



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación
Máster en Enseñanza de Español como
lengua extranjera

Trabajo fin de máster

La novela como instrumento para
el desarrollo de la competencia
sociocultural en la enseñanza del
Español como Lengua Extranjera
para alumnos del nivel B2.

Presentado por: María Alejandra Jiménez

Tipo de TFM: Propuesta didáctica

Director: Oriol Miró Martí

Ciudad: Barranquilla, Colombia

Fecha: 06/02/2020

Firma: María Alejandra Jiménez Pérez

Agradecimientos

A Dios, fuente de toda sabiduría e inspiración, a mi tutor Oriol Miró por su acompañamiento y asesoría a lo largo de este proyecto, a mi familia y mis amigos, en especial a Zulima Acuña, por su apoyo y asistencia.

Resumen

El propósito que se persigue con el presente Trabajo de Fin de Máster consiste en la explotación de la novela corta *El coronel no tiene quién le escriba* como recurso para fomentar la competencia sociocultural en estudiantes pertenecientes al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Atendiendo a la necesidad de impulsar estrategias para el desarrollo de esta competencia en el aula, se ha desarrollado una batería de seis actividades que buscan superar el paradigma de la dificultad en la lectura de novelas para estudiantes de español en etapa intermedia de aprendizaje. Para el diseño de esta propuesta, se procuró demostrar el vínculo entre la cultura y el texto novelesco como fuente estructural de significación, así como el potencial didáctico de los textos literarios como catalizadores de competencias pluriculturales en el discente. A continuación y utilizando la metodología del enfoque por tareas, se presentan seis unidades didácticas consistentes en el estudio focalizado de fragmentos seleccionados del texto en cuestión, explorando su relación con otras tipologías textuales y elementos del entorno. La propuesta incluye instrumentos de evaluación que permiten al docente establecer criterios claros y hacer los ajustes pertinentes durante el desarrollo del proceso.

Palabras clave

Competencia sociocultural. Nivel B2. Cultura. Literatura. Novela. Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Abstract

The central purpose of this Master's Thesis is the exploitation of the novella *No One Writes to the Colonel* as a resource for cultivating sociocultural competences in students at level B2 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). In response to the need to promote strategies for the development of this competence in the classroom, a battery of six activities has been developed that seeks to overcome the paradigm of difficulty in reading novels for Spanish students in the intermediate level of learning. For the design of this proposal, we tried to demonstrate the link between culture and the novel text as a structural source of significance, as well as the didactic potential of literary texts as catalysts for multicultural competencies in students. Subsequently, and using the methodology of the task approach, six teaching units are presented, consisting of the focused study of selected fragments of the text in question, exploring its relationship with other textual typologies and elements of the environment. The proposal includes assessment instruments that allow the teacher to establish clear criteria and make appropriate adjustments during the development of the process.

Keywords

Sociocultural competence Culture. B2 level. Literature. Novella. Teaching Spanish as a Foreign Language.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema	1
1.2. Objetivos	3
2. MARCO CONCEPTUAL	4
2.1. La cultura y su implicación en el proceso de adquisición de una segunda lengua.....	4
2.1.1. Hacia una definición de “cultura”	4
2.1.2. Marcos culturales del lenguaje: un vuelco hacia la cultura.....	5
2.1.3. Competencia sociolingüística y competencia sociocultural: contextos de aprendizaje.....	7
2.2. La universalidad del texto literario y sus posibilidades de explotación en el aula de E/LE.....	8
2.2.1. La capacidad simbólica de la literatura.....	8
2.2.2. La novela y su potencial dentro de la clase de E/LE.....	11
2.2.3. Objeciones a la implementación de la lectura de novelas en el aula de E/LE	13
2.3. Gabriel García Márquez y E/LE, <i>a love story</i>: panorámica general acerca la obra del autor y su utilización como material didáctico	15
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	21
3.1. Presentación	21
3.2. Objetivos	22
3.3. Metodología.....	22
3.4. Contexto.....	23
3.4.1. El nivel seleccionado para nuestra propuesta	24
3.5. Cronograma.....	26
3.6. Actividades	27
3.7. Evaluación	35
4. CONCLUSIONES.....	42
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	43

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA	45
6.1. Referencias bibliográficas	43
6.2. Bibliografía	48
7. ANEXOS	50

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza de lenguas extranjeras era, hasta hace algunos decenios, un asunto de reglas gramaticales, repeticiones mecánicas y diálogos artificiales, descontextualizados en su mayoría. Recordemos, por ejemplo, que los métodos audio-orales y audiovisuales que surgieron durante la década de los años sesenta presentaban inconvenientes como “la inexistencia de interacción y cooperación entre los participantes de la unidad didáctica” (Maragon, 2012, p. 125). Con la aparición del enfoque comunicativo a principios de los años ochenta, se experimenta un acercamiento hacia contenidos y formas que buscan contextualizar el aprendizaje, acercándolo a la realidad del aprendiente. Como consecuencia de esto, comienzan a introducirse con más frecuencia productos culturales pertenecientes al género de la ficción, tales como el cine, la música y la literatura, vistos como muestras auténticas de la lengua de llegada con diferentes objetivos, sea como herramienta para la profundización en aspectos técnicos del lenguaje como el léxico o la gramática o pretexto para discusiones sobre temas culturales relacionados con el contexto. La gramática entonces dejó de ocupar un lugar tal vez demasiado protagónico en las clases de español para extranjeros.

En cuanto a la literatura, si bien parece haberse superado el prejuicio inicial hacia esta por su aparente complejidad, la novela sigue siendo objeto de estigma. Al ser percibida como un tipo de lectura sofisticada e intelectual, resulta además demasiado extensa para el aula de lenguas extranjeras, entre otras razones.

Nos proponemos en este trabajo rescatar este género literario como herramienta para desarrollar las competencias socioculturales en aprendices de Español como Lengua Extranjera (E/LE) pertenecientes a un nivel intermedio (B2) y motivarlos hacia la lectura voluntaria de estos textos como parte de su formación como hablantes de la lengua española.

La noción de competencia comunicativa, andamio sobre el cual se sustenta la adquisición de segundas lenguas, ha evolucionado ampliamente en los últimos veinte años para albergar una amalgama de influencias y teorías provenientes de ciencias diferentes a la lingüística, con el objetivo de reconocer la amplitud del concepto y las circunstancias que en él intervienen. Desde Chomsky, pasando por Canale y Swain hasta nuestros días hemos visto cómo confluyen disciplinas como la antropología, la psicología, la gramática

y el análisis del discurso para dar forma a una idea en común: cómo la cultura permea el lenguaje y viceversa.

Es debido en parte a esta evolución del concepto de competencia comunicativa que la literatura ha venido cobrando auge en las clases de E/LE. Tras ser un elemento casi inexistente en los manuales de enseñanza en años pasados, ha ganado aceptación y mayor empleo, gracias a la superación de ciertos paradigmas de dificultad. De cualquier manera, entre los géneros literarios elegidos para el trabajo con los estudiantes (la poesía por su carácter lúdico y el cuento por su contundencia y su carácter narrativo lineal), la novela se encuentra aún en un lugar alejado, siendo subvalorada su riqueza cultural y acervo lingüístico, acaso por tratarse de un texto exigente para un aprendiz. Por otra parte, no se puede desconocer la riqueza cultural de las novelas como herramienta para profundizar en los diferentes aspectos que componen la llamada competencia sociocultural. Bien dice el escritor Javier Cercas en su libro *El punto ciego* que estas “sirven para cambiar la forma de percepción del mundo del lector, es decir, sirven para cambiar el mundo”.

La competencia sociocultural se puede definir como un conglomerado de factores culturales y convenciones sociales que aluden al contexto del cual dispone el hablante de una lengua. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, “hace referencia a 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” (E. Martín *et al.*, 2008). Aunque esta concepción multidimensional y, si se quiere, humanista, de la adquisición de lenguas se ha hecho presente también en décadas recientes, se tiene la concepción errónea de que dicha competencia se adquiere tan solo a partir de una inmersión intensiva en el contexto. No obstante, es necesario promover espacios de reflexión propiciados por el uso de medios de producción artística y literaria –la llamada cultura “con mayúsculas”–, los cuales permiten al aprendiz el análisis y la comprensión de los comportamientos y códigos relativos a dicha competencia. Y es aquí donde los géneros literarios, y en particular la novela, cobran relevancia.

Por tal motivo, pretendemos con este trabajo acercarnos a una definición de la novela que abarque su dimensión sociocultural y explotar las diversas posibilidades que ofrece tan completo género literario para la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, motivar al aprendiz de E/LE hacia la exploración, lectura y disfrute de textos novelísticos.

1.2. OBJETIVOS

Nuestro trabajo pretende un acercamiento a la cultura y sociedad colombianas a través del desarrollo de una serie de actividades basadas en la lectura y análisis de la obra *El coronel no tiene quien le escriba* del escritor colombiano Gabriel García Márquez. El objetivo general de este trabajo de fin de máster es diseñar una propuesta didáctica para desarrollar la competencia sociocultural a través de la lectura de este libro en estudiantes de ELE en un nivel intermedio (B2).

Para lograr este objetivo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar la relación existente entre la formación de la competencia sociocultural y la literatura.
2. Explorar los aspectos de la novela como género literario que intervienen en la formación de las competencias socioculturales del aprendiente de lenguas.
3. Explotar el potencial didáctico de los textos novelísticos.
4. Introducir formas de presentar contenido cultural en clase de E/LE de una forma motivadora y crítica.

2. MARCO CONCEPTUAL

En esta sección abordaremos la relación existente entre literatura y cultura, así como nos acercaremos a un concepto de cultura y su rol en el aprendizaje de lenguas como soporte teórico para el desarrollo de nuestra propuesta. De igual manera, exploraremos las características de la novela que la convierten en herramienta para el impulso de la competencia sociocultural en el aula de E/LE.

2.1. LA CULTURA Y SU IMPLICACIÓN EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Determinar hasta qué punto el vínculo del imaginario cultural de un pueblo con su lengua permea el aprendizaje de segundas lenguas ha sido objeto de discusión permanente a pesar de su aparente obviedad. Aunque el lenguaje se presenta, desde tiempos anteriores al relativismo lingüístico, como un elemento ligado a la cultura, no ocurre, paradójicamente, lo mismo cuando se trata de la enseñanza de idiomas. Aún hoy se siguen prototipos tradicionales de enseñanza según los cuales la cultura es vista como un componente anecdótico y no como un factor fundamental para la comprensión de la lengua de llegada: ¿para qué incluir contenidos culturales en la clase de L2, cuando el componente gramatical ha probado tener una mayor relevancia tanto en los contenidos como en los métodos y los manuales de enseñanza? Intentaremos responder a este interrogante al explorar el amplio concepto de cultura.

2.1.1. Hacia una definición de “cultura”

Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DLE)*, el término cultura en una de sus acepciones se define como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Una definición sucinta para un concepto bastante complejo, cuya evolución marca el inicio de la ciencia conocida como *Antropología cultural*. Según Thompson, se puede partir de una concepción clásica de cultura a partir de comienzos del siglo XVII y principios del siglo XIX, cuando a esta se le relacionaba con los ideales de la Ilustración (1998, p. 187). Dicha visión, basada en productos artísticos e intelectuales sublimes, persiste aún en el imaginario popular. En cambio, a finales del siglo XIX y con el surgimiento de la antropología se puede apreciar una escisión de carácter conceptual: una concepción descriptiva, relacionada estrechamente con la acepción mencionada anteriormente y una concepción simbólica, la cual tiene en cuenta los fenómenos culturales, como “el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad, una organización social del sentido con pautas de significados, mismos que son históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuáles los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y

creencias” (Giménez, 2016, p. 197). Esta visión dual marca el estatus semiótico de la cultura, siendo esta percibida como una “jerarquía estratificada de estructuras significativas”. Thompson también señala que “al analizar la cultura, nos abocamos a la tarea de descifrar capas de significado, de describir y redescubrir acciones y expresiones que son ya significativas para los individuos mismos que las producen, perciben e interpretan en el curso de sus vidas diarias” (Thompson, 1993, p.187). Aunque originada en la antropología, esta concepción emparenta a su vez a la cultura con las ciencias del lenguaje, acercándola al análisis del discurso y la semiótica. Esto es de suma importancia para el docente de lenguas extranjeras, puesto que los cambiantes paradigmas en la enseñanza de idiomas han generado un replanteamiento del papel de los estudios culturales en el aprendizaje. Como mencionan Barro y Roberts (citados por Trujillo Sáez, 2005, p. 83):

La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada.

2.1.2 Marcos culturales del lenguaje: un vuelco hacia la cultura

El llamado *Giro lingüístico*, definido como “cierta inflexión que se produjo en filosofía y en distintas ciencias humanas y sociales, que se tradujo en una mayor atención al papel que desempeña el lenguaje, tanto en los propios planteamientos de esas disciplinas como en la formación de los fenómenos que suelen estudiar” (Rueda, 2011, p. 125), significó el surgimiento de disciplinas como la *Etnografía de la comunicación*, disciplina cuyo foco de interés principal es la competencia comunicativa. En lo referente a esta, se trata de un concepto que surgió ante la necesidad de superar el planteamiento de Noam Chomsky acerca de la competencia y la actuación. La competencia comunicativa incluye el significado referencial y social del lenguaje, es decir, no solo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son apropiadas o no en el contexto. Canale, M. y Swain, M. (1980), citados por García, M., la definen como:

[T]he underlying systems of knowledge and skill required for communication [...] Knowledge refers here to what one knows (consciously and unconsciously) about the language and about other aspects of communicative language use; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication (García, 2014, p. 74).

