

LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL ABORDADA A TRAVÉS DE LA
LITERATURA EN EL AULA DE ELE

LINA MARÍA QUIÑONES SANMIGUEL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA
BOGOTA
2017

ABREVIATURAS

C1: Cultura materna

C2: Cultura meta

L1: Lengua materna

L2: Lengua meta

ELE: Español como Lengua Extranjera

CI: Competencia Intercultural

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Unidad de análisis de las diferentes culturas basado en Miquel (2004)

Tabla 2. Referentes culturales basado en los planteamientos del MCER.

Tabla 3. Saberes y comportamientos socioculturales basados en los planteamientos del MCER.

Tabla 4. Habilidades y actitudes interculturales basadas en los planteamientos del MCER.

Tabla 5: La Competencia Sociolingüística en el MCER

Tabla 6: *Adecuación sociolingüística en el MCER*

Tabla 7. Subconocimientos implícitos en el conocimiento literario. Tomado de Sanz, M. (2010)

Tabla 8. La situación postmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. B. Kumaravadivelu

Tabla 9. Clasificación de las estrategias pedagógicas basado en Díaz Barriga (2010).

Tabla 10. Estrategias para la enseñanza sociocultural basada en López (2001).

Tabla 11. Estrategias para la comprensión lectora propuestas por Albaladejo (2007) con base en Collie & Slater (2002)

Tabla 12. Estrategias pedagógicas para orientar en aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje basado en Díaz Barriga (2010)

Tabla 13 Estrategias para reforzar la codificación y la asimilación de la información del lector basado en Díaz Barriga (2010).

Tabla 14. Reading comprehension exercises-type basado en Grellet (1981) (original en inglés)

Tabla 15. Relación de las macro estrategias con la secuencia didáctica pre, durante y post.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	9
INTRODUCCIÓN	13
1. PROBLEMA	15
1.1 Hechos problemáticos	15
1.2 Interrogante	21
2. JUSTIFICACIÓN	21
2.1 Antecedentes	21
2.1.1 <i>La competencia sociocultural en el aula de Español como lengua extranjera</i>	21
2.1.2 <i>Uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras</i>	27
2.2 Importancia	34
3. OBJETIVOS	37
3.1 General	37
3.2 Específicos	37
4. MARCO CONCEPTUAL	38
4.1. Competencia sociocultural	38
4.1.1 Conocimientos socioculturales	42
4.1.2 Concepto de cultura	47
4.2 Competencia sociolingüística	49
4.3 Literatura en el aula de ELE	52
4.3.1 Potenciales de la literatura en el aula de ELE	55
4.3.2 Literatura como constructor cultural	58
4.3.3 Criterios de selección de los textos literarios	60
4.4. El postmetodo	63
4.4.1 Macro estrategias	64
4.5 Estrategias pedagógicas	66
4.5.1 Estrategias pedagógicas para la enseñanza de aspectos socioculturales	67
4.5.2 Estrategias pedagógicas para la comprensión lectora	69
5. MARCO METODOLÓGICO	71
5.1 Tipo de investigación	72
5.2 Diseño metodológico	72

5.2.1	Identificación de necesidades.....	73
5.2.2	Fijar los objetivos y metas.....	75
5.2.3	Contenido	78
5.2.4	Desarrollo del material y las actividades.....	80
5.2.5	Organizar el contenido y las actividades.....	82
5.2.6	La evaluación del material	83
6.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	84
7.	CONCLUSIONES	88
	BIBLIOGRAFIA	90
	ANEXOS	94
	ANEXO 1. ANÁLISIS DE MATERIAL TODOELE.NET.....	94
	ANEXO 2. Muestra actividad libro <i>Abanico</i> . Tomado de Torres, J. (2015).....	96
	ANEXO 3. Tabla 15. Organización del contenido en la propuesta metodológica. ...	98
	ANEXO 4. SÍLABO.....	99

RESUMEN

El presente documento comprende el diseño y evaluación de una propuesta metodológica formulada para fortalecer el proceso de adquisición de la competencia sociocultural a través del valor cultural de la literatura, en estudiantes de nivel B2 de español como lengua extranjera. Para el diseño de la propuesta se tuvieron en cuenta diversos aspectos teóricos y metodológicos, la competencia sociocultural (Galindo, M. D., 2005; Miquel, L, 2004; Oliveras, 2000; Canale, M. y Swain, M., 1980; Van Ek, 1984), competencia sociolingüística y conocimientos socioculturales (MCER, 2002; PCIC, 2007), la literatura y sus potencialidades (Sanchez,2004; Collie &Slater, 1987; Ghosn, 2002) el post método y las macro estrategias (Kumaravadivelu, B., 1994; 2003), La investigación aplicada- práctica Jolly y Bolitho,(2011). y el marco metodológico de diseño de materiales (Graves,1996). Los resultados mostraron la efectividad de la literatura y su valor cultural en la adquisición de la competencia sociocultural para estudiantes de español como lengua extranjera.

Palabras claves: competencia sociocultural, cultura meta, conocimientos socioculturales, literatura, competencia sociolingüística, post método, diseño de materiales.

ABSTRACT

This document entails the design and evaluation of the methodological proposal established to improve the acquisition of the sociocultural competence through the cultural value of literature on B2 students of Spanish as a foreign language. For the design of the proposal, I took as a reference different theoretical and methodological concepts such as, sociocultural competence (Galindo, M. D., 2005; Miquel, L, 2004; Oliveras, 2000; Canale, M. y Swain, M., 1980; Van Ek, 1984), sociolinguistic competence and sociocultural knowledge (MCER, 2002; PCIC, 2007). As well as the literature and its potentialities (Sanchez, 2004; Collie & Slater, 1987; Ghosn, 2002) the post method and its macro strategies (Kumaravadivelu, B., 1994; 2003), the applied and practical research Jolly y Bolitho, (2011) and the frame for materials design (Graves, 1996). The results demonstrates the effectiveness of the literature and its cultural value for the acquisition of the sociocultural competence on students of Spanish as a foreign language.

Key words: Spanish as a foreign language, sociolinguistic competence, sociocultural competence, sociocultural knowledge, target culture, literature, post method, materials design.

INTRODUCCIÓN

En los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras se ha dado prioridad a la competencia comunicativa y aquellos elementos que la integran como el componente cultural presente en las competencias sociocultural y sociolingüística. En la competencia sociocultural se ha priorizado la interacción asertiva con el otro desde la relación de la lengua y la cultura para reducir la brecha cultural y generar un acercamiento a través de la lengua. En este sentido, en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera se debe procurar una interacción asertiva entre las culturas hispanohablantes que permita fortalecer el vínculo indivisible entre la lengua y cultura, y dar lugar a procesos significativos de aprendizaje de la lengua extranjera. Por tal motivo, la presente propuesta ofrece al docente de ELE una propuesta metodológica en la que se contempla la adquisición de la competencia sociocultural a partir del uso de la literatura como herramienta pedagógica con gran valor cultural, que facilita la interacción con la cultura meta.

El presente trabajo de investigación se encuentra dividido en seis capítulos dentro del marco de una investigación aplicada y práctica. En cada uno de los capítulos se contempla los aspectos centrales relacionados a la competencia sociocultural abordada a través de la literatura. En el primer capítulo, se presentan los hechos problemáticos de los cuales surgió el interrogante, estos se buscan resolver a partir de la propuesta metodológica con la que se fortalezca el proceso de adquisición de la competencia sociocultural a través de la literatura.

En el segundo capítulo, se presenta la justificación de la propuesta de investigación. En este se contemplan los antecedentes referentes a las temáticas centrales, la competencia sociocultural y la literatura en el aula de ELE, así como se aborda la importancia de la propuesta en el contexto de la enseñanza de ELE. En el tercer capítulo, se plantea el objetivo general al que se busca dar respuesta en la presente investigación, el cual es diseñar una propuesta metodológica que facilite el proceso de adquisición de la competencia sociocultural a través de la literatura en ELE, asimismo, los objetivos específicos que permitirán el desarrollo del objetivo general. En el cuarto capítulo se plantea el marco conceptual en el cual se abordan los conceptos teóricos centrales que dan soporte a la presente investigación y al

diseño de la propuesta metodológica: competencia sociocultural; competencia sociolingüística; literatura en el aula de ELE; el post método y por último las estrategias pedagógicas.

En el quinto capítulo se presenta el marco metodológico en el que se contempla la investigación como aplicada y práctica con base en los planteamientos de Seliger y Shohamy(1989). Del mismo modo, se exponen los componentes del marco metodológico para el diseño de materiales propuesto por Graves (1996) como son: identificación de necesidades, fijar los objetivos y metas, contenido, desarrollo del material y las actividades, organizar el contenido y las actividades y la evaluación del material. Por último, en el sexto capítulo se exponen las conclusiones a las que se llegaron con base en el objetivo general y la evaluación de la propuesta metodológica por parte de un experto. Para esto se tuvieron en cuenta las contribuciones de la literatura en la adquisición de la competencia sociocultural y el uso de las macro estrategias planteadas por Kumaravadivelu (2003) para la enseñanza de los conocimientos socioculturales.

En este sentido, la presente investigación es una contribución al campo del desarrollo de material para los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula de Español como lengua extranjera, ya que aporta a la comprensión de la cultura por parte del estudiante de español y la adquisición de la competencia sociocultural, así como al desarrollo de estrategias que permitan abordar el aprendizaje cultural desde la relación lengua-cultura de forma significativa.

1. PROBLEMA

1.1 Hechos problemáticos

Esta investigación surge del interés por ahondar en la relación de la lengua y la cultura desde la perspectiva de la adquisición de la competencia sociocultural, que se ha afianzado como elemento relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicha competencia será abordada a través de la literatura, por considerarse esta como una manifestación cultural con gran potencial pedagógico y didáctico dentro del aula de ELE. Respecto a la relación de la lengua y la cultura, los semiólogos de la escuela de Tartú, Juri Lotman y Boris Uspenskiy (1979) citados por Mendoza (1993) consideran que los aspectos culturales están estrechamente relacionados con la lengua, puesto que:

Las lenguas y las culturas son indivisibles: no es admisible la existencia de una lengua (en el sentido amplio del término) que no esté inmersa en un contexto cultural, ni de una cultura que no posea en su centro, una estructura del tipo de una lengua natural... En general, la cultura puede representarse como un conjunto de textos: pero desde el punto de vista del investigador, es más exacto hablar de la cultura como un mecanismo que crea un conjunto de textos y hablar de los textos como realización de la cultura (1993. p. 35).

En este sentido, el potencial de la literatura como realización de la cultura tendrá gran impacto en el proceso de adquisición de la competencia sociocultural, vinculándose como una herramienta innovadora de innegable valor cultural. De este modo, la competencia sociocultural adquiere relevancia no solo por sus implicaciones en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras, sino también por dar lugar a una interacción asertiva con miembros de la cultura meta basada en la relación de la lengua y la cultura.

La relación entre lengua y cultura adquirió relevancia en la década de los años 80, cuando “se produjo una explosión, no sólo del componente cultural propio de la lengua de estudio, sino también de aquellos elementos culturales que posee el aprendiente y que se han de tener en cuenta a la hora de estudiar una segunda lengua”, citado por Baz (2002). De esta manera, la competencia sociocultural ha hecho la transición desde el enfoque estructuralista donde no era relevante para el aprendizaje de las lenguas, pasando a ser parte de la competencia comunicativa hasta adquirir un rol significativo en la adquisición de los conocimientos socioculturales (Kramsch, C., 1998) y ser reconocida por el Consejo de Europa

(2002) en el Marco Común de Referencia Europea con base en el énfasis cultural y social que aporta al aula de lenguas extranjeras.

En referencia a lo anterior, autores como (Di Franco, C., 2005; Galindo, M. D., 2005; Miquel, L.; 2004) coinciden con los planteamientos de Huelva, E. (2015) cuando afirma: “la competencia sociocultural (que puede ser definida como el dominio del conjunto de contenidos socioculturales propios de una determinada comunidad de habla) trasciende la pura competencia lingüística”, dado que el estudiante debe tener en consideración los elementos socioculturales de la comunidad hablante de la lengua extranjera, tales como “...costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera, en definitiva, formas de vida diferentes a las suyas” (Paricio, S. 2014: p.218). Es así que se trasciende del dominio de la lengua y función comunicativa que esta cumple para implicarse en la relación cultural que se genera en el aula de lenguas extranjeras. Del mismo modo, al valerse de la literatura como herramienta con gran valor cultural, se permite la interacción de la cultura con la lengua que se aprende a través de sus elementos socioculturales.

Desde la perspectiva de la literatura, investigadores y docentes como (Albaladejo, 2007; Ballester, J., & Ibarra, N., 2015; Leibrandt, 2006; Molina García, 2013) argumentan que esta posee un gran potencial pedagógico y didáctico de utilidad dentro del aula de ELE, que no se ha tenido en cuenta en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. La literatura al igual que la competencia sociocultural ha pasado por un proceso de transición en los enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, en el que hasta hace poco era únicamente abordada como herramienta para la enseñanza de estructuras gramaticales o vocabulario en el aula de ELE. Del mismo modo, la literatura se ha hecho presente en los libros de enseñanza como una herramienta complementaria al aprendizaje de verbos y estructuras gramaticales, tal como lo refleja Torres, J. (2015) en su análisis sobre los libros *Aula Internacional 4 y 5*, *Prisma B2*, y *Abanico*, en el cual menciona que suelen predominar actividades del enfoque didáctico basado en la forma como “llenar espacios en blanco, continuar frases, hacer listados, completar formularios, hacer resúmenes, completar diálogos, corregir errores de un escrito”, así como suelen incluirse textos literarios “en su mayor parte arcaicos, lejanos a la experiencia del estudiante y poco aptos para una fácil comprensión.”, evidenciando esto que

aún no se explota el potencial cultural, social y académico de la literatura y se sigue abordando como un material complementario y no como una herramienta valiosa en los procesos de enseñanza de la lengua extranjera (Anexo 2).

En lo que respecta a la innovación tecnológica y su incursión en el uso de la literatura como herramienta significativa para el aprendizaje de la lengua extranjera, la página web Todoele.net presenta una propuesta pedagógica, en la cual docentes de diferentes países diseñan actividades para el aprendizaje de la lengua extranjera, valiéndose de textos literarios representativos alrededor del mundo como elementos centrales dentro del desarrollo de la clase. La página web está estructurada de manera que el nivel de la lengua defina la complejidad de la actividad con base en las habilidades que ya deben poseer los estudiantes. Al respecto, se realizó el análisis de una de las actividades diseñada en dicha página para estudiantes de los niveles A2, B1, B2 y C1 con base en el texto *Casa Tomada* del escritor Julio Cortázar (anexo1).

Con base en dicho análisis se concluye que aunque la innovación tecnológica representa un avance en el uso de la literatura como herramienta significativa para el aprendizaje de la lengua extranjera aún no se han diversificado las actividades de aquellas usadas para la mera comprensión del texto y se basan en las generalidades de los textos sin explotar los potenciales de la literatura como su valor cultural, la universalidad de las temáticas o el carácter auténtico propio de una cultura representativa desde la perspectiva cultural y la relación de la lengua y la cultura. Del mismo modo, las estrategias empleadas en el desarrollo de las actividades aún carecen de profundidad y tienden a caer en la repetición, dejando de lado las necesidades de los estudiantes en cada uno de los niveles propuestos.

En oposición a la escasa inclusión e innovación en el uso de la literatura en el aula de lenguas extranjeras, el Marco Común de Referencia Europea ha reconocido la literatura desde su valor cultural y lo ha señalado como referente del patrimonio cultural, valiosa para las culturas nacionales y regionales e imprescindible para procesos que van más allá del simple hecho de comprender el texto en la lengua extranjera, ya que:

...Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que

proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (Marco Común de Referencia Europea, 2002 .p.60).

Por consiguiente, el interés en la presente investigación por la literatura surge de las múltiples potencialidades, en especial el valor cultural¹ expuesto por Sánchez (2014), quien señala que la literatura podría generar cambios en la actitud frente a otras culturas y contribuir a eliminar estereotipos marcados entre estas, vinculando a los estudiantes con otras culturas desde una interacción significativa con la lengua, es decir, en la comunicación intercultural.

Por otra parte, las diferencias culturales se han constituido en un factor de atención en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que dos personas que hablan en la lengua meta y pertenecen a culturas distintas podrían estar pensando en su cultura materna e interpretando la cotidianidad a través de esta, lo que llevaría a malos entendidos en la interacción en lengua extranjera. De este modo, las diferencias culturales y su influencia en la interacción en la lengua extranjera se constituyen en un hecho problemático para esta investigación ya que, tal como lo plantea Miquel, L. (2004)

Cuando dos personas de distintas culturas se encuentran y utilizan una lengua que para uno de ellos es la nativa y para el otro, extranjera, corren el riesgo de estar hablando los dos en una lengua y pensando cada uno en la suya (p. 2).

Si bien se maneja el código lingüístico, este requiere del dominio de determinados conocimientos socioculturales que eviten hablar en la lengua extranjera y pensar en la cultura materna, lo cual contribuiría a evitar choques culturales y malentendidos entre hablantes nativos y extranjeros de una lengua que no comparten el mismo código cultural ni comprenden las diferencias en los conocimientos socioculturales que han adquirido relevancia en el desarrollo de la competencia comunicativa, imprescindibles para la interacción en la cultura meta.

¹ Sánchez (2014) plantea que la literatura posee principalmente seis potencialidades: *carácter auténtico* del texto literario, *el carácter universal de los temas de la literatura*, *su valor cultural*, *su riqueza lingüística*, *el texto literario permite potenciar la competencia comunicativa* de los estudiantes y *el texto literario tiene el potencial de implicar emocionalmente al lector* con la obra leída.

Con base en estos planteamientos, López, I. (2011) afirma que “el hablante nativo tiene interiorizada su propia cultura y cree que esta es universal por lo que los errores socioculturales no gozan de la justificación que sí tienen los errores lingüísticos.” De este modo, la comunicación en la lengua extranjera para ser asertiva implica reconocer al otro desde la perspectiva cultural y social de la lengua, es decir, trascender al conocimiento de reglas y marcadores lingüísticos para ahondar en el conocimiento de las reglas de uso de la lengua en contextos reales y las convenciones tácitas de uso de esta. En este sentido, siguiendo a Vellegal (2009) podemos afirmar que para el aprendizaje de la lengua extranjera, “llevar la cultura al aula es necesario ya que los alumnos se enfrentarán durante su proceso de aprendizaje a situaciones que no pueden analizar ni interpretar desde sus propias pautas de comportamiento” (p.1)

En concordancia con lo anterior, la competencia sociocultural refleja este vínculo importante entre la lengua y la comunicación, ya que un hablante “...para expresar una determinada intención comunicativa, introduce en el discurso aspectos del conocimiento cultural compartido por los miembros de su respectiva comunidad de habla. Lengua y cultura convergen en las actividades comunicativas.” (Huelva, E., 2015) De este modo, la comunicación en la lengua extranjera trasciende al dominio de la lengua y el conocimiento de los marcadores sociolingüísticos e implica tener en cuenta expectativas, reglas de comportamiento ritual, y en general, el actuar en la vida diaria, que se reflejan en manifestaciones de la cultura extranjera como lo es la literatura. Al respecto, Gómez (2015) en su investigación sobre el impacto de la literatura en la enseñanza de lenguas, señala que “la literatura puede formar a los individuos a ser más reflexivos respecto de las diferencias y particularidades de las culturas del mundo, con el fin de desenvolverse apropiadamente como hablantes interculturales en un planeta cada vez más globalizado”(p.88)

En contraste, tal como lo expone Miquel, L. (2004) “cada interlocutor tiene expectativas de que el otro actué como él cree que se debe actuar. Pero cuando la actuación rompa esas expectativas, inmediatamente, cada interlocutor realizará un juicio sobre el otro” (p.3) constituyéndose esto un hecho problemático en el aprendizaje de la lengua extranjera y el uso de esta en contextos reales, dado que dicho proceso está mediado por el acercamiento a la

cultura extranjera y la comunicación intercultural como resultado de la interacción entre sujetos miembros de diversas culturas. Al respecto, Leibrandt (2006) propone:

La literatura, sin duda alguna, puede ayudar a encontrar elementos comunes de identificación y, por tanto, hacer visible y tomar conciencia que son muchos más los referentes que compartimos que los que nos diferencian. Los alumnos jóvenes en general y los de segundas lenguas en particular, debido a la falta de experiencias personales, frecuentemente muestran una actitud marcada por prejuicios hacia lo desconocido podrán reconocer a través de la literatura que los referentes sobre los que se pivota nuestra propia identidad es compartida y sentida por un gran número de personas (p.2).

Dichos aspectos representan algunos de los valores culturales de la literatura en la adquisición de la competencia sociocultural dentro del aula de ELE al incentivar el conocimiento de otra cultura y permitir la interacción con esta, partiendo de la posible cercanía entre ellas y el reconocimiento de la identidad propia.

Por otra parte, la relación entre la competencia sociolingüística y la competencia sociocultural es un hecho de importancia para la presente investigación al influir los aspectos relevantes de la competencia sociolingüística como “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” en el desarrollo de la competencia sociocultural, y aunque dichas competencias comparten elementos en común, difieren en aspectos específicos de la interacción entre culturas, que en ocasiones se pasan por alto en el aprendizaje de la lengua extranjera. En cuanto a dichos aspectos, en el Marco Común de Referencia Europea (MCER) se incluyen en la categoría de conocimientos socioculturales: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual, los cuales facilitan una interacción asertiva en el uso de la lengua en el contexto cultural y social.

Por consiguiente, el creciente interés por la adquisición de la competencia sociocultural en relación con las potencialidades de la literatura en el aula de ELE representa el punto de partida para establecer una propuesta metodológica que permita aprovechar el vínculo existente entre lengua y cultura, aportando al fortalecimiento del proceso de enseñanza a estudiantes, no hablantes nativos del español en contextos reales, mejorar la interacción asertiva con el otro, el desarrollo de la comunicación intercultural y afianzar la adquisición de

competencia sociocultural dentro del aula de ELE. Por tanto y tal como plantea Mendoza (1993), el profesor de lenguas “debe dominar estrategias para desarrollar un diálogo intercultural -que por nuestra parte consideramos indispensable-, diluido en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua.”

1.2 Interrogante

¿De qué manera puede vincularse la literatura en el proceso de adquisición de la competencia sociocultural en el aula de ELE?

