformar la justificación cultural del uso de la literatura en el aula de LE (Carter y Long, 1991) en una justificación intercultural. Sin embargo, considerando la clasificación propuesta por Carter y Long, observamos que el aprendizaje intercultural de lenguas pone énfasis en la formación global de la persona, y que la justificación intercultural se fusiona con la justificación del crecimiento personal. Lasagabaster (1999) acoge todas las justificaciones para el empleo de la literatura en el aula de LE, pero nos muestra la importancia del efecto que ésta tiene en el crecimiento personal del aprendiente, y como consecuencia, en la mejora de las relaciones entre personas y la vida humana en general. Para él, la “concienciación cultural” que se puede adquirir a través de la literatura lleva al aprendiente de LE a un grado muy elevado de crecimiento personal. El proceso de crecimiento personal que recoge Lasagabaster, citando a Gaston, atraviesa diferentes fases para llegar al nivel más elevado, el nivel de trascendencia: se debe llegar a trascender la propia cultura del aprendiente, para que así se convierta en un ciudadano del mundo: “searching for universals but also valuing the vitality and variety of earth’s culture.”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> GASTON, J., 1984, *Cultural awareness teaching techniques*, Battlevoro, VE, Pro Lingua, p. 4, cit. en Lasagabaster, 1999: 9-10.

## 2. MARCO TEÓRICO: EL APRENDIZAJE INTERCULTURAL

---

En los últimos veinte años ha habido un gran desarrollo de lo que se denomina el componente cultural en el aula de lenguas extranjeras, especialmente con la influencia del enfoque comunicativo. Los estudios sobre la enseñanza de la cultura en el aula de LE han experimentado un avance significativo, y se ha pasado de la simple transmisión de conocimientos lingüísticos a hacer hincapié en la formación cultural, como parte integral del aprendizaje comunicativo de la lengua (Oliveras, 2000: 28; Areizaga, 2003: 35). En definitiva, se persigue preparar a los alumnos para una comunicación intercultural, concepto que nos ocupa en el presente trabajo. Para entender la relevancia que tiene hoy en día el componente cultural, nos parece útil observar la evolución de la concepción de la lengua y de la cultura a lo largo de la historia de la didáctica de LE.

### 2.1. La concepción de cultura en el aula de LE

En los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas, (y podemos decir, hasta los años sesenta), la cultura se concebía como algo accesorio, un adorno, “una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura meta” (Miquel, 2004: 512). Miquel señala algunas de las características de esta concepción de la cultura:

- 1) La lengua y la cultura no se entienden como un vínculo, existe una desconexión importante entre ambas.
- 2) La cultura se entiende como una realidad objetiva y atemporal, y por eso es susceptible de ser presentada en el aula de manera objetiva y como algo estático.
- 3) No se concibe al individuo como actor social, sino que éste aparece representado en términos de identidades nacionales.
- 4) La cultura materna es siempre la base desde la que se contempla la cultura meta. No se tiene conciencia de que la mirada que se realiza sobre la otra cultura está siempre condicionada por los parámetros de la cultura materna.

Los contenidos culturales que se enseñaban en el aula pertenecían a lo que se denomina cultura formal o de prestigio, hasta que a principios de los años sesenta, con el desarrollo de las ciencias sociales, empezó a evolucionar la concepción de cultura en la enseñanza de lenguas: ya no se enseñaban conocimientos que se enmarcan dentro de la cultura formal, de prestigio o “con mayúscula” (Miquel y Sans, 1992)<sup>13</sup>. Se empieza a reconocer la importancia de descodificar el comportamiento que afecta la vida cotidiana de los hablantes y su sistema de significados socioculturales, y por consiguiente se pasa a reivindicar la enseñanza de unos contenidos que se refieren a los valores, hábitos y creencias de los hablantes de la lengua meta.

Miquel ha reelaborado recientemente su distinción entre 1) cultura “con mayúscula” o cultura formal; 2) cultura “con minúscula” o cultura cotidiana, y 3) cultura “con K”, que se refiere a cultura más marginal, ceñida a las modas y las minorías (Miquel y Sans, 1992).

En la nueva elaboración del concepto de cultura, Miquel (2004) emplea el símil de un tronco de árbol seccionado: la parte central del árbol correspondería a la cultura directamente relacionada con la lengua, denominada ahora cultura esencial, y que Miquel considera que debe ser el objeto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje: “Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y cómo decir las cosas” (Miquel, 2004: 516).

Lo que antes Miquel denominaba cultura “con mayúscula”, ahora pasa a ser “cultura legitimada”. Para Miquel, existe una serie de condiciones que cambia con el transcurso del tiempo, que es la que dota a un producto cultural del estatus o la legitimidad de pertenecer al ámbito de la cultura con mayúscula. Debido a que ese estatus de legitimidad es susceptible de cambiar con el transcurso del tiempo (por la evolución de los valores estéticos), y que además no es compartido por toda la población, Miquel entiende que el tratamiento de la cultura legitimada en el aula de E/LE no puede ser el mismo que el de la cultura esencial. Según ella, el tratamiento de la cultura legitimada en el aula (Miquel, 2004: 517):

---

<sup>13</sup> MIQUEL LÓPEZ, Lourdes y SANS, Neus, 1992, “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, *Cable*, 9, pp. 15-21. Cit. en Areizaga, 2003: 28.

dependerá exclusivamente del tipo de estudiantes que tengamos, de sus necesidades y de su nivel de formación (...) en muchísimas ocasiones, los estudiantes a los que se les podría plantear un trabajo con la cultura legitimada, la conocen ya, en mayor o menor medida, aunque no conozcan la lengua.

Para entender el origen de la división producida dentro de la concepción de cultura, entre cultura formal y no formal, y que ha perdurado desde la época de los enfoques tradicionales hasta casi nuestros días, junto con la repercusión que esto ha tenido en su aplicación didáctica en el aula, nos es útil la explicación de Elianne Russell (1999).

Russell recoge dos definiciones del concepto de cultura, que aportan luz a esa multivocidad dentro del mismo término. La primera parte del antropólogo sir E.B. Tylor (1832-1917), y se trata de una de las definiciones más antiguas que se hizo del concepto de cultura, citada en las primeras líneas de su libro *Primitive Cultures*: “la cultura es un todo complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres, y todas las disposiciones y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto que miembro de una sociedad”<sup>14</sup>.

La segunda consiste en una definición propuesta por Goodenough (1969): “la cultura de una sociedad está constituida por todo lo que se tiene que conocer o creer para portarse de manera aceptable a los ojos de los individuos que la integran”<sup>15</sup>.

De esta manera, Russell explica que en el acercamiento al concepto de cultura nos encontramos dos vertientes:

- 1) la que pone énfasis en un componente interno: saberes, valores, creencias, normas, etc.
- 2) la que pone énfasis en un componente externo: comportamientos, objetos, instituciones, etc.

---

<sup>14</sup> Definición recogida por MENDRAS, H., 1967, *Eléments de sociologie*, Paris, A. Colin, cit. en Russell, 1999: 106). Aunque Russell cita al autor como “Taylor”, y menciona una edición de 1971, SARDAR, Z. y VAN LOON, B., 2005, *Estudios culturales para todos*, Barcelona, Paidós, p. 4, lo citan como Tylor, y mencionan la primera edición de 1871.

<sup>15</sup> GOODENOUGH, 1969, cit. en BYRAM, M., 1992, *Culture et education en langue étrangère*, Paris, Didier-Hatier, cit. en Russell, 1999: 106.

Russell relaciona estas dos vertientes con la propuesta de Galisson<sup>16</sup> (1991) de considerar la cultura como compuesta de dos conjuntos: 1) lo cultural, que incluye todo lo que es compartido, adquirido, de la vida, inconsciente, y 2) lo cultivado, integrado por lo erudito, lo aprendido, lo escolar y lo consciente (Russell, 1999: 106).

Según Russell, esto nos ayuda a entender por qué la enseñanza de la cultura meta, dentro de la historia de la enseñanza de LE, se ha centrado en los contenidos culturales relacionados con los hechos y productos dentro del campo de “lo cultivado”, lo que se ha denominado “enseñanza de la civilización”. La enseñanza de los textos literarios en el aula de LE, por ejemplo, se ha situado tradicionalmente dentro de este campo.

Dentro del marco didáctico de los enfoques comunicativos, en este trabajo nos planteamos que el aprendiente alcance un alto nivel de desarrollo de competencia sociocultural en el aula, por lo que coincidimos con Russell en que, en lo referente a los contenidos culturales, se deberían englobar los dos campos, el de “lo cultivado” y el de “lo cultural” (Russell, 1999: 107).

Por último, Russell aporta otro rasgo relevante para entender la evolución en la concepción de la cultura: la multiplicidad de la realidad cultural, citando a Charaudeau<sup>17</sup>:

Lo cultural no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural, que depende de numerosos factores como el lugar geográfico, la clase social, la edad, el sexo, la categoría profesional, etc. Hay que hablar, pues, de las características culturales de un grupo social dado, una época dada, y ver las cosas bajo el punto de vista de la pluralidad.

Siguiendo la propuesta de Russell de englobar las vertientes formal y no formal de los contenidos culturales en la didáctica de LE, nosotros compartimos con Miquel la idea de que los contenidos de la cultura esencial resultan inseparables de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, nos parece problemático observar una frontera clara entre productos culturales que han sido legitimados, y pasan a formar parte de la cultura formal, y aquellos que están relacionados con la cultura cotidiana y resultan inseparables de los aspectos socioculturales de la lengua. Sobre todo, porque uno de los criterios que emplea para diferenciarlos es el de mutabilidad. Según ella, los valores

---

<sup>16</sup> GALISSON, R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE, cit. en en Russell, 1999: 106.

estéticos que legitiman los productos de la cultura formal varían con el transcurso de la historia, mientras que los valores, costumbres y creencias de la cultura cotidiana permanecen mucho más estables en el tiempo, lo que deja entrever un cierto “esencialismo” (Miquel, 2004: 516):

Y es fundamental tener en cuenta que todos los elementos que acabamos de citar son compartidos por todos los hablantes, sean de la extracción social que sean. Ahí residen los elementos que hacen que actuemos como españoles, como franceses o como irlandeses, los que nos constituyen como miembros de una determinada cultura.

Para ayudarnos a comprender cómo el criterio de mutabilidad resulta insuficiente para elaborar una distinción entre cultura formal y no formal, podemos recurrir a la explicación de Michael Byram (1997), quien prefiere sustituir el término “cultura”, que ha dado lugar a infinidad de definiciones, por el de “creencias, significados y comportamientos” (Byram, 1997: 39). Byram entiende que los miembros de un grupo social comparten creencias, significados y comportamientos, y con el tiempo van ajustando su comprensión de los detalles comunes, lo que puede dar lugar a grandes cambios en esas creencias (Byram, 1997: 17). Se trata de una concepción de la cultura que considera al individuo como actor social y creador de cultura, y que además cambia con el tiempo, lo que necesariamente lleva a un cambio en su aplicación didáctica: “Es más, para muchos, cultura formal y cultura no formal no están reñidas, sino que la segunda engloba a la primera” (Areizaga, 2003: 28).

## **2.2 De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural**

La evolución del concepto de cultura proviene de las aportaciones de diferentes disciplinas de las ciencias sociales. A esto hay que añadir la revolución que supone el concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas, que conlleva una transformación en la concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, concebida como un vínculo lengua-cultura. La gran repercusión del concepto de competencia

---

<sup>17</sup> CHARAUDEU, P., 1987, “L’interculturel, nouvelle mode ou pratique nouvelle”, *Le Français dans le monde*, julio-agosto 1987.

comunicativa, propuesto por Hymes<sup>18</sup>, ha dado como resultado el desarrollo de diferentes modelos que incluyen los componentes de la competencia comunicativa, entre ellos, los propuestos por Canale y Swain (1980), y Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995)<sup>19</sup>. En este último modelo, Celce-Murcia et al. proponen el concepto de competencia sociocultural (como componente integrado en la competencia comunicativa), el cual se aproxima al concepto de competencia sociolingüística propuesto por Canale y Swain. Sin embargo, la descripción que hacen Celce-Murcia et al. de los componentes socioculturales es más completa (Cenoz Iragui: 457).

A pesar de esta revolución en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras, los modelos descritos no han quedado libres de críticas. Una década después de la publicación de la noción de competencia comunicativa propuesta por Hymes, Stern<sup>20</sup> (1983) afirma que los modelos de desarrollo de la competencia comunicativa se enfocaron más en el componente sociolingüístico que en el sociocultural, debido posiblemente a que la enseñanza de lenguas se ha centrado más exclusivamente en el campo lingüístico, como en la teoría de actos de habla y el análisis del discurso, hasta entrados los años noventa (Byram, 1997: 8-9).

Esta insuficiencia en la enseñanza de lenguas constituye el motor que pone en marcha el origen y desarrollo de una de las recientes propuestas en la enseñanza de idiomas que nos ocupa en el presente trabajo: la comunicación intercultural (Oliveras, 2000: 28). Muchos de los malentendidos y dificultades en la comunicación entre individuos de diferentes culturas se originan por falta de competencia sociocultural, aunque hasta hace poco se consideraban a menudo fruto de malentendidos lingüísticos, diferencias de carácter, “rarezas” de los extranjeros, etc. (Oliveras, 2000: 28).

La crítica de Areizaga a la forma en que se planteó en un primer momento la competencia cultural dentro de los modelos de competencia comunicativa es mucho más reciente que la de Stern, pero nos ayuda a entender por qué en las primeras etapas

---

<sup>18</sup> HYMES, D., 1972, “On communicative competence”, en J.B PRIDE y J. HOLMES (eds.). *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-285. Cit. en Cenoz Iragui: 451.

<sup>19</sup> CANALE, M., y SWAIN, M., 1980, “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1, pp.1-47.

\_CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. y TURRELL, S., 1995, “A pedagogically motivated model with content specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35. Cit en Cenoz Iragui: 457.

de los enfoques comunicativos continuaba existiendo una incapacidad para lograr los nuevos objetivos propuestos para el aprendizaje de la cultura meta.

Para Areizaga, el concepto de competencia cultural resulta insuficiente desde las tres perspectivas:

- 1) conceptual: no se tiene conciencia de que la descripción de los hechos socioculturales de la lengua meta se hace siempre desde la mirada de la cultura materna y, por lo tanto, está condicionada por nuestro sistema de creencias y valores.
- 2) procedimental: se pretende que para que el aprendiz llegue a conocer la cultura meta, se suplante su identidad (cultural) por la de la cultura meta, o lo que es lo mismo, llegar a la aculturación.
- 3) actitudinal: mostrar actitudes de tolerancia y empatía hacia la cultura meta no resulta suficiente, a la hora de acercarse a los contenidos de la cultura meta. Mostrar empatía y tolerancia implica observar la otra cultura desde la superioridad de quien no ha abandonado su posición de “sujeto” (yo) que estudia un “objeto” (el otro).