El concepto fue ampliado para incluir cuatro subcompetencias:

-Competencia gramatical o dominio del código lingüístico, la cual tiene que ver con reglas gramaticales y elementos sintácticos, semánticos y morfológicos de una lengua (ortografía, léxico, pronunciación, etc.).

-Competencia sociolingüística, referente a la incidencia del contexto en el que se desenvuelven los actos de la comunicación y a la cual nos referiremos más adelante.

-Competencia discursiva, relacionada con la cohesión y la coherencia en textos escritos y orales.

-Competencia estratégica, o aquellos mecanismos de compensación y ajuste en el proceso de la comunicación.

Todas estas subcompetencias, con excepción de la competencia gramatical, tienen en común como elemento recurrente la incidencia del contexto como coadyuvante en la comunicación. Téngase en cuenta que al introducir la subcompetencia sociolingüística, se hace referencia al contexto sociocultural, si bien todavía la competencia sociocultural no aparece delimitada con claridad. En el MCER, el contexto se refiere al “conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación”. El carácter dimensional de la comunicación contiene aquellos elementos que inciden en el proceso, incluyendo la consciencia sociocultural del entorno. Se apunta a que las competencias generales se traten mediante un componente intercultural dirigido a despertar la conciencia hacia los aspectos más relevantes de un trasfondo sociocultural. Esta suerte de concientización o concienciación cultural (*culture awareness*), es:

El proceso de toma de conciencia de la presencia de la cultura en los tres planos antes mencionados: conciencia acerca del hecho de que la diversidad es un rasgo fundamental de la sociedad y de cómo los grupos sociales crean, usan y gestionan sus símbolos y significados (culturas) creando una rica matriz socio-cultural (conciencia de multiculturalidad); acerca de cómo la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias, un compuesto complejo y flexible que se adapta, mostrando una de sus caras, a muy diversas situaciones socio-comunicativas (conciencia de pluriculturalidad); acerca de cómo en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural y cómo, además, cada situación comunicativa está regida por unas convenciones culturales para la gestión de la interacción de cuyo conocimiento, entre otros factores, puede depender nuestra efectividad y el éxito comunicativo (conciencia de interculturalidad) (Trujillo, 2005, p.35).

Esta toma de conciencia del entorno corresponde con la evolución del concepto de competencia comunicativa, el cual a partir de los años ochenta con Canale y Swain hasta los noventa, experimenta diversas modificaciones hasta llegar a lo que Van Ek (1990) distingue como *Competencia sociocultural*.

2.1.3. Competencia sociolingüística y competencia sociocultural: contextos de aprendizaje

A partir de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995), la competencia sociocultural comienza a distinguirse poco a poco de la competencia sociolingüística, siendo esta un conglomerado de elementos contextuales catalizadores en el proceso de comunicación, verbigracia normas, convenciones, intenciones, entre otros. Esta distinción le da un carácter cultural a la primera, separándola del componente discursivo de la segunda. La competencia sociocultural alude a la capacidad de desarrollar la comprensión de una cultura extranjera, siempre y cuando la enseñanza de los conceptos culturales sea adecuada y favorezca el conocimiento. En el *Diccionario de términos clave de E/LE* se refiere a ella 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”. El MCER relaciona el conocimiento sociocultural con el conocimiento del mundo, una invitación a diferenciar las prácticas, valores y creencias de la comunidad objeto de estudio. En el apartado 6.4.8., se cuestiona si este componente debe enseñarse de forma explícita o si se puede facilitar mediante la exposición del estudiante a material auténtico que le permita hacer contrastes entre la sociedad meta y la propia. Al respecto, en su conocido artículo de la desaparecida revista *Cable*, Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) opinan que la lengua, entendida como instrumento de comunicación, trae consigo la enseñanza de una serie de valores y prácticas sociales, por lo cual el componente cultural debe ser inseparable de la competencia comunicativa. Esto implica que dicho componente debe estar presente en todas las propuestas didácticas y no presentarse por separado.

En relación con el contexto particular de enseñanza, tenemos que, gracias a fenómenos como la globalización y la superación de paradigmas como el del centrismo lingüístico en pos de una concepción multicéntrica basada en la apropiación del lenguaje y no en la mera imitación, es posible llegar al aprendizaje a partir del posicionamiento y confrontación de ambas culturas, una suerte de emancipación sociolingüística. En palabras de Théophile Ambadiang: “la inclusión del concepto de fragmentación en la descripción de la lengua y la cultura da mayor relevancia a la variación y a la heterogeneidad y (...) predice la existencia de coincidencias parciales entre diferentes categorías de hablantes y de agentes culturales” (2006, p. 75).

2.2. La universalidad del texto literario y sus posibilidades de explotación en el aula de E/LE

“...culture is therefore also literature, for it is literature that opens up "reality beyond realism" and that enables readers to live other lives — by proxy.”

C. Kramtsch: The Cultural Component of Language Teaching

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la literatura ha sido vista como un componente de la cultura. Miquel y Sanz (1992, p.16) distinguen tres tipos de cultura:

Cultura con mayúsculas: Manifestaciones elitistas de la cultura que comprenden las expresiones artísticas, literarias, musicales, históricas, etc. Se refiere a la llamada “cultura legitimada” y representa el patrimonio cultural de un país.

Cultura a secas (con minúsculas): relacionada con códigos, hábitos y creencias que son transmitidas de manera informal y hasta inconsciente de generación en generación, relacionados con la identidad particular de una sociedad y sus modos de pensar, ser y hacer, equiparable con el llamado componente sociocultural.

Kultura con K: se refiere a un tipo marginal de expresiones y dialectos propios de entornos específicos, tales como la jerga de una comunidad o un grupo particular.

Se puede partir del hecho de que las manifestaciones estéticas de la cultura, en especial la literatura, se *alimentan* de ese sistema constituido por la cultura a secas. Ante la necesidad de implementar estrategias que conduzcan al desarrollo de la competencia sociocultural, ¿qué mejor herramienta que el texto literario? el lenguaje literario, según T.S. Eliot, constituye la mejor protección para la transmisión y preservación de la cultura. El texto literario ha reclamado un lugar relevante dentro del enfoque comunicativo debido a su flexibilidad y riqueza de contenidos. ¿A qué se debe esto?

2.2.1 La capacidad simbólica de la literatura

Tanto “literatura” como “cultura” son conceptos vastos, difíciles de definir. En cuanto a la literatura, la mayoría de definiciones coinciden en dos aspectos fundamentales: su calidad como expresión estética del lenguaje y la riqueza de significados expresados por medio de la palabra. Se la podría definir como “un producto de la creación del hombre que, como la lengua, que es su medio de expresión, es el resultado de la aplicación de convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y comunicativo” (Cerrillo, 2010, p. 17). Para Todorov, se trata de un medio de tomar posiciones frente a los valores de la sociedad y su estatus se pone de relieve dada su preeminencia como medio de transmisión de imaginarios culturales. Su capacidad de representación va más allá de la simple puesta en escena de costumbres, pareceres y acontecimientos históricos para dirigirse a significaciones profundas, diálogos internos, interrogantes filosóficos e

ideológicos. En su interesante ensayo *El mar de la objetividad*, Ítalo Calvino nos muestra cómo

De una cultura basada en la relación y contraste entre dos términos, la conciencia, la voluntad y el juicio individual por un lado, y el mundo objetivo, por otro, estamos pasando o hemos pasado ya a una cultura en la que el primero de los términos se halla sumergido en el mar de la objetividad, en el flujo ininterrumpido de todo lo que existe (1959, p.52).

Se trata, pues, de dos experiencias: aquella particular del lector equiparándose con la visión de una comunidad, un pueblo visto a través de sus personajes y escenarios y la interiorización por parte de ese mismo lector a propósito de su vivencia particular. Ambas experiencias, a su vez, encuentran eco en la universalidad de la condición humana. El texto literario deviene un instrumento de entendimiento del ser humano y su realidad. Según Aristóteles, los accidentes y casualidades de la historia, fuente de inspiración para el texto literario, descubren verdades superiores esenciales. Este proceso, acuñado con el nombre de *Recreación mimética*, representa “la elevación artística de las realidades ordinarias –aceptables, vulgares e incluso reprobables–” (Cabral, 2011, p. 213). Ricoeur (citado por Cabral, 2011, p. 224), distingue como *Triple mimesis* al proceso por medio del cual el lector se apropia de la estructura narrativa a través de la identificación con su propia biografía. Esta reelaboración del contenido se realiza a partir de tres etapas: la primera, la cual supone la reconstrucción de los hechos del relato desde nuestras propias experiencias; la segunda, que incluye la comprensión de dichas experiencias a través del texto narrativo y la tercera, una etapa de acción o reconfiguración de la lectura.

Por medio de la literatura, es posible imaginar, encontrar, cuestionar, y hasta reelaborar la realidad. La riqueza de sus elementos y recursos permite al lector ir más allá de su propia experiencia, aunque, curiosamente, se trate de un proceso introspectivo. Es así como llegamos a la *alteridad*, un reconocimiento del otro: “Las narrativas de ficción pueden cultivar una pretensión referencial de otro tipo, de acuerdo con la referencia desdoblada del discurso poético. Esta pretensión referencial no es sino la pretensión de redescubrir la realidad según las estructuras simbólicas de la ficción” (Valles, 2008, p. 20). Para el escritor Carlos Fuentes (1974), “solo a partir de la universalidad de las estructuras lingüísticas pueden admitirse, a posteriori, los datos excéntricos de nacionalidad o clase.”

La literatura se nos presenta por ende como un medio de asimilación: dada su riqueza de recursos estilísticos, registros, capacidad de hibridación genérica, narratividad,

ambigüedad y diversificación, en otras palabras, *literariedad*, facilita la empatía y concilia las diferencias sociales, culturales e idiosincráticas, abriendo a su vez el espacio para la disensión y la divergencia. “Los significados sociales más mutables, más dependientes de las condicionantes socioculturales inmediatas se codifican en un modo particular en el lenguaje, y más precisamente en el lenguaje literario” (López-Terra, 2015, p. 155).

A nivel didáctico, esta cualidad del texto literario nos permite ponerlo a disposición del desarrollo de ciertas competencias en nuestros estudiantes, tales como la competencia pragmática, metafórica y en general, literaria.

La competencia literaria es un concepto generativista definido como: “una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Bierwisch, 1965). Para Sanz Pastor (2006 citado por Acquaroni, 2007, p.60), el concepto de competencia literaria: “incluye una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico lo histórico general y o histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; así mismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber”. La exuberancia del texto literario requiere del lector la puesta en marcha de mecanismos que le permitan acceder a la totalidad de recursos ofrecidos para producir una lectura significativa, un ejercicio que va más allá del nivel literal de interpretación para centrarse en el análisis de estructuras discursivas, interpretaciones intertextuales, disección de recursos estilísticos, referencias intertextuales, entre otros elementos. Desde luego, propiciar esta competencia constituye, en las clases de lenguas extranjeras, una herramienta atractiva para el desarrollo en general de la competencia comunicativa en aprendices de lenguas extranjeras: se puede favorecer el desarrollo de ésta dentro de las clases con propósitos didácticos, como canal de acceso a las otras competencias y viceversa.

Para el MCER, “Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”. Es interesante que allí se mencione a la literatura como una forma de conocimiento declarativo (saber *qué*), figurando como parte del conocimiento de la cultura general de la lengua meta por parte del discente, aunque se tiene en cuenta que al perseguir objetivos de aprendizaje concretos, estos pueden “contribuir de forma general a la creación o al refuerzo de una competencia plurilingüe y pluricultural”. En esencia, el estudio de la literatura como parte del currículo de lenguas extranjeras va más allá de la simple enunciación de conocimientos generales sobre la cultura de una región:

su explotación sirve como vehículo para el desarrollo de destrezas lectoras, incremento del léxico, estudio de las costumbres y códigos culturales de una comunidad, adquisición de la competencia pragmática, aprendizaje de estructuras gramaticales y sintácticas de la lengua a través de ejemplos, entre otras posibilidades. Podría decirse que, a partir del surgimiento del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, los textos literarios en el aula de ELE han comenzado a incluirse paulatinamente, desde la perspectiva del aprendizaje significativo. De hecho, se experimenta un giro hacia el estudio de la literatura como cultura y la necesidad de reintegrarla en el currículo (Bobkina, J., y Domínguez, E., 2014).

2.2.2. La novela y su potencial dentro de la clase de E/LE

“Cada lector cuando lee, es el propio lector de sí mismo”

Marcel Proust

Dice Milan Kundera que la novela es una indagación de ciertos aspectos de la vida humana por medio del lenguaje. La novela, tal como se conoce hoy día, es una forma de género literario de mediana o gran extensión, una forma narrativa que ha venido evolucionando en lengua española desde las formas épicas, pasando por los tiempos de Cervantes hasta nuestros días, cuando nos encontramos con un producto donde confluyen multitud de voces, formas, subgéneros y experimentos estilísticos. De hecho, Mijaíl Bajtin la califica como un “fenómeno pluríestilístico, plurilingual y plurivocal” y pasa a describir los elementos que hacen parte del todo novelesco:

- 1) Narración literaria directa del autor (en todas sus variantes).
- 2) Estilización de las diferentes formas de la narración oral costumbrista (*skaz*).
- 3) Estilización de diferentes formas de narración semiliteraria (escrita) costumbrista (cartas, diarios, etc.).
- 4) Diversas formas literarias del lenguaje extra artístico del autor (razonamientos morales, filosóficos, científicos, declamaciones retóricas, descripciones etnográficas, informes oficiales, etc.).
- 5) Lenguaje de los personajes, individualizado desde el punto de vista estilístico (Bajtín, 1989, p. 80).