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 Antecedentes

De acuerdo con los planteamientos de la situación problemática en relación con la adquisición de la competencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en específico del aprendizaje del español como lengua extranjera, así como la literatura en tanto representación cultural y herramienta de utilidad en el proceso de adquisición de la competencia sociocultural, se expondrán a continuación una serie de investigaciones recientes en las cuales la competencia sociocultural y la literatura, como ejes centrales han sido abordados desde diferentes perspectivas, algunas de las cuales sirven de soporte para los hechos problemáticos de la presente investigación y contribuyen a la justificación argumental de la misma, formando parte de los antecedentes analizados de gran utilidad para el proceso de aprendizaje, no solo de español sino de otras lenguas extranjeras como se verá a continuación.

2.1.1 La competencia sociocultural en el aula de Español como lengua extranjera

La enseñanza de la sub competencia sociocultural a través de la red: propuesta didáctica por López López, I. M. (2011).

El objetivo principal de la investigación realizada por López, I. (2011) es hacer una aproximación a la competencia sociocultural a través del internet y del uso adecuado del código lingüístico, que se constituye de acuerdo con la autora en “lo cotidiano, lo que está presente en nuestro día a día”. La autora pretende contribuir a reducir los estereotipos de los

estudiantes acercándolos de forma virtual a información sobre aspectos culturales de los países de habla hispana.

Respecto a la relación de la lengua y la cultura, la autora cita al Plan Curricular del Instituto Cervantes en cuanto a las funciones de la lengua, al ser esta funcional (usada en la comunicación a través del desarrollo de determinadas competencias) e integrativa (al dar relevancia al conocimiento de otras culturas), evidenciándose con esto que la lengua y la cultura están vinculadas desde el dominio y uso de la lengua dentro del aula de ELE y en contexto. En relación con lo anterior, López, I. (2011) afirma que la competencia sociocultural no ha sido ampliamente desarrollada en el aprendizaje de ELE, pero es innegable que el error sociocultural genera malentendido entre los hablantes de diversas lenguas, así como se constituye en un gran malentendido creer que la cultura propia es universal.

En el marco teórico, la autora cita a Miquel y Sans (1992) en cuanto a la clasificación de la cultura: cultura con mayúsculas (la cultura legitimada), cultura (a secas) aquella “cultura *esencial* directamente relacionada con la lengua... la que conformaría el componente sociocultural,” y cultura con K que “se refiere a usos y costumbres que difieren del estándar cultural”. Asimismo, la autora destaca la importancia de la cultura a secas al generar esta un vínculo directo con la lengua y su uso en contextos cotidianos. Por otra parte, en el marco teórico incluye la relevancia del internet desde la perspectiva de ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) destacando su valor comunicativo al permitir la interacción con otras personas, integrar destrezas y contenidos de la lengua en contextos reales, además de la gran variedad de actividades que se almacenan en la red al ser una herramienta multimodal.

La propuesta didáctica planteada en la investigación se titula *Conociendo una ciudad andaluza* y está diseñada para diez estudiantes con nivel B1 de la Universidad de León con base en el enfoque por tareas. La propuesta didáctica está enfocada en una tarea central, la preparación de un viaje. Con dicha tarea se buscaba que los estudiantes reforzaran su conocimiento lingüístico y su competencia sociocultural, valiéndose del trabajo en conjunto de las cuatro destrezas comunicativas. El contenido funcional de la tarea se basó en la interpretación de documentos acerca del turismo de las ciudades elegidas. De acuerdo con lo

expuesto por López, I. (2011) el desarrollo de la tarea principal y tareas secundarias se facilitaba por la “actitud positiva hacia el aprendizaje” de los estudiantes.

Las actividades propuestas fueron cinco en las que se buscó variar la agrupación de los estudiantes. En la primera actividad, la tarea motivadora consistió en hacer una visita virtual (videos subtítulos por el docente) por las ciudades propuestas y se realizó una actividad de vocabulario. La segunda actividad se hizo con base en el trabajo en grupo con folletos turísticos que los estudiantes buscaron en línea para fortalecer la comprensión lectora y la comprensión oral, al debatir con sus compañeros y hacer juegos de roles simulando ser turistas. En la actividad tres se procuró el desarrollo de la interacción oral al simular conversaciones telefónicas y la comprensión escrita al reescribir la conversación para aplicar normas, en las que se formulan preguntas para pedir información y expresar agradecimiento. En la actividad cuatro, los estudiantes por parejas simularon ser un familiar al que le cuenten su viaje por la ciudad, intercambiando el papel representado y aclarando dudas respecto al viaje. La tarea final consistió en redactar un texto sobre la idea que tenían de los andaluces y como ha cambiado su perspectiva al finalizar la actividad, mencionando aspectos similares entre su cultura y la cultura andaluza.

La autora concluye su investigación planteando que es necesario huir de los estereotipos culturales y “una de las maneras más eficaces de hacerlo es proporcionando un mosaico variado y múltiple de ofertas distintas”. De igual forma, asegura que un elemento clave para el desarrollo de la competencia sociocultural es “la necesidad de tomar distancia” y dejar de relativizar la cultura. Asimismo, considera se debe dar la posibilidad al estudiante de acceder a “contenidos culturales mediante un corpus de materiales y documentos sociales del mundo hispánico suficientemente rico.” Corpus que acompañado de las “técnicas adecuadas” genera sensibilidad sociocultural en los estudiantes y evitará interacciones comunicativas ineficientes.

Dicha investigación tendrá relevancia en la presente propuesta dado que resalta los errores culturales comunes dentro, y en especial, fuera del aula de ELE, donde la comunicación asertiva con otros es imperiosa, y requiere de algo más que el mero dominio de la lengua o la competencia comunicativa en esta. Del mismo modo, la autora soporta los

hechos problemáticos de la investigación al considerar que parte de los errores de comunicación en la lengua extranjera surgen de creer en la universalidad de la cultura materna y en la poca relevancia de la competencia sociocultural en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera. Por último, el uso del enfoque por tareas permitió fortalecer el trabajo autónomo de los estudiantes, vinculándolos con su propia cultura y la cultura meta, así como aporta a la sensibilización cultural.

Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera por Pérez Ruiz, J. (2016) en la Wenzao Ursuline University of Languages. Taiwán.

El objetivo principal de la investigación de Pérez R., J. (2016) es descubrir los contenidos socioculturales que se encuentran dentro del corpus oral de un curso bilingüe entre las culturas china-Taiwanesa y Española, destacando el valor didáctico que el componente sociocultural tiene en el corpus oral dentro del aula de ELE y sus aportes en el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural.

Dentro del marco teórico, Pérez R., J. (2016) cita a (Níkleva, 2012; Rico, 2005; Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006; Areizaga, 2001; Barros, 2012; Paricio, S., 2014) al hacer referencia a los avances que la competencia intercultural ha tenido a nivel teórico, los aportes socioculturales en la clase de ELE y el camino que aún falta por recorrer para “poder concretar formulaciones pedagógicas precisas de la CI en la clase de L2”. De igual modo, cita a Kramsch (1991) en cuanto a uno de los factores menos estudiados en el aula de ELE: “cómo fomentar la concienciación de la propia cultura (C1) y de la cultura meta (C2) en los profesores y estudiantes de L2”. Por lo cual, el autor analiza los referentes socioculturales de la C1 y C2 dentro del corpus oral en el aula de ELE como instrumento sociolingüístico que favorezca la conciencia cultural.

En este sentido, el marco teórico se divide en dos aspectos generales: competencia intercultural y didáctica de la interculturalidad; la interculturalidad y corpus orales. Respecto al primer apartado, el autor cita a Barros (2012), quien define la competencia intercultural (CI) como la “habilidad del estudiante de realizar situaciones de comunicación intercultural, por lo

que sería una macro competencia que incluiría la competencia comunicativa y lingüística.” En las interacciones culturales asertivas, esto implicaría reconocimiento de la diversidad y de los modos de vida que darán lugar a la comunicación intercultural. Asimismo, el autor destaca los aportes del Marco Común de Referencia Europea (2002) al plantear la relevancia de la interculturalidad, la identidad cultural y el acercamiento a otras culturas mediante interacción con estas en el aula de ELE.

En contraste, cita a Iglesias (2003) quien hace referencia a los elementos negativos en la comunicación intercultural como los estereotipos, prejuicios o el etnocentrismo. Paricio (2012) citado por el autor, plantea que aún no se ha dado una relación adecuada entre la lengua y la cultura, es decir, entre contenidos lingüísticos y culturales. Por lo cual, el autor cita a Areizaga (2001), para quien se debería pasar del “*enfoque informativo* de la cultura, que concebía la cultura como información, al *enfoque formativo*, en el que la cultura contribuye a la adquisición de la competencia comunicativa intercultural.” De este modo, se hace necesario resaltar la contribución de la cultura en el aprendizaje de la lengua para trascender al mero aprendizaje de la estructura de la lengua e implicar al docente activamente en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa intercultural desde cada uno de estos enfoques. Incluso implicarlo desde la relación de la lengua y la cultura y de esta forma reducir los elementos negativos en la comunicación intercultural.

En referencia al segundo apartado, la interculturalidad y corpus orales, el autor cita a (Cestero, 2005 y 2012; Seedhouse, 2004; McCullough, 2001) en relación con lo que representa el corpus oral, ya que por “su *input* real y variado” potencia el uso comunicativo de la lengua, y se posiciona como una herramienta con gran potencial en el aula de ELE. Diversos autores citados por Pérez (2016) coinciden al plantear que a través del corpus oral se puede romper con las “restricciones culturales” que se presentan en el aula de L2 y hacer un análisis a profundidad de los componentes socioculturales de la C1 y C2.

La investigación es descriptiva no experimental, primaria, básica y transversal. Dicho estudio ha sido “...de naturaleza cuantitativa y cualitativa que ha examinado las diferencias en el contenido sociocultural presente en un CO (corpus oral) bilingüe con relación al nivel adquirido en ELE.” La población de 20 hombres y 20 mujeres en edades entre 19 y 23 años,

de clase media Taiwanesea con nivel B1 en ELE. El muestreo de nivel B2 fue realizado con 35 mujeres y 5 hombres que llevan siete años en estudios de licenciatura en ELE. Todos los estudiantes eran de la Universidad Wenzao de Lenguas Extranjeras, de Kaohsiung, en Taiwán. En el análisis de información fueron tenidos en cuenta 80 conversaciones (40 en chino y 40 en español con L2), teniendo los mismos interlocutores una conversación en chino y otra en español en lenguaje coloquial grabada sin ensayos previos y sin pausas durante los 5 minutos estipulados. A los estudiantes se les dijo que se podría hablar libremente y en caso de no saber cómo seguir la conversación debían escoger entre un listado de temas. Del total de los estudiantes, solo un 5% hizo uso de dicho listado de temáticas.

En los resultados, se identificó que las conversaciones de los estudiantes de nivel B2 contenían mayores referentes culturales, en las 20 conversaciones en L1 y L2, en L1: 78 conversaciones con referentes culturales y 64 con referentes culturales en L2. En el nivel B1, se identificaron 16 conversaciones en chino con 37 referentes culturales y 17 conversaciones en español con 38 referentes culturales. En dichos resultados se refleja que los estudiantes de B2 establecieron conversaciones más significativas haciendo referencias más explícitas a los aspectos culturales y dando continuidad a la temática, entre los temas que trataban estaban políticas educativas en oriente y occidente, aspectos culinarios, deportes y temas de salud contrastados entre las culturas, sin entrar en estereotipos sino por el contrario con curiosidad e interés por la cultura hispana. En el nivel B1 era más corto el intercambio de información cultural e hicieron referencia a temas como viajes, cine, comida o música y en mayor número se evidenció un marcado rechazo por la C2 (hispana) e interés y cercanía por la cultura anglosajona.

El autor concluye diciendo que el reconocimiento de rasgos socioculturales de los estudiantes de nivel B2 es más alto no solo en la L2 sino también en la L1 con referencia a la C1, lo cual está relacionado con el nivel lingüístico de los estudiantes. Así afirma el autor que en determinado nivel de lengua se facilita el aprendizaje intercultural, del mismo modo que se facilita el aprendizaje del corpus oral dentro del aula de ELE.

En este sentido, la investigación realizada por Pérez (2016) contribuye al desarrollo de la presente investigación al ser un fuerte antecedente del desarrollo de la competencia

sociocultural en el aula de ELE, resaltando el vínculo existente entre la cultura materna y la cultura meta, así como los referentes culturales que suelen primar en las interacciones comunicativas en la lengua extranjera. Del mismo modo, el autor da un lugar relevante a la cultura materna en la enseñanza de la lengua materna, vinculándola como elemento que favorece la concienciación cultural y contribuye a que los estudiantes se identifiquen con los miembros de la cultura meta. Por otro lado, el valor que se da a la comunicación y el corpus oral en relación con la cultura soporta los argumentos de la presente investigación en los que se da un rol central a la cultura y la lengua desde el vínculo indivisible que existe entre estas.

2.1.2 Uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras

La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica por Gómez, L. F. (2015)

El objetivo principal de la investigación de Gómez (2015) fue analizar las reacciones y reflexiones de los estudiantes al estar en contacto con textos literarios en inglés, de los cuales no tenían conocimientos previos. Además, se buscaba conectar la información recolectada con la perspectiva del docente como investigador. En el marco teórico, el autor se valió de los aportes de McKay (1982) y Schloss (1981) en cuanto a la inclusión de la literatura en la enseñanza del inglés (ILE). (Short y Candlin. 1984; Zafeiriadou, 2011; Widdowson, 1984) retomando la controversia generada entre las décadas de los 70 y 90 acerca de los posibles efectos negativos de la literatura en el aula de inglés. El autor hace referencia a los aportes investigativos de (Richards & Rodgers, 2001; Maley, 2001) respecto al auge de los enfoques comunicativos en la década de los 80 y su influencia en el cambio metodológico dentro del aula de ELE, donde se valoraba más la oralidad que las habilidades escritas o competencia lectora de los estudiantes.

Del mismo modo, Gómez (2015) cita a autores como (Buckledee, 2002; McRae, 1991) quienes plantean que actualmente no se ha explotado el potencial de la literatura en el aula, escogiendo textos literarios que no corresponden al nivel de lengua de los estudiantes. Entre los factores que generan dicho problema de escogencia de textos literarios (Qiping & Shubo, 2002) en Gómez (2015) considera que es evidente la ausencia de estos textos en la enseñanza universitaria a docentes de lenguas. Por otra parte, la literatura en libros de enseñanza, tal

como lo plantean (Berardo, 2006; Brown, 2009) en la investigación aquí citada, suelen incluir lecturas o diálogos que “no representan usos auténticos de la lengua” lo que dificulta que los estudiantes adquieran vocabulario que les permita hacer uso adecuado de la lengua en contextos reales e interactuar en la lengua extranjera.

Dentro de los ejes centrales del marco teórico, Gómez (2015) plantea que la literatura es “un medio para construir la competencia intercultural” o “un medio para construir significado”. En relación con esto último afirma en concordancia con los planteamientos de McKay (2001), que la literatura permite el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua alcanzando metas comunicativas que junto con el carácter creativo de la lengua planteado por Gómez (2015) genera e incentiva “procesos de negociación de significado”. Para el desarrollo de dichos procesos de negociación de significado, Gómez (2015) cita a Kramsch (2001) al mencionar los tipos de materiales auténticos como “revistas, periódicos, y lenguaje narrativo y literario” que serían idóneos para los estudiantes de ILE (Literatura en la Enseñanza del Inglés).

Con base en el interés de la presente investigación por diseñar una propuesta metodológica que permita a la literatura contribuir a la adquisición de la competencia sociocultural en el aula de ELE se toma en consideración el valor cultural de la literatura evidenciado en la investigación de Gómez (2015), quien cita a Zafeiriadou (2001) por sus planteamientos que la literatura “posibilita la comprensión y apreciación de culturas e ideologías diferentes a las propias, porque esta preserva el legado artístico y cultural del sentido humano de un grupo en particular”, planteamientos que coinciden con los de autores también citados en Gómez (2015) como (Amer, 2003; Burwitz-Melzer, 2001; Carter y McRae, 1996; Coppola, 2003; y McKay, 2001) al proponer a la literatura como “facilitadora de la construcción de una conciencia cultural” en la que los miembros de una cultura se vinculan y comparten rasgos que lo representan, así “la literatura invita a ver subjetivamente una nación... porque promueve empatía y tolerancia a la diversidad”. En este sentido, se coincide en considerar a la literatura como una fuente de conocimiento cultural que facilita la interacción en la lengua extranjera con las diferencias sociales, culturales y lingüística y da valor a estas como enriquecimiento ideológico y preservación del legado cultural.

La investigación de Gómez (2015) es un estudio de caso exploratorio que permite identificar la incidencia de los textos literarios auténticos sobre el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes de una universidad pública en Bogotá, Colombia, realizada a principios del 2013. El grupo estaba conformado por 24 estudiantes, entre 17 y 22 años del nivel avanzado de inglés con clases de 2 horas, 2 veces a la semana. Al ser una investigación cualitativa tiene en cuenta la opinión y reflexión de los estudiantes sobre los textos literarios, representándose estas reflexiones en los datos recolectados a través de diarios, entrevistas y observaciones con notas de campo y grabaciones.

Los estudiantes debían traer los textos leídos (cuentos cortos, accesibles de acuerdo con el nivel de los estudiantes y representativos de la diversidad estadounidense), para realizar en clase debates o escribir reseñas al respecto. Los cuentos *The Story of an Hour*, *The Mourners*, *Dry September* y *The Depression* fueron seleccionados con base en tres criterios expuestos por el autor, longitud: los textos deben ser breves y accesibles, esto se constituye en un factor motivante para los estudiantes (Brumfit & Carter, 1986), accesibilidad: deben tener un nivel de lengua adecuado y abordado de la manera apropiada (McRae, 1991) y diversidad cultural: los textos deben corresponder a autores de diversas etnias y estratos socioeconómicos estadounidenses (Lauter, 2010). El autor plantea que en los estudiantes “se evidencia interés en mejorar el uso correcto de la gramática” y asegura que la dominaban aunque siendo futuros profesores no sabían “que significaba la competencia comunicativa, o que era la competencia intercultural”.

Los datos fueron analizados a través de la triangulación buscando identificar “patrones similares que aparecieran frecuentemente en las respuestas y opiniones de los participantes sobre su interacción y experiencia con los textos literarios, así como en las notas de campo del docente”. Al final de la investigación, los datos arrojaron que los estudiantes reforzaron la competencia léxica, hubo un cambio de actitud en las clases y se redujo el uso del diccionario. En el aspecto cultural, los estudiantes “valoraron haber adquirido nuevo conocimiento del mundo... reflejado en los hechos y personajes”, los estudiantes en la investigación “reconocieron la diversidad étnica en Estados Unidos”, aprendieron sobre aspectos históricos en torno a la segregación racial.

La pertinencia de la investigación al ser dirigida a estudiantes de lengua extranjera está determinada por lo que concluye el autor, al considerar que la literatura influyó sobre el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y el acercamiento a ideologías, creencias y principios de los diferentes miembros de otras culturas a través de los personajes y las perspectivas de los autores de los textos literarios. Dicho planteamiento del autor es un gran aporte para comprender que la literatura como manifestación cultural fortalece significativamente la adquisición de la competencia sociocultural dentro del aula de ELE y permite a los estudiantes ver el mundo desde la perspectiva de la comprensión del mundo.

Por otra parte, el autor resalta los factores que contribuyen a usar de manera inadecuada la literatura dentro del aula de lenguas, entre ellos el hecho que no se ha explotado el potencial de la literatura y la lejanía de los textos usados con la cotidianidad de las interacciones comunicativas. En este sentido, los planteamientos del autor coinciden con los hechos planteados en el presente problema de investigación al considerar el potencial de la literatura desde una perspectiva diferente, en este caso la perspectiva cultural y darle valor en el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, así como revalorar los aportes de la literatura como un reflejo de las vivencias cotidianas y de las diferencias culturales.

El uso del texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera en el bachillerato sueco por Sánchez Vera, J. J. (2014)

El objetivo principal de esta investigación fue evaluar la inclusión y los usos didácticos de textos literarios en los libros de ELE. Así como también buscaba indagar sobre el uso por parte del docente de los textos literarios de los libros de ELE, conocer con qué objetivos didácticos los usan y si recurren a textos diferentes a los incluidos en los libros. Dicha propuesta está enfocada en la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato suecos con nivel B1 de lengua. El autor parte de criterios para evaluar los textos literarios para la enseñanza de ELE. Al igual que plantea un estudio cualitativo en que a partir de encuestas a los docentes se busque dar respuesta al uso de los libros de texto por parte de los docentes de ELE.

En el marco teórico, el autor parte de la normatividad sueca respecto a los objetivos de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. De acuerdo con el Plan de Estudios de Lenguas Modernas (2011) citado por el autor la “literatura y la ficción, incluso de forma hablada y dramatizada, tanto como canciones y poemas”, del mismo modo que las “condiciones de vida, tradiciones, relaciones sociales y fenómenos culturales en el contexto y las áreas donde se utiliza la lengua deben ser parte del contenido de la enseñanza del paso 4” (nivel B1 en el MCER). Dichos planteamientos ratifican la importancia de la literatura como mecanismo de enseñanza cultural, valorando la repercusión que ambos conceptos tienen en el aula de lenguas, así como reflejando la incidencia de esta en las culturas de las proviene y a las que aporta. De igual forma cita autores como Albaladejo (2007) para hacer referencia al contexto histórico de la literatura en el aula de ELE, Sáez (2011) para clarificar la relevancia de la literatura contenida en textos como poemas, cuentos, entre otros que a diferencia de los textos graduados no están diseñados con el propósito específico de enseñar por lo cual representan un uso real de lengua. El autor presenta las potencialidades de la literatura en el aula de clase algunos de los criterios para la selección de textos literarios.

Dentro del marco metodológico, el autor plantea el análisis de tres libros de enseñanza de ELE diseñados en Suecia (*Alegría. Paso cuatro, Caminando 4 y El Sur 4*), para identificar si se hace la inclusión de los textos literarios y la forma en que se han abordado en el aula de ELE. Los resultados evidencian que los libros de texto seleccionados contienen muy pocos elementos literarios o en estos no se considera la literatura como mecanismo didáctico de enseñanza de la lengua. Por otra parte, las encuestas realizadas con los cinco docentes de ELE en Suecia fueron realizadas online buscando respuesta sobre la metodología empleada para hacer uso de los textos literarios. De los resultados obtenidos en estas encuestas se evidencia que, aunque el autor considera que no es una muestra representativa, los docentes suelen dar preferencia a los textos simplificados sobre los textos literarios auténticos, dado que usan dichos textos simplificados para enseñar vocabulario o estructuras gramaticales en su mayoría. Para concluir, el autor considera la inclusión de textos literarios es escasa en los libros de enseñanza y no se han seleccionado apropiadamente.