El aprendizaje intercultural de lenguas extranjeras, partiendo del concepto de competencia comunicativa, se propone el desarrollo de una competencia intercultural, con intención de completar y superar el modelo de competencia comunicativa. El modelo de competencia intercultural pretende ir más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa: se hace hincapié en el aspecto cultural de la enseñanza de la lengua. Se trata de lograr el conocimiento, actitudes y destrezas que posibiliten al alumno relacionarse con personas de otras culturas (Oliveras, 2000: 32-3). Por lo tanto, se considera que el concepto de competencia intercultural es un avance sobre el modelo de competencia comunicativa, ya que lo completa y lo supera.

Según Byram, el autor del principal modelo de la competencia intercultural, ésta supera a la competencia comunicativa, porque “se centra en establecer y mantener

---

<sup>20</sup> STERN, H.H., 1983, *Fundamental concepts in language teaching*, Oxford, Oxford U.P, p. 246, cit. en BYRAM (1997: 8).

relaciones en vez de un mero intercambio de información o transmisión de un mensaje” (Byram, 1997: 3, cit. en Guilherme, 2000: 300).

En el marco del aprendizaje intercultural, el concepto de interacción cobra una relevancia esencial, y supera al concepto de “intercambio de comunicación”. En un enfoque “informativo” de la enseñanza-aprendizaje (Areizaga, 2003), cada aprendiente durante el intercambio de comunicación permanece en su nicho cultural, es decir, no abandona la perspectiva de las creencias, valores y comportamientos que caracterizan a su cultura materna, porque no entra en interacción con el otro. Sin embargo, el aprendizaje intercultural se propone preparar al alumno para una interacción intercultural, un tipo de interacción donde no sólo se produce el intercambio de comunicación entre individuos que se encuentran situados cada uno en su nicho cultural, sino un acercamiento entre ambos, un establecimiento de una nueva relación entre ellos.

Ser consciente de que el conocimiento de la otra cultura está siempre condicionado por la cultura materna, ayuda al establecimiento y al mantenimiento de nuevas relaciones entre culturas diferentes. En la enseñanza-aprendizaje de la cultura, el paso de la idea de intercambio de comunicación a la idea de interacción requiere pasar de un enfoque informativo a un enfoque formativo (Areizaga, 2003).

La interacción entre personas de diferentes culturas requiere romper con la actitud de superioridad de quien contempla la otra cultura como el objeto de estudio. La interacción intercultural se establece desde la posición de igualdad de la cultura de todos sus interlocutores y este criterio sirve para aclarar conceptos que empleamos indistintamente para nombrar la pluralidad o diversidad cultural presente en una sociedad. Ramón Soriano (2004) distingue entre multiculturalismo e interculturalismo en base a ese criterio. Según él, el multiculturalismo “remite a la constatación empírica de la coexistencia de culturas, en tanto que interculturalismo (...) alude a la exigencia de un tratamiento igualitario dispensable a las culturas” (91).

Antes de definir el concepto de competencia intercultural, es necesario distinguirlo del concepto de competencia comunicativa intercultural. Byram define la competencia intercultural como “la habilidad de un hablante para interactuar en su propio idioma con

personas de otra cultura” y la distingue de la competencia comunicativa intercultural, que hace referencia a la habilidad de un hablante para interactuar con hablantes de otras culturas en un idioma extranjero (Byram, 1997: 70, cit. en Guilherme, 2000: 298).

Byram (1997) es el autor del modelo de competencia comunicativa intercultural más conocido, modelo que consiste en una serie de saberes:

-conocimientos/saberes: conocimiento de los grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio país y en el del interlocutor, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y grupal.

-habilidades/saber comprender: habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.

-habilidades/saber implicarse: educación política y conciencia cultural crítica. La habilidad de poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, las prácticas y los productos de la propia cultura y de otros países y culturas.

-habilidades/ saber aprender y hacer: habilidades para descubrir e interactuar. La habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales, y la habilidad para aplicar el conocimiento, las actitudes y las habilidades en el marco de la comunicación y la interacción real.

-Actitudes/ saber ser: relativizar lo propio y valorar lo ajeno; curiosidad, mente abierta y disposición para cuestionar la desconfianza en otras culturas y la confianza en la propia (cit. en Areizaga, 2003: 36).

Guillén Díaz (2004: 848-9) propone el desarrollo de la conciencia intercultural en el aula a través de una “interrogación intercultural”, un tratamiento de los contenidos culturales que requiere que: 1) el profesor presente un corpus de materiales y documentos sociales del mundo hispánico suficientemente rico, y que 2) plantee una serie de actividades en el aula que permita al alumno comportarse como un actor social en interacción.

La interrogación intercultural consta de tres etapas: 1) sensibilización y conciencia para la identificación de los elementos culturales, para lo cual son útiles las actividades de búsqueda y descubrimiento, como recoger información, aportar datos, señalar,

recordar, distinguir, reconocer, etc. ; 2) interpretación y conocimiento de los elementos culturales para la apropiación de esa información cultural, a través de las acciones de comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, al mismo tiempo que clasificar, categorizar, opinar y explicar las percepciones para elaborar y estructurar los significados y, por último, 3) comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva de esas diferencias.

Russell (1999: 109) también propone unas pautas para llevar a cabo este proceso de construcción del saber cultural en el aula, a partir del estudio de cualquier hecho social o documento cultural. Este proceso cognitivo, que se asemeja al del aprendizaje de la lengua extranjera, consta de cuatro etapas, como todos los procesos cognitivos:

- 1) Primero se debe realizar un diagnóstico de los conocimientos y experiencias culturales previas de los alumnos (...) De esta forma tomarán conciencia de ellos, y a partir de ese momento se podrá empezar a modificar y completar esas actitudes previas.
- 2) Observación y análisis de fenómenos sociales y culturales. Este análisis debe seguir un enfoque contrastivo: debe buscar y analizar las diferencias y puntos comunes entre la cultura materna del alumno y la cultura meta.
- 3) Puesta en práctica del saber cultural, que se realizará por un lado, en contacto con otros objetos o hechos culturales, y por otro, en situaciones de comunicación con interlocutores de la cultura meta.
- 4) Reflexión intercultural: aquí el aprendiz podrá revisar su propia identidad cultural a la luz de los hechos, normas, valores y opciones que ha descubierto en contacto con la cultura meta, reelaborando y completando su relación con el lenguaje y con el mundo, así como sus estrategias sociales y cognitivas.

Hoy en día somos testigos de la presencia cada vez mayor en nuestras sociedades de una pluralidad o diversidad cultural. El llamado aprendizaje intercultural de lenguas surge en un momento histórico en el que debido a factores como la globalización, el auge de los localismos, la reestructuración de los estados y las migraciones, entre otros, “el mundo se hace cada vez más pequeño y (...) la relación entre los seres humanos resulta cada vez más intensa” (Colectivo Amani, 2004: 39).

El multiculturalismo nos plantea un desafío: nos hace cuestionarnos la identidad de los “otros” (extranjeros) con los que entramos en contacto, que en definitiva nos lleva a replantearnos nuestra propia identidad cultural. El aprendizaje intercultural en general, del que forma parte el aprendizaje intercultural de lenguas extranjeras, responde al multiculturalismo, haciéndonos reconstruir un nuevo yo, y en esa nueva reelaboración del yo, pensamos que la herramienta de la creatividad juega un papel esencial.

## **2.3 La integración de la competencia literaria en la competencia comunicativa**

### 2.3.1 El proceso de lectura y la competencia discursiva

En el marco de los diferentes modelos de competencia comunicativa originados a partir del concepto propuesto por Hymes (1972), el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002: 9) define las competencias comunicativas como aquellas competencias que posibilitan a una persona actuar, utilizando específicamente medios lingüísticos, y las divide en:

- 1) competencias lingüísticas: léxica; gramatical; semántica; fonológica; ortográfica y ortoépica;
- 2) la competencia sociolingüística: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales; las normas de cortesía; las expresiones de sabiduría popular; diferencias de registro, y finalmente, el dialecto y el acento;
- 3) las competencias pragmáticas: discursiva; funcional y organizativa.

Si observamos la evolución de los diferentes modelos de competencia comunicativa en los últimos años, queda de manifiesto la gran relevancia que ha cobrado el contexto y el componente sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como la importante evolución de la competencia discursiva, que ha pasado de ser una subcompetencia más a convertirse en el eje vertebrador de la competencia comunicativa (Alonso, 2004: 557). Además, la gran influencia de la disciplina del análisis del discurso en la enseñanza de lenguas ha tenido como consecuencia que se adopte el texto, y no la oración, como unidad natural de realización de los usos lingüísticos. De esta manera, se puede afirmar que los textos

(orales, escritos o iconoverbales) se han convertido en núcleos de atención para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Alonso, *op. cit.*, 553).

En la misma línea, Celce-Murcia y Olshtain (2000) consideran que la competencia discursiva resulta la competencia más relevante (Aventín Fontana, 2005; Alonso, *op. cit.*, 556). Estos autores (1991)<sup>21</sup> ponen de manifiesto la importancia del contexto y del componente sociocultural y conciben la competencia discursiva como el componente vertebrador del concepto de competencia comunicativa, ya que “todas las subcompetencias convergen en la producción de textos” (Alonso, *op. cit.*, 556). El uso de la lengua implica, por tanto, la habilidad para interpretar y producir discurso en contexto, tanto en la comunicación oral como escrita. Celce-Murcia y Olshtain (2000)<sup>22</sup>, parten del modelo que Canale y Swain (1980) proponen de competencia comunicativa, pero subrayan la importancia de la competencia discursiva frente a todas las demás, ya que (Celce-Murcia y Olshtain, 2000: 7, cit. en Aventín Fontana, *op. cit.*):

It is in discourse and through discourse that all competences are realized. And it is in discourse and through discourse that the manifestation of other competencies can be best observed, researched and assessed.

Para el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2002: 120), “la competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua.”. Según esta definición, el usuario es capaz de controlar la ordenación de las oraciones en función de diferentes aspectos:

- a) los temas y las perspectivas;
- b) que las oraciones estén ya dadas o sean nuevas;
- c) la secuencia “natural”, por ejemplo, temporal;
- d) relaciones de causa y efecto (o viceversa)
- e) la capacidad de estructurar y controlar el discurso.

---

<sup>21</sup> CELCE-MURCIA, M. y OLHSTAIN, E., 1991, *Teaching English as a second or foreign language*, USA, Cambridge University Press, cit. en Aventín Fontana, 2005.

<sup>22</sup> CELCE-MURCIA, M. y OLHSTAIN, E., 2000, *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*, USA, Cambridge University Press.

De esta manera, uno de los conocimientos con más peso que comprende la competencia discursiva consiste en la organización del texto. Una comunidad dada organiza su información según unas normas de organización relativas a, por ejemplo: 1) cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones, entre las que se incluyen la descripción, la narración, la exposición, etc.; 2) cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.; 3) cómo se desarrolla una argumentación, por ejemplo, en el mundo del derecho, en debates, etc. y finalmente, 4) cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos, como las redacciones, las cartas formales, etc. (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*: 120).

En otras palabras, la competencia discursiva, según la define Isabel Alonso (*op. cit.*, 553): “se refiere a la capacidad del alumno de interactuar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema que se perciban como un todo coherente”.

En España, Alcón (2000)<sup>23</sup> ha propuesto un modelo de competencia comunicativa que recoge el resultado de la evolución de la subcompetencia discursiva a lo largo de los últimos veinte años, y donde queda reflejado el avance que ha experimentado la subcompetencia discursiva, al pasar de ser una subcompetencia más a convertirse en el eje vertebrador de todas las demás subcompetencias. (Alonso, *op. cit.*, 557).

El modelo de competencia comunicativa de Alcón incluye tres subcompetencias que se relacionan entre sí por la inclusión de rangos:

- 1) La competencia discursiva, que comprende: a) competencia lingüística; b) competencia textual; c) competencia pragmática (que incluye la competencia sociolingüística y la competencia ilocutiva). La competencia discursiva está al servicio de las habilidades lingüísticas que se enumeran en el punto 2, y que se interrelacionan entre sí, a fin de utilizar la lengua con función comunicativa:
- 2) Las competencias y habilidades psicomotoras: hablar, escribir, leer y escuchar;

---

<sup>23</sup> ALCÓN, E., 2000, “Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación”, en C. MUÑOZ (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, pp. 259-276, cit. en Alonso, 2004: 557.

- 3) La competencia estratégica, que es observable en las competencias y habilidades psicomotoras e incluye: a) estrategias de comunicación y b) estrategias de aprendizaje (Alcón, 2000, cit. en Alonso, *op. cit.*, 557).

Hay autores que emplean los términos texto y discurso indistintamente, como Van Dijk<sup>24</sup>, pero Isabel Alonso considera que el discurso es “un enunciado de lengua hablada o escrita que exhibe relaciones internas de forma y significado que se relacionan con un objetivo comunicativo externo y un interlocutor concreto”<sup>25</sup>, mientras que el texto es el medio a través del cual el discurso se realiza lingüísticamente (Alonso, 2004: 558). Por lo tanto, esta autora propone definir la competencia discursiva como “la capacidad que posee el usuario de crear textos orales o escritos en función de una serie de variables de tipo lingüístico, pragmático y sociolingüístico” (Alonso, *op. cit.*, 558).

De esta manera queda de manifiesto cómo se interrelacionan todas las subcompetencias y habilidades para dotar de sentido a los textos literarios. La capacidad de un aprendiente para captar un texto literario en lengua extranjera está directamente relacionada con la competencia discursiva del aprendiente, es decir, con esa “capacidad que posee el usuario de crear textos orales o escritos en función de una serie de variables de tipo lingüístico, pragmático y sociolingüístico”, que es el eje central de la competencia comunicativa, y que está al servicio de la actividad psicomotora de lectura, y en donde se observan las estrategias comunicativas y de aprendizaje del aprendiente.

La habilidad del proceso lector, pues, va a poner en funcionamiento la competencia discursiva (y, por ende, comunicativa) del estudiante, y a través de ella, se pondrá de manifiesto su competencia estratégica. Sin embargo, es necesario señalar que la competencia lectora que entra en juego, a la hora de leer textos literarios, consiste en una competencia lectora específica, como han coincidido en señalar la mayoría de autores. Ésta consiste en lo que se ha denominado la competencia literaria.

---

<sup>24</sup> VAN DIJK, T.A., 1980, *Macrostructures*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, p. 5, cit. en Alonso, 2004: 558.

<sup>25</sup> CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN E., 2001, *Discourse and context in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 5, cit en Alonso, 2004: 558.