Como vemos, semejante despliegue de voces y recursos hacen de la novela un texto exuberante, preferido por lectores especializados o amantes de la literatura. En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, tiende a relegarse precisamente por eso. Se introduce como parte del acervo cultural que el alumno debe manejar, a menudo de modo anecdótico en el último tramo de la formación. No obstante, según el enfoque comunicativo la lengua “se presenta de manera real y contextualizada” (Cassany, Luna,

& Sanz, 1994, p. 87), por lo tanto nos daríamos a la tarea de considerar a la novela como un tipo de *material auténtico* de incalculable potencial para el trabajo en E/LE.

En ese orden de ideas, se puede considerar como material auténtico a: “muestras del lenguaje, ya sean orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente, y por tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico” (M. García Arreza et al., 1994). *Realia* o material auténtico, es definido por el *Diccionario Cambridge* como “*real objects or pieces of writing, used to help teach students in a class*”. Dentro de esta última categoría, se pueden considerar documentos tales como cartas, periódicos, recetas, tiquetes, boletas, notas, grafitis, y textos de origen literario como cuentos, poemas, aforismos y novelas. La versatilidad de la novela nos permite vislumbrar grandes posibilidades de aprovechamiento como material didáctico de trabajo en el aula, tratándose de un género que incluye dentro de sí otros elementos en su estructura: cartas, letreros, poemas, disertaciones, memorias, ensayos, etc. Bien decía Pío Baroja en su *Prólogo casi doctrinal sobre la novela*: “Es un género multiforme, proteico, en formación, en fermentación; lo abarca todo: el libro filosófico, el libro psicológico, la aventura, la utopía, lo épico; todo absolutamente” (1925).

De acuerdo con Maja Andrijević (2010), las siguientes son características de los materiales auténticos:

- no son creados específicamente para los fines didácticos, pero deben ser didácticamente funcionales;
- son imágenes de usos lingüísticos reales en diversos contextos;
- preferentemente están ligados a la actualidad;
- muestran la realidad de una cultura;
- muestran a los alumnos una lengua en su estado sincrónico, una lengua que es reflejo de una determinada época, lugar, intencionalidad, etc.;

Como vemos, existe una concurrencia entre dichas particularidades y aquellas enunciadas por Bajtin en relación con el género novelístico. La novela es un relato cercano por naturaleza al devenir histórico y político, además de un reflejo de la evolución lingüística del idioma. Posee, además de una intención estética por parte del autor, implicaciones simbólicas (llámese centro, significado ulterior, misterio, etc.) que requieren de un esfuerzo por parte del lector, quien ejercita sus habilidades pragmáticas basándose en un imaginario universal: no olvidemos que tanto en esta como en sus parientes cercanos la épica y el cuento se pueden apreciar “patrones culturales universales”, como sostiene Fernando Poyatos, citado por Romera (2013, p.50). Sin duda, no se puede desconocer la condición del texto novelístico como representativo de

evidencia cultural, dado que contiene “rastros o indicios sobre los diversos temas característicos de los estudios preocupados por la cultura: imaginarios, representaciones, prácticas, identidades, cotidianidad, emociones, consumos, apropiaciones, producciones, significaciones, resignificaciones, etc.” (López-Martínez 2015, p.224).

2.2.3. Objeciones a la implementación de la lectura de novelas en el aula de E/LE

De todas las formas de escritura literaria disponibles para la enseñanza de lenguas, la novela es quizá la más estigmatizada debido a diversas razones, la principal de ellas siendo su considerable extensión y formato complejo. Es necesario para el docente de E/LE, superar este paradigma y encontrar formas de experimentación en el aula que lleven al aprendiz a un contacto directo con una de las herramientas más completas que podemos encontrar para el estudio de la lengua y la cultura. He aquí una lista de los posibles inconvenientes a la hora del trabajo con textos novelísticos y cómo podríamos solventarlos en la práctica:

1. **Extensión:** Dentro del género novelístico podemos encontrar obras de tamaño monumental, capaces de desalentar a los más avezados lectores. Ahora bien, a la hora de elegir el material a trabajar, el docente tiene la opción de decidir entre la lectura total o parcial de un texto según los propósitos a perseguir, así como el tipo de novela a escoger. No obstante, “en niveles intermedios y avanzados es recomendable que los estudiantes no lean solo fragmentos de novelas, y que la extensión del resto de los textos sea un poco mayor” (Albaladejo, 2007, p. 14).
2. **Dificultad del léxico:** Uno de los argumentos más comunes en contra de los textos novelísticos es la abundancia de registro propio de regiones específicas, lo cual suele ser problemático para los estudiantes extranjeros. Recordemos que la literatura constituye “uno de los medios más efectivos para aumentar el vocabulario en L2, porque está dirigido a hablantes nativos en primera instancia” (Navarro, A. G., & Gorki, S. M.). En lo relativo a la competencia sociocultural, se trata de una magnífica oportunidad para introducir elementos como refranes, jerga, chistes, expresiones populares, etc., como un medio de acercamiento para el discente a la realidad cultural de la lengua de llegada y de reflexión sobre las costumbres y fenómenos sociales de ambas culturas. El docente puede prevenir este inconveniente diseñando actividades de pre lectura con glosarios y cuestionarios que le permitan al alumno utilizar sus habilidades deductivas o ampliar su conocimiento de los términos coloquiales utilizados antes de enfrentar a este al texto seleccionado.

3. **Falta de familiaridad con la teoría literaria.** Muchos docentes de lenguas se resisten al trabajo con novelas debido a una concepción elitista del material literario y la novela como el género que entraña mayor dificultad por sus implicaciones semiológicas y discursivas, alejadas en apariencia del aprendizaje gramatical en el aula. En contraste, cuando estamos incluyendo una obra literaria en el currículo de lenguas extranjeras, no se trata de hacer de este un ejercicio crítico, sino propender por el goce del texto en sí. Si bien es cierto que la novela es un texto demandante, que exige esfuerzo por parte del lector para decodificar una serie de significados, no se trata de enredar al estudiante con disquisiciones especializadas. Se propone un tipo de lectura amena, cercana al mundo actual y las preocupaciones e idiosincrasias del ciudadano del común y los intereses del aprendiz de E/LE.
4. **Expectativas muy altas de lectura comparadas al de un lector nativo:** La objeción más grande para trabajar con textos novelísticos en clase de E/LE tiene que ver con la concepción de que, debido a lo intrincado de estos, se trata de textos reservados para hablantes nativos. Recordemos que, con el fin de desarrollar la competencia sociocultural, que es lo que nos atañe, nuestra tarea consistirá en acercar al discente al texto buscando siempre la identificación y el goce, lo cual demanda un tipo de lectura y propósitos diferentes a los cuales realizaría un lector nativo. Este inconveniente se puede solventar echando mano de lecturas graduadas o dirigiendo la atención de los estudiantes hacia los aspectos pintorescos o idiosincráticos de las situaciones presentadas. Otra manera de hacerlo es realizando actividades de ambientación previas a la lectura, tales como presentación de imágenes y vocabulario, observación de videos y explicación de las temáticas a tratar en los textos escogidos.
5. **Presentación del texto íntegro o lecturas graduadas.** A menudo se discute sobre la conveniencia de presentar al estudiante textos literarios que por su densidad léxica y características estéticas puedan desanimarlo debido a su condición de hablante no nativo. En el caso particular de las novelas, el desafío parece incrementarse debido a su longitud y lo complejo de su estructura. Con todo, hay que considerar que dependiendo de la forma cómo se presenta el *input* es posible presentar el texto original como oportunidad de enriquecimiento léxico y adquisición de nuevos conocimientos.

2.2.4. Gabriel García Márquez y E/LE, *a love story*: panorámica general acerca la obra del autor y su utilización como material didáctico.

Dentro del campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, Gabriel García Márquez es uno de los autores más encontrados en los libros de texto, monografías, artículos, conferencias, entre otros materiales de origen pedagógico. Es incuestionable que ciertas características inherentes a su estilo y obra lo conviertan en un autor recurrente, entre otras el impacto cultural de su obra como representativa de estereotipos, tpos y caracteres locales y a la vez universales, la riqueza léxica y metafórica de su escritura, el tratamiento de los asuntos históricos del pueblo colombiano que a la vez deviene símbolo de un arquetipo y problemática social latinoamericana, la sencillez de su discurso y lo atractivo de su prosa.

A continuación, presentamos una relación de las propuestas con las cuales se ha pretendido llevar a GGM al aula y con qué propósitos:

TIPO DE MATERIAL	FUENTE/AUTOR	CONTENIDO	TIPO DE ACTIVIDAD	NIVEL
Manual	<i>Prisma Progres</i>	Viñetas ; basado en la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i>	Informativo (ejemplos)	B1
Manual	Prisma Avanza	Ejercicio basado en el testamento literario de GGM	Taller de creación literaria	B2
Manual	Español Lengua Viva	Cuestionario basado en la biografía de GGM	Taller	A1/A2
Manual	Español Lengua Viva	Fragmento del cuento <i>El avión de la bella durmiente</i>	Lectura guiada	B1
Curso (colección)	Ven 1	Esquema de relaciones familiares, basado en <i>Cien años de soledad</i>	Informativo (enseñanza de vocabulario)	

Curso (colección)	ELE (2)	Extracto del cuento: <i>El verano feliz de la señora Forbes</i>	Lectura guiada	
Curso (colección)	<i>Esto Funciona</i>	Fragmento del ensayo narrativo: <i>La aventura de Miguel Littin clandestino en Chile</i>	Escucha	
Unidad didáctica	<i>Todo.ele.net</i>	Lectura de fragmentos seleccionados de las novelas de GGM acerca del Realismo Mágico	Taller	C1/C2
Unidad didáctica	<i>Revista de didáctica MarcoELE # 3</i>	Lectura del cuento: <i>Un día de estos</i>	Explotación didáctica de un relato	C2
Unidad didáctica	<i>Revista de didáctica MarcoELE # 2</i>	Lectura del cuento: <i>Espantos de agosto</i>	Explotación didáctica de un relato	C1
Unidad didáctica	<i>Revista de didáctica MarcoELE # 5</i>	Lectura del cuento: <i>La Tramontana</i>	Actividad de lectura y de escritura.	C1/C2
Propuesta didáctica	<i>El papel de la literatura en la enseñanza de ELE</i>	Lectura de un fragmento de la novela: <i>Relato de un naufragio</i>	Lectura	
Artículo	<i>Revista de didáctica MarcoELE # 5</i>	<i>Cómo llevar la literatura al aula de ELE</i> Mención de las obras: <i>Crónica de una muerte anunciada; El</i>	Actividades lúdicas variadas basadas en la descripción de personajes de los textos	

		<i>rastro de tu sangre en la nieve; La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada</i>	mencionados (creación de carteles, gráficos, etc.)	
Unidad didáctica	Blog <i>Actividades para el aula de ELE</i>	Lectura de fragmento de: <i>El amor en los tiempos del cólera</i>	Exploración de conceptos generales relacionados con la literatura hispanoamericana y el autor	B2
Propuesta didáctica (TFM)	<i>Carmen Gairí Blavi</i>	<i>GGM y Pérez Galdós, cuentos en clase de ELE;</i> Lectura y análisis del cuento <i>El ahogado más hermoso del mundo</i>	Actividades de comprensión lectora	
Propuesta didáctica (TFM)	<i>Sonály Silvia Guedes</i>	<i>Más allá de la lectura: la literatura dramatizada del cuento "La luz es como el agua" de Gabriel García Márquez en la clase de ELE;</i> Dramatización del	Exploración lúdica de la lectura de un cuento del autor.	

		cuento <i>La luz es como el agua</i>		
Artículo	<i>Ingrid Abisambra y Victoria Rodrigo</i>	<i>La novela en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: «Crónica de una muerte anunciada» de Gabriel García Márquez</i> Sugerencias para la explotación didáctica de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i>	Disertación académica	
Propuesta didáctica	<i>María Pilar Hernández Mercedes</i>	<i>Sin libro texto... ¿y ahora? Cómo Planificar un curso de nivel superior C2; Realización de actividades variadas en torno a la biografía de GGM y los cuentos Un señor muy viejo con unas alas enormes, La luz es como el agua</i>	Disertación académica	C2

Esquema 1: Relación de trabajos relacionados con Gabriel García Márquez y E/LE. Fuente: Elaboración propia de la autora