Esta propuesta tiene relevancia para el presente proyecto de investigación, ya que como lo plantea el autor “la casi total falta de propuestas didácticas para trabajar la

interculturalidad, la comprensión lectora o las demás destrezas comunicativas indican que no se ha considerado cómo tales textos podrían utilizarse para explotar el potencial de los textos literarios”. Con lo cual se corrobora la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que permitan explotar el potencial de la literatura para fortalecer los procesos de enseñanza en el aula de ELE. En el caso específico del presente proyecto de investigación, dicha propuesta afianza la conexión existente entre la literatura y el aprendizaje cultural.

Aportes al desarrollo de la competencia escrita en el aula de ELE a través de la literatura.
Guía didáctica docente por Torres Herrán, J. A. (2015)

El objetivo principal de esta investigación fue diseñar un material complementario que facilite el proceso de enseñanza de la expresión escrita a través de la literatura en el aula de ELE. Para dicho fin se diseñó una guía didáctica en la que se tuvieron en cuenta los conceptos planteados por autores como Iser (1993) respecto a la teoría de la recepción escrita, Krashen (1982) y Smith (1983) en cuanto a la adquisición del código escrito, Adam Maley (2001) con relación al enfoque de la literatura como apropiación, y los planteamientos de Cassany (2005) y Hyland (2000) acerca de la evaluación de la expresión escrita bajo los enfoques tradicionales. Al ser una investigación cualitativa, aplicada- práctica se vale de encuestas, entrevistas y rejillas de evaluación que la soportan y hacen que el material propuesto sea viable y eficaz para la enseñanza de la escritura.

En el marco teórico, el autor se centra en la teoría de la adquisición del código escrito, enfoques teóricos y didácticos para la enseñanza y evaluación de la expresión escrita, el enfoque de la literatura como apropiación y las teorías de la recepción estética. De dichas teorías y conceptos resulta relevante para la presente investigación la perspectiva de literatura de autores citados como Román Jakobson (2007) y Eagleton (1988), quienes consideran la literatura intensifica el lenguaje ordinario al ser el “tejido de significaciones que constituye la obra” o lo planteado por Di Girolamo (1982) citado por Torres, J. A. (2015) para quien la literatura es un producto de la cultura, ya que valora el funcionamiento social del texto literario, “el arte tiene la capacidad de influir en el ser humano y existe gracias a la relación que establece con él”. En este sentido, el autor destaca la literatura desde su importancia como

objeto que escenifica el lenguaje o en contraste como producto de la cultura que no existe fuera de su relación con esta.

En concordancia con lo anterior, el autor destaca los roles que ha tenido la literatura en la enseñanza de lenguas basándose en los planteamientos de Maley (2012), para quien se ha implicado principalmente en tres formas: como estudio desde el análisis de textos canónicos; como recurso o herramienta de valor en el aula de clases; y como apropiación, es decir, la literatura de utilidad para los propósitos de aprendizaje de los estudiantes, motivándolos e incentivándolos a mejorar en su propio proceso no solo académico sino también de identidad, llevándolos a que se “encuentren a sí mismos” y se vinculen de manera significativa con la lengua y los textos literarios.

Dentro del marco metodológico, el autor expone que es una investigación cualitativa, específicamente un proyecto de aplicación práctica, en la cual se valió de herramientas de recolección de datos como la entrevista, el cuestionario para recopilar información de las percepciones sobre la producción escrita y la literatura en la enseñanza de ELE y la recopilación documental para la revisión de los manuales de ELE: *Aula Internacional 4*, *Prisma B2* y *Abanico*.

En la recopilación documental el autor se vale del análisis por enfoques, tomando fragmentos de los libros para analizar el tipo de actividades que se realizaban en estos. Al respecto, el autor destaca que en los libros *Aula Internacional 4* y *5* y *Prisma*, las actividades están destinadas a reforzar estructuras gramaticales y por esto son predominantes actividades como “llenar espacios en blanco, continuar frases, hacer listados, completar formularios, hacer resúmenes, completar diálogos, corregir errores de un escrito”. Respecto a los textos literarios, el autor considera que se presentan al final de las unidades, la mayoría es de autores españoles, “algunos con lenguaje arcaico y algunos de larga extensión y la mayoría se presentan no como parte de las actividades sino como material de trabajo opcional”. En contraste, el autor considera que el libro *Abanico* se vale de diferentes géneros textuales y textos literarios más interesantes para los estudiantes aunque no implica que deje de lado actividades del “enfoque retórica actual-tradicional” expuestas por el autor (anexo 2) en las que aún se evidencian actividades como llenar espacios con estructuras gramaticales. De este modo, se evidencia que

aún no se tienen en cuenta los textos literarios para el desarrollo integral de las habilidades de los estudiantes o no se han explotados sus potenciales en los libros de enseñanza del Español como lengua extranjera.

El autor diseña una cartilla titulada *Pretextos literarios y gráficos para desarrollar la expresión escrita en clase de ELE*, la cual está dividida en cuatro capítulos en los que trabaja diversas actividades para fortalecer la expresión escrita. Los resultados evidencian la importancia de diseñar material complementario que fortalezca la expresión escrita, la cual considera ha tenido poca relevancia en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera. Del mismo modo, el autor expone que material diseñado como guía para el docente como este representa un reto y una oportunidad de crecimiento profesional al enfrentarlo con nuevo conocimiento.

Esta propuesta tiene relevancia para mi investigación ya que aborda la literatura como herramienta significativa para el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes, vinculándola con la cultura y la relación de esta con el aprendizaje de la lengua. En este sentido, aporta a la comprensión de los roles que ha desempeñado la literatura dentro del aula de lenguas extranjera y la cercanía que debe tener el lenguaje manejado dentro de los textos con la cotidianidad. Por otra parte, coincide con los planteamientos de este proyecto de investigación respecto a la necesidad de abordar diversas estrategias de aprendizaje y enfoques didácticos que permitan explotar recursos como la literatura para el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes, evidenciando que en los libros de enseñanza de ELE aún falta incluir la literatura con propósitos diferentes a la enseñanza de las estructuras gramaticales y contenidos con base en la forma.

2.2 Importancia

El interés de esta investigación por diseñar una propuesta metodológica que permita explotar el potencial de la literatura en procura de la adquisición de la competencia sociocultural surge de reconocer la relación entre cultura y lengua. Así, partiendo de la literatura como elemento cultural, es posible la adquisición de la competencia sociocultural

como factor de relevancia en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Al respecto, Rodríguez, R. (2004) afirma que

Actualmente, es ya opinión compartida que uno de los primeros pasos que conviene dar para integrar el elemento cultura en la enseñanza de una lengua extranjera y, por lo tanto, realizar un buen análisis cultural es el distanciamiento o la visión renovada de lo conocido.

En este sentido, si se diseña una propuesta que permita explotar el potencial didáctico de la literatura como elemento cultural conocido, con la posibilidad de ser renovado en función de la adquisición de la competencia sociocultural en el aula de ELE, se generarían procesos significativos de aprendizaje de la lengua extranjera y se fortalecerían los vínculos con las culturas extranjeras y los elementos culturales propios.

En consecuencia, Zafeiriadou (2001) citado por Gómez (2015) propone que la literatura como elemento cultural también “posibilita la comprensión y apreciación de culturas e ideologías diferentes a las propias, porque esta preserva el legado artístico y cultural del sentido humano de un grupo en particular”, así al diseñar una propuesta metodológica para la adquisición de la competencia sociocultural a través de la literatura, no sólo se fomentaría el aprendizaje de la lengua extranjera sino también el conocimiento cultural de la misma, la cual en relación con la cultura materna potenciaría la preservación del legado cultural.

Adicionalmente, la propuesta metodológica que se pretende diseñar tendrá relevancia para los procesos de investigación en ELE, dado que aporta a la comprensión de las necesidades en el aula de los estudiantes y las posibilidades que ofrece la literatura como manifestación cultural en la adquisición de la competencia sociocultural. En cuanto al diseño de estrategias en el aula de lenguas, Salinas (2004) plantea que “decidir una estrategia didáctica consiste en escoger la más adecuada combinación de métodos, medios y técnicas que ayude al alumno a alcanzar la meta deseada del modo más sencillo y eficaz”. Por lo cual, el diseño de estrategias pedagógicas representará la innovación en la propuesta para la adquisición de la competencia sociocultural dentro del aula de ELE, que ya se constituye en un elemento central y de gran importancia en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La presente investigación tiene repercusiones sobre la comunidad de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) dadas las herramientas que aporta para la adquisición

de la competencia sociocultural de los estudiantes. Dicha competencia vista desde la perspectiva de Leibbrandt (2006), implica “aprender a relativizar su propia visión del mundo (*Weltanschauung*²) siendo consciente de que es una de las perspectivas posibles entre otras muchas.”, así los estudiantes son conscientes que el proceso de aprendizaje de una lengua trasciende a lo desarrollado dentro del aula de clases y se vincula a usos reales de la lengua en conexión con los hablantes nativos de esta.

De igual forma, la presente investigación aportará a la comunidad de ELE, en la medida que permita a los docentes compartir la visión de enseñanza propuesta por Díaz Barriga (2004), en la cual la enseñanza “es también en gran medida una auténtica creación. Y la tarea (que consideramos clave) que le queda al docente por realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales en el proceso completo de enseñanza-aprendizaje.”. Con base en dicho concepto, la comunidad de ELE se beneficiaría con la presente investigación, en la medida que los docentes sean conscientes de las implicaciones del proceso de aprendizaje y enseñanza de español, al estar en contacto de manera directa e indirecta con la cultura de la lengua que se aprende, e integrarla activamente como elemento de interés y componente esencial para un aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva del uso social de la lengua, la presente investigación contribuye a un acercamiento a la comprensión de la literatura como puente de conexión con la cultura de la lengua que se aprende en el aula de ELE, tomando como elemento central los componentes sociales y culturales que enriquecen la lengua. En este sentido, el texto literario y en específico el texto narrativo,

...alude a una realidad, sus gentes, sus costumbres, formas de comportamiento y cosmovisión y esto puede ser muy motivador ya que puede llegar a despertar el interés y suscitar al alumno para otras lecturas que profundizarán en los conocimientos sobre el país, su cultura, historia y actualidad permitiendo un acercamiento al país a través del texto literario y desde la perspectiva de sus protagonistas (Molina García. M., 2013. p. 273)

Entonces, no solo se permitiría la conexión entre los dos aspectos centrales, literatura y competencia sociocultural sino también se motivaría a los estudiantes en procesos de lectura

² El término “cosmovisión” es una adaptación del alemán *Weltanschauung* (*Welt*, “mundo”, y *anschauen*, observar”). La palabra “*Weltanschauung*” fue utilizada por primera vez por G.F.W. Hegel.

significativos, donde los textos auténticos y el conocimiento del otro se constituyan en enriquecimiento del proceso de aprendizaje dentro del aula de ELE.

Por lo tanto, las implicaciones de la presente investigación irían más allá de plantear la literatura como herramienta para fomentar la competencia sociocultural en el aula de ELE y buscaría generar una propuesta metodológica que sea del interés de los estudiantes, de la comunidad investigativa en el ELE, y la comunidad académica al integrar en el aula, no solo las potencialidades de la literatura en la adquisición de la competencia sociocultural sino también diseñar las actividades necesarias para hacer uso de los textos literarios auténticos, que permitan aprender de manera holística la lengua.

3. OBJETIVOS

3.1 General

- Diseñar una propuesta metodológica que facilite el proceso de adquisición de la competencia sociocultural a través de la literatura en ELE en el nivel B2.

3.2 Específicos

- Identificar los conocimientos socioculturales vigentes en la adquisición de la competencia sociocultural dentro del aula de ELE.
- Plantear los criterios de selección de los textos literarios relevantes en la adquisición de la competencia sociocultural.
- Proponer estrategias pedagógicas que permitan vincular los textos literarios con los conocimientos socioculturales.
- Diseñar una secuencia didáctica con actividades que permitan la adquisición de las estrategias pedagógicas propuestas.
- Evaluar la propuesta metodológica con base en las categorías de los conocimientos socioculturales abordados dentro del aula de ELE.

4. MARCO CONCEPTUAL

En esta sección se abordarán los conceptos que permiten analizar la relación existente entre la competencia sociocultural y la literatura, los cuales serán el soporte teórico para el desarrollo de una propuesta metodológica, en la que la literatura sea una herramienta que facilite la adquisición de la competencia sociocultural. Se tendrá en cuenta la delimitación de “lo literario” en el aula de ELE, la literatura como constructor intercultural y las estrategias que han sido implementadas para su enseñanza. Por otra parte, se tendrán en cuenta los planteamientos de Kumaravivelu en cuanto al postmetodo y las macro estrategias que representan una visión innovadora de los procesos de aprendizaje. Dicha delimitación de conceptos contribuirá a comprender los avances y posibles mejoras en el diseño de propuestas metodológicas usadas en el aula de clases de ELE.

4.1. Competencia sociocultural

La competencia sociocultural como eje central para el desarrollo del marco teórico en la presente investigación surge con los avances que han tenido los paradigmas metodológicos hasta llegar al actual paradigma comunicativo que prima en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras. Como punto de partida, la relevancia del aspecto sociocultural en el aprendizaje de lenguas surge de la relación del “lenguaje y la interacción social” presente en los planteamientos de Ludwig Wittgenstein (en Oliveras, 2000), filósofo vienés, quien con su afirmación *meaning is use* (el significado es el uso) reevaluó el uso de la lengua sobre el mero significado de las palabras, que lo llevaron a concebir la teoría del giro lingüístico³.

Del mismo modo, la reflexión filosófica en relación a la comunicación y el uso del lenguaje ha dado lugar a teorías como la de los actos de habla, vista como “la unidad básica de la comunicación verbal entre personas” y en la que se da relevancia al “lenguaje corriente” frente a lenguajes académicos como el filosófico o científico (Austin, J., 1962). Posteriormente, dicha teoría de los actos de habla fue ligada a conceptos como intención, convenciones y condiciones por el autor Searle (1969) en su obra *Speech Acts*. Por último, se destacan los estudios sobre el uso del lenguaje de Grice (1975,1978), en los que hace

³ Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

referencia a un procedimiento, en el que en una conversación se es capaz de “saber qué quiere decir el otro en función de lo que realmente dice”. De este modo, la perspectiva filosófica aporta a la comprensión del lenguaje como herramienta de comunicación y su relevancia en la conexión de la lengua y la cultura.

Desde la perspectiva de la lingüística, Chomsky (1965) introduce los conceptos de competencia (el conocimiento que el hablante y oyente tienen de su lengua) y actuación (el uso práctico que hacen de la lengua en situaciones concretas) como formas de estudiar el lenguaje “a través de abstracciones idealizadas” al ámbito académico, debido a que los planteamientos de Chomsky se centraron en el mero conocimiento gramatical de la lengua; autores como Hymes (1972) complementa su teoría y propone el concepto de la etnografía de la comunicación. Asimismo, Campbell & Wales (1970) proponen desde disciplinas como la psicolingüística, sociología, filosofía del lenguaje, entre otras, una noción más amplia que la planteada por Chomsky, la competencia comunicativa. En esta competencia, “la lengua se considera una parte integrante de la realidad social y cultural y, a la vez, un síntoma de esa realidad”, incluyendo no sólo la competencia gramatical sino también la competencia contextual y sociolingüística.

Hymes (1971) citado en Oliveras (2000) enfatiza en la enunciación lingüística, en cuanto debe: “ser formalmente posible según las reglas gramaticales; ser factible en virtud de los medios de actuación disponibles; ser apropiada en relación con las reglas sociolingüísticas del contexto en que se produce; darse en realidad, que responde al uso real de la lengua.” Con dichos planteamientos, el autor busca clarificar que en una comunidad se comparten más aspectos además de la lengua. También se deben compartir normas de carácter social, relevantes para una comunicación exitosa con el otro. De igual forma, Hymes (1972) considera la competencia comunicativa como la capacidad de comunicar más allá de la mera capacidad de hablar, al tratarse “del conocimiento de las reglas psicológicas, culturales y sociales presupuestas por la comunicación”.

Posteriormente, Canale, M. y Swain, M. (1980) citados por Galindo, M.D. (2005) proponen la división de la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias:

- *Competencia gramatical* o dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, morfología, semántica, pronunciación, ortografía).
- *Competencia sociolingüística* o adecuación del mensaje (forma y significado) a su contexto de producción en función de los participantes, la situación o la finalidad del intercambio comunicativo, siempre atendiendo a ciertas reglas pragmáticas, de adecuación social y de producción lingüística.
- *Competencia discursiva* o capacidad de crear textos orales y escritos con coherencia y cohesión.
- *Competencia estratégica* o habilidad para salvar los obstáculos comunicativos en los intercambios conversacionales.

Con base en esta categorización de la competencia comunicativa, diversos autores propusieron la inclusión de nuevas categorías o incluso una descripción más detallada, como es el caso de Van Ek (1984), quien delimitó la competencia comunicativa a seis subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social, considerando que el componente sociocultural “presupone cierto grado de familiaridad con el contexto” y el “uso de un marco de referencia particular”. Finalmente, Bourdieu (1990) plantea un grupo de hábitos, normas o principios de carácter sociocultural del que podemos escoger al momento de comunicarnos. Y, Leech (1983) en Cano, M. (2009) propone las interferencias socio pragmáticas, que son “originadas por la transferencia a otra lengua de las percepciones sociales y expectativas de comportamiento propias de otra cultura”, como elementos de relevancia en los estudios del componente sociocultural y en el exhaustivo análisis de sus relaciones con la lengua en uso.

En la actualidad, el Instituto Cervantes plantea la dificultad que ha representado asociar la competencia sociocultural, diciendo que “unas veces la asocian a la competencia sociolingüística, otras veces a la competencia discursiva y otras veces le confieren una identidad propia”. En este sentido, el diccionario de términos del Instituto Cervantes define la competencia sociocultural como:

La capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras

comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

En este sentido, la competencia sociocultural será abordada en la presente investigación partiendo de los rasgos característicos de una cultura y una sociedad que deben ser reconocidos por los estudiantes de la lengua extranjera, inmersos en interacciones significativas con la cultura meta. Dichas interacciones serán analizadas con base en la perspectiva de la relación indivisible entre cultura y lengua que ha dado lugar a manifestaciones culturales como la literatura y ha permitido plasmar en los textos la cotidianidad.

Por otra parte, la investigación realizada por Lourdes Miquel sobre la competencia sociocultural, plantea:

Es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada. (Miquel, 2004, p.513)

En dicha definición, el conocimiento socialmente consolidado se clasifica en las unidades de análisis de las diversas culturas (ver tabla 1), las cuales reflejan en la comunicación comportamientos inadecuados o adecuados en la lengua extranjera. Las unidades de análisis planteadas por Miquel (2004), han permitido comprender las diferencias culturales e incrementar el interés en abordarlas en el aula de lenguas extranjeras desde los parámetros estipulados.

UNIDADES DE ANALISIS DE LAS DIFERENTES CULTURAS	
Símbolos	Los símbolos desempeñan un papel muy importante, porque están en el contexto y dan información previa a la actuación lingüística, determinándola en muchos de los casos.
Creencias	Las creencias se imponen con fuerza de verdad a los miembros de una cultura.
Modos de clasificación	Sustrato cultural fácil de detectar es el análisis de las categorías y taxonomías que, sobre la realidad, ha establecido cada cultura, lo que aquí llamamos modos de clasificación. Cada cultura fragmenta y organiza la realidad a su manera, y descubrir ese modo resulta muy ilustrativo.
Actuaciones	Cuando se actúa de acuerdo con los códigos culturales, se produce una cierta invisibilidad de la actuación misma: todo ha sucedido como se

	esperaba, no hay nada que señalar. Sin embargo, cuando la actuación difiere de la esperada, se produce un desajuste que la hace visible (...) El paso siguiente es juzgar, generalmente sin benevolencia, al incumplidor.
Presuposiciones	Las presuposiciones dominan los actos de habla: son pautas inconscientes, creadas y compartidas por los miembros de una determinada cultura, cuyo cumplimiento es esperado por todos (...) Todas y cada una de estas presuposiciones se proyectan directamente cada vez que iniciamos una interacción comunicativa.

Tabla 1: Unidad de análisis de las diferentes culturas basado en Miquel (2004)

De esta forma para el desarrollo de la presente investigación, se tendrán en cuenta las unidades de análisis de las diferentes culturas propuestas por Miquel (2004), dada su pertinencia como criterios de delimitación de uso de los conocimientos socioculturales. Del mismo modo, se tendrán en cuenta los planteamientos del Instituto Cervantes en referencia a la definición de la competencia sociocultural, en la que se refleja el uso de la lengua con base en la interacción asertiva en la lengua extranjera, valiéndose de los conocimientos socioculturales que se contemplan en el MCER y serán abordados a continuación.

4.1.1 Conocimientos socioculturales

Los conocimientos socioculturales surgen de los planteamientos del Consejo Europeo (2002) en el MCER, en el capítulo cinco denominado *Las competencias del usuario o alumno* donde se estipula “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo” de innegable importancia para la interacción comunicativa e intercultural de los estudiantes de lenguas extranjeras, ya que de acuerdo con lo expuesto por el MCER:

(...) tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos. (p. 100)

En este sentido, los conocimientos socioculturales son esenciales para el desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes de español como lengua extranjera, quienes tendrán interacciones en contextos reales, donde se busca alcanzar un amplio entendimiento de aquellos conocimientos socioculturales. En el MCER, estos están delimitados en siete categorías:

- *La vida diaria*; por ejemplo: comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa; días festivos; horas y prácticas de trabajo; actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación)
- Las condiciones de vida; por ejemplo: niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales); condiciones de la vivienda; medidas y acuerdos de asistencia social.
- *Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad)*; por ejemplo: estructura social y las relaciones entre sus miembros; estructuras y relaciones familiares; relaciones entre sexos, entre generaciones, en situaciones de trabajo, con la autoridad, con la administración, de raza y comunidad, entre grupos políticos y religiosos.
- *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes: clase social; grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales); riqueza (ingresos y herencia); culturas regionales; seguridad; instituciones; tradición y cambio social; historia: sobre todo, personajes y acontecimientos representativos; minorías (étnicas y religiosas); identidad nacional; países, estados y pueblos extranjeros; política; artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares); religión; humor.
- *El lenguaje corporal* El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.
- *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes: puntualidad; regalos; vestidos; aperitivos; bebidas, comidas; convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones; duración de la estancia; despedida.
- *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes: ceremonias y prácticas religiosas; nacimiento, matrimonio y muerte; comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas; celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

De las siete categorías, serán de relevancia para el desarrollo de este proyecto de investigación, los aspectos relacionados con valores, creencias y actitudes, y la categoría relaciones personales, con las que se le dará valor a aspectos propios de la cultura y de culturas extranjeras de habla hispana y se posibilitará la interacción asertiva en contextos

reales. Dichas categorías adquieren relevancia en la presente investigación al ser cercanas a la realidad inmediata de los estudiantes y al cumplir con una de las potencialidades de la literatura, el carácter universal en sus temáticas.