### 2.3.2 La competencia literaria: una competencia lectora específica

Dubin et al. describen la habilidad psicomotora de la lectura, o proceso lector, como “un comportamiento cognitivo basado en los distintos tipos de conocimientos de la estructura cognitiva del sujeto”<sup>26</sup>. Esta estructura está integrada por sus conocimientos, que constituyen, a su vez, lo que se ha llamado esquema (*schema* o *schemata* en inglés) en la memoria a largo plazo (Aventín Fontana, *op. cit.*).

El proceso lector se puede describir como un proceso doblemente interactivo, ya que por un lado abarca la interacción que se da entre el lector y sus conocimientos, y por otro lado la interacción del lector con el texto. Durante la lectura el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo, y los resultados van a depender de sus conocimientos y de su capacidad de razonamiento (Aventín Fontana, *op. cit.*).

Sin embargo, queda de manifiesto que en el caso de la lectura de textos literarios esta actividad interactiva presenta una serie de particularidades, debido al carácter especial de la relación que se establece entre el lector y el texto. El universo que se retrata en un texto literario resulta una construcción cultural, en la que confluye un proceso también doblemente interactivo, ya que en ella no sólo interactúan los personajes del texto, sino también aquellos que “hablan en el texto”: el autor y el lector. Por ello, Alejandra Aventín nos recuerda que la lectura se define en función del lector, el texto y el contexto (Aventín Fontana, *op. cit.*).

Al igual que con el auge de los enfoques comunicativos la enseñanza de lenguas expandió su interés hacia el componente sociocultural y el contexto, en los años ochenta la educación literaria experimentó una importante evolución. Ésta dejó de centrarse en “la enseñanza de las obras y de los autores consagrados por la tradición cultural” o “el aprendizaje académico de complejas metodologías de análisis y comentario de los textos” (Lomas y Miret, 1999: 7). La gran transformación consistió en considerar el texto literario como un tipo específico de uso comunicativo, mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad

---

<sup>26</sup> DUBIN *et al.*, 1986, *Teaching second language for reading purposes*, USA, Addison-Wesley Publishing Company, cit. en Aventín Fontana, 2005.

individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa (Lomas y Miret, *op. cit.*, 7).

Teresa Colomer (1995) también recoge la influencia que ha tenido la enseñanza de lenguas con la “revolución comunicativa” en la educación literaria, (y también en lengua materna), pero nos advierte de que esta última no ha desarrollado el concepto de “competencia literaria” tan exhaustivamente como lo ha hecho la investigación lingüística con el concepto de competencia comunicativa (Colomer, 1995: 9):

No obstante, la fuerza misma de la renovación lingüística y la imposibilidad de utilizar en la enseñanza obligatoria el complejo aparato formal que estaba desarrollando la teoría literaria en aquellos momentos, provocó que se tendiera a reducir estas competencias a competencias de uso lingüístico y que la educación literaria quedase sumida en una cierta perplejidad que ha llegado hasta nuestros días.

Para Lomas y Miret, la adquisición de lo que se denomina la competencia literaria consiste en un largo proceso, en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales (Lomas y Miret, *op. cit.*, 8-9), que se desarrolla de la misma manera que la adquisición de la competencia comunicativa de los alumnos, que requiere no sólo de un saber acerca de la lengua, sino sobre todo de un saber hacer cosas con las palabras<sup>27</sup>.

Bierwisch (1965) definió en su día la competencia literaria como “una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos”<sup>28</sup>. Esta definición necesariamente conlleva una aplicación didáctica que rompe con la idea que se tenía de la enseñanza literaria como transmisión de una serie de nombres de autores reconocidos o etapas de la historia literaria: esta definición nos empuja a ir más allá, para contribuir al aprendizaje escolar de esta capacidad específica (Lomas y Miret, *op. cit.*, 11).

Debido a que esa capacidad no es innata sino que se aprende (dentro y fuera de la escuela), uno de los objetivos esenciales de la educación lingüística debe ser facilitar a los aprendientes el desarrollo de la experiencia de la comunicación poética como

---

<sup>27</sup> LOMAS, C., 1999, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 volúmenes, Barcelona, Paidós, cit. en Lomas y Miret, 1999: 8.

<sup>28</sup> BIERWISCH, M., 1965, “Poetics and linguistics” en POZUELO, J.M., 1988, *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, cit. en LOMAS y MIRET, 1999: 11.

lectores y como escritores, contribuyendo de esta manera al desarrollo de su competencia literaria y, por ende, de su competencia comunicativa. Como señala Luis González Nieto (1993):

Los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística (...) Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la competencia comunicativa. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos.<sup>29</sup>

Otra de las principales consecuencias de la influencia de la “revolución comunicativa” de la enseñanza de lenguas sobre la educación literaria consiste en la importancia que se le ha dado a la literatura como un tipo de comunicación que pone de manifiesto la conexión entre el texto, el autor y la vida del lector, poniendo énfasis en el placer que produce en el receptor este tipo de comunicación estética. El lector se ve inmerso en el universo del texto y a la vez descubre las relaciones con su propio universo interior o su experiencia vital. Lomas y Miret (*op. cit.*, 8) destacan que

el auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el énfasis en el uso de la lengua ha traído consigo en el ámbito de la educación literaria (...) un mayor énfasis en el estímulo del placer de la lectura.

La concepción de estos autores de la educación literaria se acerca a la de aquellos que consideran que la interacción entre texto/autor y lector tiene lugar en el tercer espacio o área, a través de una lectura que se denomina estética y que estimula la concienciación del lector sobre “otros puntos de vista” o modos de vida. Para Lomas y Miret, (*op. cit.*, 11) la expresión poética posibilita al lector (y al autor) acceder a unas experiencias y vivencias que quizás se han mantenido poco accesibles a la mirada convencional. El diálogo que se produce entre el mundo de los textos literarios y el mundo personal del lector resulta especialmente enriquecedor para este último, porque además de contribuir a desarrollar la valoración artística y estética del lector, contribuye también a la educación ética y la concienciación sobre “el otro” (Lomas y Miret, *op. cit.*, 11):

De ahí que la educación poética contribuya no sólo a la educación estética de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje poético sino también a su educación ética en la medida en que en los textos poéticos (al igual que en cualquier tipo de texto, literario o no) encontramos no sólo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo.

---

<sup>29</sup> GONZÁLEZ NIETO, Luis, 1993, “La literatura en la educación secundaria”, *Signos*, 7, p. 60, cit. en Lomas y Miret, 1999: 11.

La mayoría de autores coincide en considerar que la recepción de esa construcción cultural peculiar que es el texto literario requiere de una competencia específica que no se puede reducir a una competencia lingüística o lectora. Para entender mejor de qué manera el texto literario constituye una construcción cultural compleja, Teresa Colomer (1995) nos explica cómo la literatura se convierte en input de esquemas de valores y normas de una sociedad particular, que en definitiva, consiste en uno de los principales agentes de socialización. El texto literario resulta, en efecto, una poderosa manera de extender la experiencia del receptor. Sin embargo, éste es capaz de asimilar que la ficción es ficción en cuanto a contenido, y le es posible reconocer en las manifestaciones literarias unos esquemas de valores recurrentes reproducidos en los textos (escritos y orales) que van a formar parte de su propia cultura y de sus esquemas de conocimiento. Estos esquemas implícitos en los textos literarios se convierten en los principales agentes de la socialización de los niños o alumnos en sus primeras etapas de intervención educativa, a la vez que una manera importante de adquirir los valores y las normas de la sociedad adulta (Colomer, *op. cit.*, 18).

Para Colomer, los textos literarios ofrecen realidades comprensibles que los lectores, con sus esquemas de conocimiento, van a reconocer como ficción, y donde van a poder contrastar y asimilar las experiencias narradas a través de mecanismos de identificación y proyección. Esto es lo que ocurre en la interacción entre texto literario y lector, que tiene lugar en un ámbito que es a la vez interior y exterior al receptor: lo que se denomina el “tercera área” (o “tercer espacio”).

La competencia literaria resulta, pues, según coinciden en señalar la mayor parte de los autores, en una competencia lectora específica, peculiar, no innata y que, según Catalá González (2005), requiere para su desarrollo en el ámbito de la intervención educativa que se trabaje en dos campos, por un lado:

- 1) el fomento de la lectura como actividad placentera, que incluye para su desarrollo: a) selección del corpus de lectura adaptado a los conocimientos del mundo del lector; b) concepción de la lectura literaria como actividad relacionada con el mundo del lector; c) interpretación cooperativa y plural de las obras; d) creación de hábitos lectores, y por otro lado,

- 2) el desarrollo de las habilidades implicadas en la comprensión del texto literario, que incluye: a) la adquisición de conocimientos y estrategias de lectura; b) la adquisición de los aspectos específicos del texto literario.

Lo que nos parece importante recalcar aquí es el consejo de Catalá González de fomentar el desarrollo de los dos campos simultáneamente (Catalá González, 2005: 114):

Los contenidos que aparecen en estos dos campos están ligados, se trabajarán conjuntamente en la programación. El placer de la lectura sólo es posible si se da el aprendizaje de la construcción del sentido del texto literario, si se adquieren ciertos hábitos lectores, si las tareas asociadas a la lectura están vinculadas a la experiencia personal y al conocimiento de las convenciones literarias.

La definición de la competencia literaria como una competencia lectora específica queda de manifiesto con la explicación que nos da Brumfit (1985): Cuando se le presenta un texto literario a un lector que no está familiarizado con las convenciones a través de las cuales se lee ficción, será incapaz de dotar de significado literario al texto, aunque pueda entender el significado lingüístico de las frases. Es decir, aunque tenga competencia lectora, será incapaz de leerlo como literatura, porque carece de aquello que aporta significado al texto literario: la competencia literaria (Brumfit, 1985: 106).

Según Brumfit, la lectura literaria debe ser vista en relación con el desarrollo cognitivo general del estudiante. En la interacción con un texto literario, algunos códigos son más accesibles al lector, pero otros, como la descodificación de teorías políticas (con las que se conecta el texto con el mundo exterior), no lo son. Eso nos obliga a considerar la literatura no como una actividad aislada, sino como una actividad que alcanza el desarrollo cognitivo general del estudiante (Brumfit, *op. cit.*, 106).

En principio, la lectura literaria no requiere de estrategias de lectura que sean diferentes a las de otro tipo de lectura. Sin embargo, si pretendemos explotar las percepciones literarias de un texto en el ámbito educativo, sí se requiere aplicar un enfoque pedagógico diferente (Brumfit, *op. cit.*, 107-8):

The fundamental ability of a good reader of literature is the ability to generalize from the given text to either other aspects of the literary tradition or personal or social significance outside literature.

### 2. 3. 3 La competencia literaria y el desarrollo de la interculturalidad

Dentro del esquema comunicativo, el contexto aplicado al texto literario consiste en un juego de cajas chinas, como afirma Alejandra Aventín (*op. cit.*), ya que se presenta como un contexto dentro de otro contexto. Por un lado, está el contexto de la recepción, por parte del lector, de la obra literaria como forma de comunicación, y por otro lado, el contexto de la comunicación que se produce entre los personajes de la obra. Este contexto dentro del contexto es una característica del texto literario que lo convierte en una estupenda herramienta aplicada a la enseñanza de E/LE, a la hora de presentar aquellos aspectos del elemento sociocultural que quizás de otra manera no aparecerían en el aula de forma natural. La literatura resulta una manera muy poca forzada de mostrar situaciones comunicativas cotidianas en el aula, en el caso de obras actuales y contemporáneas, mientras que en el caso de aquellas obras que forman parte de la tradición literaria del español, constituyen un perfecto exponente para conocer su memoria y entender mejor la presente (Aventín Fontana, *op. cit.*).

Además, la educación literaria en general, y por tanto también la enseñanza de la literatura en E/LE, fomenta la creación de hábitos lectores, haciendo que aumente cada vez más la competencia literaria de nuestros alumnos de E/LE, y es aquí donde se observa que “un texto lleva a otro texto”, es decir, la presencia de la intertextualidad: “todo lector al oír un texto tiene siempre en cuenta la experiencia que en cuanto lector tiene de otros textos”<sup>30</sup>. Cuando un aprendiz de E/LE lee un texto literario, se activa por un lado un diálogo con ese texto, y por otro lado, un diálogo con sus conocimientos y lecturas previas. De esta manera la literatura, a través de la intertextualidad, trasciende el aprendizaje de lo sociocultural y nos abre las puertas de un campo mucho más amplio, como es el de la interculturalidad (Aventín Fontana, *op. cit.*):

la lectura de textos literarios repercute positivamente (...) en el desarrollo de la competencia discursiva, que (...) es la competencia más importante, en tanto que no sólo relaciona todas las destrezas y habilidades sino porque permite a

---

<sup>30</sup> MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J.E., 2002, *La intertextualidad literaria*, Madrid, Cátedra, p.2, cit. en Aventín Fontana, 2005.

través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los cuales mejorar nuestro conocimiento cultural, desarrollar la competencia intercultural y en última instancia, la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Aquellas habilidades que Catalá González (*op. cit.*) recomendaba para el fomento del placer de la lectura, que iban a repercutir directamente en el desarrollo de la competencia literaria del aprendiente, son según Acquaroni (2000)<sup>31</sup>, de hecho, una puerta a la interculturalidad:

El texto, entendido por fin como *disponibilidad abierta a lo múltiple*, que se actualiza con cada lectura, ampliándose en sus propias potencialidades para significar, interactúa junto con el *sujeto que lee* –con toda su complejidad y humanidad–, entra en un proceso que puede ser compartido por otros, y que de hecho nos orienta a todos, alumnos y profesores, a través de un camino cargado de futuro: el de la interculturalidad.

## 2.4 El pensamiento creativo como herramienta intercultural

Consideramos que la creatividad, en sus diferentes dimensiones, consiste en realidad en una especie de herramienta o respuesta para manejar una situación intercultural. Las diferentes dimensiones de la creatividad incluyen, entre otras, las aptitudes y las actitudes de la persona creativa, la creatividad como metodología de resolución de problemas (Fustier, 1975: 11; Ribé, 1997: 89) y la “situación creativa” (Tejada Fernández, 1989).

¿De qué manera se convierte la creatividad en recurso para la comunicación intercultural? El desafío que nos presenta la multiculturalidad comienza con la voluntad de transformar nuestro paisaje comunicativo. Coincidimos con Margaret Parry (2003: 101-2) en que la interculturalidad esencialmente significa trascender las barreras de

---

<sup>31</sup> ACQUARONI MUÑOZ, R., 2000, “Del texto apropiado a la apropiación del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza -aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas”, *Carabela (Segunda Etapa)*, 48, Monográfico “El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera”, Madrid, Sociedad General Española de Librerías, p.63.

comunicación que están basadas en los diferentes modos de ver, sentir y comprender el mundo, y que se articulan en el lenguaje. Para Tomic y Glaser (2003), este trascender las barreras de la comunicación forma parte de una voluntad de transformar el paisaje comunicativo. Consideran que esas transformaciones se pueden lograr: 1) mediante el viaje físico, traspasando fronteras geográficas y estando alerta a nuevas experiencias y relaciones personales, ó 2) a través de actividades mentales, reflexionando sobre valoraciones y explorando críticamente el punto de vista de uno mismo, y ajustándolo a la luz de nuevos conocimientos<sup>32</sup>.