En las obras literarias, como bien lo dice Rosana Acquaroni (2007, p. 59), el autor “elige fórmulas novedosas, maneras de organizar el discurso, de dosificar la información, alejadas de caminos expresivos ya transitados, para poder desarrollar su propio estilo y ser capaz de sorprender y/o de conmover al lector”. García Márquez es uno de esos escritores cuyo estilo particular es además representativo de ciertas cualidades que lo hacen irresistible para trabajar en E/LE, como hemos mencionado previamente. La mayoría de los documentos, secuencias didácticas y disertaciones académicas presentadas en la figura anterior convienen en el aspecto utilitario de la obra del escritor cataquero y proponen la lectura de sus textos como fuente de exploración del vocabulario coloquial y la cultura autóctona en general, sin detenerse en concreto en el desarrollo de la competencia sociocultural como proponemos aquí. La funcionalidad en la escritura de GGM ha sido presentada como modelo de planificación para secuencias, representaciones dramáticas, activación del vocabulario por medio de ejercicios, entre otros. Quizá la tentativa que más se acerca a la presentada aquí es el artículo de las autoras Rodrigo y Abisambra, la cual constituye un dossier de sugerencias para el trabajo desde diferentes enfoques, aunque centrado más en un tipo de lectura literaria que de corte sociocultural. Cabe mencionar que la mayoría de los proyectos cotejados en la figura contemplan su desarrollo en niveles avanzados del MCER (C1/C2) por considerar la idoneidad del estudiante en esta etapa y su capacidad para realizar análisis profundos por su estadio de aprendizaje.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica nace de la necesidad de articular la lectura de textos literarios de corte novelístico con el desarrollo de competencias socioculturales, tomando como base la obra *El Coronel no tiene quien le escriba* del escritor colombiano Gabriel García Márquez. Hemos escogido este texto por su estructura sencilla y breve y por sus posibilidades de explotación didáctica en cuanto a su contenido, como documento emblemático del contexto y realidad colombiana y aun latinoamericana. De acuerdo con Acquaroni, “la literatura puede, de igual modo, ser utilizada en el aula para apoyar o ilustrar determinadas articulaciones culturales propias de la lengua meta y dar pie a actividades de debate, contraste o interacción” (2007, p. 47). En este apartado se incluyen un total de seis unidades didácticas que pretenden aprovechar la lectura del libro en cuestión desde varios aspectos posibles de tratamiento de la competencia sociocultural, desde promover el acercamiento a los elementos que integran el imaginario social de la comunidad por medio de la intertextualidad hasta la interiorización como hablante intercultural de referentes pertenecientes a ambas culturas. Las secuencias constan de tres momentos: el primero de apertura, calentamiento o motivación, durante el cual se implementan actividades de prelectura; la fase intermedia o de ejercitación, consistente en la lectura atenta y focalizada de pasajes seleccionados de la novela y la fase final o de transferencia, en la cual los estudiantes tendrán la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos mediante la realización de ejercicios que involucren un uso auténtico de la lengua. Se pretende impulsar igualmente la utilización de material de diversa índole como artículos de opinión, vídeos y documentales de corta duración con el fin de lograr la familiarización del educando con fuentes contrastantes que favorezcan la reflexión. De igual manera, se plantea la utilización de plataformas en línea como *Stormboard* para permitir una mejor organización y sistematización de los contenidos, propiciando el acercamiento del estudiantado con la tecnología. Cada unidad está diseñada para que pueda ser trabajada por separado si se quiere o en forma secuencial y el contenido se ha adaptado concienzudamente para las necesidades del nivel asignado, en este caso el B2 del MCER. No se requiere la lectura en su totalidad de la novela, pues la mayoría de las actividades están pensadas para facilitar la lectura fragmentada del texto e incitar a la curiosidad y la exploración del público. Cada secuencia tiene una duración aproximada de una hora y media o hasta cuarenta y cinco minutos y aunque puede ponerse en marcha en cualquier centro de enseñanza informal para jóvenes y/o adultos, ha sido orientada, como se verá en el contexto, a partir del trabajo en la academia de idiomas Babel en la

ciudad de Cartagena, con un enfoque focalizado en grupos de trabajo pequeños en un aula de no más de doce estudiantes.

3.2. OBJETIVOS

- Integrar el desarrollo de la competencia sociocultural paralelo al de otras competencias tales como la literaria y la lingüística motivando la curiosidad del estudiante de E/LE hacia la exploración de entornos culturales específicos utilizando la lectura de textos literarios y periodísticos
- Desarrollar estrategias cognitivas a través de la utilización de herramientas tecnológicas TIC y la exploración contextual de contenidos
- Implementar métodos de lectura intertextual que favorezcan la comprensión de textos novelísticos
- Encontrar formas lúdicas de abordar contenidos socioculturales en clase
- Facilitar la integración de diversas manifestaciones culturales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera
- Incitar a la capacidad crítica y reflexiva del alumno mediante la confrontación de estereotipos y percepciones hacia la cultura de llegada

3.3. METODOLOGÍA

En esta propuesta didáctica, hemos elegido el trabajo basado en el enfoque por tareas por ser el más idóneo para el tipo de actividades sugeridas, siendo éstas significativas, motivadoras, adaptadas al contexto y susceptibles de negociación. De acuerdo con Nunan (1989, citado por Zanón, J., 1990 p. 21), una tarea es “[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.” Dada la naturaleza de nuestra propuesta, centrada en el análisis y transmisión de contenidos socioculturales, las tareas incorporadas a las secuencias didácticas se diseñan desde una perspectiva multidimensional, teniendo en cuenta también el aprendizaje significativo (Ausubel, 1985). En cuanto a los contenidos, se han planteado estrategias de comprensión lectora y análisis que favorezcan la confrontación del lector con sus experiencias personales como hablante intercultural, considerando el aporte del texto literario como *input* lingüístico y cultural (Fillola, 2002). Cada unidad didáctica sigue una estructura con tres momentos:

- 1. Prelectura, ambientación o motivación:** En esta etapa se busca motivar al estudiante accionando sus saberes previos y contextualizando la práctica.
- 2. Lectura comprensiva o ejercitación:** Mediante la lectura asistida por el docente y respaldada por material complementario el estudiante se dispone a extraer significaciones del texto propuesto.
- 3. Poslectura y/o transferencia:** Etapa final en la cual se busca el afianzamiento de los contenidos aprendidos mediante la realización de debates, discusiones, entre otras.

De igual modo, se ha impulsado un ambiente de trabajo colaborativo, en grupos pequeños y/o parejas que beneficie a través de la interacción el desarrollo de procesos constructivos de aprendizaje mientras el docente servirá de guía y catalizador.

3.4. CONTEXTO

El diseño de esta propuesta didáctica está dirigido a estudiantes extranjeros de cualquier nacionalidad, con edades oscilantes entre los 20 y los 35 años de edad, aunque con ciertas modificaciones es aplicable a cualquier tipo de estudiante adulto no nativo. Fue diseñada con base en mi trabajo de prácticas docentes en la institución de educación no formal Babel School, ubicada en la ciudad de Cartagena, Colombia. El prototipo de alumno que llega a las instalaciones se compone de jóvenes adultos entre los veinte y los treinta y cinco años de edad o personas jubiladas de la tercera edad que están de paso en el país y desean un conocimiento básico del idioma o tan solo desean hacer turismo por la ciudad. Se trata en su mayoría de alumnos europeos, cuya motivación para aprender español está influida por estereotipos provenientes de las películas u obras literarias o ávidos viajeros deseosos de recorrer el mundo. La necesidad de pasar de un entorno pedagógico en exceso gramatical y ayudarles al mismo tiempo a superar el impase del error *pragmático*, el cual, según el *Diccionario de términos clave de ELE* es “cometido, tanto en la producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales”, ha suscitado la creación de esta iniciativa. En Babel, las clases se desarrollan de lunes a viernes en sesiones hasta de cuatro horas seguidas con un receso de cuarenta minutos, por lo cual las actividades aquí sugeridas están pensadas para sesiones largas de estudio, siendo intercaladas con las clases regulares de gramática impartidas como parte del programa. Cabe resaltar que, hasta el momento, el contenido sociocultural dentro de este se compone de visitas guiadas a centros de interés como el mercado público de la ciudad o asistencia a clases personalizadas de baile. Al introducir contenidos que propicien discusiones de naturaleza social y muestren la cultura autóctona del país por medio de su literatura dentro del plan de estudios, estaremos

propiciando la capacidad crítica del educando y atendiendo su necesidad de conocer el entorno relacionado con el idioma de su elección.

3.4.1. El nivel seleccionado para nuestra propuesta

Como hemos podido ver en el marco teórico, la mayoría de las propuestas pedagógicas relacionadas con la enseñanza del español como lengua extranjera que involucran productos literarios están dirigidas a niveles superiores debido al nivel de exigencia requerido por el tipo de tareas formuladas. Por supuesto, intentar superar el nivel literal de lectura para llegar al inferencial y el crítico requiere de un grado suficiente de competencia en la lengua de llegada. Muchos docentes prefieren incluso relegar la instrucción de contenidos literarios al nivel avanzado para evitar inconvenientes de interpretación que puedan desanimar al alumnado. No obstante, nos parece interesante introducir este tipo de material en un estadio intermedio debido a la naturaleza constructiva del aprendizaje en estos niveles. En efecto, los estudiantes se encuentran en una llamada etapa de profundización, lo cual facilita la inclusión guiada de ciertos tópicos, contribuyendo al fortalecimiento de sus habilidades argumentativas.

En lo que respecta al nivel B2, nos encontramos ante un usuario bastante independiente, una vez sobrepasado el nivel umbral (B1). De acuerdo con el MCER, se trata de un usuario que:

Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si 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. (Consejo de Europa, 2002)

Se trata entonces de un usuario centrado en la argumentación, el discurso de carácter social y la consciencia de la lengua. Por lo que respecta al inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), encontramos a continuación una serie de referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales pertinentes e intrínsecamente relacionados con los propuestos aquí:

CATEGORÍA	COMPONENTE	CONTENIDOS
Referentes culturales	2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios	Hitos de la Historia de los países hispanos en los siglos xx y xxi (v.gr. franquismo) Revoluciones en Hispanoamérica; dictadura y democracia en Hispanoamérica durante la segunda mitad del s. xx)
	2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural	Premios Nobel en los países hispanos (literatura)
	3.1. Literatura y pensamiento	El reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura (el ciclo del dictador, guerras ¹); Valor de la literatura como testimonio de la Historia; personajes, espacios y mitos de la literatura de los países hispanos (don Quijote y Sancho, El Coronel)
	1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	Evolución del concepto tradicional de familia; Valores que da la sociedad a la familia, a sus miembros y al papel de cada uno.

¹ Un hecho histórico y personaje no categorizado en el listado oficial del PCIC por pertenecer a un referente específico de Colombia pero de gran impacto en Hispanoamérica lo constituye la guerra de los mil días y la masacre de las bananeras. También conviene mencionar en el aparte de Literatura y pensamiento al personaje del El Coronel, arquetipo y antecedente del universo macondiano, popularizado gracias a la obra del Nobel García Márquez *Cien años de soledad*.

Saberes y comportamientos socioculturales	1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones	Espectáculos (peleas de gallos) Convenciones sociales y comportamientos relacionados con la asistencia a salas de cine (censura cinematográfica)
	1.8. Medios de comunicación e información	Influencia de la prensa escrita en la opinión pública;
	3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social	Concepto de pluralismo aplicado a diferentes ámbitos: convivencia de partidos políticos, de diferentes confesiones, de lenguas y dialectos, de manifestaciones culturales.

*Esquema 2: Relación de contenidos relevantes para la propuesta según el PCIC.
Elaboración propia de la autora*

3.5. CRONOGRAMA

Las actividades en cuestión señaladas en esta propuesta se piensan llevar a cabo durante los meses de marzo y abril, antes del receso correspondiente a la Semana Santa. Las sesiones tienen una duración aproximada de hora y media y se propone su desarrollo en las horas de la tarde, en contraposición con la jornada correspondiente al plan de estudios ordinario de la escuela. Se intercalan los días jueves y viernes, puesto que los estudiantes asisten a actividades extracurriculares tales como clases de danza y salidas de campo programadas dos viernes al mes.

Febrero							Marzo							Abril						
Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa
2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	5	6	7	8	9	10	11
9	10	11	12	13	14	15	8	9	10	11	12	13	14	12	13	14	15	16	17	18
16	17	18	19	20	21	22	15	16	17	18	19	20	21	19	20	21	22	23	24	25
23	24	25	26	27	28	29	22	23	24	25	26	27	28	26	27	28	29	30		
							29	30	31											

Mayo							Junio							Julio						
Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do	Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa
					1	2		1	2	3	4	5	6				1	2	3	4
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	12	13	14	15	16	17	18
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	19	20	21	22	23	24	25
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30					26	27	28	29	30	31	
31																				

3.6. ACTIVIDADES

A continuación presentamos las secuencias didácticas correspondientes a nuestra propuesta, las cuales contienen una descripción detallada de cada una de sus fases y desarrollo.