Desde la perspectiva del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), los conocimientos culturales están contemplados en tres apartados: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales, así como plantea al alumno como agente social y como hablante intercultural. En cada apartado se tendrán en cuenta aspectos específicos de la cultura, ya sea española o la cultura hispana desde diversas perspectivas. En este sentido, en los dos primeros se tiene en cuenta tres fases para tratar las subcategorías de los referentes culturales y los saberes socioculturales denominadas fases de aproximación, profundización y consolidación con base en la generalidad al abordar las temáticas. Mientras que para la tercera categoría se valen de la subdivisión de las habilidades y actitudes interculturales desde las perspectivas de la identidad, asimilación, interacción, mediación con los saberes culturales. Dichos apartados serán explicados en detalle a continuación.

En el apartado de *Referentes culturales* (ver tabla 2), se hace alusión a los aspectos culturales más relevantes en los países de habla hispana. Respecto a esto, El PCIC (2006) considera que dichos referentes implican “la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas de tratamiento del material”, lo cual justifica en la presente investigación el diseño de una propuesta metodológica donde el componente cultural sea tenido en cuenta. El presente apartado está descrito en el PCIC como el *conocimiento factual*, es decir, el “conocimiento enciclopédico” que corresponde a toda la información de fácil acceso para el estudiante como la descripción geográfica, económica, entre otros aspectos enunciados a continuación,

REFERENTES CULTURALES	SUBDIVISIONES	FASES
Conocimientos generales de los países hispanos	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía física - Población - Gobierno y política - Organización territorial y administrativa - Economía e industria - Medicina y sanidad - Educación - Medios de comunicación - Medios de transporte 	<p>aproximación, profundización y consolidación</p>

	- Religión - Política lingüística	
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	- Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural - Acontecimientos y personajes históricos y legendarios	
Productos y creaciones culturales	- Literatura y pensamiento - Música - Cine y artes escénicas - Arquitectura - Artes plásticas	

Tabla 2. Referentes culturales basados en los planteamientos del MCER (2002).

En este sentido, el apartado de referentes culturales es de gran utilidad en la presente investigación por el valor que da a la literatura como producto y creación cultural, al igual que la distinción de fases en las que se puede hacer uso de esta herramienta en el aula de ELE.

En el apartado de *Saberes y comportamientos socioculturales* (ver tabla 3) dividido en tres categorías que se enfocan en el contexto español, se hace referencia al “conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad”, centrándose en aspectos propios de cada cultura y en este caso enfocándose en los aspectos propios de España y su diversidad cultural. Con base en los planteamientos del MCER, se dificulta incluir aspectos de países hispanos por lo específica que resulta esta categoría, en especial para delimitarla correctamente dentro de los mismos parámetros.

SABERES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES	FASES
Condiciones de vida y organización social	Fases de aproximación, profundización y consolidación
Relaciones interpersonales	
Identidad colectiva y estilo de vida	

Tabla 3. Saberes y comportamientos socioculturales basados en los planteamientos del MCER.

Esta categoría adquiere relevancia como referente de la cultura española y la relación comparativa que se pueda establecer con esta desde el contexto hispano y la literatura como mecanismo de identidad colectiva. Para tal fin, las relaciones de la vida cotidiana y la interacción asertiva en dichas relaciones permiten analizar los conocimientos socioculturales consolidados y las generalidades que poseen. Dichos planteamientos llevan a creer que es necesario poder delimitar los saberes y comportamientos socioculturales que priman en los

países de habla hispana a pesar de las dificultades que esto representa para vincular la C1 con la C2.

Por último, el apartado de *habilidades y actitudes interculturales* dividido justamente en habilidades y actitudes, a diferencia de los apartados anteriores que se dividían en las tres fases de aproximación, profundización y consolidación, expuestas anteriormente como un modo de gradación de los contenidos (Consejo de Europa, 2001). En el presente apartado se hace referencia a la relación con las culturas extranjeras desde una perspectiva intercultural, es decir,

la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc., que a menudo impregnan la literatura, el cine, las artes plásticas, etc.

Es así que este apartado es de vital importancia para la presente investigación al referirse a aquellos referentes culturales de fácil acceso en una comunidad de habla y que permiten comprender e interpretar las habilidades y actitudes de los estudiantes frente a la lengua meta. Además, integra la literatura como base cultural y considera que en esta se consolidan parte de la identidad cultural de una comunidad de habla, para llegar a incrementar la “personalidad social del alumno”. En conclusión, con este apartado el PCIC pretende que los estudiantes activen “el conocimiento de las culturas, su conciencia intercultural y las destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas...” y lleguen a comunicarse de forma asertiva en la lengua extranjera que aprenden.

	Habilidades	Actitudes
Configuración de una identidad cultural plural	Conciencia de la propia identidad cultural Percepción de diferencias culturales Aproximación cultural Reconocimiento de la diversidad cultural	Empatía Curiosidad, apertura Disposición favorable Distanciamiento, relativización Tolerancia a la ambigüedad Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)
Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)	Observación Comparación, clasificación, deducción Transferencia, inferencia, conceptualización Ensayo y práctica Evaluación y control	Empatía Curiosidad, apertura Disposición favorable Distanciamiento, relativización Tolerancia a la ambigüedad

	Reparación, corrección	
Interacción cultural	Planificación Contacto, compensación Evaluación y control Reparación y ajustes	Empatía Curiosidad, apertura Disposición favorable Distanciamiento, relativización Tolerancia a la ambigüedad
Mediación cultural	Planificación Mediación Evaluación y control Reparación y ajustes	Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)

Tabla 4. Habilidades y actitudes interculturales basadas en los planteamientos del MCER.

Dichas categorías del aprendizaje de los conocimientos socioculturales evidencian una fuerte relación con la cultura extranjera y un proceso constante de asimilación y comparación con la lengua materna; ya que implican las habilidades y actitudes que los estudiantes deben tener frente a la cultura extranjera y aquellas necesarias para generar interacciones asertivas con esta. Del mismo modo, los estudiantes entrarán en contacto con la cultura extranjera y “se replantearán sus mapas o representaciones de la realidad y sus patrones culturales y los reajustarán, con el fin de llegar a sentirse socialmente integrados en la C2.” En este sentido, el proceso de adquisición de la competencia sociocultural y los conocimientos socioculturales es progresivo y podría facilitarse mediante el uso de herramientas, como la literatura, que desarrollen las habilidades y actitudes interculturales de los estudiantes de lenguas extranjeras.

4.1.2 Concepto de cultura

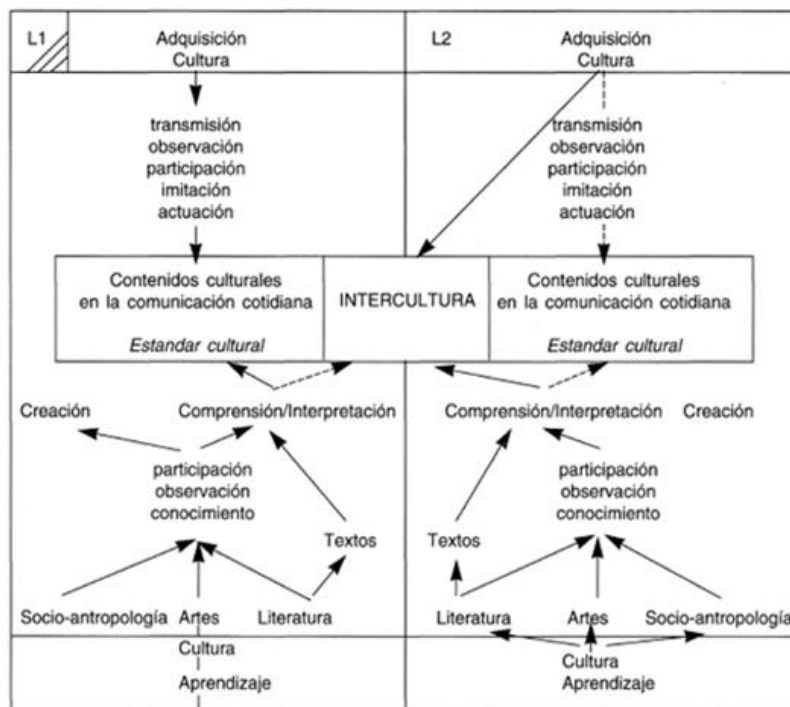
En cuanto al concepto de cultura que se tendrá en cuenta respecto a la competencia sociocultural, la definición de cultura de Escavy, R. (2004) es de gran utilidad. Dicha autora en su conferencia sobre “Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural” plantea:

La cultura, a nuestro entender, es un agente dinámico que se mueve desde la realidad cotidiana sociocultural en la que está inmersa una comunidad, hacia el lenguaje, para que éste a su vez nos pueda presentar el mundo. La prioridad del lenguaje sobre el pensamiento y la realidad, o de la realidad y el pensamiento sobre el lenguaje, queda subsumida en una relación entre ambos a través de los patrones culturales continuamente activados entre la realidad y el lenguaje y el lenguaje y la realidad. (p. 20)

Entonces en el presente proyecto de investigación, la cultura es abordada desde una perspectiva interaccionista, en la cual las representaciones de la realidad cotidiana generadas por la cultura y manifestadas a través del lenguaje permiten descubrir el sinfín de posibilidades

que la literatura aportaría al conocimiento de la cultura propia y al reconocimiento de la cultura del otro en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En lo que respecta a los procesos de adquisición de la C2 en relación con la C1, Mendoza (1993) plantea una representación gráfica (ver cuadro 1) en la que se conectan los “contenidos de la cultura inmediata, pragmática, de normas y valores, adquirida del grupo en el que habitualmente convivimos y los contenidos de cultura aprendidos, de carácter más específico y orientados hacia el conocimiento de manifestaciones artísticas” con los conocimientos culturales de la lengua meta desde la cotidianidad y sus manifestaciones como las artes o la literatura. En cuanto a dichas manifestaciones, el autor destaca la literatura y sus aportes como manifestación cultural, implícita en la adquisición de la C1 y la C2. Al igual considera la literatura como “un enlace entre ambas manifestaciones, como reflejo y recopilación de actitudes, valores, normas, etc. y a la vez como una creación artística, como podemos comprobarlo en los textos” siendo un reflejo de la cotidianidad de la comunicación.



Cuadro 1 Paralelo entre la adquisición de la cultura de L1 y L2. Tomado de Mendoza (1993:22)

En este sentido, la literatura tácitamente está conectada con el concepto de intercultura, expuesto en el medio de la representación gráfica como resultado de la cultura materna, los “condicionamientos que provienen de esta” y la asimilación de la cultura meta. Entonces,

desde la perspectiva de Mendoza (1993) la interculturalidad trasciende el conocimiento de la cultura meta e integra aspectos de la cultura materna que facilitan la comprensión, interpretación y creación en la lengua extranjera, a través de textos como los literarios.

4.2 Competencia sociolingüística

En relación con lo expuesto en la competencia sociocultural, la competencia sociolingüística se considera también una subcompetencia de la competencia comunicativa planteada por Hymes (1972). De igual forma, la categorización realizada por Canale y Swain (1980) influyó en la delimitación de la competencia sociolingüística al definir que esta hace referencia a la “adecuación del mensaje al contexto de uso”, y posteriormente Canale (1983)⁴ especificaría la relación entre adecuación de la forma (determinados contextos exigen formas de expresión determinadas) y el “significativo” (la interpretación que se da a las formas de expresión en determinados contextos)

En concordancia, desde la perspectiva sociolingüística y los diversos campos de acción relacionados como la etnografía de la comunicación o la teoría variacionista, Moreno Fernández (2004) en Cano, M. (2009) plantea que desde todas estas perspectivas se considera “anteponer la capacidad de determinación de los factores sociales a otras consideraciones de tipo cognoscitivo o biológico.” Así se reafirma la pertinencia de un elemento social y cultural dentro del aula de lenguas extranjeras, y se reconoce una vez más la necesidad de generar vínculos positivos con la lengua y cultura extranjeras además de los vínculos meramente lingüísticos, analizando a partir de dicha competencia la diferenciación entre las variaciones dialectales, sus usos en contexto y el manejo de la lengua extranjera desde una perspectiva social.

Desde la perspectiva del MCER, la competencia sociolingüística “...comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua...” incluyendo en este sentido, reglas sociales y culturales que en contextos reales son de vital importancia para evitar los malentendidos comunicativos y promover una interacción

⁴ Canale (1983) en Cano, M. (2009). Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ELE editados en Francia. *Biblioteca de recursos electrónicos de humanidades*. Universidad de Alcalá

asertiva en la lengua extranjera. Para tal fin, el MCER divide la competencia sociolingüística en cinco categorías en las que se explican en detalle, las reglas y aspectos relevantes para comunicarse en la lengua extranjera, expuestos a continuación:

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales	
<p>El MCER plantea que varían con base en factores como lenguas y culturas, al igual a) el estatus relativo, b) la cercanía de la relación, c) el registro del discurso, etc.</p>	<p>Uso y elección del saludo: al llegar a un sitio (<i>Hola, buenos días...</i>); presentaciones (<i>Encantado, ¿cómo estás...?</i>); despedidas (<i>adiós, hasta luego, hasta mañana...</i>)</p> <p>Uso y elección de formas de tratamiento: <i>Solemne</i> (<i>Usía, su ilustrísima...</i>) <i>Formal</i> (<i>señor, señora, señorita</i> + apellido, doctor, profesor + apellido); <i>informal</i> (<i>Juan, Susana</i>, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento); <i>familiar</i> (<i>Cariño, amor, mi vida.</i>); <i>perentorio</i> (sólo el apellido, como <i>¡Sánchez, tú, aquí!</i>); <i>insulto ritual</i> (<i>idiota, tonto</i> -a menudo, de forma cariñosa).</p> <p>Convenciones para los turnos de palabra.</p> <p>Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (<i>¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!</i>)</p>
Las normas de cortesía	
<p>Las normas de cortesía proporcionan una de las razones más importantes para alejarse de la aplicación literal del «principio de cooperación» Varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente.</p>	<p>Cortesía «positiva» por ejemplo: mostrar interés por el bienestar de una persona, etc.; compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc.; expresar admiración, afecto, gratitud, etc.; ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.</p> <p>Cortesía «negativa» por ejemplo: evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.); expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.)</p> <p>Uso apropiado de «por favor», «gracias», etc.</p> <p>Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo: brusquedad, franqueza; expresión de desprecio, antipatía; queja fuerte y reprimenda; descarga de ira, impaciencia; afirmación de la superioridad.</p>
Las expresiones de sabiduría popular	
<p>Estas fórmulas fijas que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes—contribuyen de forma significativa a la cultura popular.</p> <p>El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural.</p>	<p>Refranes; por ejemplo: <i>no por mucho madrugar, amanece más temprano.</i></p> <p>Modismos; por ejemplo: <i>a troche y moche; a la pata la llana.</i></p> <p>Comillas coloquiales; por ejemplo: <i>To' pa' na'. Me voy pa' casa.</i></p> <p>Expresiones de Creencias (refranes sobre el tiempo atmosférico: <i>en abril, aguas mil.</i>) Actitudes (frases estereotipadas del tipo: <i>de todo hay en la viña del Señor.</i>) Valores (<i>Eso no es juego limpio.</i>)</p> <p>Los <i>graffiti</i>, los lemas de las camisetas, las frases con gancho de la televisión, las tarjetas y los carteles de los lugares de trabajo a menudo tienen ahora esa función.</p>
Diferencias de registro	
<p>El término «registro» se utiliza para referirse a las diferencias</p>	<p>Solemne, por ejemplo: <i>Hace entrega del premio Su Alteza Real.</i></p> <p>Formal, por ejemplo: <i>¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra</i></p>

<p>sistemáticas existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos.</p>	<p><i>el fiscal.</i> Neutral, por ejemplo: <i>¿Podemos comenzar?</i> Informal, por ejemplo: <i>¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?</i> Familiar, por ejemplo: <i>¡Vale! Al tema.</i> Íntimo, por ejemplo: <i>¿Ya, cariño?</i> En el aprendizaje temprano (digamos que hasta el nivel B1), lo apropiado es un registro relativamente neutral, a menos que existan poderosos motivos en contra.</p>
<p><i>Dialecto y acento</i></p>	
<p>La competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de, por ejemplo: la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico, el grupo profesional.</p>	<p>Dichos marcadores comprenden: Léxico; por ejemplo: la palabra «mijaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo. Gramática; por ejemplo: la expresión jergal «currarse algo» para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo. Fonología; por ejemplo: la voz andaluza «quillo», por «chiquillo». Características vocales (<i>ritmo, volumen, etc.</i>). Paralingüística. Lenguaje corporal.</p>

Tabla 5: La Competencia Sociolingüística en el MCER

En los elementos planteados en el MCER como parte de las categorías de la competencia sociolingüística se enfatiza en la relación con las generalidades de cada una de las culturas y con las posibles variaciones dialectales que influyan en la interpretación que se da a dichas generalidades. Cada apartado presenta las reglas de uso de determinadas expresiones de lengua que eviten malentendidos en la comunicación en ELE. Aunque las categorías presentan claridad en determinados conceptos importantes para las relaciones sociales, aún no se incluyen aspectos culturales como la proximidad, lenguaje corporal que al igual que los conocimientos sociolingüísticos, tienen variaciones de país a país y requieren de análisis para interacciones asertivas en contextos reales. Para la presente investigación es importante tener en cuenta las categorías sociolingüísticas que se relacionan directamente con los conocimientos socioculturales como las expresiones de sabiduría popular, y aquellas que se constituyen en un referente social y lingüístico en complemento con los conocimientos socioculturales.

Por otra parte, el MCER plantea una delimitación de la adecuación sociolingüística (ver tabla 6) distribuida desde los niveles A1 a C2; en dichos niveles se delimitan los aspectos sociolingüísticos en cada una de las etapas. Aunque no se contemplan los conocimientos

socioculturales en estas etapas de adecuación en la mayoría de los niveles, en el nivel C2 se contempla desde la diferencia con los conocimientos socioculturales y sus implicaciones para el aprendizaje de la lengua extranjera.

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
	Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Tabla 6: Adecuación sociolingüística en el MCER

4.3 Literatura en el aula de ELE

En este apartado se considera la perspectiva de literatura sobre la cual se basará el proyecto de investigación. La literatura a lo largo de la historia ha tenido relevancia en el contexto académico, cultural, social y ha sido de interés para la pedagogía por los aportes al desarrollo de las habilidades básicas de los estudiantes, aunque su uso esencialmente se centraba en el aprendizaje de estructuras gramaticales. En la presente investigación, se dará relevancia al contexto académico, en específico el aula de ELE, en el cual la literatura no ha tenido un lugar prioritario de acuerdo con lo planteado por (Albaldejo, 2007; Stembert, 2009),

ya que a lo largo de la historia en el diseño curricular partiendo del periodo clásico, los textos literarios “actuaban como pretextos; pretextos para aprender el idioma: los textos servían de soportes a ejercicios orales”. Durante la etapa estructuro-global planteada por dichos autores, “el texto ‘literario’ no estaba totalmente ausente; pero venía como complemento”. Y finalmente durante la etapa de los enfoques comunicativos, Stembert (2009) plantea que, aunque ya se tenía en consideración la competencia lectora y no sólo la comprensión literal de los textos, aún estos “textos ‘literarios’ eran escasos, como si los textos ‘literarios’ no fueran textos auténticos.” Hasta ese momento histórico seguían sin tener relevancia los textos literarios como materiales auténticos con un rol protagónico dentro del aula de clases de lenguas.

En estudios más recientes, autores como Gomes, J. (2011) y Albaladejo (2007) hacen referencia a que los avances que hasta este momento ha tenido la inclusión de la literatura en el aula de lenguas está basado en la adecuación de los textos al nivel de los estudiantes, la selección de los textos literarios de más utilidad en el aula de clases y la pertinencia de generar o adecuar estrategias pedagógicas que aporten al diseño de las mismas. De este modo, se evidencia que la literatura en el aula de lenguas ha tenido un avance significativo, en la medida que se genera conciencia en los docentes sobre la conexión entre el desarrollo de la lengua y la competencia lectora en relación con sus implicaciones en el aprendizaje cultural y social de los estudiantes. Aún más, se tiene en cuenta que los estudiantes deben explotar la literatura como mecanismo de crecimiento personal, lo cual representa un avance en la inclusión de la literatura dentro del aula de lenguas.

Adicionalmente, el rol de la literatura ha variado tanto en el contexto académico que Cerrillo, C., & Sánchez, C. (2006) citando a Victoria Fernández, directora de la revista CLIJ se refiere a los “peligros del ‘utilitarismo curricular’, que no es más que el aprovechamiento de la lectura de los textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura” (p.10), lo cual ha influido sobre el rol de la literatura dentro del contexto académico y ha generado que solo una pequeña parte de estos textos literarios sean considerados como recursos pedagógicos de utilidad en el aula. Es por esto que para el desarrollo del presente proyecto de investigación se valorará el concepto de lo literario de Gomes, J. (2011) quien considera que:

la elección de esos textos literarios debe estar relacionada a un concepto de lo literario como un universo particular a partir del cual el sujeto pueda mirarse a sí mismo (y con eso desear interactuar, oral o por escrito en el idioma extranjero, con el contenido del texto leído) y no sólo como una excusa para aprender lengua (gramática o vocabulario) o cultura (costumbres, hábitos, valores, etc.).

De este modo para el desarrollo de la presente investigación se tendrán en cuenta aquellos textos literarios que inciten al reconocimiento de la cultura del otro a través de los personajes, que motiven a continuar desarrollando la habilidad lectora y que contribuyan significativamente al aprendizaje de la lengua y su uso en contextos reales.

Por otra parte, los textos literarios reflejan cómo los personajes expresan sus vivencias a través de lenguaje cotidiano y brinda la posibilidad a los estudiantes de sentirse identificados con la información que allí se presenta, de aprovechar la universalidad de las temáticas literarias y de aprovechar el conocimiento sobre aspectos relevantes de la literatura de su lengua materna que servirán de referente para el uso de textos literarios en lengua extranjera. En este sentido, Ballester, J. (2007) considera que en la relación de la lengua y la literatura “se encuentran depositados y vivos el esquema de valores y de visión del mundo que presentan las diferentes comunidades humanas, al igual que las determinadas pautas de conducta y sabiduría popular gestadas a lo largo de generaciones”. Así, la literatura se constituye en un elemento esencial para contribuir a la conexión entre la lengua y la cultura no solo por el uso del lenguaje cotidiano sino también por aquellos elementos que aporta para identificarse con la cultura extranjera, y ser parte de un mundo globalizado.