Para estos autores, ambas actividades son, en esencia, lo que Raymond Williams describió como “práctica creativa”: “una lucha activa por una nueva conciencia a través de nuevas relaciones...un proceso que a menudo se describe como desarrollo pero que en la práctica es una lucha en las raíces de la mente”<sup>33</sup>.

Nosotros creemos que la voluntad de traspasar esas fronteras físicas o mentales está muy relacionada con las diferentes dimensiones de la creatividad, como son: 1) las aptitudes y actitudes de lo que se define como “la persona creativa”; 2) la creatividad como metodología de resolución de conflictos y 3) la situación creativa.

#### 2. 4. 1 Definición del concepto de creatividad

La creatividad es un concepto que se ha tratado de definir a partir de múltiples teorías o modelos (Tejada Fernández: 15). Es en realidad un concepto multívoco (Iglesias Casal: 943), que se ha abordado en sus diferentes dimensiones, como a) el producto creativo; b) el proceso creativo; c) la persona creativa, y d) la situación creativa (Tejada Fernández, 1989). Nos interesa aquí detenernos más en la dimensión de la persona creativa y tratar de relacionarla con las características del hablante que posee una conciencia intercultural.

---

<sup>32</sup> TOMIC, Alice y GLASER, Evelyne (eds.), 2003, *Language and Intercultural communication*, 3.2, Editorial, p.97

<sup>33</sup> WILLIAMS, Raymond, 1977, *Marxism and literature*, Oxford, Oxford UP, p. 212. Cit. en TOMIC, Alice y GLASER, Evelyne (eds.), 2003, *Language and Intercultural communication*, 3.2, Editorial, p.97.

## 2.4.2 La persona creativa: aptitudes y actitudes

Según Tejada Fernández, las características intelectuales de la persona creativa incluyen las capacidades de fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, inventiva, redefinición, análisis y síntesis (Tejada Fernández: 22-3) y las características de la personalidad creativa son las de impulsividad, sociabilidad y disposición para el cambio (25): “poseen un alto nivel de tolerancia a la ambigüedad, lo complejo, la incertidumbre y el desorden, pero con un deseo de resolver dicha ambigüedad y desorden”.

Lasagabaster considera la creatividad una cualidad intelectual (1997: 125), y nos explica que la mayoría de los autores coinciden en distinguir y señalar los principales factores aptitudinales de la creatividad:

- 1) fluidez (de pensamiento): hace referencia al número de ideas que puede producir el individuo en un período de tiempo dado (Guilford, cit. en Logan y Logan: 64)
- 2) flexibilidad: se refiere al número de categorías distintas de soluciones de un problema (Guilford, cit. en Logan y Logan: 64)
- 3) originalidad: referente al carácter único de las soluciones (Guilford, cit. en Logan y Logan: 64).

Respecto a los factores actitudinales, señala: 1) sensibilidad a los problemas, y 2) tolerancia (Lasagabaster, 1997: 136).

Nos parecen unas características muy relacionadas con la voluntad de transformar el paisaje comunicativo, para llegar a una situación más cercana a la de la comunicación intercultural que mencionaban Tomic y Glaser. Byram, (1997: 34) en su descripción del modelo de competencia comunicativa intercultural, habla también de una serie de actitudes que nosotros relacionamos con la “práctica creativa” de Williams:

Attitudes which are the pre-condition for succesful intercultural interaction (...) need to be attitudes of curiosity and openness, of readinnes to suspend disbelief and judgement with respect to others' meanings, beliefs and behaviours. There also needs to be a willingness to suspend belief in one's meanings and behaviours, and to analyse them from the viewpoint of the others with whom one is engaging.

### 2.4.3 La creatividad como método de resolución de problemas

Otra dimensión de la creatividad consiste, en realidad, no en una dimensión como las enumeradas por Iglesias Casal o Tejada Fernández (1989), sino en un nivel diferente o una metodología. Fustier (1975), por ejemplo, a la hora de explorar el concepto de creatividad, distingue dos niveles diferentes: 1) la creatividad como una especie de gimnasia mental que ayuda a la realización personal, y 2) un proceso metodológico de resolución de problemas o de construcción de útiles: “cada útil instrumental o de comportamiento que inventemos estará destinado a resolver un problema” (Fustier, 1975: 11).

En su aplicación al ámbito educativo, la creatividad también se ha empleado como estrategia ocasional (ver Sanz Pastor, 1998), como la de escritura creativa, pero incluso ha llegado a convertirse en fundamento del método de enseñanza de lengua extranjera denominado “problem solving model” o modelo de resolución de problemas (Ribé, 1997: 89).

La presencia de la multiculturalidad en nuestras sociedades es cada vez mayor, como también lo es la necesidad de interaccionar interculturalmente. Se trata de una situación que en principio puede plantear conflicto, y por eso algunos conciben la multiculturalidad como conflicto, como el Colectivo Amani (1995: 211). Este colectivo, sin embargo, tiene una concepción positiva del término conflicto (1995: 219, 216):

El conflicto evidencia la injusticia y la desigualdad (...) Su existencia es una consecuencia de la diversidad de posibilidades del ser humano y, desde ahí, el conflicto es un promotor del cambio personal y social.

Casi diez años después, este colectivo vuelve a desarrollar estas ideas positivas sobre el concepto de conflicto: “son una oportunidad para conocernos y conocer al otro; nos provoca para establecer relaciones humanas, sociales, entre pueblos, para crecer, para llegar a situaciones de mayor justicia” (2004: 29).

El colectivo Amani (1995: 217) aplica su concepción de conflicto a la multiculturalidad, y nos explica cuáles son los elementos que la hacen conflictiva:

- 1) Se encuentran en un mismo espacio personas y grupos que se desconocen o el conocimiento que tienen entre sí es muy estereotipado y sesgado.
- 2) Confluyen diferentes símbolos y códigos que hacen que la comunicación se establezca desde distintos parámetros. No existen a priori canales de comunicación comunes, ya que cada grupo tiene el suyo propio.
- 3) Con frecuencia el desconocimiento y la falta de comunicación hará que cada grupo compita (en vez de aunar fuerzas) por necesidades que pueden ser comunes.
- 4) El grupo con mayor acceso al poder va imponer probablemente sus códigos y símbolos de comunicación a los demás.

Cuando se produce conflicto y choque entre diferentes modos de ver la realidad por parte de interlocutores de distintas culturas, al adoptar una perspectiva creativa sobre el asunto nos acercamos hacia una “resolución de conflictos” o problemas que es, en realidad, una estrategia creativa.

Si planteamos la presencia de la realidad multicultural como un conflicto “positivo”, el desarrollo de una conciencia intercultural en el aprendiz consiste en realidad en una respuesta creativa por parte suya, al tratar de “actuar” sobre el conflicto resolviéndolo y no ignorándolo o rechazándolo.

En una interacción intercultural puede ocurrir que el conocimiento por parte de un interlocutor sobre el otro sea incompleto, sesgado o estereotipado, al igual que el de sus pautas de conducta. Esto puede repercutir negativamente en la imagen del otro que se construye el interlocutor, y como consecuencia puede provocarle rechazo o, cuando menos, incertidumbre.

Cuando no tenemos suficiente información sobre los contenidos culturales como para poder interpretar el comportamiento de nuestro interlocutor para actuar según sus pautas, surge la incertidumbre: “la incertidumbre, tal como empleamos el término, implica la toma de conciencia de dos o más cursos de acción posible” (Sieber, 1983: 86). ¿Qué camino a seguir en un malentendido intercultural, si no se conocen las pautas por las que se rige nuestro interlocutor? La generación y manejo de incertidumbre es

una aptitud clave para resolver los problemas creativamente, según Joan Sieber (*op. cit.*, 87):

Aun cuando podamos descubrir y evaluar muchas alternativas, rara vez poseemos información completa acerca de una situación que exige tomar una decisión. Tras haber tomado una decisión a pesar de poseer información incompleta, puede resultar útil recordar siempre que el resultado de dicha decisión es incierto. Al mantenernos en la incertidumbre, permanecemos receptivos a todo tipo de información que no corrobore la oportunidad de la decisión tomada, y podremos aprender mucho a partir de nuestros errores, o bien revertir decisiones insatisfactorias antes de que se haya causado un daño exagerado.

Manejar la incertidumbre en una interacción intercultural nos ayuda a permanecer receptivos a todo tipo de nueva información sobre la cultura de nuestro interlocutor, nos ayuda a no crearnos una visión monolítica de otras culturas y en definitiva a “traspasar fronteras”. Ésta nos parece la actitud de un individuo que afronta la interacción intercultural como algo complejo y conflictivo (en su aspecto positivo) y que tiene unas herramientas para responder a la multiculturalidad (en cuanto que complejidad y conflicto) que son, principalmente, la disposición al cambio y a ver la realidad con ojos nuevos. Para Matussek, la actividad creadora no es sólo el resultado de un determinado modo de pensar, es también expresión de la personalidad. De esta forma, las peculiaridades emocionales cobran mayor importancia que las intelectuales (Matussek, 1977: 27), ya que “las personas indiferentes no piensan creadoramente” (26).

#### 2.4.4 La situación intercultural como situación creativa

A la hora de abordar la dimensión de la creatividad como “situación creativa”, se parte de que dicho fenómeno, sin olvidar las otras tres dimensiones mencionadas anteriormente, consiste en una interacción entre uno y más individuos y su medio físico o social (Ulmann, 1972, cit. en Tejada Fernández: 26). Rogers la define como el “producto original de una relación, que surge de una parte, de la unicidad del individuo, y por otra, de los materiales, acontecimientos, personas o circunstancias de su vida” (Rogers, 1974: 303, cit. en Tejada Fernández: 26) y Schachtel<sup>34</sup> la define como el producto de una necesidad de relación que es “el resultado de una apertura hacia el

---

<sup>34</sup> SCHACHTEL, L.G., 1959, *Metamorphosis*, New York, Basic Books, cit. en NOVAES, M.H., 1973, *Psicología de la aptitud creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, cit. en Tejada Fernández: 26.

mundo exterior y además el hombre no es creador solamente porque necesita expresar sus impulsos internos, sino porque necesita relacionarse con su mundo”.

Debido a que actualmente la multiculturalidad aumenta cada vez más en numerosos lugares de nuestro planeta, podría verse favorecida la aparición de lo que Bernd Müller-Jacquier define como una situación intercultural. Para Müller-Jacquier la situación intercultural (S.I) surge cuando hablantes de diferentes culturas se comunican entre sí y hacen referencia a conceptos abstractos, objetos concretos, percepciones (valoraciones) y según sean sus intenciones, realizan actos de habla con el objetivo de convencer, criticar, etc. (Müller-Jacquier, 2000a: 295).

Sin embargo, es importante no olvidar que la situación intercultural no presupone un “entendimiento intercultural” inmediato y no consiste simplemente en la fusión de diferentes culturas (Müller-Jacquier, 2000a: 296):

However, intercultural situations are not simply the merging of different cultures. The IS are constituted by the coparticipants themselves by using various components of the given situation for setting third-cultural grounds and creating a “situated talk”.

Creemos que el individuo que desarrolla unas actitudes de tolerancia y sensibilidad hacia los problemas, junto con la aptitud del manejo de la incertidumbre, está más capacitado para hacer frente a los malentendidos que ocurren en las situaciones interculturales. La personalidad y la situación creativa se revelan como una vía de resolución del conflicto multicultural. En su aplicación al aula de LE, creemos que a través del desarrollo de aptitudes y actitudes creativas, se facilitará el camino para lograr una competencia comunicativa intercultural, necesaria para el desarrollo de la identidad intercultural del alumno, que dé lugar a un entendimiento intercultural dentro y fuera de las aulas en unas sociedades cada vez más pluriculturales.

Interactuar de manera efectiva a través de las culturas significa alcanzar una negociación entre personas, lo cual se logra basándose en las características tanto específicas como generales de la cultura, una negociación que resulte en su totalidad respetuosa y favorable a cada una (Guilherme, 2000: 297). Paige y Steglitz<sup>35</sup> (1998)

---

<sup>35</sup> SMITH, S.L, PAIGE, R.M y STEGLITZ, I., “Theoretical foundations of intercultural training and applications to the teaching of culture”, en D.L LANGE, C.A KLEE, R.M PAIGE y Y.A YESHOVA

definen la comunicación apropiada y la comunicación efectiva de esta manera: “la comunicación es apropiada cuando se ajusta a los estándares contextuales y relacionales, y es efectiva cuando alcanza los objetivos deseados o proporciona satisfacción a las necesidades e intereses de los interlocutores”.

De esta forma, la competencia intercultural adquiere diferentes significados según el tipo de relación que se establece entre el yo y el otro. Puede ocurrir que:

- 1) el yo se ajuste al otro, o se espera que el yo alcance objetivos estratégicos con respecto al otro,
- 2) el yo y el otro negocien una plataforma cultural que sea satisfactoria para las partes involucradas, lo cual se presenta como la alternativa preferente, como acordamos con Guilherme (2000: 298).

En esta segunda opción, probablemente ocurra que durante la negociación intercultural ambos interlocutores descubran que no pueden resolver su malentendido cultural, porque ambos están empleando una forma de comunicación sólo apropiada a sus propios estándares contextuales y relacionales. O también pueden darse cuenta de que la comunicación resulta inefectiva, porque no proporciona satisfacción a los intereses de ninguno. De esta manera, tomarán conciencia de que pueden apartarse de la adecuación a esa normas por las que sólo se rige uno de los interlocutores. La opción más satisfactoria para ambos consiste en buscar o crear una plataforma cultural común a ambas partes.

Ésta es la técnica para alcanzar la “tercera cultura” (Müller-Jacquier, 2000a: 297), que es, en resumen, una técnica que Lasagabaster define como la esencia de la creatividad (Lasagabaster, 1997: 125, ver Guilford, cit. en Logan y Logan: 24):

Todo acto creativo se caracteriza por alejarse de aquellas reglas que se han venido considerando como exactas y que han venido gobernando el “comportamiento adecuado”. Estos parámetros reacios a la innovación son los que se han venido en denominar rasgos convergentes, en contraposición al comportamiento divergente o creativo. Ésta es la razón por la que la creatividad ha sido también denominada pensamiento divergente.

---

(eds.), 1998, *Culture as the core: interdisciplinary perspectives on culture teaching and learning in the language curriculum*, Center for advanced research on language acquisition, working paper series, University of Minnesota, cit. en Guilherme: 298.