Sesión 1	“Comer y callar: censura y clandestinidad”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los conceptos de “censura” y “libertad de expresión”. ▪ Desarrollar la capacidad crítica del estudiante con respecto a los medios de comunicación mediante la formación de opiniones. ▪ Ampliar el léxico relacionado con ambiente político y conflicto. ▪ Familiarizar al alumno con la realidad social latinoamericana. ▪ Desarrollar la competencia metafórica del estudiante a través de la interpretación de modismos. ▪ Integrar herramientas TIC en el aprendizaje del idioma.
Contenidos	<p>FUNCIONALES: Expresar opiniones (acuerdo o desacuerdo) y argumentar; proponer y reaccionar.</p> <p>GRAMATICALES: Pretérito perfecto simple; imperfecto.</p> <p>CULTURALES: Libertad de expresión, censura, importancia de los medios de comunicación.</p>
Destrezas	Integradas (todas)
Tiempo	1 h 30 min
Desarrollo	<p>PRIMER MOMENTO (PRESENTACIÓN/MOTIVACIÓN).</p> <p>AGRUPACIÓN: en parejas</p> <p>DESTREZAS: comprensión auditiva y expresión oral</p> <p>TIEMPO: 20 min</p> <p>Los alumnos observarán un extracto del corto documental “R-Restricted” (2:10 a 5:42) en YouTube, y a continuación discutirán</p>

	<p>en parejas el contenido visto ayudándose con la guía de ambientación (Anexo # 1). El docente discutirá en plenaria general las respuestas con el objetivo de indagar en los conceptos principales sobre los que tratará la lectura de las páginas seleccionadas de la novela en el segundo momento de la actividad.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO (COMPRESIÓN/EJERCITACIÓN) AGRUPACIÓN: individual, luego plenaria general DESTREZAS: expresión oral y comprensión lectora TIEMPO: 40 min</p> <p>Los estudiantes leerán el fragmento escogido de la novela (págs. 20-25). A modo de acompañamiento, el docente les entregará un glosario ilustrado con palabras alusivas a objetos autóctonos (algunos ya inexistentes), encontrados en el texto (Anexo # 2). A continuación, los discentes discutirán ejemplos de censura encontrados en el relato.</p> <p>TERCER MOMENTO (TRANSFERENCIA) AGRUPACIÓN: grupal DESTREZAS: expresión oral y comprensión auditiva TIEMPO: 30 min</p> <p>Organizados en equipos de tres o cuatro, los estudiantes discutirán sus impresiones sobre la censura y la libertad de expresión representadas en la novela. Utilizando la herramienta virtual <i>Stormboard</i>, crearán una lluvia de ideas sobre lo aprendido en la lección para presentar a sus compañeros por medio del proyector.</p>
Materiales	Vídeo proyector, computadores, internet, fotocopias, lápices, papel.

Sesión	“El cuento del gallo capón” (Parte I)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a reconocer el significado de expresiones o modismos populares a través del contexto. ▪ Explorar de forma lúdica el significado de diversas expresiones populares regionales (modismos) de la región caribeña colombiana relacionadas con animales.
Contenidos	<p>FUNCIONALES: expresar gustos y expresar sorpresa ante costumbres de otras culturas.</p> <p>GRAMATICALES: imperfecto; Se pronominal?, Ir a + infinitivo.</p> <p>CULTURALES: expresiones populares regionales (modismos).</p>
Destrezas	Integradas (todas)
Tiempo	1 h 20 min

Desarrollo	<p>PRIMER MOMENTO (PRESENTACIÓN/MOTIVACIÓN). AGRUPACIÓN: en parejas DESTREZAS: comprensión lectora, expresión oral TIEMPO: 20 min Cada pareja de estudiantes recibirá una tarjeta con la imagen de un animal y se les dará un espacio de 5 minutos para pensar en el mayor número posible de expresiones que conozcan, tanto en su lengua materna como en español, que contengan el nombre del animal asignado. El docente escogerá los ejemplos más llamativos y los escribirá en el tablero para propiciar una conversación corta sobre estas expresiones e intercambiar anécdotas y conocimiento sobre el significado de estas.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO (COMPRENSIÓN/EJERCITACIÓN) AGRUPACIÓN: individual DESTREZAS: comprensión lectora TIEMPO: 25 min Los estudiantes recibirán una guía de trabajo consistente en la lectura de las páginas 32 hasta 35 de la novela, acompañada de unas preguntas de comprensión y un ejercicio de emparejamiento de modismos sobre animales con su correspondiente significado (Anexo # 3).</p> <p>TERCER MOMENTO (TRANSFERENCIA) AGRUPACIÓN: grupos de tres DESTREZAS: expresión oral y comprensión auditiva TIEMPO: 35 min Después de leer el texto y resolver las preguntas de comprensión, cada grupo escogerá una de las expresiones vistas en el ejercicio de emparejamiento y creará una representación dramática corta acerca de una situación en la cual se imaginen que pueden usar la expresión escogida para presentarla a la clase.</p>
Materiales	Tarjetas, guías de trabajo, papel, lapiceros, tablero.

Sesión	“El cuento del gallo capón” (Parte II)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer estereotipos sociales, culturales y políticos a través del contexto. ▪ Reflexionar sobre el mensaje o intencionalidad de un texto literario. ▪ Superar carencias en vocabulario a través de estrategias cognitivas. ▪ Integrar herramientas TIC en el aprendizaje.

Contenidos	<p>FUNCIONALES: describir y expresar opiniones (acuerdo o desacuerdo) argumentadas sobre costumbres y comportamientos sociales.</p> <p>GRAMATICALES: imperfecto; construcciones oracionales: pero, sin embargo, además, entonces, pienso/opino que, de acuerdo con; se pronominal, Ir a + infinitivo</p> <p>CULTURALES: desigualdad social, justicia social, modismos o frases hechas y su aplicación en contexto</p>
Destrezas	Integradas (todas)
Tiempo	1 h 30 min
Desarrollo	<p>PRIMER MOMENTO (PRESENTACIÓN/MOTIVACIÓN). AGRUPACIÓN: individual DESTREZAS: expresión escrita, comprensión lectora TIEMPO: 30 min</p> <p>Cada alumno recibirá una copia del artículo <i>El Gallo Capón</i> de Juan Gossain (Anexo # 4). Utilizando un resaltador azul, señalará las palabras que no conoce y con uno verde, las palabras o conceptos con los que está ya familiarizado. Con la ayuda de la aplicación <i>Stormboard</i>, los estudiantes crearán un tablero personal con información dividida en cuatro categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Información que no entienden, ▪ Cosas interesantes o sorprendentes, ▪ Vocabulario nuevo o que quieren aprender, ▪ Conceptos que recuerden o tengan que ver con otros conceptos ya discutidos. <p>SEGUNDO MOMENTO (COMPRESIÓN/EJERCITACIÓN/ REVISIÓN) AGRUPACIÓN: parejas DESTREZAS: comprensión lectora, expresión oral TIEMPO: 25 min</p> <p>En esta etapa, los estudiantes volverán al fragmento de la novela <i>El Coronel no tiene quien le escriba</i> y discutirán su relación con el artículo analizando durante el primer momento de la sesión. La actividad se centrará en establecer un paralelo entre la narración y las implicaciones políticas, filosóficas y sociales de la expresión “El cuento del gallo capón”.</p> <p>TERCER MOMENTO (TRANSFERENCIA) AGRUPACIÓN: plenaria, luego individual. DESTREZAS: expresión oral y comprensión auditiva TIEMPO: 35 min</p> <p>Toda la clase discutirá acerca de los hallazgos producidos durante la primera y segunda parte de la actividad. El docente guiará la discusión hacia el conocimiento de los estudiantes acerca de</p>

	situaciones sociales o políticas que reflejen el sentir expresado en ambos textos. Luego de aclarar todas las dudas que puedan surgir durante el ejercicio y durante los últimos diez minutos de la sesión, los discentes volverán a sus tableros personales creados en <i>Stormboard</i> para modificarlos con los conceptos aprendidos durante la clase.
Materiales	Resaltadores, tablero, fotocopias, guías de trabajo de la sesión anterior, computadores, internet, marcadores.

Sesión	“Un Quijote Rivereño”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender y analizar el impacto cultural del término “Quijotesco”. ▪ Establecer un paralelo entre la figura de Don Quijote de la Mancha y El Coronel de la novela de GGM. ▪ Analizar las características de personajes literarios que corresponden a estereotipos culturales. ▪ Integrar herramientas TIC en el aprendizaje.
Contenidos	<p>FUNCIONALES: expresar opiniones (acuerdo o desacuerdo) y argumentar; describir y opinar sobre costumbres y comportamientos sociales.</p> <p>GRAMATICALES: imperfecto; construcciones oracionales: pero, sin embargo, además, entonces, pienso/opino que, de acuerdo con; Se pronominal, Ir a + infinitivo.</p> <p>CULTURALES:(no) tener~ personalidad /carácter/temperamento... tener un/ser de ~ carácter.</p> <p><i>Características personales:</i> resignación, sentirse agobiado, optimista/esperanzado; estar consciente/ inconsciente/ distraído/ loco; estereotipos culturales, personajes emblemáticos de una nación o cultura.</p>
Destrezas	Integradas (todas)
Tiempo	1 h 40 min
Desarrollo	<p>PRIMER MOMENTO (PRESENTACIÓN/MOTIVACIÓN).</p> <p>AGRUPACIÓN: grupos de tres o cuatro personas.</p> <p>DESTREZAS: comprensión lectora y expresión escrita</p> <p>TIEMPO: 20 min</p> <p>Cada grupo tendrá a su disposición un computador, con el cual deben ingresar a los siguientes sitios web:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3qBLCQbFFws</p> <p>https://definicion.de/quijotesco/</p> <p>https://es.wikipedia.org/wiki/Quijoter%C3%ADa</p>

	<p>A continuación, deben discutir entre ellos el significado de la palabra “Quijotesco” y hacer una lista de ejemplos vistos en los textos y vídeo suministrados.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO (COMPRENSIÓN/EJERCITACIÓN/ REVISIÓN) AGRUPACIÓN: grupos de tres o cuatro personas DESTREZAS: comprensión lectora, expresión oral TIEMPO:45 min</p> <p>En esta etapa, los estudiantes, permaneciendo en los mismos grupos del primer momento, organizarán una representación dramática de varios fragmentos seleccionados de la novela de GGM (Anexo #5). A continuación, la representarán para toda la clase.</p> <p>TERCER MOMENTO (TRANSFERENCIA) AGRUPACIÓN: plenaria, luego individual. DESTREZAS: expresión oral y escrita TIEMPO: 35 min</p> <p>Toda la clase discutirá acerca de los elementos relacionados con el concepto de “Quijotesco” y el comportamiento del Coronel. El docente escribirá los aspectos más relevantes en el tablero y ayudará con pautas y sugerencias de vocabulario sobre las características de este personaje. Luego, cada estudiante realizará un mapa de ideas sobre este personaje y su relación con Don Quijote en <i>Stormboard</i>.</p>
Materiales	Computadores, internet, tablero, marcadores, guías fotocopiadas.

Sesión	“Con la ilusión no se come, pero alimenta”
Objetivos	<p>Explorar los paradigmas de esperanza, felicidad e ilusión en el pueblo colombiano.</p> <p>Analizar las características de personajes literarios que corresponden a estereotipos culturales.</p> <p>Integrar herramientas TIC en el aprendizaje.</p>
Contenidos	<p>FUNCIONALES: describir y expresar opiniones (acuerdo o desacuerdo) argumentadas sobre costumbres y comportamientos sociales.</p> <p>GRAMATICALES: imperfecto; usos del condicional simple (Yo, en tu lugar/ Yo que tú + condicional simple; construcciones oracionales: pero, sin embargo, además, entonces, pienso/opino que, de acuerdo con; Se pronominal, Ir a + infinitivo</p> <p>CULTURALES: <i>características personales:</i> resignación, sentirse agobiado, optimista/esperanzado; estar consciente/</p>

	inconsciente/ distraído/ loco; estereotipos culturales, personajes emblemáticos de una nación o cultura.
Destrezas	Integradas (todas)
Tiempo	1 h 15 min
Desarrollo	<p>PRIMER MOMENTO (PRESENTACIÓN/MOTIVACIÓN). AGRUPACIÓN: plenaria DESTREZAS: comprensión auditiva, expresión oral TIEMPO: 20 min</p> <p>El docente mostrará para la clase en forma de diapositiva o escribiendo en el tablero la cita extraída de la novela <i>El Coronel no tiene quien le escriba</i> “Para los europeos, América del Sur es un hombre de bigotes, con una guitarra y un revólver” (p. 31). Toda la clase comentará sus percepciones acerca de los estereotipos en Latinoamérica y Colombia y se hará una comparación con los estereotipos europeos y norteamericanos. A continuación, se observará el vídeo “Colombia, el segundo país más feliz del mundo” en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=sN1SZp3EYdo</p> <p>SEGUNDO MOMENTO (COMPRESIÓN/EJERCITACIÓN/ REVISIÓN) AGRUPACIÓN: individual DESTREZAS: comprensión lectora, expresión escrita TIEMPO: 30 min</p> <p>En esta etapa, los estudiantes leerán varios fragmentos seleccionados de la novela de GGM buscando caracterizaciones de la esperanza, la ilusión y el optimismo del Coronel. El docente hará de mediador, resolviendo sus inquietudes y explicando el contexto según sea necesario. Anotarán sus apreciaciones en la planilla “Seis sombreros” de <i>Stormboard</i>, de acuerdo con la manera en que perciban las acciones de los personajes y qué harían si estuvieran en su lugar.</p> <p>TERCER MOMENTO (TRANSFERENCIA) AGRUPACIÓN: plenaria, luego individual. DESTREZAS: expresión oral y comprensión auditiva TIEMPO: 25 min</p> <p>Utilizando seis sombreros de cartulina (amarillo, blanco, negro, azul, rojo y verde) elaborados con antelación para la clase, el docente invitará aleatoriamente a diversos estudiantes para ponérselos y opinar en público sobre las acciones y manera de pensar del Coronel y lo que ellos harían en su lugar. Se trata de intercambiar puntos de vista y llegar a un consenso sobre el optimismo y la esperanza como se muestran en la novela y en la realidad.</p>
Materiales	Seis sombreros de cartulina, proyector, tablero, computadores