En consecuencia, se hace necesario reflexionar sobre la pertinencia de la literatura en el aula de lenguas extranjeras y la importancia de esta para comprender el bagaje cultural y sus aportes al proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. En relación con esto, De Oliveira, M. F., (2010) considera que la enseñanza de lenguas extranjeras:

cumple un papel de gran importancia, porque conduce al conocimiento del otro, a la aceptación de otros lugares de enunciación, de otras formas de vida; conduce, en fin, al conocimiento, a la comprensión, a la interpretación y a la aceptación de otras culturas.

Por consiguiente, al vincular la enseñanza de lenguas extranjeras con herramientas de grandes potencialidades como lo son los textos literarios se puede dar un proceso de

aprendizaje integral de la lengua, en el que las habilidades de los estudiantes se desarrollen con base en los contextos reales donde serán usados, y no solo basados en el conocimiento y dominio lingüístico de la lengua. En tal sentido, la literatura contribuye a comprender e interpretar la cultura extranjera a la vez que permite adquirir la lengua desde un uso cotidiano del lenguaje.

4.3.1 Potenciales de la literatura en el aula de ELE

La razón principal para escoger dentro del presente proyecto a la literatura como mecanismo de enseñanza intercultural en el aula de ELE, obedece a las múltiples potencialidades que esta posee y que fortalecen las competencias lingüísticas, sociales y culturales de los estudiantes de ELE. Dichas potencialidades están claramente sintetizadas por Sánchez (2014) quien en su investigación sobre el uso de la literatura en la enseñanza del español en Suecia basa la síntesis de potencialidades en los estudios realizados por (Collie & Slater, 1987; Ghosn, 2002), síntesis que se describe a continuación:

1. “El denominado *carácter auténtico* del texto literario”: el autor refleja el carácter auténtico como los usos cotidianos que un hablante nativo haría de la lengua, los cuales se constituyen en “modelos de comunicación” para los estudiantes, que al estar en contacto con las dificultades lingüísticas que ofrecen los textos literarios se les da la oportunidad de aprender y usar nuevo vocabulario, usos y convenciones de la lengua escrita formal e informal. Esencialmente, este potencial de la literatura fortalece la conexión del estudiante con el texto, en la medida que adquiere nuevo léxico, genera hábitos lectores, y conoce la lengua así como el bagaje cultural que la constituye desde la perspectiva de un hablante nativo y miembro cultural de la lengua.
2. “El *carácter universal de los temas de la literatura*”: el autor citando a Albaladejo (2007) plantea que temáticas como amor, odio, vida, muerte, entre otros son reconocidos en cualquier cultura, por lo que se genera familiaridad entre el lector y el texto. Al igual que entre la perspectiva cultural del escritor permite a los lectores reconocerse como miembros diferentes de una cultura e incluirse en el contexto del otro, vislumbrando las culturas más cercanas y reduciendo las delimitaciones entre estas. El carácter universal de la literatura influye en la competencia sociocultural de los estudiantes de manera significativa, por las herramientas que aporta para el reconocimiento del otro y la cultura a través de la lengua escrita.

3. El tercer potencial de los textos literarios: su *valor cultural*. De acuerdo con las potencialidades anteriores, el valor cultural de la literatura se constituye en un elemento central para considerar la literatura como el mecanismo idóneo para fortalecer la competencia sociocultural de los estudiantes de ELE, y tal como lo expresa el autor Ghosn (2002) en Sánchez (2014):

Otra razón convincente para usar la literatura en la clase de lengua es el potencial que la buena literatura tiene de transformar, cambiar actitudes y asistir a erradicar prejuicios al tiempo que se fomenta la empatía, tolerancia y la conciencia sobre problemas globales (14).

Entonces, la literatura como manifestación cultural tiene los elementos necesarios para aportar a la competencia sociocultural y modificar aquellas actitudes que distancian a los estudiantes de la lengua, contribuyendo a algo más que un aprendizaje netamente lingüístico.

4. Su *riqueza lingüística*: de acuerdo con Bernal (2011) citado por Sánchez (2014), la literatura posee un número casi ilimitado de “registros de la lengua real” para dar a los estudiantes la posibilidad de enfrentarse ante un vocabulario amplio traído directamente de los usos coloquiales de la lengua y en función de un aprendizaje auténtico de la misma.
5. El texto literario *permite potenciar la competencia comunicativa* de los estudiantes: al implicar usos reales de la lengua e incentivar el aprendizaje de léxico, los estudiantes potencian sus competencias escritas y orales en la lengua extranjera, interactuando no solo con los personajes de los textos literarios sino también extrayendo los usos de la lengua para la creación de textos propios con los que se fortalece la competencia escrita de los estudiantes. Es decir, además de aprender del contexto de los textos literarios, se aprende a escribir y hablar de manera adecuada en la lengua extranjera.
6. El texto literario tiene el potencial de *implicar emocionalmente al lector* con la obra leída: a medida que se genera relación con los textos literarios y los estudiantes se vuelven lectores frecuentes, su léxico y capacidad de expresar conocimiento en la lengua extranjera se incrementa, por lo cual, de manera consciente o inconsciente, los estudiantes generan vínculos con los textos que leen, afinidad con los mismos y mejoran sus habilidades orales y escritas en el aula. De acuerdo con Sánchez (2014) dicho potencial de la literatura puede ser aprovechado dentro del aula de clases por parte del docente para motivar a los estudiantes y facilitar la interacción e intercambio de ideas.

De esta manera, la literatura desde sus potencialidades facilita a los docentes de ELE incentivar la sensibilidad hacia la interculturalidad y generar autonomía en los estudiantes para su propio aprendizaje. La literatura al ser una manifestación cultural con tan amplia variedad lingüística y dialectal, permite contrastar sus usos en contexto, al igual que enriquece el léxico de los estudiantes. Así, la literatura permite desde ambas perspectivas, enseñanza y aprendizaje, reconocer al otro desde la diferencia y destacar aquellos aspectos que los unen. En síntesis, los potenciales de la literatura permiten ratificarla como la herramienta idónea a través de la cual se puede generar la adquisición de la competencia sociocultural en el aula de ELE.

4.3.1.1 Conocimientos implícitos en el conocimiento literario:

La literatura pues, presenta múltiples potencialidades aplicables a la enseñanza de las lenguas extranjeras, gracias a los conocimientos implícitos de carácter cultural, social y lingüístico, los cuales de acuerdo con Sanz (2005) en su artículo, *La Construcción del Componente Cultural: Enfoque Comunicativo y Literatura* establece una delimitación de los subconocimientos implícitos en el conocimiento literario, detallado a continuación:

Subconocimiento	Descripción
Conocimientos culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento histórico - Conocimiento sobre el conjunto de la obra del autor con el que se va a trabajar - Conocimiento de la historia literaria - Conocimiento de otros textos (literarios, musicales, visuales, etc.) coetáneos al texto con el que se va a trabajar.
Conocimientos especializados	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las características del género (previsiones a partir de la idea de macro y de superestructura) - Conocimiento sobre conceptos generales de la teoría literaria
Conocimientos del código lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento lingüístico general - Conocimiento lingüístico específico (características del lenguaje literario: polisemia, ambigüedad, sugerencia, expresividad, poca presencia de la explicitud, etc.)
Conocimientos de didáctica	Evidentemente, la posibilidad de trasvasar el punto (conocimientos de la didáctica) al ámbito del conocimiento del alumno sólo será factible en el caso de que el docente planifique sus clases atendiendo a las ventajas que pueda acarrear el desarrollo de estrategias de metacognición en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 7. Subconocimientos implícitos en el conocimiento literario. Tomado de Sanz, M. (2010)

Dentro de estos subconocimientos se plantea el conocimiento cultural como la primera subcategoría que incluye el conocimiento de aspectos propios de la cultura extranjera que se busca aprender, al igual que el código lingüístico y la teoría literaria que amplían el conocimiento cultural de los estudiantes e incentivan el uso de la lengua para el aprendizaje cultural. También se reconoce el papel de la didáctica que afecta directamente la metodología de enseñanza del docente de lengua extranjera y su planificación de la clase. Por lo tanto, la delimitación de la literatura en estos subconocimientos confirma su valor cultural y las potencialidades de esta para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante de lenguas extranjeras.

4.3.2 Literatura como constructor cultural

En adición a las potencialidades de la literatura en el aula de ELE, en especial el potencial de *valor cultural* planteado por Sánchez (2014), la literatura se considera una herramienta de aprendizaje capaz de aportar al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes y a la comprensión de los conocimientos socioculturales y lingüísticos de otras culturas. En este sentido, Ballester, J., & Ibarra, N. (2015) ratifican la literatura como constructor intercultural al considerar que “la literatura, no lo olvidemos, regala una representación del mundo y una mirada sobre la realidad correspondiente al imaginario de valores y estereotipos de la sociedad que la produce”. (p.171). Por esto, los textos literarios y en especial los textos auténticos como manifestaciones culturales poseen riqueza no sólo lingüística sino también en cuanto a elementos propios de la sociedad y la cultura de la cual dichos textos surgieron.

Asimismo, la literatura como constructor intercultural aporta al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, al tener que asumir estos una postura frente a las situaciones sociales y culturales circundantes a la lengua que se aprende. Por consiguiente, Ballester, J., & Ibarra, N. (2015) consideran que,

La educación literaria intercultural puede desempeñar un papel esencial tanto en la gestación de la identidad individual y colectiva del lector como en la comprensión crítica de la realidad circundante que le facilita, pero también de los *otros* procedentes de realidades, lugares y culturas diferentes a la propia o de la alteridad existente en todo núcleo social y, por tanto, en la formación de la ciudadanía y en la construcción de sociedades democráticas y plurales.

Por consiguiente, la construcción intercultural se propicia a partir de la comprensión de las diferencias con el otro y la postura que se asume en relación con dichas diferencias. En el aula de ELE, la literatura que permite el uso de la lengua para hablantes no nativos constituye una herramienta de acercamiento a las realidades sociales y culturales de los hablantes nativos. Por otra parte, brinda la oportunidad de generar posturas críticas y reflexiones acerca de los textos y las realidades que conllevan, que van más allá de la mera comprensión de la lengua y de textos escritos en esta.

Desde la perspectiva de autores como Mansilla, S. (2006), la incidencia de la literatura en la construcción intercultural implica indagar en la identidad cultural de los escritores y su relación con su cultura de origen, al igual que con la relevancia de los hechos y sucesos relatados en conexión con las realidades sociales. De esta forma para el autor anteriormente citado,

Inquirir en los efectos identitarios culturales de un texto es rastrear el trabajo de origen: el viaje que el autor realiza en el lenguaje, en la historia, en la cultura para visibilizar aquellos otros sujetos y voces que hicieron posible que el autor pudiera escribir lo que escribió y determinar, en un juicio siempre subjetivo pero informado, si el autor le hace o no justicia a los suyos y a los otros.

Los efectos identitarios culturales de los textos literarios permiten comprender la literatura como constructor intercultural y valorar las potencialidades que esta ofrece para la adquisición de la competencia sociocultural en el aula de ELE. En la elaboración del presente proyecto se destaca lo relacionado con las potencialidades y todas aquellas características que constituyen a la literatura como herramienta idónea para fortalecer el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras desde la adquisición de las competencias socioculturales que permiten una comunicación asertiva en contextos reales.

Adicionalmente, la literatura como constructor intercultural abordado desde el vínculo entre lengua y cultura podría relacionarse con el concepto de *continuum de estructuras textuales* planteado por Mendoza (1993), en el cual el lenguaje literario es una continuación del lenguaje cotidiano que servirá de referente sobre el uso de la lengua meta. Al respecto, la literatura se destaca como herramienta cultural por la importancia de las peculiaridades de los textos escritos en relación con la expresión oral del uso del lenguaje cotidiano que representan, resaltando el uso de la lengua para la interacción comunicativa y el papel esencial de la

literatura en la comprensión de la cotidianidad de la cultura desde los usos de la lengua escrita. De tal forma, la literatura como constructor intercultural vincula la lengua y la cultura, desde el uso y conocimiento del lenguaje formal y coloquial en la lengua extranjera, y a través del desarrollo de competencias como la comunicativa en la que adquiere relevancia la competencia cultural en el proceso de aprendizaje de ELE.

Por esto, para el desarrollo del presente proyecto de investigación, la literatura como manifestación y la cultura como organizador social se integran tal como lo exponen Ballester, J., & Ibarra, N., (2015) en el sentido que “todas las culturas han creado una literatura propia para interrogarse sobre el mundo, para reflejarse y para transmitir a las próximas generaciones su particular cosmovisión, su sistema de valores con todos sus mitos, imágenes, tópicos y personajes”. (P.172)

4.3.3 Criterios de selección de los textos literarios

Respecto a los criterios de selección de los textos literarios y a aquellos que deben ser incluidos en el aula de ELE, como punto de partida se tendrán en cuenta el tipo de textos que deben ser usados en el aula de lenguas, al respecto Albaladejo (2007) plantea que ha sido amplia la discusión en torno al tipo de textos, haciendo referencia a tres tipos de textos dentro del aula de ELE: textos originales, simplificados o lecturas graduadas. Textos que serán definidos a continuación:

- **Los textos simplificados** son “considerados como obras literarias a las que se les ha “amputado” por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original.” Es decir, que los textos simplificados al buscar sintetizar las obras literarias han hecho que pierdan planteamientos importantes del autor.

- **Las lecturas graduadas** se definen como:

obras específicamente creadas para ser leídas por un estudiante de un determinado nivel de lengua, hemos de decir que, por una parte carecen del valor estético y lingüístico de las obras originales, y por otra, al ser textos atemporales, diseñados solamente con el fin de enseñar la lengua, están privados del valor cultural, social e ideológico que poseen las obras literarias. (Albadejo, 2007. p.13)

Dichas lecturas a pesar de ser diseñadas para el aprendizaje de ELE carecen del valor propio de una obra literaria. Al respecto, Albaladejo (2007) y Sánchez (2014) coinciden al hacer referencia a que estas lecturas se diseñan para la enseñanza de determinadas estructuras lingüísticas por lo cual se alejan significativamente del uso “natural” de la lengua hablada y escrita. Por esto tampoco constituiría este tipo de texto como el más adecuado para la inclusión de la literatura en el aula de clases.

- **Los textos originales:** son los más apropiados para el uso dentro del aula de ELE pero debido a la dificultad lingüística que representan para un hablante no nativo, deben ser rigurosamente elegidos por el docente, con base a “los factores de accesibilidad, motivación, relevancia y sobre todo el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje.” Este tipo de texto al ser más apegado a la realidad lingüística requiere tener en cuenta parámetros que no generen frustración, sino que motiven a los estudiantes para avanzar en el proceso lector y explotar los textos literarios al máximo en el aprendizaje de la lengua y los elementos culturales y sociales que estos conllevan.

En este sentido, los textos originales son los más apropiados para ser usados dentro del aula de ELE por la cercanía con el uso del lenguaje y la riqueza cultural que aportan a los estudiantes, sin embargo no se puede obviar la importancia de usar una metodología acorde a las necesidades de los estudiantes, que dé la oportunidad de motivarlos y fortalecer los vínculos con la lengua y cultura meta. De esta forma, se tendrá en cuenta el texto narrativo como representación de los textos originales, y en específico, la crónica literaria y el cuento corto, los cuales al igual que la cultura no han sido elementos estáticos, sino que han sido dinámicos en constante transformación desde una interacción social y cultural en contextos reales. Del mismo modo, serán relevantes los aspectos de estos que aporta al análisis de la competencia sociocultural, uso de lenguaje coloquial, el reflejo de la realidad social y cultural de una comunidad, y su función cultural como manifestación de la misma.

Como segundo criterio de selección de textos literarios se debe tener en cuenta que los textos literarios pueden ser adaptados al enfoque seleccionado y explotados con base en los intereses de los docentes y estudiantes. El proceso de selección de textos literarios no difiere de los procesos de “adaptación-adequación” llevado a cabo con otros materiales didácticos en

el aula de lengua extranjera, puesto que “la producción literaria abarca diversidad de registros, recursos lingüísticos, y posibilidades expresivas”, entre otros. Del mismo modo, no se debe obviar el conocimiento previo o intuitivo “derivado del estudio, observación o reconocimiento de rasgos del uso literario de la lengua” que poseen los estudiantes de lenguas extranjeras, y el cual puede ser explotado en la práctica comunicativa a través del uso de la literatura dentro del aula de ELE. Por último, para el uso de la literatura en el aula de ELE es “necesaria la efectiva comprensión lectora previa a cualquier orientación metodológica de la práctica docente” (Mendoza, A. 1993). En consecuencia, los múltiples aportes de la literatura en el aula de ELE permitirán a los estudiantes como miembros de una cultura materna conectarse con una cultura extranjera a través de las vivencias de los personajes, siempre y cuando se realice la selección y uso adecuado de los textos.

Como tercer criterio de selección se encuentra el nivel apropiado para enseñar literatura en el aula de ELE, Albaladejo (2007) plantea que desde el nivel inicial del curso de lenguas se pueden incluir textos cortos, poemas con un lenguaje accesible a los estudiantes mientras en los niveles intermedios y avanzados se incluyan textos auténticos de mayor complejidad se aumente el grado de dificultad lingüística de los textos. Sin embargo, en cualquier nivel suelen ser más convenientes aquellos textos auténticos que aportan al conocimiento real de la lengua, partiendo de los usos reales de la lengua e implicando cierto grado de dificultad lingüística que da la oportunidad de mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes.

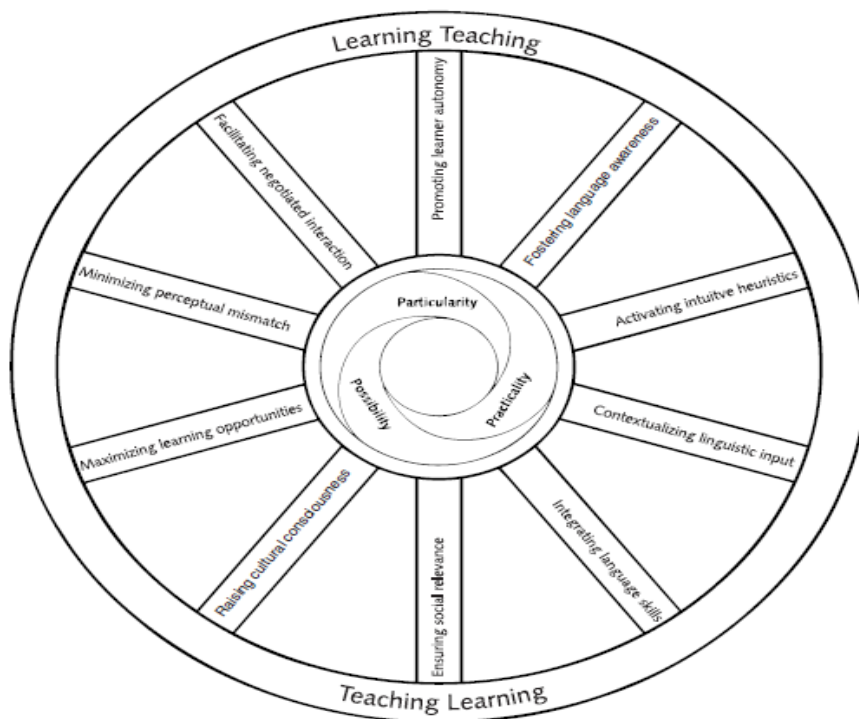
Por último, se hace necesario para la selección de los textos literarios tener en cuenta la universalidad de las temáticas planteadas en los textos. Dicha universalidad considerada dentro de las potencialidades de la literatura también contribuye a la comprensión de los textos como manifestación cultural, en especial los textos narrativos, ya que “en los cuentos de la tradición oral... las aperturas, personajes, acontecimientos, epílogos y cierres, varían de cultura a cultura, y los rasgos estructurales como la repetición, el paralelismo y la presencia de lo afectivo tienden más a la universalidad”. En este sentido, los textos narrativos cumplirían con el primer criterio de ser textos originales y representarían una de las potencialidades de la

literatura, la universalidad, en lo que se refiere a sus rasgos estructurales a la vez que la esencia de las variaciones culturales.

4.4. El postmétodo

En este apartado se tendrá en cuenta el postmétodo y las macro estrategias planteadas en este enfoque. El postmétodo concebido por Kamaravadivelu (2003), adquiere relevancia para la presente investigación, ya que es “una alternativa al método” que busca “estimular procesos de pensamiento crítico, permitir que los estudiantes sean auto reflexivos sobre su proceso de aprendizaje, y trascender los límites del método a través de los retos que implica un postmétodo”. En este sentido, la conexión entre la lengua y la cultura en el aprendizaje de la competencia sociocultural planteada en la presente investigación sería fortalecida con las múltiples estrategias que permite abordar el postmétodo en el aula de ELE. Del mismo modo, el postmétodo contempla el componente social y cultural como esenciales para el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera, los cuales son determinantes en el desarrollo de la presente propuesta metodológica.

Como primer aspecto relevante del postmétodo, se destacan los tres parámetros planteados por Kumaravadivelu: *particularidad*, *practicabilidad* y *posibilidad*. La particularidad hace referencia a la oportunidad de dirigir las pedagogías a la población particular en la que se usa incluyendo las necesidades, metas y objetivos que se buscan alcanzar en ese grupo determinado. La practicabilidad se refiere a la relación entre la teoría y la práctica; el docente tiene un rol central en este parámetro al crear la teoría con base en las experiencias propias de su práctica docente. Por último, el parámetro de posibilidad hace referencia a la individualidad de cada estudiante o miembro de la comunidad académica, quienes al ser miembro de un grupo social y cultural tienen rasgos identitarios de los que se debe ser consciente en el aula de lenguas. Para el autor, los tres parámetros son el eje central, las macro estrategias dan estabilidad al proceso de aprendizaje – enseñanza, que se ve influenciado por todos los aspectos individuales de los docentes, estudiantes y la comunidad académica como se observa en la “rueda pedagógica” (ver cuadro 5) planteada por el autor.



Cuadro 2. Rueda de la pedagogía propuesta por Kumaravadivelu (2003).