Los interlocutores que pretenden alcanzar el entendimiento intercultural deben alejarse de las reglas que rigen sus propios estándares y pensar de manera divergente, o creativa, para llegar a una plataforma cultural que resulte una creación novedosa y original. En definitiva, la situación intercultural, según Müller-Jacquier (2000a), es una situación creativa, tal y como la entiende Tejada Fernández (1989).

Para Fustier (1975), la creatividad constituye el motor de cambio de la sociedad, ya que fomenta el intercambio entre culturas (Fustier, 1975: 23-24, cit. en Tejada Fernández: 47). La creatividad impulsa la génesis de una nueva sociedad, donde entre otros muchos ámbitos, la esfera de la relación con los demás sufre una evolución, para poner énfasis en hechos como la interdependencia, la confrontación de ideas, la diversidad, la tolerancia, el cumplimiento, la apertura hacia los demás y la cooperación.

El contacto con otras culturas y modos de vida nos hacen recurrir a modos de comportamiento más creativos. Hemos desarrollado, de manera positiva, una respuesta creativa ante lo que parece ser la aparición de un conflicto multicultural: el desarrollo de una conciencia intercultural. En este trabajo coincidimos con los presupuestos de la educación intercultural, y más específicamente con los provenientes de una mirada creativa. Coincidimos con Martínez Álvarez (1984) y Lasagabaster (1997: 129) en que las nuevas pedagogías deben mirar el cambio y la transformación bajo una mirada positiva: “la nueva escuela ha de perseguir como objetivo instaurar en los sujetos una actitud positiva frente al cambio, bien como protagonista o productor del cambio, bien como sujeto que se ve obligado a enfrentarse al mismo, pero sin asombro ni angustia” (Martínez Álvarez, 1984: 61, cit. en Tejada Fernández: 48).

Los principios de la educación creativa, tal y como lo entienden Logan y Logan, se integran bien en la concepción del aprendizaje intercultural. El aprendizaje creativo coincide con el aprendizaje intercultural en que:

- 1) ambos adoptan un enfoque formativo: “el enfoque procesual no imparte hechos, sino que intenta ayudar a los estudiantes a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significado de los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la L2” (Omaggio<sup>36</sup>, 1986: 358, cit. en Areizaga, 2003: 33). Tejada Fernández,

---

<sup>36</sup> OMAGGIO, A. C., 1986, *Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction*, Boston, Heinle and Heinle. Aunque Areizaga cita en su artículo el año 1986, en la bibliografía recoge el año 1993,

al abogar por un aprendizaje en la creatividad, nos informa de su concepción de la enseñanza, que toma de Torre de la Torre, poniendo énfasis en “no reducirla a una mera información” y en enseñar al alumno a decidir por sí mismo y aprender por cuenta propia (Tejada Fernández: 43).

- 2) buscan la formación global de la persona: Areizaga (2003: 39) menciona que “los objetivos de instrucción cultural para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural son muy ambiciosos, porque (...) se enmarcan en una formación humanística general”, y en cuanto al aprendizaje creativo, Maslow<sup>37</sup> menciona que los comportamientos creativos en el alumno le pueden llevar a un sentimiento de autorrealización: a través del reconocimiento del producto creativo, los comportamientos creativos generan experiencias de éxito, “lo que se traduce en una mejora de la auto-imagen como aprendiente de lengua extranjera” (Ribé, 1997: 104).
- 3) tienen una concepción del individuo como actor social, creador de cultura, y de la cultura como un proceso creativo que se va transformando con el tiempo.

El aprendizaje que tiene como objetivo el desarrollo de actitudes y aptitudes creativas para la formación global de la persona capacita a los alumnos para mirar la realidad multicultural con ojos abiertos y tolerantes, y para lo que se ha denominado el pensamiento divergente. Ello le hará consciente de las diferentes posibilidades que ofrece la comunicación intercultural y de las numerosas formas de interpretación de la realidad que se abren ante él. Abrirse a diferentes modos de ver la realidad para transformar el mundo a través de la creación de nuevas plataformas culturales es, en definitiva, lo que se propone la versión creativa del aprendizaje intercultural de lenguas.

---

correspondiente a la siguiente edición: OMAGGIO, A. C., 1993, *Teaching language in context*, Boston, Heinle and Heinle.

## 2.5 Conclusión

Tomar conciencia de las relaciones que se establecen entre “ellos” y “nosotros” en los textos literarios, y reflexionar sobre nuestra implicación como lectores en ese conjunto de relaciones, implica necesariamente repensar sobre la igualdad/ desigualdad y las relaciones de poder de las partes implicadas.

La pedagogía crítica, según la entiende Guilherme (2002), se propone fusionar un lenguaje crítico con un lenguaje “de la posibilidad”, y esto es lo que nos proponemos a través del tratamiento de los textos literarios en el aula de E/LE con objetivos interculturales. Un lenguaje crítico supone un entendimiento crítico de la sociedad, lo que conlleva una visión deconstructiva de la realidad y un reto a aquellas pautas de interpretación fijas (Guilherme, 2002: 34). La pedagogía crítica no reclama sólo que los profesores y estudiantes construyan sus propias identidades de manera crítica y que reconozcan a los otros, sino que demanda también que se cuestionen su papel dentro de la comunidad que les rodea.

Por otro lado, adquirir una conciencia crítica de una situación, alimenta el deseo de cambio y permite lo que Guilherme denomina un “lenguaje de la posibilidad”, es decir, este lenguaje nace de la urgencia de explorar nuevas alternativas (Guilherme, 2002: 34). El lenguaje de la posibilidad implica un proyecto educativo utópico que incluya “la creación de nuevos espacios culturales que profundicen y extiendan la posibilidad de una vida pública democrática”<sup>38</sup>.

El uso de la literatura en el aula de E/LE con objetivos interculturales fusiona esos dos lenguajes que sugiere la pedagogía crítica, al hacer que los textos ocupen ese tercer espacio en el aula que se propone Gonçalves (2005). El tercer espacio, como lo define Bhabha (1994), resulta un lugar donde se expresa esa posibilidad y que implica una visión crítica de la sociedad: un lugar donde “el significado y los símbolos de la cultura

---

<sup>37</sup> MASLOW, A.H., 1968, *Towards a psychology of being*. Trad. Castellana: *El hombre autorrealizado*, 1972, Barcelona, Kairós, cit. en Ribé, 1997: 104.

<sup>38</sup> GIROUX, H. A., 1997, *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture and schooling*, Boulder, CO, Westview Press, cit. en Guilherme, 2002: 34.

no tienen ninguna unidad o vínculo primordial, y dentro del cual nosotros nos podemos apropiarnos de esos signos, traducirlos, rehistorizarlos y releerlos de nuevo”<sup>39</sup>.

Entendemos que cuando un lector/ aprendiz establece un diálogo con un texto literario dentro del “tercer espacio”, a través de una lectura estética y de un aprendizaje en la creatividad, se fomenta la respuesta estética a ese texto: la lectura de la literatura se convierte en una experiencia transformadora de la persona y de la comunidad que le rodea.

Es dentro de este tercer espacio donde surge el momento de ruptura que va a dotar de inteligencia crítica al aprendiz. La inteligencia crítica, fomentada por la competencia comunicativa intercultural, es en realidad una inteligencia creativa, según Parry (106), o como afirmaba Guilherme (2002) dentro del marco de la pedagogía crítica, la conciencia crítica demanda un lenguaje “de la posibilidad”. El grupo de “agentes culturales” dirigido por la profesora del Departamento de lenguas romances de la Universidad de Harvard, Doris Sommer, también lo cree así, y vincula creatividad con ciudadanía democrática. Para este grupo, la creatividad equipa a los ciudadanos con la herramienta de la flexibilidad y les permite acceder a unos recursos que se van a convertir en soluciones no agresivas en épocas de crisis sociales (grupo “cultural agency”, en la introducción de su página en Internet: <http://culturalagents.org>):

creativity is a foundation of democracy. Without resourceful and flexible citizens to enable non-aggressive solutions to social crises, and to consider debates from several points of view, democracy is unthinkable. Creativity and free judgment, the hallmarks of an aesthetic education, are also the antidotes for authoritarianism and for despair. Tragedy, in Cultural Agents projects, often turns out to be a failure of imagination. Art promotes agency. It turns economic and political constraints into invitations for creative developments of existing rights and resources. The arts, including creative interpretation, interrupt and refresh stale social and political practices and thereby revive the spirit of legitimate democratic engagements.

---

<sup>39</sup> BHABHA, H., 1994, *The location of culture*, London, Routledge, cit. en Guilherme, 2002: 130.

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA: CUENTOS BREVES PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD

---

#### 3.1 Introducción

En esta propuesta didáctica presentamos una serie de actividades diseñadas específicamente para trabajar siete cuentos en español. La propuesta consta de siete secuencias didácticas distintas, una para cada cuento, y cada unidad tiene una duración de 50 minutos. En el contexto educativo en el que se inserta el grupo meta al que van dirigido las actividades, dedicaremos una sesión a cada cuento o secuencia didáctica.

Con el diseño de estas actividades, que giran en torno a la interrogación intercultural, no pretendemos que el alumno se apropie de la cultura meta de habla hispana para adoptar una nueva identidad, a modo de careta o capa superficial. Creemos que los textos literarios no deben leerse desde el espacio de la cultura materna del aprendiente, ya que obviamente conlleva el riesgo de una interpretación cultural errónea o sesgada. Pero tampoco deberían leerse desde el espacio de la cultura meta: eso implicaría anular la identidad cultural del aprendiente, alcanzar de manera algo artificiosa la suplantación del yo del estudiante. A través de las actividades que proponemos en este estudio, pretendemos algo más rico culturalmente: crear entre el texto de la cultura meta y el aprendiente un nuevo espacio, un tercer espacio que surge en el momento de la interacción entre texto y lector. Creemos que ésta resulta la manera más adecuada de desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes de nuestro grupo meta.

#### 3.2 Descripción del grupo meta

**-Edad:** alumnos de entre 18 y 21 años que empiezan su primer semestre de español en una universidad estadounidense, pero que han estudiado el idioma en los últimos cursos de la escuela antes de su ingreso en la universidad

**-Número de alumnos:** entre 15 y 17 alumnos en los dos semestres de duración del curso

**-Centro educativo:** universidad estadounidense

**-Contexto educativo:** clase optativa para aquellos estudiantes que cumplen los requisitos de la universidad de conocimientos de lenguas extranjeras, y clase obligatoria para aquellos que no los cumplen, pudiendo éstos últimos elegir entre cualquier clase de idiomas de nivel principiante.

**-Descripción del curso:** curso de dos semestres de duración que constituye el curso inicial de español, de entre la lista de cursos de español ofertados por el Departamento de lenguas y literaturas romances. La introducción de los textos literarios en el programa del curso tiene lugar durante el segundo semestre (febrero-junio).

**-País:** Estados Unidos

**-Lugar de residencia:** Cambridge, Massachussets

**-Lengua materna:** inglés

**-Nivel:** Intermedio.

**-Línea conceptual:** el enfoque comunicativo y la concienciación intercultural

**-Dinámica de trabajo de grupo:** individualmente, por parejas, en grupos pequeños y en gran grupo, dependiendo de la tarea

**-Selección de cuentos:** Los cuentos han sido escogidos por el Departamento de lenguas romances de la Universidad, debido a que constituyen una presentación muy rica de las culturas hispanas y, por lo tanto, facilitará a los alumnos estadounidenses el encuentro intercultural:

1. Enrique Anderson Imbert, “Las estatuas” en *O.C Cuentos II. El gato de Cheshire*, Buenos Aires, Ediciones Corregidor, 1999, 48-9.
2. Alejandra Pizarnik, “Desconfianza”, *Prosa completa*, Barcelona, Lumen, 2002
3. Augusto Monterroso, “El eclipse”, *Obras completas (y otros cuentos)*, México, Seix Barral, 1985
4. Reinaldo Arenas, “Con los ojos cerrados”, en Jarvis, Ana, Raquel Lebreo y Francisco Mena, *Aventuras literarias*, Lexington, MA, D.C Heath & Co., Adaptado de Arenas, Reinaldo, *Termina el desfile*, Barcelona, Editorial Seix Barral, 1981.
5. José Leandro Urbina, “Padre nuestro que estás en los cielos”, *Las malas juntas*, Ottawa: Cordillera, 1978
6. Mario Benedetti, “Los bomberos”, *Cuentos completos*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1970.

7. Horacio Quiroga, "Juan Darién" en Castillo-Feliu, G.I., *Lecturas básicas: A Literary Reader*, 4th ed, Holt, Rinehart and Winston, 1989.

### 3.3 Secuencias didácticas

## I. LAS ESTATUAS

**Cuento:** "Las estatuas", de Enrique Anderson Imbert. Anexo N°1

**Duración:** 50 minutos

**Procedimiento:** Lectura del texto en el aula

### PRE-LECTURA

#### Actividad 1

---

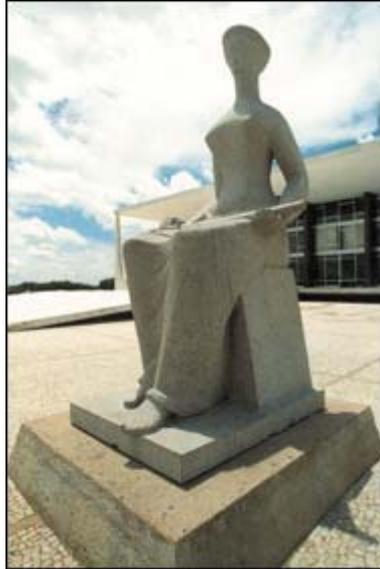
**Duración:** 7 minutos

**Destrezas:** comprensión y expresión oral, expresión escrita

**Agrupamiento:** en parejas

**Material :** se pueden presentar fotografías de estatuas si el profesor/a considera que ofrecen más posibilidades que las que presentamos a continuación

► Observa las siguientes fotografías de estatuas:



► En parejas, comenta a tu compañero/a en qué lugares piensas que podrías encontrar una de esas estatuas.

► Escribe debajo de tres de las fotografías una de las siguientes reacciones. Puedes añadir alguna reacción diferente a una cuarta foto :

a) intriga      b) indiferencia      c) admiración

► Compáralo con lo que ha escrito tu compañero y justifica tus respuestas.

► Imagina que una de esas estatuas cobra vida. ¿Con cuál te interesaría más tener una conversación ? Busca a un compañero/a de la clase que haya respondido igual que tú, y explícale tus razones. ¿Coinciden con las de él/ella ?

## Actividad 2

---

**Duración:** 4 minutos

**Destrezas:** comprensión escrita, expresión oral

**Agrupamiento:** individual, en parejas

► Lee la primera línea del cuento: "En el jardín de Brighton, colegio de señoritas, hay dos estatuas: la de la fundadora y la del profesor más famoso".