Sesión	“Narrativas de la violencia”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender vocabulario relacionado con la violencia y el conflicto armado en Colombia. ▪ Reflexionar sobre las consecuencias del conflicto armado y la posguerra. ▪ Analizar las formas de violencia presentadas en la novela <i>El Coronel no tiene quien le escriba</i> de Gabriel GGM.
Contenidos	<p>FUNCIONALES: describir la vida en un lugar; narrar sucesos y anécdotas en el pasado, especificar la frecuencia y la duración de una acción pasada; expresar opiniones (acuerdo o desacuerdo) y argumentar; proponer y reaccionar: mostrarse a favor o en contra.</p> <p>GRAMATICALES: pasado simple, imperfecto, Ser / estar + adjetivo (bueno, horrible...)/ adverbio (bien/mal); Construcciones impersonales: la gente; se/uno + 3ª persona del singular; usos de los pronombre tú y ellos con valor generalizador.</p> <p>CULTURALES: referentes a “ejército”: guerra, posguerra, estado de sitio, paz, tratado, batalla, etc.; condenar a ~ [cardinal] años de cárcel/pena de muerte, secuestrar a/asesinar a/atentar contra ~ alguien, aprobar/reformar ~ una ley; concepto de dictadura y democracia.</p>
Destrezas	Integradas (todas)
Tiempo	1h 20 min
Desarrollo	<p>PRIMER MOMENTO (PRESENTACIÓN/MOTIVACIÓN). AGRUPACIÓN: individual DESTREZAS: expresión escrita, comprensión lectora TIEMPO: 20 min</p> <p>Los estudiantes resolverán una guía de trabajo que contiene una lista de palabras relacionadas con violencia y situación política del país (Anexo #6). Ayudándose con el diccionario bilingüe y las definiciones de las palabras en cuestión, completarán frases relacionadas con estos términos a fin de prepararlos para la lectura de los fragmentos seleccionados.</p> <p>SEGUNDO MOMENTO (REVISIÓN) AGRUPACIÓN: individual, luego plenaria. DESTREZAS: comprensión lectora, expresión escrita TIEMPO: 30 min</p> <p>En esta etapa, los estudiantes leerán varios fragmentos seleccionados de la novela de GGM en los cuales puede apreciarse la forma en que la violencia y el conflicto armado han afectado las vidas de los personajes (Anexo #7). El docente asistirá la lectura, guiando a los alumnos y resolviendo las posibles dudas que puedan surgir. Durante los últimos diez minutos, toda la clase compartirá ideas y opiniones sobre las lecturas hechas mientras</p>

	<p>que el docente dirigirá la atención sobre las representaciones de violencia vistas en los pasajes</p> <p>TERCER MOMENTO (TRANSFERENCIA) AGRUPACIÓN: parejas DESTREZAS: expresión oral y comprensión auditiva TIEMPO: 40 min</p> <p>Utilizando sus celulares, los estudiantes se entrevistarán mutuamente haciendo preguntas. Ellos podrán escoger basar sus entrevistas en uno de las siguientes temáticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Eventos con los cuales se hayan sentido identificados con la lectura de los pasajes de la sesión actual o las lecturas previas. b. Cómo la violencia les ha afectado a ellos mismos en algún momento de sus vidas o a personas que conocen. c. Representaciones de identidad latinoamericana o colombiana en el libro en contraste con las percepciones previas al trabajo con esta unidad didáctica y/o las anteriores.²
Materiales	Guías fotocopiadas, celulares, diccionarios bilingües.

3.7. EVALUACIÓN

En el caso particular de esta propuesta, prestaremos especial atención a los procesos actitudinales que intervienen en la construcción de la competencia sociocultural, por lo cual se procederá a la observación, verificación y valoración de aspectos como el aprovechamiento individual y grupal durante los diferentes momentos de las sesiones, incitando a la reflexión y la autocrítica. Se propone una evaluación *formativa*, por medio de la compleción de rúbricas de aprendizaje y tablas de autoevaluación facilitadoras del avance y el mejoramiento continuo de los procesos.

En general, se evalúan los mismos componentes y competencias en las rúbricas, pero algunos han sido adecuados conforme a ciertas destrezas específicas.

SESIÓN 1: “Comer y callar: censura y clandestinidad”

² Se deja a discreción del docente o según las posibilidades de trabajo. Cada unidad didáctica está pensada para poder ser ejecutada de manera independiente. Puede incluirse un cuarto momento durante esta sesión, en la clase siguiente, para presentar el trabajo editado de los estudiantes a toda la clase.

	NIVELES DE DESEMPEÑO			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4- Sobresaliente	3- Notable	2- En desarrollo	1-Inicial
CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)	Identifica plenamente los conceptos de "censura" versus "libertad de expresión"	Identifica de forma limitada los conceptos de "censura" versus "libertad de expresión"	Identifica algunas de las características de del fenómeno de "censura" versus "libertad de expresión"	Tiene dificultades para distinguir los conceptos de "censura" versus "libertad de expresión"
CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL	Integra los conceptos aprendidos dentro de un contexto histórico y social para expresar opiniones y argumentar sobre estos	Integra de forma general los conceptos aprendidos dentro de un contexto histórico y social para expresar opiniones y argumentar sobre estos	Confunde algunos aspectos del contexto histórico y social y se le dificulta expresar opiniones y argumentar sobre la situación propuesta	Desconoce el contexto histórico y social y se le dificulta expresar opiniones y argumentar sobre la situación propuesta
SABER APRENDER	Organiza sus ideas de manera funcional, con la ayuda de herramientas tecnológicas	Organiza, aunque de forma limitada, sus ideas de manera funcional, con la ayuda de herramientas tecnológicas	Organiza y sistematiza sus ideas con ciertas dificultades	Tiene dificultades para la organización y sistematización de sus ideas
COMPETENCIA LITERARIA	Identifica generalmente los recursos narrativos y estilísticos de la obra y sus implicaciones significativas.	Identifica la mayoría los recursos narrativos y estilísticos de la obra y sus implicaciones significativas.	Identifica de forma parcial los recursos narrativos y estilísticos de la obra y sus implicaciones significativas.	Tiene dificultades para la comprensión de los recursos narrativos y estilísticos de la obra

SESIÓN 2: “El cuento del gallo capón” (Parte I)

	NIVELES DE DESEMPEÑO			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4- Sobresaliente	3- Notable	2- En desarrollo	1-Inicial

CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)	Reconoce el significado y la utilización de los modismos estudiados en la lección.	Reconoce el significado y la utilización de la mayoría de modismos estudiados en la lección.	Identifica algunos de los modismos estudiados en la lección.	Tiene dificultades para reconocer los modismos estudiados en la lección.
CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL	Reconoce los valores, creencias y actitudes implicadas en la utilización del vocabulario aprendido en clase	Reconoce la mayoría de los valores, creencias y actitudes implicadas en la utilización del vocabulario aprendido en clase	Reconoce todavía con dificultades los valores, creencias y actitudes implicadas en la utilización del vocabulario aprendido en clase	Desconoce el contexto histórico y social implicado detrás de la utilización del vocabulario aprendido en clase
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (Componente Ortoépico)	Es capaz de relacionar el vocabulario propuesto con el contexto para deducir significados con facilidad	Es capaz de relacionar el vocabulario propuesto con el contexto para deducir significados en su mayoría	Es capaz de relacionar el vocabulario propuesto con el contexto para deducir significados de forma parcial	Tiene dificultades para relacionar el vocabulario propuesto con el contexto para deducir los significados requeridos
COMPETENCIA LITERARIA	Reconoce claramente las implicaciones humorísticas detrás del texto	Reconoce de forma general las implicaciones humorísticas detrás del texto	Identifica de forma parcial las implicaciones humorísticas detrás del texto	Tiene dificultades para el reconocimiento de las implicaciones humorísticas detrás del texto

SESIÓN 3: “El cuento del gallo capón” (Parte II)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	4- Sobresaliente	3- Notable	2- En desarrollo	1-Inicial
CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)	Identifica plenamente el significado de la expresión popular “El	Identifica plenamente el significado de la expresión popular	Confunde el concepto de la expresión popular “El cuento del gallo capón”	Tiene dificultades para identificar el significado de la expresión

	cuento del gallo capón”	“El cuento del gallo capón”		popular “El cuento del gallo capón”
CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL	Comprende las implicaciones contextuales y políticas dentro de la expresión “El cuento del gallo capón”	Comprende las implicaciones contextuales y políticas dentro de la expresión “El cuento del gallo capón”	Confunde algunos aspectos de las implicaciones contextuales y políticas dentro de la expresión “El cuento del gallo capón”	Desconoce el contexto histórico y social detrás de la expresión “El cuento del gallo capón”
SABER APRENDER	Es capaz de organizar e interrelacionar contenido en textos de naturaleza periodística con otros textos	Es capaz de organizar e interrelacionar contenido en textos de naturaleza periodística con otros textos, con dificultades mínimas	Demuestra algunos errores al organizar e interrelacionar contenido en textos de naturaleza periodística con otros textos, con dificultades mínimas	Tiene dificultades para la organización e interrelación de contenido en textos de naturaleza periodística con otros textos
COMPETENCIA LITERARIA	Reflexiona sobre la intencionalidad del texto propuesto	Reflexiona sobre la intencionalidad del texto propuesto	Se le dificulta reconocer algunos aspectos de la intencionalidad del texto propuesto	Tiene dificultades para reconocer la intencionalidad del texto propuesto

SESIÓN 4: “Un Quijote Riverense”

	NIVELES DE DESEMPEÑO			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4- Sobresaliente	3- Notable	2- En desarrollo	1-Inicial
CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)	Identifica plenamente el significado y las situaciones para las cuales se utiliza el término <i>Quijotesco</i>	Identifica el significado y la mayoría de las situaciones para las cuales se utiliza el término <i>Quijotesco</i>	Identifica de forma parcial el significado y las situaciones para las que se utiliza el término <i>Quijotesco</i>	Tiene dificultades para identificar el significado y las situaciones para las que se utiliza el término <i>Quijotesco</i>

CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL	Reflexiona acerca del trasfondo social y político detrás de la analogía propuesta en la sesión	Reconoce la mayoría de aspectos del trasfondo social y político detrás de la analogía propuesta en la sesión	Confunde algunos aspectos del trasfondo social y político detrás de la analogía propuesta en la sesión	Desconoce el trasfondo social y político detrás de la analogía propuesta en la sesión
SABER APRENDER	Organiza sus ideas de manera funcional, con la ayuda de herramientas tecnológicas	Organiza, aunque de forma limitada, sus ideas de manera funcional, con la ayuda de herramientas tecnológicas	Organiza y sistematiza sus ideas con ciertas dificultades	Tiene dificultades para la organización y sistematización de sus ideas
COMPETENCIA LITERARIA	Describe de manera precisa los aspectos dominantes utilizados por el escritor para mostrar el estereotipo en una obra literaria	Describe la mayoría de los aspectos dominantes utilizados por el escritor para mostrar el estereotipo en una obra literaria	Describe de manera ambigua los aspectos dominantes utilizados por el escritor para mostrar el estereotipo en una obra literaria	No describe los aspectos dominantes utilizados por el escritor para mostrar el estereotipo en una obra literaria

SESIÓN 5: ““Con la ilusión no se come, pero alimenta””

	NIVELES DE DESEMPEÑO			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4- Sobresaliente	3- Notable	2- En desarrollo	1-Inicial
CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)	Comprende las caracterizaciones de optimismo, esperanza e ilusión en la obra propuesta.	Identifica la mayoría de las caracterizaciones de optimismo, esperanza e ilusión en la obra propuesta.	Identifica de forma parcial las caracterizaciones de optimismo, esperanza e ilusión en la obra propuesta.	Tiene dificultades para identificar las caracterizaciones de optimismo, esperanza e ilusión en la obra propuesta.
CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL	Reflexiona acerca del estereotipo del optimismo colombiano y sus características	Analiza algunas de las características del estereotipo del optimismo colombiano	Tiene ciertas dificultades al determinar algunas de las características del estereotipo del optimismo colombiano	No reconoce las características del estereotipo del optimismo colombiano

SABER APRENDER	Emite opiniones clara y precisas sobre el tema propuesto	Emite opiniones en su mayoría claras y precisas sobre el tema propuesto	Aporta opiniones sin suficiente fundamentación.	Contenido irrelevante en gran parte.
COMPETENCIA LITERARIA	Elabora hipótesis razonables acerca del significado simbólico de los fragmentos analizados	Describe la mayoría de las características simbólicas en los fragmentos analizados	Identifica algunas características simbólicas en los fragmentos analizados	Tiene dificultades para relacionar el significado literal y simbólico de los fragmentos analizados

SESIÓN 6: “Narrativas de la violencia”

	NIVELES DE DESEMPEÑO			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	4- Sobresaliente	3- Notable	2- En desarrollo	1- Inicial
CONOCIMIENTO DECLARATIVO (SABER)	Reconoce el significado de la mayoría de los términos relacionados con la violencia y el conflicto armado en Colombia	Reconoce el significado de gran parte de los términos relacionados con la violencia y el conflicto armado en Colombia	Reconoce el significado de algunos de los términos relacionados con la violencia y el conflicto armado en Colombia	Se le dificulta reconocer el significado de la mayoría de los términos relacionados con la violencia y el conflicto armado en Colombia
CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL	Integra los conceptos aprendidos acerca de las diferentes percepciones de la violencia en Colombia	Integra de forma general los conceptos aprendidos acerca de las diferentes percepciones de la violencia en Colombia	Confunde algunos aspectos del contexto histórico y social relacionados con la violencia en Colombia	Desconoce el contexto histórico y social relacionado con la violencia en Colombia
SABER APRENDER	Emite opiniones clara y precisas sobre el tema propuesto	Emite opiniones en su mayoría claras y precisas sobre el tema propuesto	Aporta opiniones sin suficiente fundamentación.	Contenido irrelevante en gran parte.
COMPETENCIA LITERARIA	Decodifica las expresiones de violencia implícita en el texto literario	Decodifica algunas de las expresiones de violencia implícita en el texto literario	Se le dificulta el análisis de violencia implícita en el texto literario	Se le dificulta el análisis de violencia implícita en el texto literario

4. CONCLUSIONES

En esta etapa de nuestro trabajo, se hace necesario determinar hasta qué punto se han cumplido las metas planteadas en él. Siendo nuestro objetivo principal el diseñar una propuesta didáctica para desarrollar la competencia sociocultural a través de la lectura del libro *El coronel no tiene quien le escriba* en estudiantes pertenecientes al nivel B2, nos disponemos a revisar los objetivos específicos trazados y su efectividad en la consecución del propósito inicial.