4.4.1 Macro estrategias

Con relación a los parámetros anteriormente mencionados, Kumaravadivelu propone un marco estratégico que comprende diez macro estrategias, que serán descritas a continuación:

Macro estrategias	Descripción
Maximizar las oportunidades del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Considera la docencia como un proceso de creación y uso de las oportunidades de aprendizaje. • Equilibrio entre su papel como planificadores de los actos docentes y su papel como mediadores de los actos de aprendizaje. • La creación de oportunidades de aprendizaje efectivas comporta, por tanto, la voluntad por parte de los profesores de modificar de forma continua la planificación de las clases a partir de la respuesta que reciben.
Facilitar la interacción negociada	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones significativas en clase entre estudiante-estudiante y estudiante-profesor. • Interacción negociada significa que el aprendiente tiene que estar implicado activamente en las aclaraciones, confirmaciones, comprobaciones de comprensión, solicitudes, enmiendas, reacciones y cambios de turno. • El estudiante debe tener libertad y estímulos para iniciar la conversación, no solamente se trata de reaccionar y responder. • La interacción negociada se puede facilitar por medio de diversos micro-estrategias. Diseñar actividades en grupo es una de ellas.
Minimizar los	<ul style="list-style-type: none"> • El impacto que tengan las actividades de clase en el proceso de aprendizaje

desajustes en la percepción	<p>depende tanto de la interpretación del estudiante como de la intención del profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuentes potenciales de desajuste en la percepción: cognitiva, comunicativa, lingüística, pedagógica, estratégica, cultural, evaluativa, procedimental, instruccional, actitudinal.
Activar la heurística intuitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Buena parte de la información gramatical se puede transmitir no directamente por medio de reglas, sino indirectamente con ejemplos. • Se debe alentar a los estudiantes para que encuentren las pautas gobernadas por reglas en los ejemplos que se les proporcione. • Una manera de activar la heurística intuitiva del aprendiente consiste en proporcionar suficientes datos textuales como para que el estudiante pueda inferir determinadas reglas gramaticales subyacentes.
Fomentar la concienciación lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere al intento deliberado de llamar la atención de los estudiantes sobre las propiedades formales de la L2, con objeto de incrementar el grado de explicitud que se requiere para promover el aprendizaje de esta L2. • Las estrategias basadas en la concienciación lingüística dan énfasis a la comprensión, a los principios generales y a la experiencia operativa.
Contextualizar el input	<ul style="list-style-type: none"> • El <i>input</i> se debe contextualizar para que los estudiantes se beneficien de los efectos interactivos de los diversos componentes lingüísticos. • Las micro estrategias que ayudan al docente a promover el uso sintáctico, semántico y pragmático de la lengua se pueden derivar, entre otras contribuciones, de los escenarios de aprendizaje de la lengua, tareas de resolución de problemas y de la simulación y de los juegos de imitación.
Integrar las destrezas lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifican y se secuencian como comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. • Para lograr una enseñanza efectiva de la lengua, es necesario integrar las destrezas lingüísticas. • La lectura, por ejemplo, puede ser “el medio primario para desarrollar la comprensión lectora, el estilo de la escritura y un conocimiento léxico y gramatical más sofisticado” (Krashen, 1989, p. 90).
Promover la autonomía del aprendiente	<ul style="list-style-type: none"> • Supone ayudar a los estudiantes a que aprendan a aprender, equiparlos con los medios necesarios para que dirijan ellos mismos su aprendizaje, aumentar la concienciación de los buenos estudiantes de la lengua con respecto a las estrategias de aprendizaje que parecen poseer de forma intuitiva, y hacer las estrategias explícitas y sistemáticas de manera que estén disponibles para mejorar igualmente las capacidades lingüísticas de otros aprendientes.
Incrementar la concienciación cultural	<ul style="list-style-type: none"> • “Uno de los objetivos más importantes de la enseñanza de la cultura es ayudar al estudiante a incrementar la comprensión de la perspectiva del hablante nativo” Stern(1992: 216) • La capacidad de los aprendientes para interpretar actitudes relevantes desde el punto de vista cultural y para comportarse ellos mismos de manera culturalmente apropiada. • Al tratar a los estudiantes como informantes culturales, les podemos alentar para que se impliquen en un proceso de participación que valora su capacidad/conocimiento.
Asegurar la relevancia social	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a la necesidad de que el profesorado sea sensible al entorno social, político, económico y educativo en que tiene lugar la enseñanza/aprendizaje de la L2. • Los fines del aprendizaje y el uso de la lengua son quizás los factores

	<p>cruciales para determinar la relevancia social de un programa de L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un objetivo como este tiene que recoger las decisiones del profesor en lo que respecta a los materiales de formación apropiados, medidas de evaluación y competencia meta.
--	---

Tabla 8. La situación postmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. B. Kumaravadivelu⁵

Las macro estrategias propuestas por Kamaravadivelu comprenden los elementos centrales que serán abordados dentro de la propuesta metodológica diseñada en la presente investigación. Dichas macro estrategias buscan concienciar al docente sobre los elementos que permiten una interacción asertiva en el aula de lenguas, y que conlleva un aprendizaje significativo, así como una relación estrecha con la lengua que se aprende y su cultura. Del mismo modo, las macro estrategias permiten que el docente proponga e integre micro estrategias que sean consecuentes con lo que se busca obtener del proceso de aprendizaje y motive la participación activa de los estudiantes en su propio proceso académico.

4.5 Estrategias pedagógicas

En este apartado se tendrá en cuenta el concepto de estrategia pedagógica del cual se desprenden aquellas para la enseñanza cultural y para la enseñanza de literatura. Dichas estrategias son pertinentes para la presente investigación al aportar referentes que dan lugar a la propuesta metodológica, y vinculan el concepto de lengua con el de cultura propuestas en la investigación. Al respecto, Díaz Barriga (2010) considera que las estrategias pedagógicas “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. La presente investigación toma el concepto de aprendizaje significativo desde la relación de la cultura y la lengua extranjera, que lleva a interacciones comunicativas en contextos reales. Del mismo modo, al ser las estrategias pedagógicas reflexivas y flexibles, permiten a los estudiantes analizar los referentes culturales desde las perspectivas reales que ofrece la literatura y flexibilizar la interpretación que se hace de estos. Al respecto, Díaz Barriga (2010) propone una clasificación de estrategias pedagógicas, de las cuales se hace el recuento a continuación.

⁵ Este trabajo es una traducción de Marcos Cánovas a Kumaravadivelu, B. (1994), «The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching» en *TESOL QUARTERLY*, Vol. 28. N.º 1. primavera 1994, páginas 27-48. Tomado de Centro Virtual Cervantes.

Estrategias según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza.
Preinstruccionales: por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas.
Coinstruccionales: apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes.
Postinstruccionales: se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material.
Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos
Discusión guiada. En la aplicación desde el inicio los alumnos activan sus conocimientos previos, y gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden ir desarrollando y compartiendo con los otros información previa que pudieron no poseer (o al menos no del mismo modo) antes de que la estrategia fuese iniciada.
Actividad generadora de información previa (lluvia de ideas): estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado.
Los objetivos, como estrategias de enseñanza, no tendrían sentido si no fueran comprensibles para los aprendices, si éstos no se sintieran aludidos de algún modo en su enunciación y si no sirvieran como referencia para indicar el punto hacia donde se quiere llegar.

Tabla 9. Clasificación de las estrategias pedagógicas basado en Díaz Barriga (2010).

4.5.1 Estrategias pedagógicas para la enseñanza de aspectos socioculturales

Dentro de las estrategias pedagógicas propuestas para la adquisición de la competencia sociocultural se encuentran algunas ligadas al aprendizaje de las lenguas extranjeras y el reconocimiento de las culturas a partir de la diferencia. Autores como López García (2001) en García, P., López, M., & Morales, J. (2002) plantean cuatro etapas para la adquisición de la competencia cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: etapa de percepción inicial, etapa de generalización, etapa de reflexión y etapa de contextualización a partir de las cuales se plantean diversas estrategias para generar cercanía con determinados aspectos socioculturales de la lengua que se aprende antes y durante el contacto con esta. A continuación, se exponen las estrategias planteadas por López García (2001) en la propuesta de García, P., López, M., & Morales, J. (2002) titulada *La Lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas:*

Estrategias para la Enseñanza Sociocultural	
<p>1. Estrategias para la etapa de percepción inicial</p> <p><i>Observación directa e indirecta:</i> se valen de imágenes, fotografías y experimentación a través de los sentidos (olores, sonidos, entre otros) para identificar la percepción de los estudiantes antes y después de estar en contacto con la cultura de la lengua que aprenden.</p> <p><i>Análisis de choque e impacto cultural:</i> permiten expresar actitudes negativas frente a la cultura de la lengua que se aprende.</p> <p><i>De presuposición:</i> están relacionadas a la observación de comportamientos culturales y la claridad en concepciones erróneas respecto a estos.</p>	<p>2. Estrategias para la etapa de generalización</p> <p><i>Basadas en estereotipos:</i> consisten en eliminar falsas imágenes y aminorar los estereotipos para esto se valen de trabajo con los estereotipos culturales y la posibilidad de potenciar sus aspectos positivos.</p> <p><i>De comparación y contraste:</i> consisten en identificar aquellos aspectos en común y diferentes de las culturas propias y aquellas de las lenguas extranjeras, para lo cual se sugiere evitar el uso de exageraciones o subjetividades y ser neutral en las relaciones.</p>
<p>3. Estrategias para la etapa de reflexión</p> <p><i>De situación:</i> se valen de la dramatización para interpretar roles sociales observados.</p> <p><i>De crítica constructiva:</i> permite retomar los conflictos con la cultura de lengua extranjera a través de simulaciones, debates o análisis a través de conversaciones para comprender el porqué de los comportamientos de una determinada cultura.</p>	<p>4. Estrategias para la etapa de conceptualización</p> <p><i>De contexto en directo:</i> permiten que los estudiantes aprendan cómo actuar en determinados contextos sociales y culturales. Esto se logra mediante las instrucciones de los docentes y su uso fuera del contexto del aula.</p> <p><i>De información:</i> hacen referencia a la investigación y exposición de temas monográficos relacionados con aspectos de la sociedad para lo cual se requiere orientación docente y alto conocimiento de la lengua.</p>

Tabla 10. Estrategias para la enseñanza sociocultural basada en López (2001).

Dichas estrategias para el conocimiento sociocultural de la determinada cultura de una lengua extranjera, aunque reflejan un amplio interés por vincular la lengua y su cultura, carecen de herramientas concretas que permitan conectar significativamente la lengua y la cultura, ya sea desde las manifestaciones de ambas, como desde aquellos problemas frecuentes en la comunicación en contextos culturales. Al generar estrategias que vinculen significativamente estos conceptos se podrá dar respuesta a problemas de comunicación, tal como lo plantean García, P., López, M., & Morales, J. (2002)

tanto entre personas del mismo país —relaciones intraculturales— (casos como los desencuentros entre jóvenes y mayores, hombres y mujeres, personas que viven en el campo y en la ciudad, o que ocupan diferentes oficios o profesiones) y ciudadanos de países y culturas diferentes —relaciones interculturales (p.1)

Entonces, aunque se hayan explorado y propuesto estrategias para la adquisición de la competencia sociocultural y el conocimiento de la cultura extranjera aún falta generar vínculos

entre la lengua que se aprende y la cultura que se conoce mediante las manifestaciones lingüísticas y culturales que conecten a estas del modo que lo hacen la literatura y algunas muestras literarias como la poesía, fabulas, leyendas, mitos, entre otros.

4.5.2 Estrategias pedagógicas para la comprensión lectora

Dentro de las estrategias pedagógicas que atañen al presente proyecto de investigación se encuentran múltiples estrategias traídas de lenguas extranjeras como el inglés. Tal como lo plantea Albaladejo (2007) en su investigación *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: Investigación de la teoría a la práctica*, en la que toma y adapta al aula de ELE, aquellas estrategias propuestas por Collie & Slater (2002) en su libro *Literature in the Language Classroom*. A continuación, se describen las estrategias planteadas por Albaladejo (2007):

Estrategias usadas en actividades de pre-lectura:	Estrategias diseñadas para mantener el interés en la lectura:	
Predicciones usando el título y la portada del libro, palabras y frases clave Montaje biográfico Diagrama de estrella Susurros Poner en orden	<i>Para trabajar con dificultades de lengua</i> Emparejar, Crucigramas o sopa de letras con seguimiento, actividades con efecto bola de nieve, resúmenes bola de nieve, representaciones gráficas, diarios en marcha y mosca en la pared	<i>Para la explotación de puntos cruciales</i> Escritura de conversación creativa, cartel de desaparecido, comparar comienzos.

Tabla 11. Estrategias para la comprensión lectora propuestas por Albaladejo (2007) con base en Collie & Slater (2002)

Las adaptaciones de Albaladejo que se exponen a continuación, aunque no reflejan dificultades al ser traídas de otra lengua demuestran que hace falta diseñar estrategias que integren y consoliden las variedades lingüísticas del español y los textos literarios propios de las culturas de dichas variedades. “Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como input de lengua...” (Albaladejo, 2007.p 4)

Adicionalmente, autores como Díaz Barriga (2010) exponen estrategias pedagógicas que hacen referencia a la asimilación de la información leída para guiar a los estudiantes sobre aspectos incluidos en el contenido de aprendizaje. En las estrategias mencionadas anteriormente se encuentran las señalizaciones, y específicamente, las señalizaciones intratextuales, las cuales “son aquellos recursos lingüísticos que utiliza el autor o diseñador de

un texto, dentro de las posibilidades que le permite su discurso escrito, para destacar aspectos importantes del contenido temático” (Díaz Barriga, 2010). Dichas estrategias son de pertinencia para la presente investigación dado el impacto que tienen sobre el análisis de los textos literarios.

Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje	
Señalizaciones	Toda clase de "claves o avisos" estratégicos que se emplean a lo largo del discurso, para enfatizar u organizar ciertos contenidos que se desean compartir con los aprendices.
Características	
<i>Hacer especificaciones en la estructura del texto.</i>	Usar adecuadamente expresiones que especifican los componentes estructurales del discurso. Por ejemplo, si estamos hablando de un texto que conjunta varias ideas, éstas podrían acompañarse con expresiones tales como "primero", "segundo", "en primer término", "en segundo término", "por último" o si estamos hablando de un texto estructurado en forma de comparación, sería necesario acompañarlos de términos tales como "en comparación ... ", "de igual manera ... ", etcétera
<i>Presentaciones previas de información relevante.</i>	Pueden utilizarse al inicio de los textos, dentro de los párrafos, frases que aclaren de lo que tratará el texto, el propósito del autor, etcétera, que orienten al lector.
<i>Presentaciones finales de información relevante.</i>	La información relevante o aclaratoria deberá presentarse al final del texto a modo de conclusión. Un ejemplo claro sería el uso de indicadores de resumen o reformuladores recapitulativos como podrían ser: "en suma... ", "en conclusión... ", "para resumir... ".
<i>Expresiones aclaratorias que revelan el punto de vista del autor.</i>	Consisten en expresiones usadas por el autor o diseñador para destacar su punto de vista personal, poniendo énfasis o aclarando asuntos de relevancia (por ejemplo, "Cabe destacar que", "Por desgracia... ", "Pongamos atención a... ", etcétera).

Tabla 12. Estrategias pedagógicas para orientar en aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje basado en Díaz Barriga (2010)

Estrategias para reforzar la codificación y la asimilación de la información del lector	
<i>Explicitación de conceptos</i>	Consiste en exponer los conceptos de interés dándoles una mayor claridad en su presentación (por ejemplo, exposición apropiada de sus características definidoras) o proveyéndoles de mayor contexto para- elaborar conexiones internas (relaciones con otros conceptos subordinados o supraordinados) o de conexiones externas (con los conocimientos previos).
<i>Uso de redundancias</i>	Se refiere al uso de formas lingüísticas alternativas que hablen sobre las mismas ideas o conceptos ya presentados (aunque sin llegar a la repetición), con la intención de que sean objeto de un procesamiento ulterior en la memoria operativa.
<i>Ejemplificación</i>	Consiste en adjuntar ejemplos pertinentes que aclaren los conceptos que se desean enseñar o presentar, tratando de concretizarlos con objetos o situaciones que los ilustren.
<i>Simplificación informativa</i>	Se trata de la reducción de aspectos que afectan la comprensión del lector, tales como: evitar palabras no familiares o que se sabe que pueden resultar extrañas para los lectores; evitar formas sintácticas complejas (enunciados y párrafos muy largos, complejos y oscuros) tanto como sea posible; reducir la densidad

	lingüística (demasiadas ideas en pocas palabras), sobre todo cuando se trata de lectores poco avezados en los temas tratados.
--	---

Tabla 13 Estrategias para reforzar la codificación y la asimilación de la información del lector basado en Díaz Barriga (2010).

Tipo de ejercicios para la comprensión lectora	
ESTRATEGIAS DE LECTURA	COMPRENDER EL SIGNIFICADO
Sintetizar Inferir en el contexto Entender las relaciones entre oraciones Unir las oraciones con ideas	Respuestas no verbales al texto Comparar textos e imágenes Ordenar una secuencia de imágenes Unir Hacer mapas mentales Completar un documento
De skimming a scanning Predecir Anticipar Prever (previewing) Skimming (ojear el texto) Scanning (ojear) detalle	Respuestas lingüísticas al texto Reorganizar los eventos (usar cuadros) Comparar diferentes textos Completar un documento Responder a preguntas Resumir Tomar notas
Evaluar el texto: Hecho vs opinión Intención del autor	Organización del texto: Idea principal e ideas que la soportan Descripción Analogía y contraste Secuencia cronológica Organización argumentativa y lógica

Tabla 14. Reading comprehension exercises-type basado en Grellet (1981) (original en inglés)

Las estrategias anteriormente mencionadas entre otras han permitido dar relevancia a la literatura en la adquisición de la competencia sociocultural dentro del aula de ELE, aunque aún falta diseñar y/o adaptar estrategias que con base en el contexto cultural y las variedades lingüísticas puedan fomentar el aprendizaje significativo de la lengua.

5. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se abordan los conceptos relacionados con el diseño y la implementación de la investigación aplicada práctica. Como punto de partida, se define el tipo de investigación y los instrumentos investigativos con base en los planteamientos de Seliger y Shohamy (1989). Posteriormente, se dará a conocer el marco metodológico que se siguió para la elaboración de la propuesta metodológica, producto del proceso de investigación.

5.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación desde la perspectiva de la enseñanza de segundas lenguas y los fundamentos teóricos de la investigación es aplicada y práctica, al respecto Seliger y Shohamy (1989) hacen la distinción entre investigación práctica, aplicada y teórica enfatizando en que dicha distinción es útil, ya que

(...)Covers such a wide variety of possible topics and questions, from constructing theoretical models to explain second language acquisition, to investigating the applications of theoretical constructs in linguistics to actual language acquisition contexts, to the practical utilization of theoretical and applied findings in language teaching methodologies and Classroom Language learning (P. 17)

De este modo, la relación entre la investigación aplicada, práctica y teórica aporta significativamente a la comprensión de los procesos de adquisición de segundas lenguas, a la vez que da lugar a una interrelación de los tipos de investigación (ver ilustración 1).

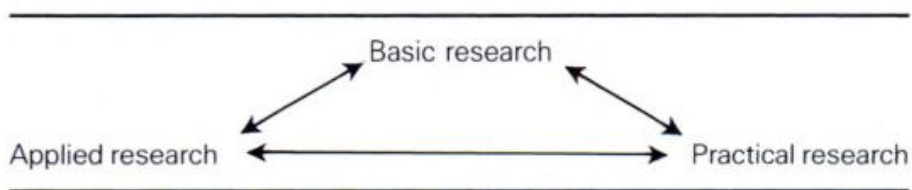


Ilustración 1. Tipos de investigación en segundas lenguas y su relación tomado de Seliger & Shohamy (1989) (original en inglés)

En este sentido, el autor considera que los tipos de investigación no están aislados sino relacionados entre sí, aportando la teoría a la práctica y a la aplicación del conocimiento. Para la presente investigación se tendrá en cuenta esta relación y se valdrá de ella para llegar a la aplicación del conocimiento tanto teórico como parte de la práctica.

5.2 Diseño metodológico

El marco metodológico que se seguirá en la presente investigación es el planteado por Graves (1996) en el que se exponen siete componentes esenciales que conforman un marco para el desarrollo de materiales. Este marco se ha elegido por su flexibilidad e integralidad, además de ser de utilidad por constituirse en “una forma organizada de concebir un proceso complejo” (Graves, K., 1997:12). En este los componentes se integran en una sola unidad cuyo eje central es la identificación de necesidades en conjunto con los otros seis

componentes: fijar los objetivos y metas, contenido, seleccionar y desarrollar el material con las actividades, organizar el contenido y las actividades, la evaluación del material, (Ver cuadro 4). A continuación se describirán cada uno de los siete componentes esenciales en relación con la presente investigación.



Cuadro 3. Los componentes del desarrollo de material tomado de Núñez, A., & Téllez, M. (2009). (Texto original en inglés)

5.2.1 Identificación de necesidades

El proceso de identificación de necesidades surgió de la revisión teórica de las investigaciones realizadas en torno a la competencia sociocultural en el aprendizaje del español como lengua extranjera, así como el uso de la literatura en tanto herramienta en el aprendizaje de dicha lengua. Autores como Mendoza (1993), Báez (2002), Huelva, E. (2015), entre otros coincidieron en plantear que la lengua y la cultura tienen un vínculo indivisible que no ha sido considerado como eje central en el aprendizaje sino hasta el momento que se generan malentendidos en la interacción con hablante extranjeros.

En la revisión teórica se analizaron el PCIC y MCER con su escala de niveles de referencia, en los cuales se identificó que en la escala global, el nivel apropiado para el

desarrollo de la presente propuesta metodológica es el nivel B2 (usuario independiente); ya que, de acuerdo al MCER se tiene en cuenta la capacidad del estudiante de

...entender las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos, incluso sin son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. (p.26)

En este sentido, se evidencia la necesidad de los estudiantes de interactuar de manera asertiva en la lengua extranjera, comprender la complejidad de la lengua asociada con la cotidianidad de su uso y reflexionar sobre temáticas generales o específicas que forman parte de esta. Así, el nivel B2 sería el apropiado para la presente propuesta metodológica por la oportunidad de potenciar la capacidad de los estudiantes de hacer uso de la lengua en interacciones asertivas con hablantes nativos, y de comprender textos con gran riqueza cultural en la lengua extranjera, reflejo de la cotidianidad de habla de la misma.

Asimismo, en el nivel B2 se plantea respecto a la competencia sociocultural incluida dentro del gráfico de la adecuación sociolingüística, que el estudiante se

...expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación. (p.119)

De acuerdo con lo anterior, las interacciones del estudiante de nivel B2 también deben reflejar el vínculo entre la lengua y cultura, así como la importancia de conocer no solo la lengua extranjera sino también la cultura meta para evitar malentendidos y juicios de valor sobre el hablante nativo de la L2, y así poder relacionarse de forma coloquial en diversas situaciones de comunicación.