Imagina qué tipo de colegio puede ser el colegio Brighton. ¿Cómo crees que pueden ser los estudiantes que acuden allí ? Descríbeselo a tu compañero/a y comparad las descripciones.

## LECTURA (en el aula)

► Lee (individualmente) la continuación del cuento: "Cierta noche--todo el colegio, dormido--una estudiante traviesa salió a escondidas de su dormitorio y pintó sobre el suelo, entre ambos pedestales, huellas de pasos: leves pasos de mujer, decididos pasos de hombre que se encuentran en la glorieta y se hacen el amor a la hora de los fantasmas. Después se retiró con el mismo sigilo regodeándose por adelantado. A esperar que el jardín se llene de gente. ¡Las caras que pondrían!"

### Actividad 3

---

**Duración:** 5 minutos

**Destrezas:** comprensión escrita y expresión oral

**Agrupamiento:** individual, en parejas

► Piensa en la estudiante del cuento. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones te parece más relacionada con ella? Puedes dejarlo en blanco o crear tu propia afirmación:

- a) la estudiante es traviesa, como la mayoría de los estudiantes jóvenes que imagino
- b) la estudiante actúa de manera espontánea, me parece un poco inconsciente
- c) seguro que al final de la historia la estudiante recibirá un castigo
- d) está harta de la autoridad de los profesores y utiliza su imaginación para gastarles una broma original
- e) quiere ser famosa entre los demás estudiantes

► (En parejas) Busca a alguien que tenga una respuesta diferente a la tuya. Explícale las razones por las que tú no coincides con esa respuesta.

#### Actividad 4

---

**Duración:** 10 minutos

**Destrezas:** expresión escrita, comprensión y expresión oral

**Agrupamiento:** individual, en parejas

► Imagina qué tipo de reacción provocará esta broma en el colegio. Completa la siguiente tabla (en transparencia, de manera individual)

Reacción de los profesores	Reacción de los estudiantes

► Cuando termines, tu profesor/a recogerá las diferentes tablas y las proyectará para todo el grupo. Elige una de las reacciones que piensas que no podría darse en tu país/en el colegio en el que estudiaste/ y explica por qué sería improbable.

#### Actividad 5

---

**Duración:** 15 minutos

**Destrezas:** comprensión y expresión escrita

**Agrupamiento:** en parejas

► Éstos son algunos hechos posibles en diferentes colegios de varios países. ¿Puedes escribir a su lado las consecuencias que esto tendría en tu colegio/país ?

Acción	Consecuencia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegar tarde a la clase</li> <li>• No entregar la tarea a tiempo</li> <li>• Faltar a clase sin excusa</li> <li>• Ser violento con los demás compañeros</li> </ul>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

► Cuando termines, tu profesor/a colocará las respuestas en las paredes de la clase, a modo de encuesta, para que puedas leerlas. Copia una de las consecuencias que sea más improbable en tu colegio/país. Piensa en las diferencias y escribe una hipótesis para ese comportamiento. Uno de los estudiantes ha escrito algo que te puede servir de modelo:

Un/a estudiante ha escrito que al llegar tarde a clase su profesor/a...  
 \_\_\_\_\_ Probablemente para ellos es importante mostrar que la impuntualidad afecta las actividades de la clase, no sólo las notas. En mi colegio...

► Lee el final de la historia: "Cuando al día siguiente fue a gozar la broma vio que las huellas habían sido lavadas y restregadas: algo sucias de pintura le quedaron las manos a la estatua de la señorita fundadora".

### Actividad 6

---

**Duración:** 9 minutos

**Destrezas:** comprensión y expresión escrita, expresión oral

**Agrupamiento:** individual, en parejas

► Al leer que han desaparecido las huellas, ¿qué reacción te provoca ? Elige individualmente alguna de la siguiente lista. Si no coincide con ninguna, añade tu propia sensación. Explica a tu compañero/a por qué has elegido esa respuesta.

Risa	desilusión	extrañeza
	sorpresa	diversión
inquietud	incertidumbre	...

► (De manera individual): Elige la frase del texto que tú piensas que es más importante. Sólo puedes elegir una. Escríbela sin poner tu nombre y piensa en tu justificación. Tu profesor/a recogerá todas las frases y leerá algunas en voz alta. Cuando lea una, intenta pensar en la justificación que probablemente daría el compañero/a que ha escrito esa frase. ¿Puedes imaginar alguna ?

► (En gran grupo): Discútela con tus compañeros. Si no puedes encontrar ninguna, puedes preguntar a la clase.

## POST-LECTURA

### Actividad 7

---

**Duración:** tarea para realizar en casa posterior a la sesión

**Destrezas:** tarea creativa de expresión escrita

**Agrupamiento:** individual

► Tarea para realizar en casa : Imagina que eres la estudiante del colegio Brighton. Escribe en tu diario lo que ha ocurrido el día de hoy, después de levantarte para ver el resultado de tu broma:

<b>Colegio Brighton</b>
<b>Mi Diario</b>
...

## II. DESCONFIANZA

**Cuento:** Poema “Desconfianza”, de Alejandra Pizarnik. Anexo N°2

**Duración:** 50 minutos

**Procedimiento:** lectura en el aula

### PRE-LECTURA

#### Actividad 1

---

**Duración:** 13 minutos

**Destrezas:** expresión escrita, comprensión y expresión oral

**Agrupamiento:** individual, en parejas

► ¿De dónde es tu familia? Completa la siguiente tabla:

	¿dónde nació?	¿dónde vive/ vivió?	¿por cuánto tiempo?
abuelo paterno			
abuela paterna			
abuelo materno			
abuela materna			
Padre			
Madre			
Yo			

► Intercambia tu tabla con la de tu compañero/a. Pregúntale sobre el viaje o lugar que te interese o te produzca más curiosidad.

► ¿Nacieron tus padres en el mismo lugar que tú? Imagina que han nacido en lugares y culturas muy lejanas. ¿Puedes imaginar dos situaciones en las que puede surgir en vuestra familia...?

- distanciamiento > cuando...
- desconfianza > cuando...
- admiración > cuando...
- curiosidad > cuando...

► Compara tus respuestas con las de tu compañero/a y reflexionad sobre las diferencias.

## Actividad 2

---

**Duración:** 20 minutos

**Destrezas:** comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita

**Agrupamiento:** individual, en parejas

Actividad adaptada

► Contesta en parejas a las siguientes preguntas:

- ¿Se deben los movimientos de población actuales a causas parecidas a las que confluyeron en siglos anteriores, como en la Edad Antigua, la Edad Media o en los siglos XVIII y XIX? ¿Qué cosas han cambiado? Justificad vuestras respuestas.
- Piensa en las posibles causas por las que se producen movimientos de población desde España a Latinoamérica durante el siglo XX. Compáralas con la situación en la que se produjo la migración de españoles a América en el siglo XV y XVI.

► Anota las diferencias que se producen en las conclusiones de tu discusión con tu compañero/a.

► ¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?  
Contesta de manera individual

**de acuerdo**

**en desacuerdo**

a) la masa de población migrante a nivel mundial es importante

b) la mayoría de la población mundial vive en el lugar en el que nació

c) para la mayor parte de la población mundial vivir fuera del lugar de nacimiento es una excepción

► Busca un compañero/a que tenga al menos dos respuestas iguales a las tuyas, y comparad vuestras justificaciones. Entre los dos tratad de imaginar el máximo número de razones para la emigración de una persona a otro país/cultura.

► En grupos de tres o cuatro, pensad en los movimientos migratorios que se han producido desde y hacia vuestros países, en diferentes momentos de la historia. Señalad en el mapamundi de la clase con flechas esos movimientos, y tratad de anotar las fechas aproximadas de esa migración al lado de la flecha. Los demás grupos harán lo mismo con sus países. ¿Quedan movimientos de población de otros países que no estén reflejados en la clase?



LECTURA (en el aula)

### Actividad 3

---

**Duración:** 5 minutos

**Destrezas:** expresión escrita, comprensión y expresión oral

**Agrupamiento:** en parejas

► En parejas, tratad de imaginar las posibles diferencias entre el lugar de origen de la madre y el mundo donde vive la familia ahora. ¿En qué aspectos se podrían observar esas diferencias, además de en la geografía? Completad la siguiente tabla:

Lugar de origen de la madre	Lugar donde vive la familia ahora
<b>Geografía:</b> (Rusia) Los niños juegan con la nieve...	<b>Geografía:</b> ...

► Intercambiad la tabla con otra pareja de compañeros. Entre los cuatro, intentad explicar los motivos por los que habéis imaginado esas características para los dos mundos, y reflexionad sobre vuestras diferencias.

## POST-LECTURA

### Actividad 4

---

**Duración:** 12 minutos

**Destrezas:** expresión escrita, comprensión y expresión oral

**Agrupamiento:** en grupos de más de tres, gran grupo

► El hijo/a, protagonista del poema, contempla el mundo desconocido de la madre con desconfianza. ¿Qué aspectos menciona que le produzcan esa desconfianza? ¿Coincide con lo que habías escrito en el ejercicio de pre-lectura? En el mismo grupo de cuatro, escribid cada uno una definición del sentimiento de "desconfianza". De entre las cuatro definiciones, elegid o componed una que refleje todas vuestras ideas.

► Tratad de cambiar ese sentimiento de desconfianza en el/la protagonista: en el mismo grupo de cuatro, cread un grupo de resolución de conflictos familiares. Proponed diferentes soluciones para que los hijos de la madre rusa contemplan su mundo con menos desconfianza. Después, extraed cinco puntos importantes de vuestra discusión. Cada grupo expondrá sus conclusiones.

### III. EL ECLIPSE

**Cuento:** “El Eclipse”, de Augusto Monterroso. Anexo N°3

**Duración:** 50 minutos

**Procedimiento:** lectura en casa anterior a la sesión

#### Actividad 1

---

**Duración:** tarea en casa, anterior a la sesión

**Destrezas:** comprensión lectora, expresión escrita

**Agrupamiento:** individual

► Tu profesor/a te ha entregado el cuento “El eclipse”, de Augusto Monterroso, para leer en casa. Al cuento le falta el párrafo final. ¿Puedes escribir tú un último párrafo con tu versión del final del cuento? En la próxima sesión se leerán en la clase tu versión y la de Augusto Monterroso.

#### POST-LECTURA

#### Actividad 2

---

**Duración:** 10 minutos

**Destrezas:** expresión oral, expresión escrita

**Agrupamiento:** en parejas

► Completa la siguiente tabla sobre la información que nos da el narrador sobre el fraile español:

Sentimientos del fraile ante la selva	Conocimiento sobre el mundo de los indígenas
Actitud hacia la cultura de los indígenas	Actitud hacia su propia cultura

► Compara tus respuestas con las de tu compañero/a y justifícalas. Podéis transformar vuestras tablas o añadir comentarios después de la discusión.

### Actividad 3

---

**Duración:** 5 minutos

**Destrezas:** comprensión y expresión oral, expresión escrita

**Agrupamiento:** en parejas

► Recuerda lo que dice el narrador sobre el fraile Bartolomé: “y dispuso (...) valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar su vida (...) y esperó confiado, no sin cierto desdén”. De forma individual selecciona de la siguiente lista la imagen que te has creado del fraile debido a esa actitud. Puedes seleccionar una o dos palabras:



## Actividad 5

---

**Duración:** 10 minutos

**Destrezas:** comprensión lectora, expresión escrita

**Agrupamiento:** individual, gran grupo

► En la pizarra de clase tu profesor/a ha dibujado dos columnas: ¿puedes completarlas con dos o tres palabras? Si alguien escribe una palabra en la que estabas pensando, puedes subrayarla en vez de escribirla otra vez:

Actitud del narrador hacia el fraile /la cultura del fraile	Actitud del narrador hacia los indígenas/ cultura de los indígenas
---	---

► Puedes indicar en alto qué respuestas de tus compañeros se alejan más de las tuyas.

## Actividad 6

---

**Duración:** 10 minutos

**Destrezas:** expresión escrita, comprensión lectora

**Agrupamiento:** individual

► Escribe un pequeño párrafo comparando tu actitud hacia el fraile y los indígenas, en tu versión del final del cuento, y la actitud del narrador en la versión de Augusto Monterroso. Al terminar, tu profesor/a colocará los párrafos en las paredes, a modo de exhibición, para que las

leas y busques y anotes aquellas actitudes que te sorprendan más positivamente.

## **Actividad 7**

---

**Duración:** tarea en casa, posterior a la sesión

**Destrezas:** expresión escrita

**Agrupamiento:** individual

► Desarrollo creativo:

Eres uno de los mayas del grupo que se encontraba al lado de la piedra de los sacrificios, y testigo del sacrificio del fraile: relata tu experiencia a los jóvenes mayas que no estaban presentes en la ceremonia. Rescribe para la siguiente sesión (en 3 ó 4 párrafos) el cuento "El Eclipse" desde tu punto de vista.

## IV. CON LOS OJOS CERRADOS

**Cuento:** “Con los ojos cerrados”, de Reinaldo Arenas (versión adaptada). Anexo N° 4

**Duración:** sesión de 50 minutos

**Procedimiento:** lectura en casa. Se puede realizar la actividad de pre-lectura en la sesión anterior

### PRE-LECTURA

#### Actividad 1

---

**Duración:** 15 minutos

**Destrezas:** comprensión y expresión oral, expresión escrita

**Agrupamiento:** individual, en parejas

En la sesión anterior, se leerá el primer párrafo del cuento: “A usted sí se lo voy a decir (...) no quiero oír ningún consejo”.

► ¿Puedes señalar con una cruz el grupo de edad al que piensas que pertenece el personaje que narra este primer párrafo?

■ 5-7

■ 7-11

■ 11-14

■ 15-

16

► (Individualmente) Imagina la relación entre madre e hijo/a. Después, en parejas, describe a tu compañero/a la impresión que te has creado de la personalidad del hijo/a y de la madre.

► (Individualmente) Rodea con un círculo la palabra que piensas que se relaciona más con la siguiente actitud del hijo/a: “y, aunque es casi seguro que ella probablemente tiene

la razón, no quiero oír ningún consejo". Puedes añadir otras palabras que te parezcan más adecuadas.

cabezonería

atrevimiento

negación de la realidad

fragilidad

seguridad en sí mismo

excesiva sensibilidad

inconsciencia

inmadurez

► (Individualmente) Piensa en tres o cuatro casos en los que el comportamiento de un hijo/a provoca el enfado de los padres. Después de anotarlos, en parejas, compáralos con los que ha escrito tu compañero. Intentad llegar a un acuerdo para hacer una lista con los tres más habituales, según vuestra opinión, y presentadlos al resto de la clase.