Para empezar, nos dimos a la tarea de explorar la relación existente entre la formación de la competencia sociocultural y la literatura. Para ello, tras delimitar el concepto de cultura y su relación intrínseca con el lenguaje, logramos relacionar la evolución del concepto de competencia comunicativa y sus componentes subyacentes con la concepción del texto literario como imaginario cultural universal *per se*.

Nuestro siguiente objetivo específico estaba relacionado con la necesidad de explorar los aspectos de la novela como género literario que intervienen en la formación de las competencias socioculturales del aprendiente de lenguas. Al reivindicar al texto novelesco en su calidad de material auténtico, se hace evidente un paralelo entre este y su condición generadora de contenidos culturales de primera mano.

Como tercer objetivo específico, nos planteamos la explotación del potencial didáctico de los textos novelísticos. Cabe destacar que, al diseñar la presente propuesta, hemos procurado abordar el texto elegido desde diversos ángulos, favoreciendo la integración de herramientas tecnológicas y la interacción con otros tipos de material (periodístico, cinematográfico) y manifestaciones artísticas (teatro), esto con la finalidad de facilitar la comprensión y propiciar la intertextualidad. Nuestra propuesta intenta además eliminar la concepción de la lectura literaria como un proceso estático, aburridor, reservado solo para público especializado. Las estrategias enunciadas a lo largo de este trabajo de investigación, centradas en la adquisición específica de competencias a través de contenidos, nos permiten ir más allá del nivel literal de lectura para plantear nuevos desafíos al estudiante de E/LE e incluso al docente.

Nuestro último objetivo específico fue el de introducir formas de presentar contenido cultural en clase de E/LE de una forma motivadora y crítica. Hemos procurado el tratamiento de los contenidos en cuestión desde una perspectiva dialógica, buscando formas de confrontar al discente con el texto desde diferentes contextos, favoreciendo su sentido de la curiosidad. Al dirigir la discusión hacia las realidades sociales y políticas del entorno, se facilita el proceso de asimilación cultural del estudiante y se promueve su interés por las condiciones y entorno de la lengua de llegada.

Deseamos que este trabajo constituya un aporte al ámbito en boga de la enseñanza de las competencias socioculturales, ayudando a poner de relieve la importancia de esta en la formación del alumno y encontrando nuevas maneras de prevención de errores pragmáticos en clase. Esperamos haber suministrado herramientas pedagógicas amenas y sencillas que ayuden a la generación de espacios de discusión y empatía, y brinden al docente nuevas ideas para la profundización de textos novelísticos en clase sin hacer de ello un deber o un asunto de simple cultura general.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

5.1. Limitaciones

En este trabajo hemos querido utilizar una de las obras más importantes del Nobel de literatura colombiano Gabriel García Márquez con fines de explotación en el aula de E/LE, específicamente en el área de la competencia sociocultural. Es evidente la amplitud del predicamento, desde luego: por su amplio espectro y dificultad de limitación, hemos tenido que circunscribirnos a componentes aislados sin abarcar la totalidad del término.

Es importante mencionar que no ha sido posible aún llevar el presente trabajo a ejecución, por lo cual solo a través de su puesta en marcha pueden surgir nuevos aspectos a mejorar y dar cuenta de los verdaderos alcances de la propuesta.

Por otro lado, una limitación muy frecuente suele ser la posición del docente y sus ideas preconcebidas acerca de la dificultad al trabajar con elementos literarios en clase de E/LE, dada la percepción de la literatura como un campo especializado. En ese sentido, los estudiantes pueden llegar a sentirse intimidados ante la anticipada densidad de un texto de origen novelesco, barrera que hemos intentado solventar con el diseño de actividades sencillas y cercanas a la tecnología y al mundo de hoy, además de un acercamiento gradual al texto, sin requerir la lectura total de este previa a las actividades. En cuanto al tratamiento de la obra de un autor como GGM con propósitos pedagógicos, en lo tocante a la enseñanza de lenguas extranjeras, tenemos que se trata de un escritor recurrente, siendo necesaria la delimitación exclusiva a la temática seleccionada, así como la familiaridad del educador con un contexto a veces demasiado autóctono en lo referente a cierto vocabulario coloquial y referentes culturales.

5.2. Prospectiva

Con la ejecución factible de la presente investigación, es posible el surgimiento de nuevas inquietudes y planteamientos en la enseñanza de contenidos socioculturales y literarios en clase de lenguas extranjeras. Se espera que el presente trabajo incentive el trabajo con

novelas cortas —*nouvelles*— en clase, amén de mayores posibilidades de provecho en cuanto al desarrollo de estrategias para el desarrollo de la competencia sociocultural en alumnos de nivel intermedio. Se hace énfasis en la necesidad de enseñar ésta, no como un componente aislado, sino como un elemento integrado a la inclusión de varios otros, un pretexto para el desarrollo de otras habilidades y destrezas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- 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. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm
- Ambadiang, T. y GARCÍA I. (2006):“La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 18, pp. 61-92. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41562523.pdf>
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, núm. 1, pp. 157-163. Recuperado de <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=248594>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. (H. K. Cazcarra, Trad.) Taurus. (pp. 80-82)
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera coord. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 105-128) Madrid: Edelsa.
- Bobkina, J., & Dominguez, E. (2014). “The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy”. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, núm. 3, pp. 248-260. Recuperado de <http://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1108>
- Cabral, L. A. (2011). *La enseñanza de valores a través del simbolismo literario e*

integración artística. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (pp. 213-224)

Calvino, I. (2013). *Punto y aparte: ensayos sobre literatura y sociedad* (Vol. 31). Madrid, España: Siruela. (pp. 51-52)

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó, pp. 86-87.

Cerrillo, P. C. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. México, México DF: Miguel Ángel Porrúa. (pp. 15-17)

García, G. M. (2014).). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá. (pp. 70-74)

García, M. D. A. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 5, pp. 1-51. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376003.pdf>

Giménez, G. (2016). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: ITESO - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 196-199.

Gutiérrez R., Abad S., Berjano M., Carrasco R., Jiménez P. (2011) *R-RESTRICTED-Corto sobre censura cinematográfica* [Vídeo] YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Q2sJyTt2Fo8&list=PLqm9zKivsm1YBJkZlDR4mb1LRY7DDsEJu&index=22&t=227s>

Gossain, J. (1989, tres de abril) El gallo capón. *Semana*. Edición digital. Recuperado de <https://www.semana.com/opinion/articulo/el-gallo-capon/11497-3>

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del

- lenguaje. En Llobera coord., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 63-82) Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, núm. 64, pp. 43-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344874>
- López-Martínez, A. R. (2015). La novela como documento histórico de la cultura: ideas para un consenso. *Historia Caribe*, núm. 10(27), pp. 199-230. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/937/93744102007.pdf>
- López-Terra, F. (2015). *El sujeto difuso: Análisis de la socialidad en el discurso literario*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (pp. 153-155.) Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>
- Maragon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a las teorías de aprendizaje. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, núm. 38(2), pp. 121-134. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/13088>
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, núm. 9(992), pp. 5-2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826497>
- Silva, N. ¿Qué es Quijotesco? (2012) [Vídeo] YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3qBLCQbFFws>
- Romera, C. J. (2013). *Textos literarios y enseñanza del español*. Madrid: UNED, pp. 47-51. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica en la era de la comunicación de masas*. México: Editorial Universidad autónoma. Recuperado de https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2014/05/thompson_john_b_ideologia_y_cultura_moderna_teor%C3%ADa_cr%C3%ADtica_s.pdf

Trujillo Sáez, F. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, núm. 4: pp. 23-39 (2005). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/29864>

Zanón, J. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 14(6): pp. 52-67. (1995). Recuperado de http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/fepa/zips/Modulo_5/Zanon_ensenanza_tareas.pdf

Valles, C. J. (2008). *Teoría de la narrativa: una perspectiva sistemática*. Madrid: Editorial Iberoamericana / Vervuert, pp. 12-23.

6.2. BIBLIOGRAFÍA

Galindo Merino, M^a M. (2006). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas, *Interlingüística*, n^o 16, pp. 1 – 11.

Mancera, A. M. C., & Martínez, I. P. (2017). Manual del profesor de ELE. Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá. (pp. 1124-1157)

McCarty, T. L., Watahomigie, L. J., & Dien, T. T. (Eds.). (2004). *Sociocultural contexts of language and literacy*. (pp. 339-375) Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>

Hymes, D. H. (1995). «Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera coord. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 27-47) Madrid: Edelsa.

Dai, X., & Chen, G. (Eds.). (2014). Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>

Frutos, A. E. (2010). Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo (Vol. 61). Madrid: Narcea Ediciones. (pp. 103-151) Recuperado de

<https://bv.unir.net:2056>

Hawkins, D. M. R. (Ed.). (2004). *Language learning and teacher education: A sociocultural approach*. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>

Fillola, A. M. Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 1 (2004). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925294>

García Alonso, J. L. (2016). *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*. Ediciones Universidad de Salamanca. (pp. 13-31)

Jouini, K. (2005). El texto literario en la clase de e/le: Propuestas y modelos de uso. *Didáctica. Lengua y literatura*, 2008 vol. 16: 149-176. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>

Liddicoat, A., & Scarino A. *Intercultural Language Teaching and Learning*, John Wiley & Sons, Incorporated, 2013. (pp. 41-61)

Ferrús, B., & Poch, D. (Eds.). (2014). *El español entre dos mundos: Estudios de ele en lengua y literatura*. Recuperado de <https://bv.unir.net:2056>

Santamaría Martínez, R. (2008) *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. (Tesis Doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO # 1

LA CENSURA Y EL CINE

-Guía de ambientación-

La censura es un mecanismo de represión por medio del cual se regulan las expresiones artísticas y mediáticas disponibles hacia cierto público, llegando a modificar e incluso, a prohibir o desaparecer obras cinematográficas, literarias, etc. Contesta las siguientes preguntas después de observar un fragmento del corto documental “R-Restricted” en YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2sJyTt2Fo8&t=218s>

1. ¿Qué clase de emociones y sentimientos produce el cine como manifestación artística?
2. ¿Por qué se dice en el cortometraje que la censura es fuente de frustración? ¿Para quién?
3. ¿Cuándo y cómo comenzó la censura cinematográfica según el cortometraje?
4. ¿Cómo se relaciona la censura con fenómenos como el franquismo?
5. Enumera algunos ejemplos de películas censuradas mencionadas en el cortometraje y explica en unas pocas frases las razones para ello.

7.2. ANEXO #2

DICCIONARIO GRÁFICO

Leyendo con atención el fragmento de la novela propuesto, relaciona las palabras con las imágenes.

- a. Hamaca
- b. Litografía
- c. Begonias
- d. Babuchas
- e. Telégrafo
- f. Estera
- g. Tolda del mosquitero
- h. Excusado



Figura # 1



Figura # 2



Figura # 3



Figura # 4



Figura # 5



Figura # 6



Figura # 7



Figura # 8

**Imágenes obtenidas de diversas fuentes de internet (ver Anexo # 8)*

II. Las siguientes definiciones pueden serte de utilidad a lo largo de tu lectura.

LEER ENTRE LÍNEAS: descubrir un sentido oculto, una segunda intención o una alusión velada, en lo que se ha dicho o escrito.

TOQUE DE QUEDA: es la prohibición, impuesta por un gobierno o autoridad, para las personas que permanecen en las calles después de cierta hora.

VETERANOS: en el ámbito militar, un veterano es un soldado que se ha retirado. La noción suele emplearse para nombrar a los combatientes que participaron de una guerra: en este caso, también se habla de veteranos de guerra.

CUCHICHEO: conversación en voz baja o al oído de otra persona para que los demás no se enteren.

7.3. ANEXO #3

MODISMOS CON ANIMALES

Relaciona las expresiones a continuación con los animales en las ilustraciones. Luego, completa las definiciones con la expresión correspondiente. Comenta con tus compañeros y profesor el significado que creas conveniente para cada una según la lista debajo del diagrama.

<p>1. Tiene ojo de _____</p>	 <input type="checkbox"/> Figura # 9
<p>2. Mamar _____</p>	 <input type="checkbox"/> Figura # 10
<p>3. Hacer una _____</p>	 <input type="checkbox"/> Figura # 11
<p>4. Paciencia de _____</p>	 <input type="checkbox"/> Figura # 12

5. Como _____ en misa	 <input type="checkbox"/> Figura # 13
6. Se me fue la _____	 <input type="checkbox"/> Figura # 14

*Fuente para las imágenes 9-14: <https://es.piliapp.com/emoji/list/animals-nature/>

- a. Capacidad para esperar por mucho tiempo; tener resignación.
- b. Tener mala suerte en algún lugar o evento.
- c. Olvidar algo.
- d. Hacer bromas a alguien.
- e. Tener una visión excelente.
- f. Recoger dinero entre varios amigos para comprar algo.