Por otra parte, en el análisis del PCIC se identificó que los referentes culturales en la competencia sociocultural se plantean desde tres estadios de desarrollo: de aproximación, de profundización y de consolidación, que no corresponden a los niveles de gradación del inventario del PCIC; ya que “los criterios de gradación de los contenidos del inventario

de *referentes culturales* han sido, básicamente, el mayor o menor grado de *universalidad* y el mayor o menor grado de *accesibilidad*". De esta forma, el nivel de profundización sería la opción que más se ajusta a lo propuesto en el nivel B2 para los estudiantes de ELE, al estar en el punto intermedio entre universalidad de los contenidos y accesibilidad. Así, dicho estadio implicaría conocimiento general y específico de las diversas culturas hispanohablantes incluyendo textos literarios, hábitos, normas, entre otros aspectos relevantes para los estudiantes en la adquisición de la competencia sociocultural.

En consecuencia, se identifica que los estudiantes de nivel B2 necesitan conocer aspectos propios de la cultura meta, apropiarse de las normas que les permitan interactuar de manera asertiva en la lengua extranjera, así como valerse de las herramientas que les contribuyan a familiarizarse con la cotidianidad de dicha cultura. Lo que significa que los estudiantes necesitan fortalecer la conexión entre la cultura y la lengua para hacer uso del conocimiento lingüístico en interacciones asertivas con hablantes nativos de la lengua.

5.2.2 Fijar los objetivos y metas

Una vez identificadas las necesidades de los estudiantes de nivel B2 se deben fijar los objetivos y metas de aprendizaje. De acuerdo con lo planteado por Graves (1996) para fijar las metas es necesario responder a la siguiente pregunta "¿cuál es el propósito y los posibles resultados del curso?" En el caso de la presente investigación, el propósito de la propuesta metodológica es potenciar la adquisición de la competencia sociocultural a través del análisis de cuentos cortos y crónicas literarias. Los posibles resultados serían el acercamiento de los estudiantes con la cultura meta desde referentes culturales como la vida diaria en algunos países latinoamericanos (México, Colombia y Argentina), el conocimiento sobre cómo se relacionan las personas en las culturas hispanoamericanas, y por último, que los estudiantes asuman una actitud reflexiva frente a la adquisición de la competencia sociocultural.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, Graves (1996) plantea que el docente debe preguntarse "¿qué necesita aprender o hacer el estudiante para alcanzar estos propósitos?", así como se deben tener en cuenta las siguientes formulas: "el estudiante será capaz de...", el estudiante aprenderá... el estudiante desarrollará la habilidad de... el estudiante sabrá

como...”. Con base en las metas a desarrollar en la presente investigación, en los objetivos de aprendizaje se establecerá que

- *Los estudiantes expresarán opiniones, valoraciones y conocimientos sobre la vida diaria y las relaciones interpersonales en países latinoamericanos.*

De acuerdo al PCIC, en el nivel B2 se contemplan dentro del inventario de funciones: expresar opiniones, actitudes y conocimientos valiéndose de estructuras como *(Tú) qué piensas / opinas, ¿Consideras / Opinas...?, (Yo) también / tampoco lo creo / lo pienso / lo encuentro / lo veo / lo considero...* Del mismo modo, el PCIC plantea en el inventario de referentes culturales, en el nivel de profundización que corresponde al nivel B2, la literatura como producto y creación cultural en el que se abordan grandes autores españoles e hispanoamericanos.

En el MCER se plantean como conocimientos socioculturales: la vida diaria y las relaciones interpersonales como temas centrales de las unidades de la propuesta metodológica y elementos sociolingüísticos: *las expresiones de sabiduría popular*, entre las cuales se destacan los modismos o refranes presentes en los textos literarios abordados en el material y de utilidad para que los estudiantes expresen sus opiniones. Del mismo modo, el MCER plantea la *asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)* como parte de las habilidades y actitudes interculturales que deben desarrollar los estudiantes y que se fortalecerán mediante la expresión de opiniones, actitudes y conocimientos de los textos presentes en la propuesta metodológica.

- *Los estudiantes reconocerán el valor cultural de la literatura a través del análisis de cuentos cortos y crónicas literarias.*

En el MCER se propone dentro de los marcadores lingüísticos de la competencia sociolingüística, *el dialecto y el acento* como elementos que permiten identificar la región e incluso estrato social de la que proviene una persona. En la propuesta metodológica, el uso de léxico y estructura gramatical de los textos en complemento con las barras lexicales

contribuyen a destacar el valor cultural de las palabras y a facilitar el acercamiento cultural de los estudiantes mediante los textos.

Igualmente, el PCIC contempla que en el nivel de profundización de los referentes culturales, los estudiantes están en la capacidad de profundizar sobre los productos culturales desde diversos puntos de vista, para lo cual se debe “acceder a muestras variadas de las culturas de los distintos países hispanos de diferentes épocas y con distintas perspectivas de análisis”. En este caso el acercamiento cultural se realiza a través de cuentos cortos como *Casa Tomada* o *La herencia de Matilde Arcángel*, de Julio Cortázar y Juan Rulfo, autores representativos de la cultura argentina y mexicana.

- *Los estudiantes fortalecerán el proceso de adquisición de la competencia sociocultural*

En el MCER se plantea dentro de la adquisición de la competencia sociocultural, las *habilidades y actitudes* que los estudiantes deben tener frente a una cultura extranjera; al respecto con el desarrollo del presente material se espera que los estudiantes desarrollen empatía y curiosidad ante la cultura meta que permita regular factores afectivos como el estrés. Del mismo modo, los conocimientos socioculturales de la vida diaria y las relaciones interpersonales que son centrales en el desarrollo de la propuesta metodológica permitirán fortalecer estas habilidades y actitudes interculturales de los estudiantes.

En el PCIC, el estudiante como hablante intercultural en el nivel de profundización que corresponde al nivel B2 está en la capacidad de “analizar los elementos constitutivos de los distintos sistemas culturales (percepciones, valores, comportamientos, etc.) con objeto de potenciar la aproximación cultural en niveles cada vez más profundos y arraigados” De esta forma se contribuye con la adquisición de la competencia sociocultural y el acercamiento a la cultura meta por parte de los estudiantes. En este sentido, es necesario que los estudiantes usen significativamente el conocimiento adquirido en el desarrollo de la propuesta metodológica, por lo cual están en la capacidad de “incorporar nuevos conocimientos culturales, socioculturales y lingüísticos, así como desarrollar nuevas destrezas y actitudes que proporcionen claves de interacción e interpretación”.

Entonces, los objetivos y metas de aprendizaje están asociados con la adquisición de la competencia sociocultural de los estudiantes y la forma de potenciar dicho proceso mediante el uso de la literatura. Del mismo modo, se busca fortalecer las habilidades y actitudes interculturales así como el conocimiento de los referentes culturales que serán decisivos para la interacción asertiva en la lengua extranjera, al evitar malentendidos en la comunicación entre un hablante nativo y uno no nativo.

5.2.3 Contenido

La delimitación del contenido partió del interés por la adquisición de la competencia sociocultural por parte de los estudiantes, por lo cual se hizo necesaria la inclusión de los referentes culturales planteados por el MCER, entre los que se escogieron vida diaria y relaciones personales, cada uno como una unidad que define la perspectiva cultural que se abordará. Posterior a esto, se escogió el postmétodo propuesto por B. Kumaravadivelu (2003) como la metodología que se ajusta a la propuesta, ya que considera aspectos esenciales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras que van desde el aprendizaje de léxico, gramática, interacción social y cultural con la cultura meta, así como la posibilidad de una comunicación significativa en la que se reduzcan errores de percepción y estereotipos respecto a la lengua que se aprende. Así, el uso de este método y las diez macro estrategias que plantea permitirá la interacción reflexiva entre el docente y los estudiantes y la inclusión del componente cultural.

Respecto a la selección del contenido que forma parte de la propuesta metodológica se tuvieron en cuenta los conocimientos socioculturales, las unidades de análisis cultural, el cuento y la crónica literaria como manifestaciones literarias y algunas representaciones del valor cultural de la literatura. Las macro estrategias propuestas por Kumaravadivelu se constituyen en el elemento metodológico esencial para el desarrollo de las actividades de la propuesta en complemento con la secuenciación preinstruccional, instruccional y postinstruccional propuesta por Díaz Barriga. Dada la posibilidad de valerse de diversas micro estrategias complementarias para el desarrollo de la propuesta se contemplaron una serie de estas divididas en pre, durante y post de la lectura, que se podrán observar en el siguiente cuadro de organización del contenido (ver tabla 15- anexo 3).

El silabo se realizó con base en el MCER y el PCIC en sus planteamientos del nivel B2. De esta forma, se definió que cada una de las unidades contendría los siguientes aspectos: referentes culturales, contenido funcional, contenido gramatical y nociones específicas (ver anexo 4).

La primera unidad se organizó con base en el inventario del PCIC de la siguiente forma:

- **Referentes culturales:** organización territorial y administrativa (capitales, ciudades y pueblos, literatura y pensamiento, y religión)
- **Contenido funcional:** pedir y dar opinión, pedir y dar valoración, preguntar y expresar conocimiento sobre algo, expresar acuerdo y desacuerdo.
- **Contenido Gramatical:** tiempo del indicativo (presente, pretérito perfecto e imperfecto)
- **Nociones específicas:** ocio (pasatiempos), individuo: dimensión perceptiva y anímica(carácter y personalidad, sentimientos y estados de ánimo), relaciones personales (relaciones sociales y personales)

Por su parte, la segunda unidad aunque tuvo en cuenta aspectos similares también incluyó otros elementos culturales, sociales y lingüísticos parte del inventario del PCIC:

- **Referentes culturales:** organización territorial y administrativa (capitales, ciudades y pueblos, literatura y pensamiento)
- **Contenido funcional:** pedir y dar opinión, pedir y dar valoración, preguntar y expresar conocimiento sobre algo, expresar acuerdo y desacuerdo.
- **Contenido Gramatical:** tiempo del indicativo (presente, pretérito perfecto e imperfecto)
- **Nociones específicas:** ocio (pasatiempos), vivienda (tipo de vivienda, organización , individuo: dimensión perceptiva y anímica(carácter y personalidad, sentimientos y estados de ánimo), relaciones personales (relaciones sociales y personales)

Para la selección y organización del material se tuvo en cuenta las macro estrategias ya mencionadas anteriormente, las estrategias pedagógicas para la secuencia pre instruccional, coinstruccional y posinstruccional propuesta por Díaz Barriga (2010) junto con los referentes socioculturales de relevancia para la presente investigación y sus criterios de evaluación. De

esta forma, se flexibiliza el proceso de aprendizaje y se propone al docente estrategias que permitan enseñar la lengua extranjera, sin dejar de lado el componente cultural y social implícito en el aprendizaje de la L2.

5.2.4 Desarrollo del material y las actividades

En el desarrollo del material y las actividades se tuvieron en cuenta los criterios de selección de los textos literarios, de los saberes y conocimientos socioculturales, las estrategias pedagógicas complementarias a las macro estrategias y la secuenciación: preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional esenciales para el desarrollo de la presente propuesta metodológica.

Como aspecto inicial se consideraron los cinco criterios de selección de las estrategias pedagógicas, que contemplan no solo aspectos específicos referentes a las mismas sino que también considera el proceso de aprendizaje y los elementos relevantes dentro de este. Dichos criterios propuestos por Díaz Barriga (2010), permiten adecuar las actividades a las necesidades de los estudiantes haciendo uso de estrategias significativas, entre estas las motivacionales, y para esto es necesario tener en cuenta:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Todos los aspectos esenciales mencionados se constituyen en criterios de selección no solo de las estrategias sino también de los textos literarios en conjunto con los conocimientos

socioculturales que se abordan dentro de la presente investigación, ya que contemplan una población determinada, su contexto, sus necesidades específicas y el proceso de aprendizaje. Asimismo, las estrategias pedagógicas se pueden clasificar de acuerdo con estos cinco aspectos generales y la delimitación del proceso de enseñanza que se haga en el aula de lenguas extranjeras.

En complemento a lo anterior, los criterios de selección de los textos literarios, se tomaron textos auténticos al ser los más adecuados para las necesidades de los estudiantes. Se seleccionaron textos cortos como: Casa Tomada, La herencia de Matilde Arcángel y la crónica, La mañana de Pedro. Se consideró que estos textos contribuyen a destacar los potenciales de la literatura, al poseer un gran valor cultural, tratar temas universales como los vínculos familiares y la cotidianidad, al igual que ser representativos de una cultura. De acuerdo con el nivel B2, se seleccionaron los textos literarios con un grado de dificultad adecuado para dicho nivel, comprometiendo el pretérito perfecto e imperfecto que son uno de los temas centrales del componente gramatical de este.

En relación con las actividades para abordar los textos literarios, dentro de las unidades de la propuesta metodológica se incluyeron barras de léxico, las cuales contribuyen a la comprensión no solo del vocabulario sino del componente social y cultural asociado al mismo, es decir, con base en los conocimientos socioculturales (vida diaria y relaciones interpersonales) y sociolingüísticos (dialecto y acento, expresiones de sabiduría popular) se tomaron en consideración aquellos términos con un especial significado dentro del contexto cultural y propios de las variedades lingüísticas abordadas. Así se facilita la comprensión lectora para los estudiantes y se genera un acercamiento a la cultura meta y a la cultura hispanohablante presente en los textos literarios abordados.

En cuanto a los conocimientos socioculturales, se seleccionaron la vida diaria y las relaciones interpersonales con base en las unidades de análisis cultural (símbolos, creencias, modos de clasificación, actuaciones y presuposiciones) mediante las cuales un estudiante puede acercarse a la cultura meta y comprender su complejidad con identificar el modo en que dicha cultura se actúa, se ve la realidad, se genera el vínculo con el otro y se da lugar a la

comprensión e identificación de las características propias de una cultura con los estudiantes. Los conocimientos socioculturales: vida diaria y relaciones interpersonales reúnen todos estos factores y unidades de análisis al ser representaciones de la cotidianidad de una cultura y ser casi universales a las demás culturas. Con base en esto criterios se diseñó el material y las actividades, la organización de las macro estrategias y la secuenciación se abordará a continuación.

5.2.5 Organizar el contenido y las actividades

Las unidades se organizaron teniendo en cuenta los siguientes textos literarios: para la unidad uno se tomó el cuento corto de Juan Rulfo, La Herencia de Matilde Arcángel. Mientras en la unidad dos se tomaron los textos literarios, Casa Tomada de Julio Cortázar y la crónica literaria, La Mañana de Pedro. Cada una de las unidades siguió la secuencia propuesta por Díaz Barriga (2010) en la que se plantea el modelo en tres etapas: pre instruccional, coinstruccional y posinstruccional, las cuales apoyan el desarrollo de la comprensión lectora en actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura. Las macro estrategias propuestas por Kumaravadivelu (2003) expuestas anteriormente orientan las actividades en cada una de las etapas de la secuencia (pre, durante, post). (Ver tabla 14)

PRE -LECTURA	LECTURA	POST-LECTURA
Contextualizar el input desde el punto de vista social, cultural y lingüístico	Minimizar desajustes de percepción	Fomentar la autonomía
	Relevancia social	Integrar otras destrezas
	Intuición heurística	Maximizar oportunidades de aprendizaje
	Concienciación lingüística	
Interacción negociada		

Tabla 15. Relación de las macro estrategias con la secuencia didáctica pre, durante y post.

Con base en las características de cada una de las macro estrategias y las estrategias pedagógicas que se planean usar en el desarrollo de las actividades se genera la distribución de las macro estrategias para desarrollar con actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura. La interacción negociada forma parte de todas las actividades planteadas, dado que contribuye a la interacción con el otro y con el docente permitiendo el acercamiento a la cultura de forma

significativa y espontánea, al promover la autonomía de los estudiantes y un aprendizaje significativo de la lengua y la cultura meta.

En las actividades de pre-lectura se busca contextualizar el texto literario desde sus características sociales, culturales y lingüística, enfatizando en aquellos aspectos que implican conocimiento previo de los estudiantes. Las actividades de lectura implican los aspectos lingüísticos, gramaticales, de reducción de los desajustes de percepción sobre la lengua o la cultura y nuevamente la relevancia social y cultural de los planteamientos hechos por los autores en los textos literarios. Por último, con las actividades de post-lectura se busca explotar al máximo el contenido cultural de los textos literarios incluyendo otras destrezas, dando la oportunidad al estudiante de ser autónomo en su aprendizaje, maximizando así las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

5.2.6 La evaluación del material

La evaluación de la propuesta metodológica se realizará con base en los criterios planteados dentro de una rejilla de evaluación. Para la evaluación de la propuesta metodológica se diseñó una rejilla en la que se tendrán en cuenta los referentes culturales tomados, las potencialidades de la literatura y los criterios de selección de los textos literarios, así como las macro y micro estrategias que formaron parte de la propuesta metodológica

DESCRIPCION DEL MATERIAL		
Título:		
Autores:		
Nivel:		
Tipo de material:		
PARAMETROS A EVALUAR		
Componente literario		
Valor cultural	¿Las actividades sacan provecho de la riqueza cultural de los textos literarios?	
Carácter autentico	¿Los textos literarios son representativos de una cultura?	
Universalidad de los temas	¿Las temáticas de los textos fortalecen la relación con la cultura meta?	
	¿Las temáticas de los textos acercan al lector a vivencias cotidianas?	
Riqueza lingüística	¿El lenguaje de los textos es comprensible para el lector?	

	¿Es posible comprender las generalidades del texto con el lenguaje empleado en este?	
	¿Los textos literarios contribuyen a mejorar el léxico de los estudiantes?	
Contenido		
	¿Las actividades contribuyen a la adquisición de la competencia sociocultural?	
	¿Las actividades permiten que los estudiantes expresen sus ideas y opiniones?	
	¿Las actividades y los textos literarios son reflejo de los conocimientos socioculturales (vida diaria y relaciones interpersonales)?	
	¿Las actividades explotan las potencialidades de la literatura?	
Metodología		
	¿Las actividades de pre-lectura reflejan el uso de la macro estrategia contextualización del input?	
	¿Las actividades de lectura reflejan el uso de las macro estrategias: relevancia social, intuición heurística y concienciación lingüística?	
	¿Las actividades de post-lectura reflejan el uso de las macro estrategias: fomentar la autonomía, integrar otras destrezas, maximizar oportunidades de aprendizaje?	
	¿Las actividades reflejan el uso de las macro estrategia interacción negociada?	
	¿Las actividades reflejan las temáticas expuestas en el sílabo?	
	¿La metodología empleada contribuye al acercamiento a la cultura meta?	
	¿Las actividades evidencian la secuenciación preinstruccional, instruccional y postinstruccional?	
	¿La metodología empleada evidencia el uso de diversas estrategias pedagógicas para la comprensión lectora?	
	¿El material evidencia el uso de estrategias pedagógicas para la enseñanza de aspectos socioculturales?	

6. ANALISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados de la presente investigación parte de la evaluación realizada por un docente de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana, a partir de la rejilla de evaluación diseñada. Para la evaluación se tuvieron en cuenta tres aspectos centrales de la propuesta: el componente literario desde sus potencialidades, el contenido y la metodología frente a la secuencia didáctica y las macro estrategias. El presente análisis permitirá evidenciar

desde la perspectiva de un docente de ELE, los aportes de la literatura para la adquisición de la competencia sociocultural así como la pertinencia de las macro estrategias y secuencia didáctica seleccionadas en el aprendizaje de la lengua y en la interacción comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera y su cultura meta. Los resultados del análisis se centran en los siguientes aspectos: contribuciones de la literatura en la adquisición de la competencia sociocultural, uso de las macro estrategias para la enseñanza de los conocimientos socioculturales, los cuales serán abordados a continuación.

1. Contribuciones de la literatura en la adquisición de la competencia sociocultural

Las actividades planteadas dentro de la propuesta metodológica de acuerdo con lo expuesto por el evaluador permitieron resignificar el rol de la literatura en el aprendizaje de lengua extranjera desde sus potencialidades, específicamente desde su valor cultural y sus aportes al aprendizaje de nuevo léxico. En el análisis de la primera categoría de la rejilla de evaluación, el componente literario, se evidencia el valor cultural de la literatura claramente representado en el desarrollo de las actividades. Se evidencia que la literatura facilita la interacción con la cultura extranjera a través del aprendizaje de nuevo léxico. Al respecto, se destaca la contribución de los textos literarios a la riqueza lingüística y la comprensión del lenguaje incluido en las barras de léxico, presentadas como apoyo para la comprensión de los textos literarios seleccionados. El evaluador considera que en el sentido global se comprenden las generalidades del texto con el lenguaje empleado en este destacando el rol de las barras de léxico, aunque plantea se podrían diseñar más actividades en las que se garantizara la comprensión de los estudiantes del lenguaje empleado en estos. Para tal fin, las actividades tituladas representación de la lengua, provenientes de la macro estrategia (intuición heurística) cumplen la función de hacer uso del léxico de los textos literarios de forma práctica e interactiva.

Respecto a los potenciales de la literatura planteados: valor cultural, carácter auténtico, universalidad de los temas y riqueza lingüística, el evaluador considera que son ampliamente abordados a lo largo de la propuesta metodológica y de este modo se permite a los estudiantes la reflexión personal, el acercamiento a la riqueza lingüística del español y el análisis comparativo de la culturas mexicana, argentina, colombiana y la cultura materna de los

estudiantes. El evaluador hace énfasis en el concepto de cultura meta y cuestiona a la vez, ¿cuál sería en este caso para los estudiantes la cultura meta? Al respecto, se considera que al ser estudiantes de español como lengua extranjera se debe tener en cuenta las diversas representaciones de las culturas hispanohablantes, por lo cual la propuesta metodológica incluye aspectos de las variedades latinoamericanas (Argentina, Colombia y México).

Del mismo modo, el evaluador destaca los textos literarios seleccionados (*La herencia de Matilde Arcángel*, *La mañana de Pedro* y *Casa Tomada*) ya que contienen una gran cantidad de información cultural pertinente para la reflexión de los estudiantes a través de actividades de debate y reflexiones grupales. A su vez, los textos literarios seleccionados en conjunto con los conocimientos socioculturales: relaciones personales y vida diaria dan lugar al acercamiento del estudiante con la cultura hispanohablante desde las variedades dialectales de México, Argentina y Colombia. De esta forma, la literatura contribuye a la adquisición de la competencia sociocultural desde sus potencialidades, así como al fortalecimiento del vínculo de la lengua y la cultura en el aprendizaje de nuevo léxico por parte de los estudiantes. El evaluador enfatiza que la selección de los textos fue adecuada, ya que los escritores de estos buscaban riqueza lingüística y cultural, lo cual da relevancia a los criterios de selección planteados en la presente investigación y la importancia de tenerlos en cuenta para el desarrollo de material pedagógico con alto valor cultural y sentido social..