LECTURA (en casa)

POST-LECTURA

## Actividad 2

---

**Duración:** 12 minutos

**Destrezas:** expresión escrita, comprensión y expresión oral

**Agrupamiento:** individual, en parejas

Tu profesor/a te ha entregado el cuento " Con los ojos cerrados" de Reynaldo Arenas, y ya lo has leído en casa. El texto que te ha entregado termina con la frase "De veras que los iba a llamar. Levanté las manos con la torta encima para

mostrársela y todos vinieron corriendo. Pero entonces, ...” (ver anexo N°4), pero al cuento le falta el final:

► Recuerda lo que le ocurre al protagonista cuando está “con los ojos abiertos” y completa de manera individual la siguiente tabla:

acontecimientos	¿qué efecto tiene en el protagonista?	¿qué efecto tiene en mí?
Se encuentra un gato muerto en la acera		
No puede darle dinero a las viejitas de la dulcería		
Ve cómo unos muchachos matan a una rata que lucha por salvarse		

► Compara tus reacciones con las de tu compañero/a. ¿Son muy diferentes? En ese caso, explícale los motivos para tus reacciones y después escucha sus explicaciones. ¿Se te ocurren más razones para que vuestras reacciones sean diferentes?

► Ahora recuerda lo que le ocurre al protagonista cuando está “con los ojos cerrados” y apunta los cambios que se producen en la historia. Haz una lista con los sentimientos que aparecen en el niño.

► En grupos de tres, seleccionad y subrayad las reacciones del niño en las que habéis coincidido.

### Actividad 3

---

**Duración:** 10 minutos

**Destrezas:** expresión escrita

**Agrupamiento:** individual

► Imagina un final para la historia. Escríbelo en uno o dos párrafos. Recuerda que se lo estás confesando al lector.

#### Actividad 4

---

**Duración:** 18 minutos

**Destrezas:** comprensión lectora, expresión escrita

**Agrupamiento:** en parejas

► En parejas, lee tu versión del final del cuento a tu compañero/a, y después escucha su versión. A continuación, vuestro profesor/a leerá la versión de Reinaldo Arenas. Puedes hacer preguntas si no comprendes alguna parte. ¿En qué se diferencia el final de Reinaldo Arenas del tuyo? Completa la siguiente tabla:

Comportamiento del protagonista	En mi versión del final	En la versión del final de Reinaldo Arenas
Actitud de los demás personajes hacia el niño en el cuento		
Tus sentimientos como lector ante la "ceguera" del niño		

#### Actividad 5

---

**Duración:** 10 minutos

**Destrezas:** comprensión y expresión oral

**Agrupamiento:** individual, en parejas

► Imagina que eres un adulto que no formas parte de la familia del protagonista, y al que éste le confiesa su historia: “sé (...) que no se va a reír ni me va a regañar (...) y no crea que lo que le he contado es mentira”. Ahora, individualmente, debes responder al protagonista. Piensa en lo que te parece más importante antes de decírselo, puedes escribir unas notas antes de hablar con él. Quizás te ayude pensar en lo siguiente:

- ¿cómo vas a reaccionar ante el accidente?
- ¿Cómo vas a expresar lo que sientes, y cómo vas a expresar lo que consideras que le conviene?

► Después de hablar con tu compañero, “el protagonista”, intercambiad los papeles. Ahora debes escucharle a él. Anota lo que te sorprenda más de sus consejos y sentimientos.

## V. PADRE NUESTRO QUE ESTÁS EN LOS CIELOS

**Cuento:** “Padre nuestro que estás en los cielos”, de José Leandro Urbina. Anexo N°5

**Duración:** 50 minutos

**Procedimiento:** lectura en el aula

### PRE-LECTURA

#### Actividad 1\*

---

**Duración:** 20 minutos

**Destrezas:** comprensión lectora, expresión oral

**Agrupamiento:** en parejas, en grupos de cuatro, en gran grupo

► Tu profesor/a te entregará la primera frase del texto: “Mientras el sargento interrogaba a su madre y a su hermana, el capitán se llevó al niño, de una mano, a la otra pieza.”

► En parejas, describid el tipo de relación que se introduce con esta frase. ¿Cuáles son los dos grupos que intervienen?, ¿qué conflicto se presenta?, ¿cuáles pueden ser las causas de ese conflicto? Presentad vuestras conclusiones a otra pareja de estudiantes. En grupos de cuatro, señalad dos puntos en los que estéis de acuerdo y dos puntos en los que no estéis de acuerdo.

► Piensa en las relaciones que se pueden dar en la sociedad, en las que una parte tenga más poder que la otra. Entre toda la clase realizaréis una tormenta de ideas para enumerarlas y que queden reflejadas en la pizarra.

---

\* Actividad inspirada en la propuesta por la *United Nations cyberschoolbus*, Unidad 4 : « Justicia social y responsabilidad social », en <http://cyberschoolbus.un.org>

► Trabajad en grupos de cuatro. Cada grupo escogerá una relación de la lista e imaginará una situación conflictiva frecuente en esa relación. A continuación, analizad el conflicto. Quizás os pueda ayudar el discutir sobre estas preguntas, entre otras:

- ¿Por qué es éste un conflicto frecuente entre las dos partes?
- ¿Cuáles son las bases del conflicto?
- ¿Qué derechos pretende ejercer cada parte?
- ¿Es posible una resolución pacífica del conflicto? ¿De qué manera? Y si no es posible, ¿por qué no?
- ¿Pueden las distintas partes llegar a un consenso? ¿Y qué ocurre si no se llega a un consenso?

► Presentad vuestro informe a la clase. Después de escuchar al resto de los grupos con sus informes de los otros conflictos, anotad vuestras reacciones ante los conflictos que os han presentado.

## LECTURA (en el aula)

► (Individual) Leed el resto del texto excepto la última frase, hasta “todas las noches baja del cielo a comer con nosotros”. (Ver anexo N°4)

## POST-LECTURA

### Actividad 2

---

**Duración:** 10 minutos

**Destrezas:** comprensión lectora, expresión oral y escrita

**Agrupamiento:** individual, en parejas

► Hay un periodista que quiere publicar una pequeña encuesta para su periódico sobre creencias religiosas. Le interesan las contestaciones de los compañeros de la clase, ¿puedes completar las siguientes preguntas?

• ¿practicabas alguna religión?       sí       no       no  
    contesto

• ¿crees en el cielo?       sí       no       no  
    contesto

• Escribe los nombres de tres cosas que piensas que puedes encontrar en el cielo, según lo imaginas. Si no tienes una idea sobre él, puedes ponerte en el lugar del niño del cuento. ¿Qué tres cosas mencionaría él?

a) \_\_\_\_\_, b) \_\_\_\_\_,  
c) \_\_\_\_\_

► Busca a un compañero/a que haya escrito alguna palabra igual a la que has escrito tú en la última pregunta. Descríbele tu imagen del cielo. También puedes ponerte en el lugar del niño protagonista del cuento. ¿Cómo lo describiría él? En parejas, comparad vuestras versiones del cielo.

► Anota las diferencias que encuentras en la descripción de tu compañero/a. Después, al lado de esas notas, trata de escribir algunas hipótesis para esas diferencias.

### Actividad 3

---

**Duración:** 4 minutos

**Destrezas:** comprensión y expresión oral, expresión escrita

**Agrupamiento:** individual, en parejas

► (Individualmente) Ahora lee la última frase del cuento: “El capitán levantó la vista y descubrió la puertecilla que daba al entretecho”. ¿Qué efecto te produce este descubrimiento? ¿Por qué? Completa la siguiente tabla:

Reacción de la madre	Reacción del capitán	Mi reacción

► Compara tu reacción con la de los demás compañeros de la clase. Anota lo que más te sorprenda de la comparación.

#### Actividad 4

---

**Duración:** 15 minutos

**Destrezas:** todas

**Agrupamiento:** en grupos de tres

► Imagina que después de descubrir el entretecho, el capitán tiene un diálogo con el resto de las personas de la casa. En grupos de tres, construid un diálogo breve que representaréis ante el resto de la clase. Después de observar las representaciones de los otros grupos, completad el siguiente cuadro:

	Diálogo 1	Diálogo 2	Diálogo 3
Número de personajes en el diálogo			
Quién habla más			
Qué estudiante interpreta a qué personaje			

## VI. LOS BOMBEROS

**Cuento:** “Los Bomberos”, de Mario Benedetti. Anexo N°6

**Duración:** 50 minutos

**Procedimiento:** lectura en el aula

### PRE-LECTURA

#### Actividad 1

---

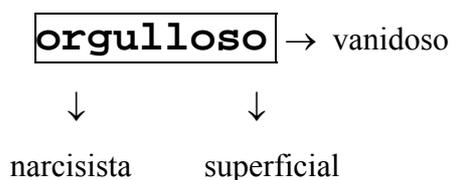
**Duración:** 15 minutos

**Destrezas:** todas

**Agrupamiento:** individual, en grupos de tres

► Lee la primera frase del cuento: “Olegario no sólo fue un as del presentimiento, sino que además siempre estuvo orgulloso de su poder”.

► Piensa en el adjetivo “orgulloso”. Escribe individualmente algunas palabras que relacionas con ese adjetivo. Te pueden servir de ejemplo las que han escrito otros compañeros y que te mostramos a continuación. ¿Estás de acuerdo con ellas? Puedes cambiarlas o añadir más, y también consultar un diccionario.



► Completa la siguiente frase en el papel que te entregará tu profesor/a. Después se lo devolverás.

## Cuando alguien es orgulloso .....

- ▶ A continuación, el/la profesor/a repartirá las diferentes afirmaciones que habéis escrito de manera anónima. Después de leerla, explica al resto de la clase: ¿estás de acuerdo?, ¿por qué? / por qué no?
- ▶ En grupos de tres, haced una lista por orden de importancia de las tres cualidades que más admiráis en un amigo/a, y otra con las tres cualidades que menos toleráis. Vuestro profesor/a colocará las listas por las paredes de la clase. Puedes leerlas y tomar notas en tu cuaderno sobre las respuestas que te sorprendan más. Explica al resto de la clase por qué te sorprenden.
- ▶ ¿En cuál de las dos listas piensas que puedes colocar el adjetivo "orgulloso", y en qué orden (según la importancia)?

LECTURA (en el aula. Ver anexo N°6)

POST-LECTURA

### Actividad 2

---

**Duración:** 13 minutos

**Destrezas:** todas

**Agrupamiento:** individual, en parejas

- ▶ En el cuento, Olegario tiene la capacidad de adivinar el futuro. Imagina que hoy mismo descubres que uno de tus mejores amigos tiene la misma cualidad. Piensa en tu posible reacción y completa de forma individual la siguiente tabla:

	YO	La familia de mi amigo/a	Sus vecinos	Él /ella mismo/a
Reacciones, sentimientos				

► En parejas, compara tu tabla con la de tu compañero/a. ¿Sentís lo mismo ante la capacidad de adivinar el futuro? Explicale tus reacciones a tu compañero/a. ¿A qué crees que se debe? Anota en tu cuaderno por qué crees que tu compañero/a reacciona así ante la capacidad de adivinar el futuro.

► Copia en tu cuaderno las frases del texto que describen la actitud de los amigos de Olegario hacia él. Al lado, escribe las razones que se te ocurren para que ellos reaccionen así. Compáralas con las de tu compañero/a.

► Al final del cuento, se descubre el incendio en la casa de Olegario. ¿Qué sientes cuando lo descubres? Escribe dos o tres palabras en la tabla:

	Mi reacción	La reacción de Olegario	La reacción de los amigos de Olegario
Se descubre el incendio de la casa de Olegario			

### Actividad 3\*

---

\* Actividad basada en la propuesta por Marta Sanz Pastor para la misma historia de Mario Benedetti en Didactired, del Centro Virtual Cervantes, en [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre\\_00/11102000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/11102000.htm)

**Duración:** 12 minutos

**Destrezas:** comprensión y expresión oral, expresión escrita

**Agrupamiento:** el gran grupo dividido en dos grupos de 7/8 estudiantes

► Dividid la clase en dos grupos. Pensad en lo que le ocurre a Olegario al final del cuento. Cada grupo escogerá una de las siguientes columnas y tratará de completarla con el máximo número de razones posibles:

Motivos para sentirse vencedor	Motivos para no sentirse vencedor

► Después, cada grupo expondrá sus razones para intentar convencer al otro. Apunta en tu cuaderno las conclusiones más importantes del debate.

#### **Actividad 4**

---

**Duración:** 10 minutos

**Destrezas:** expresión oral

**Agrupamiento:** en grupos de 3/4 estudiantes

► Dividid la clase en cuatro grupos. Imaginad la vida de Olegario en el futuro, en sus diferentes áreas. ¿Cómo afectará la capacidad de adivinación en las diferentes

etapas de su vida? ¿Le ayudará o no a sentirse más vencedor?

- Los estudios y el trabajo
- Las relaciones familiares
- El amor y las relaciones sentimentales
- La vida social, los amigos y el entretenimiento

► Cada grupo escogerá un área de su vida y tratará de desarrollar cómo afectará el poder de adivinar el futuro en ella. Después, cada grupo lo expondrá a los demás, y al terminar todas las exposiciones, anota en tu cuaderno los aspectos más relevantes que componen la vida "imaginada" de Olegario.

### **Actividad 5**

---

**Duración:** tarea para realizar en casa, posterior a la sesión

**Destrezas:** expresión escrita

**Agrupamiento:** individual

► Escribe dos o tres párrafos sobre los sentimientos que te produce la vida imaginada de Olegario. ¿Qué te gusta?, ¿qué no te gusta?, ¿te gustaría estar en su lugar?, ¿qué puede hacer Olegario para que la capacidad de adivinar el futuro no le afecte de forma negativa?

## VII. JUAN DARIÉN

**Cuento:** “Juan Darién”, de Horacio Quiroga. Anexo N°7

**Duración:** 50 minutos

**Procedimiento:** lectura en casa, anterior a la sesión. La actividad de pre-lectura se puede realizar en una sesión anterior

### PRE-LECTURA

#### Actividad 1

---

**Duración:** 15 minutos

**Destrezas:** todas

**Agrupamiento:** individual, en parejas, en grupos de tres, en gran grupo

► ¿Con qué relacionas las siguientes palabras? Escribe tus asociaciones en la siguiente tabla:

PALABRAS	TUS ASOCIACIONES
tigre	
selva	
pueblo	
domador	
jaula	

► Compara tus asociaciones con las de tu compañero/a y reflexiona sobre las diferencias que has encontrado.

► Enumera dos o tres cualidades por las que se diferencian los humanos y los animales. Tu profesor las recogerá en

transparencia para proyectarla ante la clase. Puedes discutir con tus compañeros sobre aquellas cualidades con las que no estás de acuerdo.

► Formad un grupo de tres. Tratad de definir en una o dos frases las relaciones entre humanos y animales. Después, reunidos con otro grupo, negociad entre los seis otra vez una definición que satisfaga a todos. Al final, entre todos los grupos de la clase, se recogerán los puntos esenciales con los que todos coinciden, a la hora de describir cómo nos llevamos los humanos con los animales.

LECTURA (en casa, anterior a la sesión. Ver anexo N°7)

POST-LECTURA

## Actividad 2

---

**Duración:** 15 minutos

**Destrezas:** comprensión lectora, expresión escrita y oral

**Agrupamiento:** individual, en parejas, en gran grupo

► Busca en el texto los adjetivos y las acciones que describen a Juan Darién, según lo ve el narrador, o sus compañeros de escuela y otros adultos, y completa las siguientes tablas de manera individual:

Punto de vista	El inspector de la escuela	Los compañeros de la escuela	La madre	El narrador	Yo

► ¿Cuál de las anteriores descripciones y visiones de Juan Darién que observas en el cuento te producen más...:

Miedo	
Admiración	
Compasión	
Rechazo	
Ternura	
...	

(puedes cambiar o añadir reacciones)

► (Individualmente) Lee con atención el fragmento del texto en donde aparece el inspector de la escuela. Anota en tu cuaderno las frases en que se describe su actitud hacia Juan Darién. ¿Por qué reacciona así el inspector? Escribe al lado las posibles hipótesis para el comportamiento del inspector.

► Después, en parejas, intercámbialas con tu compañero y comparad vuestros razonamientos. Al final, intentaréis aclarar al resto de la clase las hipótesis de vuestro compañero para la actitud del inspector hacia Juan Darién.

### Actividad 3

---

**Duración:** 15 minutos

**Destrezas:** expresión escrita

**Agrupamiento:** en grupos de tres o cuatro, individual

► Imagina que eres uno de los personajes que se encuentra en la plaza del pueblo de Juan Darién en el momento en que lo van a quemar. Un/a vecino/a del pueblo acude más tarde hacia la plaza para saber qué ocurre. En grupos de tres o

cuatro, escribid un diálogo en el que uno le explica al otro la situación. Quizás os ayude recordar:

- La identidad de los personajes principales en el incidente
- Por qué están ahí
- Qué acciones ha realizado cada personaje de las involucradas
- En qué consiste el castigo

► Representad el diálogo en grupos. Después de observar las representaciones, anota individualmente las frases que hayas escuchado que te hayan parecido que reflejaban más fielmente:

a) indignación ante lo que le estaba ocurriendo a Juan Darién

b) intolerancia e incomprensión hacia Juan Darién

#### **Actividad 4**

---

**Duración:** 20 minutos

**Destrezas:** expresión oral y escrita, comprensión oral

**Agrupamiento:** individual, en parejas

► Reflexiona sobre el encuentro entre humanos y animales, o sobre el encuentro entre el mundo de la selva y el pueblo que se produce en el cuento, completando la siguiente tabla:

	Juan Darién	La gente del pueblo	Tú
¿cómo ve la selva/los animales?			
¿cómo ve a los humanos/la civilización?			

► ¿Cuál es la diferencia entre la visión que tienes tú de los humanos del cuento y la que tienen ellos de sí mismos? ¿A qué crees que se debe? Anota en tu cuaderno las posibles hipótesis. Compáralas con las de tu compañero/a. Después, en parejas, nombrad y describid tres casos en los que vuestra comunidad haya actuado como la gente del pueblo de Juan Darién:

- 
- 
- 

► ¿Recuerdas otra historia semejante a la de Juan Darién? ¿Qué elementos en común comparten? Cuéntasela a tu compañero/a. Después escucharéis las del resto de la clase.

► Anota en tu cuaderno:

- qué grupos participan del (des)encuentro o conflicto
- cuál te parece más cercano a tu comunidad/país

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO BELMONTE, Isabel, “La subcompetencia discursiva” en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- AREIZAGA, Elisabet, 2002, “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico” *Cultura y educación*, 14 (2), Madrid, Aprendizaje, pp.161-175.
- . 2003, “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera”, *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 34, Monografía: La enseñanza del español como lengua extranjera, Barcelona, Graó Educación de Serveis Pedagògics, pp. 27-43.
- AVENTÍN FONTANA, Alejandra, 2005, “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”, *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 29.
- BARRETT, L.R., 1988, “On teaching foreign literature” *The British Journal of Language Teaching* 26 (2), Penmaenmawr (Gwynedd), British Association for language Teaching, pp. 121-125.
- BORRELLI, Michele, 1991, “Intercultural Pedagogy: foundations and principles” En BUTTJES, Dieter y Michael BYRAM (eds.). *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon y Philadelphia, Multilingual Matters.
- BREDELLA, Lothar, "Literary texts" en BYRAM, Michael (ed.), 2000a, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.
- . "Literary texts and intercultural understanding" en BYRAM, Michael (ed.), 2000b, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.
- BRUMFIT, Christopher, 1985, *Language and literature teaching: from practice to principle*, Oxford, Pergamon Institute of English.
- BYRAM, Michael (ed.), 2000, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.
- . 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CARTER, R., Richard WALKER y Christopher BRUMFIT, (eds.)1989, *Literature and the learner: methodological approaches*. ELT Documents 130, Oxford, Modern English Publications in association with the British Council.

- CARTER, Ronald y Michael N. LONG, 1991, *Teaching literature*, Longman handbooks for language teachers, Essex, Longman.
- CATALÁ GONZÁLVEZ, Aguas-Vivas, 2005, "Literatura y prácticas educativas. Los proyectos de lectura", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 40, Barcelona, Graó Educación de Serveis Pedagògics, pp.109-123.
- CENOZ IRAGUI, Jasone, "El concepto de competencia comunicativa" en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- COLECTIVO AMANI, 1995, *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular.
- , GÓMEZ LARA, Juan (ed.), 2004, *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Colección Cuadernos de educación intercultural, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia & catarata.
- COLOMER MARTÍNEZ, Teresa, 1995, "La adquisición de la competencia literaria" *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 4, la educación literaria. Barcelona, Graó Educación, pp. 9-22.
- CONSEJO DE EUROPA, DEPARTAMENTO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA, ESTRASBURGO, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, educación*, Ministerio de Educación, cultura y deporte, Subdirección general de cooperación internacional, Madrid.
- CORBETT, John, 2003, *An intercultural approach to English language teaching*. Languages for intercultural communication and education 7, Clevedon, Multilingual Matters.
- CORRAL, Antonio, 1999, "Los aspectos implicados en la comprensión de metáforas", *Cultura y Educación*, 16, Madrid, Aprendizaje, pp. 93-101.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Raquel, 2002-2003, "Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera", *Encuentro. Revista de Investigación en la Clase de Idiomas*, 13-14, Guadalajara, Universidad de Alcalá, Escuela Universitaria de Profesorado de Guadalajara, pp. 57-70.
- FUSTIER, Michel, 1975, *Pedagogía de la creatividad: ejercicios prácticos de creatividad*, Madrid-Barcelona, Index.
- GONÇALVES MATOS, Ana, 2005, "Literary texts: a passage to intercultural reading in foreign language education", *Language and intercultural communication*, 5.1, Clevedon, Multilingual Matters, pp.57-69.

-GONZÁLEZ LANDA, María del Carmen, 1992, "La construcción del sentido en los textos literarios", *Didáctica*, 4, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 65-84.

---.1994, "Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas", *Didáctica*, 6, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 111-131.

-GUILLÉN DÍAZ, Carmen, "Los contenidos culturales" en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

-GUILHERME, Manuela, 2002, *Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics*, languages for intercultural communication and education 3, Clevedon, Multilingual matters.

---. "Intercultural competence" en BYRAM, Michael (ed.), 2000, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.

-IGLESIAS CASAL, Isabel, 1999, "La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones", En FRANCO, Mariano, Cristina SOLER, Javier DE COS, Manuel RIVAS y Francisco RUIZ (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Universidad de Cádiz.

-JUÁREZ MORENA, Pablo, 1998, La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros, en Ángela CELIS y José Ramón HEREDIA (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII congreso de Asele*, Colección Estudios, Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

-KRAMSCH, Claire y Olivier KRAMSCH, 2000, "The avatars of literature in language study" *The modern language journal*, 84.4, St. Louis, MO, The National Federation of Modern Language Teachers Associations, pp.553-573.

-LANDAU, Erika, 1987, *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Biblioteca de psicología 152. Barcelona, Herder.

-LASAGABASTER, David, 2001, "Boosting literary awareness", En LASAGABASTER, David y Juan Manuel Sierra (eds.). *Language awareness in the foreign language classroom*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

---. 1997, *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, Facultad de filología y geografía e historia.

---. 2000, "El papel de la literatura en la clase de lengua extranjera", *Cultura y Educación*, 19, Madrid, Aprendizaje, pp.67-87.

- . 1999, "Literary awareness in the foreign language classroom", *Cultura y educación*, 14/15, Madrid, Aprendizaje, pp. 5-17.
- LAZAR, Gillian, 1993, *Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge teacher training and development, Cambridge, Cambridge University Press.
- LOGAN, Lillian M. y Virgil G. LOGAN, 1980, *Estrategias para una enseñanza creativa*, Barcelona, Oikos-tau.
- LOMAS, Carlos e Inés MIRET, 1999, "La educación poética", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 21, Barcelona, Graó Educación de Serveis Pedagògics, pp.5-16.
- LONG, Michel N., 1986, "A feeling for language: the multiple values of teaching literature", En BRUMFIT, C. J., y R.A. CARTER (eds.). *Literature and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- MATUSSEK, Paul, 1977, *La creatividad: desde una perspectiva psicodinámica*, Biblioteca de psicología 39, Barcelona, Herder.
- MILLARES, Selena, 2003, "Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua", *Frecuencia-L*, 22, Madrid, Edinumen, pp.40-45.
- MIQUEL LÓPEZ, Lourdes, "La subcompetencia sociocultural" en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO, 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd, "Intercultural communication" en BYRAM, Michael (ed.), 2000a, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.
- . "Intercultural didactics" en BYRAM, Michael (ed.), 2000b, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.
- . "Intercultural training" en BYRAM, Michael (ed.), 2000c, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.
- OLIVERAS, Àngels, 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Serie Master E/LE Universidad de Barcelona. Madrid, Edinumen.
- ORTEGA, Jenaro, 2003, "Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 34: Monografía: la enseñanza del español como lengua extranjera, Barcelona, Graó Educación de Serveis Pedagògics, pp. 44-56.
- RIBÉ, Ramón, 1997, *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas. Prototipos de tareas de tercera generación*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

- PARKINSON, Brian y Helen REID THOMAS, 2000, *Teaching literature in a second language*, Edinburgh textbooks in applied linguistics, Edinburgo, Edinburgh University Press.
- PARRY, Margaret, 2003, "Transculturated selves under scrutiny: w(h)ither languages?", *Language and Intercultural Communication*, 3.2, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 101-107.
- PASTOR CESTEROS, Susana, 2004, *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Monografías. Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- ROS i SOLÉ, Cristina, 2003, "Culture for beginners: a subjective and realistic approach for adult language learners", *Language and intercultural communication*, 3.2, Clevedon, Multilingual Matters, pp.141-150.
- RUSSELL, Eliane, 1999, "Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la 'enseñanza de la cultura'", *Didáctica de la lengua y la literatura*, 22, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 105-113.
- SÁNCHEZ-ENCISO, Juan, 2004, "Leer, interpretar y hacer poesía en el aula" *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 35, Barcelona, Graó Educación de Serveis Pedagògics, pp.46-58.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTYOS GARGALLO, (eds.), 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- SANZ GONZÁLEZ, Félix, 1995, "La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda?", *Didáctica*, 7, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp.119-132.
- SANZ PASTOR, Marta, 1998, "La escritura como destreza creativa", *Carabela*, 46: La expresión en el aula de E/LE, Madrid, Sociedad General Española de Librería, pp. 103-118.
- . 2000, "La literatura en el aula de E/LE", *Frecuencia L*, 14, Madrid, Edinumen, pp. 24-27.
- SANTAMARÍA, Rocío, 2000, "Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE", *Frecuencia L*, 15, Madrid, Edinumen, pp. 21-26.
- SCHEWE, Manfred, 2001, "La cultura a través de la literatura y a través del teatro" en BYRAM, M. Y FLEMING, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid, Cambridge UP.
- SCHOFER, Peter, "Literary theory and literature teaching" en BYRAM, Michael (ed.), 2000, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge.

-SERVÉN, Carmen, 2004, "Educación para la igualdad y enseñanza de la literatura" *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 35, Barcelona, Graó Educación de Serveis Pedagògics, pp.69-80.

-SIEBER, Joan E., "Lecciones de incertidumbre" en GUILFORD J. P. et al., 1983, *Creatividad y educación*, Buenos Aires & Barcelona, Paidós.

-SITMAN, Rosalie e Ivonne LERNER, 1996, "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera" en MONTESA PEYDRO, Salvador y Pedro GOMIS BLANCO (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Actas del quinto congreso internacional de ASELE, Santander 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994, Málaga.

-SORIANO, Ramón, 2004, *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*, Córdoba, Almuzara.

-SPIRO, Jane, 1991, "Assessing literature: four papers", en BRUMFIT, C. (ed.), *Assessment in literature teaching*. Developments in ELT. Modern English Publications & British Council.

-TEJADA FERNÁNDEZ, Jose, 1989, *Educación "en" y "para" la creatividad. Una experiencia en el ciclo superior de la EGB*, Barcelona, Humanitas.

-UTLEY, Derek, 2004, *Intercultural resource pack. Intercultural communication resources for language teachers*, Cambridge, Cambridge UP.

-VELLÓN, Javier, 1999, "La historia de la literatura como proyecto didáctico: el discurso cultural en la práctica formativa", *Cultura y educación*, 14/15, Madrid, Aprendizaje, pp. 91-104.

-WELLER, Barry, 2004, "The resistance to literature", *ADFL Bulletin*, 2004, 36 (1), New York, NY, Association of Departments of Foreign Languages, pp. 42-45.

-WIDDOWSON, H.G., 2003, "So the meaning escapes": On literature and the representation of linguistic realities", *The Canadian Modern Language Review*, 60 (1), Toronto, The Ontario Modern Language Teacher's Association, pp. 89-97.

## DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

-GARCÍA GARCÍA, Pilar, 2004, "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas" *Red Ele. Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, 0, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/garcia.shtml>.

-MARTÍNEZ SALLES, Matilde, 2004, "‘Libro, déjame libre’. Acercarse a la literatura con todos los sentidos" *Red ELE. Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera*, 0, <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martinez.shtml>.

-MENDOZA FILLOLA, Antonio, 2004, “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *Red ELE. Revista electrónica de Didáctica/Español lengua extranjera*, 1.  
<http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>

-UNITED NATIONS CYBERSCHOOLBUS, Unidad 4 : « Justicia social y responsabilidad social », en <http://cyberschoolbus.un.org>

-DIDACTIRED, CENTRO VIRTUAL CERVANTES, en  
[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre\\_00/11102000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/11102000.htm)