2. Uso de las macro estrategias para la enseñanza de los conocimientos socioculturales

Respecto a la tercera categoría de la rejilla de evaluación, la metodología, se destaca el valor del componente cultural en el desarrollo de las actividades así como la relación con la literatura. Las actividades planteadas responden a una secuencia instruccional: pre, durante y post que se hace evidente en el desarrollo del material. El evaluador considera que aunque no fueron fácilmente reconocibles las macro estrategias dentro del desarrollo de la propuesta metodológica se hace uso de diversas estrategias pertinentes para aprovechar el valor cultural de la literatura en función del desarrollo de la competencia sociocultural.

En cuanto a las macro estrategias y estrategias pedagógicas en el desarrollo de las actividades, el evaluador considera que se integraron en la propuesta, aunque considera que es necesario hacer llamativos los títulos de los apartados de las macro estrategias y escribirlos de forma gramaticalmente correcta, ya que pueden resultar confusos para los estudiantes y no reflejar la intencionalidad de las actividades planteadas dentro de estas. Por otra parte, la distribución de las macro estrategias dentro de cada una de las secuencias didácticas (ver tabla 15) influyó en la claridad de los conocimientos culturales y en hacer evidente el interés por el conocimiento sociocultural presente en los textos literarios, aunque el evaluador opina que podrían enfatizarse un poco más en el desarrollo de las actividades. Por otra parte, el uso de las estrategias pedagógicas y las actividades tanto grupales como individuales contribuye al acercamiento con la cultura extranjera, a la comprensión de las diferencias culturales y tal como lo plantea el evaluador a la reflexión personal y el debate grupal, sin estereotipar los textos literarios o los aspectos culturales presentes en estos.

En relación al sílabo, las actividades contemplan temáticas como dar opiniones, ideas o expresar conocimientos sobre aspectos culturales para el nivel asignado B2, lo cual da valor a los conocimientos socioculturales, el tipo de textos literarios seleccionados y las estrategias pedagógicas que promueven la interacción entre los estudiantes. En oposición a esto, el evaluador considera que algunos aspectos contenidos dentro del sílabo se podrían aclarar de manera enfática en la propuesta. En este sentido, se aclara que al final del material y al principio de este se incluyeron algunos cuadros que representan el vocabulario tomado del sílabo, con lo cual se busca ayudar al estudiante a hacer uso práctico de las nociones y funciones del PCIC, así como los conocimientos socioculturales, vida diaria y relaciones interpersonales, que son las dos unidades presentes en el texto, se constituyen en el eje central en el desarrollo de las actividades.

7. CONCLUSIONES

En este apartado se tendrán en cuenta los objetivos planteados, la revisión teórica y el análisis de la propuesta metodológica para exponer los hallazgos, limitaciones y recomendaciones de la presente investigación.

En cuanto al objetivo general de la investigación, *diseñar una propuesta metodológica que facilite el proceso de adquisición de la competencia sociocultural a través de la literatura en ELE* se logró diseñar una propuesta metodológica en la que se resignificara la literatura en función de su valor cultural trascendiendo a su uso en la enseñanza de estructuras gramaticales. Dicha propuesta fue posible gracias a la selección de los textos literarios con base en criterios específicos como escoger el tipo de texto literario más adecuado para la enseñanza de lenguas, considerando el nivel de lengua de los estudiantes y sus habilidades y actitudes interculturales. Del mismo modo, fue relevante saber si el texto se adapta a las necesidades de los estudiantes y seleccionar las estrategias pedagógicas pertinentes para contribuir a la adquisición de la competencia sociocultural.

El uso de las macro estrategias propuestas por Kumaravadivelu contribuyó a flexibilizar la propuesta metodológica y dar cabida a un gran número de estrategias metodológicas que resaltaron el valor cultural de la literatura y el rol de la competencia sociocultural en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como da la opción de evaluar la pertinencia de hacer uso de metodologías alternas como el post método dentro del aula de lenguas extranjeras en relación con herramientas como la literatura.

En relación con la adquisición de los conocimientos socioculturales, se observa que la universalidad de las temáticas de los textos literarios permiten el acercamiento, el debate y la reflexión de los estudiantes ante lo que implica la relación con la cultura meta en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Del mismo, la riqueza lingüística de los textos literarios y la interacción con diversas culturas hispanohablantes contribuye al acercamiento y la identificación de los estudiantes con los puntos de vista de los autores, las realidades sociales

que plantean estos, al igual que los hábitos y costumbres propios de cada una de dichas culturas.

Una de las limitaciones de la presente investigación fue no poder incluir todos los conocimientos socioculturales dentro de la propuesta metodológica, por lo cual se sugiere para futuras investigaciones respecto a la competencia sociocultural abordar los conocimientos socioculturales *valores, las creencias y las actitudes, lenguaje corporal, condiciones de vida y comportamiento ritual*, los cuales permitirían comprender el componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras desde otras perspectivas como el impacto que genera el lenguaje corporal en la interacción comunicativa entre hablantes nativo y no nativo de la lengua.

Con respecto a las limitaciones de la literatura, no fue posible abordar los diversos tipos de textos literarios así como textos literarios de mayor complejidad, por lo cual se sugiere abordarlos, analizando en paralelo las ventajas y desventajas de cada uno de estos y sus aportes en el proceso de adquisición de la competencia sociocultural. De igual forma, se sugiere ahondar en las potencialidades de la literatura no solo desde el componente cultural sino plenamente desde el aspecto literario y sus aportes al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFIA

- Albaladejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 3.
- Atienza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Puedo, S., & Vañó, A. (2008). Diccionario de términos clave de ELE. *Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm].
- Ballester, J. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras noticias. Revista de literatura*, (224), 15-19.
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2015). La Formación Lectora y Literaria en Contextos Multiculturales. Una Perspectiva Educativa e Inclusiva. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 27(2), 161.
- Baz, A. (2002). La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo. In *Actas XIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 120-129).
- Cano, M. (2009). Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ele editados en Francia. *Biblioteca de recursos electrónicos de humanidades*. Universidad de Alcalá
- Cerrillo, C., & Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (2), 7-21.
- De Oliveira, M. F. (2010). Literatura y multiculturas en las clases de español como lengua extranjera en Brasil. *Rascunhos Culturais*, 1(1), 47-54.
- Di Franco, C. (2005). La relación lengua-cultura en el aprendizaje de E/LE por parte de los italianófonos.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias Docentes: Para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructiva. Capítulo 5: estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Ed. Trillas.
- Escavy, R. (2004, Diciembre). Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural. In *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Murcia, 2-5 octubre de 2002*. En Biblioteca Virtual RedELE, número especial.
- García, P. B., García, M. D. P. L., & Cabezas, J. M. (2002). La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, 165.

- Garrido, A. (1993). *El texto narrativo*. Síntesis.
- Galindo, M. D. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, (16), 431-441.
- Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press.
- Gomes, J. (2011). Literatura y enseñanza de E/LE. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (47), 54.
- Gómez Rodríguez, L. F. (2015). La influencia del texto literario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: de la teoría a la práctica. *Forma y Función*, 28(2), 83-109.
- Huelva, E. (2015) Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza de español LE. *Embajada de España. Consejería de Educación en Brasil. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.
- Hernández S., R. Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 5). Ed.5. McGraw-Hill.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E) Merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Leibrandt, I. (2006). La competencia intercultural a través de la literatura. *Espéculo: Revista De Estudios Literarios*. Universidad de Navarra.
- Lobato, J. S., Gargallo, I. S., Morales, H. L., Rojo, G., & Casado, V. L. (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería.
- López, I. (2011). La enseñanza de la subcompetencia sociocultural a través de la Red: propuesta didáctica. In *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del*

español como lengua extranjera (pp. 295-302). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

- Mansilla, S. (2006) Literatura e identidad cultural. *Estudios Filológicos*, (41), 131-143.
- Mendoza, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.
- Miquel López, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (2), 12.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. *Vademécum para la formación de profesores*, 511-531.
- Molina García, M. (2013). El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural. *Diversidad Cultural Y Educación Intercultural*, 269-280. Universidad de Granada.
- Muth, K. D., & International Reading Association. (1991). *El texto narrativo: estrategias para su comprensión*.
- Núñez Pardo, A., & Téllez, M. F. (2009). ELT materials: The key to fostering effective teaching and learning settings. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 11(2), 171-186.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Editorial Edinumen.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Paricio, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), 215-226.
- Pérez, J. (2016). Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 63-77.
- Rodríguez, R. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. In *Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]: Salamanca 12-14 settembre 2002* (pp. 241-250). Associazione Ispanisti Italiani, AISPI.

- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481.
- Sánchez Vera, J. J. (2014). El uso del texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en el bachillerato sueco: Un estudio en torno al desarrollo de la comprensión lectora a partir del uso de textos literarios en el paso 4 (B1).
- Sanz, M. (2005). La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura. *Actas de expolingua*.
- Sanz, M. (2006). Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *La Literatura en el Aula de ELE*. Carabela, Madrid 122-142.
- Stembert, R. (2009). Propuestas Didácticas de los Textos Literarios en la Clase de E/Le. *Monográficos Marco ELE.*, 9, 247-265.
- Van Ek, J. A. (1986). Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope.
- Vellegal, A. (2009). ¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en la clase de ELE. *Suplementos marco ELE*, (9), 1-11.

ANEXOS

ANEXO 1. ANALISIS DE MATERIAL TODOELE.NET

DESCRIPCION DEL MATERIAL	
Título	Jugar con la literatura en clase de E/LE: Actividades con "Casa tomada" de Julio Cortázar
Autores	Marcelino Cotilla Vaca
Nivel	Inicial, intermedio, avanzado (A2/B1/B2/C1)
Tipo de material	Virtual
Editorial	todoele.net (página virtual)
Link	http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=58
DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DEL MATERIAL	
Objetivo	Desarrollo de las cuatro destrezas.
Tipo de textos	Texto auténtico
Tipo de actividades	<p>A2 Comprensión de lectura (representación gráfica de la casa) Descripción de rutinas</p> <p>B1 Comprensión auditiva (resumen de la historia) Comprensión de lectura (representación gráfica de la casa con nombres de las dependencias) Comprensión de lectura (situar a los personajes en los lugares de la casa) Descripción de rutinas en tiempo pasado.</p> <p>B2 Comprensión auditiva (resumen de la historia) Comprensión de lectura: representación gráfica de la casa con nombres de las dependencias, situar a los personajes en los lugares de la casa, actividad de comparación Actividad de escritura: reescribir el cuento con base en una situación hipotética. Representación gráfica de esta nueva situación.</p> <p>C1 Explotación auditiva: escuchar el texto, reescribir el final, leerlo a los compañeros, expresar las opiniones. Explotación de lectura: reescribir parte central del texto, releerlo con el grupo.</p>
Silabo	<p>Gramática: Conectores, oraciones temporales, pasado</p> <p>Funciones: Describir, expresar hipótesis, hablar de hábitos, hablar del pasado, narrar, resumir información</p> <p>Cultural: Julio Cortázar, costumbres argentinas</p>
PARAMETROS A EVALUAR	
Componente cultural – literario	Observaciones
Valor cultural	¿Las actividades sacan provecho de la riqueza cultural de los textos literarios? No se evidencia que las preguntas o actividades reflejen el aspecto cultural mencionado, las costumbres argentinas.
Carácter auténtico	¿Los textos literarios son representativos de una cultura? Sí, es un texto representativo de la cultura argentina, tanto el autor como el texto.

Universalidad de los temas	¿Las temáticas de los textos acercan al lector a vivencias cotidianas de la cultura meta?	Sí, el texto describe acontecimientos cotidianos de la cultura argentina.
Riqueza lingüística	¿El lenguaje de los textos es comprensible para el lector?	A pesar de los modismos y lenguaje propio de la cultura argentina que emplea es comprensible el lenguaje del texto
	¿Es posible comprender las generalidades del texto con el lenguaje empleado en este?	Es posible comprender las generalidades con el lenguaje aunque requiere especificar o delimitar cierto vocabulario para comprender detalles específicos de la historia.
	¿Los textos literarios contribuyen a mejorar el léxico de los estudiantes?	El texto posee gran cantidad de vocabulario referente a elementos propios de una casa, léxico propio de la cultura argentina y lenguaje coloquial útil para los estudiantes.
Contenido		
	¿Las actividades contribuyen a la adquisición de la competencia sociocultural?	No, las actividades desarrolladas por el autor hacen referencia a elementos propios del texto como la organización de la casa o el desplazamiento de los personajes pero no se centra en los aspectos culturales como las costumbres reflejadas en el texto.
	¿Las actividades permiten que los estudiantes expresen sus ideas y opiniones?	Únicamente la pregunta ¿de que habrá tomado la casa? es la que refleja interés por la opinión de los estudiantes, contrastando sus ideas.
	¿Las actividades son reflejo de los conocimientos socioculturales (vida diaria y relaciones interpersonales)?	Aunque el texto tiene un gran componente de la vida diaria y las relaciones familiares en las actividades no se refleja el análisis o el interés en ahondar en dichos aspectos
	¿Las actividades explotan las potencialidades de la literatura?	No, las actividades no explotan las potencialidades de la literatura, en especial el valor cultural que era vital para el desarrollo del componente sociocultural.
Pertinencia		
	¿El material está planteado con base en las necesidades de los estudiantes en el nivel propuesto?	No, las actividades propuestas no reflejan la distinción en los niveles propuestos, son similares las actividades de los niveles A2, B1 Y B2
	¿El material cumple con los objetivos propuestos?	No, en las actividades se desarrollan las habilidades por niveles, es decir, en ninguno de los niveles propuestos se desarrollan todas las habilidades.
Metodología		
	¿La metodología empleada contribuye al acercamiento a la cultura meta?	Las actividades contribuyen a la ubicación espacial de los estudiantes dentro de una casa como la expuesta en el texto, mas no contribuye a la comprensión de la diferencia de vivencia.
	¿La metodología empleada evidencia el uso de diversas estrategias pedagógicas?	Las estrategias usadas en el desarrollo de las actividades son repetitivas y se centran en el uso de representaciones gráficas para comprender el texto.

<p>¿Las actividades reflejan las temáticas expuestas en el silabo?</p>	<p>No, se da explicación de las temáticas del silabo, únicamente se especifica el uso de la descripción y el resumen sin dar herramientas suficientes a los estudiantes para hacer uso de estos.</p>
--	--

ANEXO 2. Muestra actividad libro *Abanico*. Tomado de Torres, J. (2015)


Cuenta la leyenda que por aquellos años, [] en Ceuta un noble visigodo, el conde don Julián, que [] gobernador de aquella ciudad. Al parecer, éste no [] muy buenas relaciones con don Rodrigo, el rey.

Don Julián [] una hija que [] Florinda y que [] conocida con el sobrenombre de la Cava. Un día, el rey don Rodrigo [] a Florinda mientras [] e inmediatamente [] de ella. A pesar de que la pobre muchacha no [], don Rodrigo se la [] a su palacio y la hizo cautiva. Florinda [] a su padre cartas en las que le [] todas las desgracias que le [] en manos del cruel rey.

Cuando el conde [] de los sufrimientos de su hija, [] vengarse y [] ayuda a Muza, que [] el jefe de algunos grupos de árabes del desierto africano, para luchar contra el rey visigodo. Julián, le [] toda España a Muza a cambio de su ayuda.

Una noche, mientras [] con la Cava, don Rodrigo [] en sueños la voz de una joven anunciándole los desastres que [] a tener lugar en España. Cuando [] un mensajero le [] a noticia de que las tropas musulmanas [] invadiendo la Península.

Lleno de tristeza y sintiéndose culpable, el rey [] la batalla y el trono y se [] a las montañas. [] una pequeña ermita donde [] un hombre que le [] lo que [] que hacer para pagar su culpa: don Rodrigo [] devorado por una serpiente gigante dentro de un pozo oscuro y profundo.



Conocimientos
socioculturales

Unidades de
análisis
cultural

Cuen
to

Macro estrategias

Estrategias
pedagógicas

<p>Las relaciones de vida Vida diaria Condiciones de vida Los valores, creencias y actitudes Lenguaje corporal Convenciones sociales</p>	<p>Símbolos Creencias Modos de clasificación Actuaciones Presuposiciones</p>	<p>maximizar las oportunidades del aprendizaje facilitar la interacción negociada minimizar los desajustes en la percepción intuitiva fomentar la concienciación lingüística contextualizar el <i>input</i> integrar las destrezas lingüísticas promover la autonomía del aprendiente incrementar la concienciación cultural asegurar la relevancia social</p>	<p>Preinstruccionales</p> <p>Lluvia de ideas Discusión guiada. Predicciones usando el título y la portada del libro, palabras y frases clave. Montaje biográfico Diagrama de estrella Susurros Poner en orden Anticipar Prever (previewing)</p>
			<p>Coinstruccionales</p> <p>Basadas en estereotipos De comparación y contraste De crítica constructiva</p> <p>resúmenes bola de nieve, representaciones gráficas, diarios en marcha Escritura de conversación creativa, cartel de desaparecido, comparar comienzos. Predecir Skimming Scanning</p> <p><i>Señalizaciones:</i> Uso de redundancias Ejemplificación Explicitación de conceptos.</p>
			<p>Posinstruccionales</p> <p>De situación De contexto en directo De información Hacer mapas mentales Ordenar una secuencia de imágenes Comparar textos e imágenes Unir</p> <p><i>Evaluar el texto:</i> Hecho vs opinión Intención del autor</p>

ANEXO 3. Tabla 15. Organización del contenido en la propuesta metodológica.

ANEXO 4. SÍLABO

UNIDAD 1: RELACIONES PERSONALES		
Referentes culturales		
Capitales, ciudades y pueblos	Ideas y estereotipos asociados al concepto de provincia	Vida rural en México
	Conceptos de provincialismo y provincianismo	
	Lugares de interés histórico, artístico o cultural	México
Literatura y pensamiento	Grandes autores españoles e hispanoamericanos	Juan Rulfo
	Valor de la literatura como testimonio de la Historia	Argentina 1939- 1950
	El cuento en España e Hispanoamérica	La herencia de Matilde Arcángel
Contenido funcional		
Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	Pedir y dar opinión	(Tú) qué piensas / opinas ¿Consideras / Opinas...? Considero...opino.../ no considero... no opino...
	Pedir y dar valoración	¿Te parece bien / mal... + lo que...? / Me parece / Veo / Encuentro / Considero / Me resulta + adj. / SN
	Preguntar si se está de acuerdo- expresar acuerdo	¿No te parece que / No crees que + declaración? ¿Estás de acuerdo en / con...? Yo) también / tampoco lo creo / lo pienso / lo encuentro / lo veo / lo considero... (Yo) comparto tu opinión / punto de vista/ pienso de la misma forma.
	Expresar desacuerdo	Pues) yo no / sí lo creo / lo pienso / lo encuentro / lo veo / lo considero. Yo no comparto tu opinión / punto de vista
	Preguntar por el conocimiento de algo/ expresar el conocimiento	Tienes nociones / conocimientos de / sobre...? Sabes / Conoces... ¿Qué sabes de + SN? Tengo nociones / conocimientos de... Me he enterado de...Supe / Me enteré de...

Contenido gramatical		
Tiempos verbales de indicativo	Presente	Presente normativo o presente por imperativo <i>Miras por aquí y pulsas este botón.</i>
	Pretérito imperfecto	Valor lúdico y onírico <i>Jugamos a que éramos novios.</i> <i>Soñé que estaba en una isla desierta</i>
	Pretérito perfecto	Significado básico: acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Con verbos no perfectivos <i>Lo supe.</i>
Nociones específicas		
Individuo: dimensión perceptiva y anímica	Carácter y personalidad Sentimientos y estados de ánimo	alegría, admiración, alivio, emoción, felicidad, orgullo, angustia, enfado, estrés, odio, temor, tristeza.
Relaciones personales	Relaciones familiares, relaciones sociales, celebraciones, actitudes y formas de comportarse	nacimiento, bautizo, (primera) comunión, santo, aniversario, bodas ~ de oro/de plata fiesta ~ nacional/local/religiosa/oficial celebración acto ~ oficial/religioso/solemne/académico
Ocio	Tiempo libre	Pasatiempo, ocio
Vivienda	Ocupación	

UNIDAD 2: VIDA DIARIA		
Referentes culturales		
Demarcación territorial y administrativa	Bebidas típicas de las demarcaciones territoriales	Mate (Argentina)
Capitales, ciudades y pueblos	Lugares de interés histórico, artístico o cultural	Calle Banfield, Buenos Aires
Literatura y pensamiento	Grandes autores españoles e hispanoamericanos	Julio Cortázar
	Valor de la literatura como testimonio de la Historia	Argentina 1939- 1950
	El cuento en España e Hispanoamérica	Casa Tomada
Contenido funcional		
Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	Pedir y dar opinión	(Tú) qué piensas / opinas que debo ¿Consideras / Opinas...que tengo que...? Considero...opino.../ no considero... no opino...
	Pedir y dar valoración	¿Te parece bien / mal... + lo que...hice? / Me parece / Veo / Encuentro / Considero / Me resulta + mal / lo que hiciste

	Preguntar si se está de acuerdo-expresar acuerdo	¿No te parece que / No crees que + sería mejor...? ¿Estás de acuerdo en / con hacer ...? Yo) también / tampoco lo creo / lo pienso / lo encuentro / lo veo / lo considero debiste... (Yo) comparto tu opinión / punto de vista/ pienso de la misma forma.
	Expresar desacuerdo	Pues) yo no / sí lo creo / lo pienso / lo encuentro / lo veo / lo considero. Yo no comparto tu opinión / punto de vista
	Preguntar por el conocimiento de algo/ expresar el conocimiento	Tienes nociones / conocimientos de / sobre...? Sabes / Conoces... ¿Qué sabes de + SN? Tengo nociones / conocimientos de... Me he enterado de...Supe / Me enteré de...
Contenido gramatical		
Tiempos verbales de indicativo	Presente	Presente normativo o presente por imperativo <i>Miras por aquí y pulsas este botón.</i>
	Pretérito imperfecto	Valor lúdico y onírico <i>Jugamos a que éramos novios. Soñé que estaba en una isla desierta</i>
	Pretérito perfecto	Significado básico: acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Con verbos no perfectivos <i>Lo supe.</i>
Nociones específicas		
Individuo: dimensión perceptiva y anímica	Carácter y personalidad Sentimientos y estados de ánimo	alegría, admiración, alivio, emoción, felicidad, orgullo, angustia, enfado, estrés, odio, temor, tristeza.
Relaciones personales	Relaciones familiares, relaciones sociales, celebraciones, actitudes y formas de comportarse	nacimiento, bautizo, (primera) comunión, santo, aniversario, bodas ~ de oro/de plata fiesta ~ nacional/local/religiosa/oficial celebración acto ~ oficial/religioso/ solemne/ académico
Ocio	Tiempo libre	pasatiempo, ocio
Vivienda	Ocupación	