7.4. ANEXO # 4

• **JUAN GOSSAIN** | 1989/04/03 00:00

El gallo capón

- Vaya a contarle a su madre el cuento del gallo capón! - No te he dicho que me digas "vaya a contarle a su madre el cuento del gallo capón!", sino que si quieres que te cuente el cuento del ga..

Un amigo me hace llegar el recorte que reproduzco arriba. Se trata, como ustedes pueden observarlo, de una carta publicada por un periódico de Bogotá, el domingo 24 de febrero, en la sección destinada a las inquietudes de los lectores. A propósito, y dicho sea entre paréntesis: los diarios deberían reservar un espacio más considerable a esa correspondencia. Por algo un proverbio latino dice que la voz del pueblo es la voz de Dios. Esas cartas representan, ciertamente, la conciencia ciudadana, el palpitar del país, las pulsaciones del corazón colombiano.

En fin: no me distraigo más en divagaciones y, como dicen en Montería, a lo que venimos vamos. Mi amigo me llama por teléfono y pregunta: "¿Recibiste el recorte?". Le doy las gracias. El, haciéndose el gracioso, agrega: "¡Nada de gracias! A mí me pagas el favor contándome el cuento del gallo capón". Le digo que se prepare. Ya está listo.

--¿Quieres que te cuente el cuento del gallo capón?

--¡Claro que sí! --exclama él, emocionado.

--No te he dicho que me digas "¡claro que sí!", sino que si quieres que te cuente el cuento del gallo capón.

--¡ Hombre, por Dios, obviamente!--replica él.

--No te he dicho que me digas "¡ hombre, por Dios, obviamente!", sino que si quieres que te cuente el cuento del gallo capón.

--¿Me estás tomando el pelo? --pregunta él, con perspicacia.

--No te he dicho que me digas "¿me estás tomando el pelo?", sino que si quieres que te cuente el cuento del gallo capón.

--Ponte serio, hermano--musita él. Está molesto. Lo percibo.

--No te he dicho que me digas "ponte serio, hermano", sino que si quieres que te cuente el cuento del gallo capón.

--Vea: mejor lo llamo en otro momento--Ha cambiado el tuteo por el usteseo, o como se llame eso. Está furioso.

--No te he dicho que me digas "vea: mejor lo llamo en otro momento", sino que si quieres que te cuente el cuento del gallo capón.

--¡Vaya a contarle a su madre el cuento del gallo capón!

--No te he dicho que me digas "vaya a contarle a su madre el cuento del gallo capón!", sino que si quieres que te cuente el cuento del ga...

¡Pum! El telefonazo me suena como una ráfaga de recámara en la oreja. Oigo el zumbido a lo largo de la semana. Mi mujer tiene que ponerme unas gotas medicinales porque empiezo a creer que me quedaré sordo por el lado derecho.

Está complacido, señor Peña Orozco, firmante de la carta de Barranquilla, el hombre que me desafió cariñosamente a contar el cuento del gallo capón. Y quedan enterados, además, aquellos lectores que no conocían esta maravilla de historia. Siempre he creído que entre todas las leyendas y tradiciones, entre novelerías e imaginaciones, entre inventos y charadas, entre jerigonzas y prodigios de la gente costeña, el cuento del gallo capón es la mejor de todas esas historias.

Tiene, como se observa a simple vista, una gracia formidable, pero tiene también algo más profundo: tiene filosofía. El cuento del gallo capón es, simplemente, eso: un callejón sin salida, dar vueltas, no concretar nada, no responder, subirse por las ramas, bajarse por las orejas, acabarle la paciencia al interlocutor, hacerlo que pierda los estribos, pero el narrador del cuento mantiene su serenidad por una razón muy sencilla: porque sabe que él tiene la sartén por el mango; porque sabe, en fin, que el cuento del gallo capón no se acaba nunca.

Es un estupendo recurso para quitarse de encima a esa gente impertinente que viene a preguntar lo que no le importa, que sonsaca confesiones y chismes.

Uno, simplemente, les cuenta el cuento del gallo capón que es el único cuento del mundo, que no dice nada, pero que no se agota jamás.

Lo malo -o lo poético de este episodio- es que los costeños hemos resultado víctimas de nuestro propio invento. Gobernantes y dirigentes nos han devuelto el cuento del gallo capón.

--¡Córdoba pide ayuda para atender a los damnificados del invierno! --clama la gente dé por allá.

--No hemos dicho que nos digan "¡Córdoba pide ayuda para atender a los damnificados del invierno!", sino que nos digan si Córdoba pide ayuda para atender a los damnificados del invierno.

El cuento del gallo capón es la expresión suprema del arte de mamarle gallo a la gente. Yo no he dicho que el cuento del gallo capón es la expresión suprema del arte de mamarle gallo a la gente, sino que el cuento del gallo capón es la expresión suprema del arte de mam... Ustedes verán hasta cuándo nos quedamos aquí, con esta espiral interminable, con este incomparable ritornello.

Recuperado de: Revista Semana <https://www.semana.com/opinion/articulo/el-gallo-capon/11497-3>

7.5. Anexo # 5

Realiza una representación dramática junto con tu equipo de trabajo el fragmento asignado de la novela de Gabriel García Márquez *El coronel no tiene quien le escriba*.³

Fragmento # 1:

El coronel se viste para asistir a un funeral mientras habla con su esposa sobre el hallazgo de un paraguas en el baúl (Págs. 9-11).

Fragmento # 2:

Durante una crisis de fiebre, el coronel delira en sueños con el Duque de Malborough (Págs. 22-23).

Fragmento # 3:

Al ver que no llega correspondencia, la mujer del coronel trata de convencerlo de que cambie de abogado (Págs. 32-33).

Fragmento # 4:

El Coronel alimenta al gallo con unas habichuelas viejas. Su esposa trata en vano de convencerlo para que se deshaga del animal (Págs. 42-44).

7.6. Anexo # 6

Narrativas de la violencia (vocabulario)

1. Busca los siguientes términos en tu diccionario o internet:

SECUESTRO

MASACRE

DICTADURA

EXTORSION

BUROCRACIA

POSTCONFLICTO

IMPUNIDAD

RECLUTAMIENTO

PÁRTIDO

³ Se ha utilizado como fuente en todas las actividades la edición del libro publicada por la editorial Norma, colección cara y sello, 11ª reimpresión, año 1998.

2. Completa las siguientes frases utilizando las palabras del ejercicio anterior.

- A. El desarrollo político y económico trae consigo un crecimiento de la _____.
- B. Un _____ trae como consecuencia períodos prolongados de aislamiento.
- C. Los delitos de muchos dictadores han quedado en la _____.
- D. El _____ es una etapa de transición siguiente al proceso de paz.
- E. El franquismo y el nazismo son ejemplos históricos de _____.
- F. La _____ es un flagelo para los ganaderos y hacendados del país.
- G. El _____ forzado para niños y adolescentes es uno de los delitos más despreciables cometido por grupos armados al margen de la ley.
- H. El candidato solicitó el apoyo total de su _____ político de cara a las elecciones presidenciales.
- I. La _____ de las bananeras fue descrita por Gabriel García Márquez en su obra *Cien años de soledad*.

Anexo # 7

Fragmentos seleccionados para la actividad “Narrativas de la violencia”

Fragmento # 1

La ropa blanca estaba sin planchar a causa del asma de la mujer. De manera que el coronel tuvo que decidirse por el viejo traje de paño negro que después de su matrimonio solo usaba en ocasiones especiales. Le costó trabajo encontrarlo en el fondo del baúl, envuelto en periódicos y preservado contra las polillas con bolitas de naftalina. Estirada en la cama la mujer seguía pensando en el muerto.

-Ya debe haberse encontrado con Agustín -dijo-. Puede ser que no le cuente la situación en que quedamos después de su muerte. -A esta hora estarán discutiendo de gallos -dijo el coronel. Encontró en el baúl un paraguas enorme y antiguo. Lo había ganado la mujer en una tómbola política destinada a recolectar fondos para el partido del coronel. Esa misma noche asistieron a un espectáculo al aire libre que no fue interrumpido a pesar de la lluvia. El coronel, su esposa y su hijo Agustín -que entonces tenía ocho años presenciaron el espectáculo hasta el final, sentados bajo el paraguas. Ahora Agustín estaba muerto y el forro de raso brillante había sido destruido por las polillas.

-Mira en lo que ha quedado nuestro paraguas de payaso de circo -dijo el coronel con una antigua frase suya. Abrió sobre su cabeza un misterioso sistema de varillas metálicas-. Ahora solo sirve para contar las estrellas.

Sonrió. Pero la mujer no se tomó el trabajo de mirar el paraguas. «Todo está así», murmuró. «Nos estamos pudriendo vivos.» Y cerró los ojos para pensar más intensamente en el muerto.

Después de afeitarse al tacto -pues carecía de espejo desde hacía mucho tiempo- el coronel se vistió en silencio. Los pantalones, casi tan ajustados a las piernas como los calzoncillos largos, cerrados en los tobillos con lazos corredizos, se sostenían en la cintura con dos lengüetas del mismo paño que pasaban a través de dos hebillas doradas cosidas a la altura de los riñones. No usaba correa. La camisa color de cartón antiguo, dura como un cartón, se cerraba con un botón de cobre que servía al mismo tiempo para sostener el cuello postizo. Pero el cuello postizo estaba roto, de manera que el coronel renunció a la corbata. Hacía cada cosa como si fuera un acto trascendental. Los huesos de sus manos estaban forrados por un pellejo lúcido y tenso, manchado de carate como la piel del cuello. Antes de ponerse los botines de charol raspó el barro incrustado en la costura. Su esposa lo vio en ese instante, vestido como el día de su matrimonio. Solo entonces advirtió cuánto había envejecido su esposo.

-Estás como para un acontecimiento -dijo.

-Este entierro es un acontecimiento -dijo el coronel-. Es el primer muerto de muerte natural que tenemos en muchos años.

Fragmento # 2

Apúrese, compadre, lo estaba esperando.

Era don Sabas, el padrino de su hijo muerto, el único dirigente de su partido que escapó a la persecución política y continuaba viviendo en el pueblo. «Gracias, compadre», dijo el coronel, y caminó en silencio bajo el paraguas. La banda inició la marcha fúnebre. El coronel advirtió la falta de un cobre y por primera vez tuvo la certidumbre de que el muerto estaba muerto.

-El pobre -murmuró.

Don Sabas carraspeó. Sostenía el paraguas con la mano izquierda, el mango casi a la altura de la cabeza pues era más bajo que el coronel. Los hombres empezaron a conversar cuando el cortejo abandonó la plaza. Don Sabas volvió entonces hacia el coronel su rostro desconsolado, y dijo:

-Compadre, qué hay del gallo.

Ahí está el gallo -respondió el coronel.

En ese instante se oyó un grito:

-¿Adónde van con ese muerto?

El coronel levantó la vista. Vio al alcalde en el balcón del cuartel en una actitud discursiva. Estaba en calzoncillos y franela, hinchada la mejilla sin afeitar. Los músicos

suspendieron la marcha fúnebre. Un momento después el coronel reconoció la voz del padre Ángel conversando a gritos con el alcalde. Descifró el diálogo a través de la crepitación de la lluvia sobre los paraguas.

-¿Entonces? -preguntó don Sabas.

-Entonces nada -respondió el coronel-. Que el entierro no puede pasar frente al cuartel de la policía.

-Se me había olvidado -exclamó don Sabas-. Siempre se me olvida que estamos en estado de sitio.

-Pero esto no es una insurrección -dijo el coronel-. Es un pobre músico muerto.

El cortejo cambió de sentido. En los barrios bajos las mujeres lo vieron pasar mordiéndose las uñas en silencio. Pero después salieron al medio de la calle y lanzaron gritos de alabanzas, de gratitud y despedida, como si creyeran que el muerto las escuchaba dentro del ataúd. El coronel se sintió mal en el cementerio. Cuando don Sabas lo empujó hacia la pared para dar paso a los hombres que transportaban al muerto, volvió su cara sonriente hacia él, pero se encontró con un rostro duro.

-Qué le pasa, compadre -preguntó.

El coronel suspiró.

-Es octubre, compadre.

Regresaron por la misma calle. Había escampado. El cielo se hizo profundo, de un azul intenso. «Ya no llueve más», pensó el coronel, y se sintió mejor, pero continuó absorto. Don Sabas lo interrumpió.

-No estoy enfermo -dijo el coronel-. Lo que pasa es que en octubre siento como si tuviera animales en las tripas.

«Ah», hizo don Sabas. Y se despidió en la puerta de su casa, un edificio nuevo, de dos pisos, con ventanas de hierro forjado. El coronel se dirigió a la suya desesperado por abandonar el traje de ceremonias. Volvió a salir un momento después a comprar en la tienda de la esquina un tarro de café y media libra de maíz para el gallo.

Fragmento # 3

Encontró a Álvaro jugando ruleta en el salón de billares. El establecimiento hervía en la noche del domingo. El calor parecía más intenso a causa de las vibraciones del radio a todo volumen. El coronel se entretuvo con los números de vivos colores pintados en un largo tapiz de hule negro e iluminados por una linterna de petróleo puesta sobre un cajón en el centro de la mesa. Álvaro se obstinó en perder en el veintitrés. Siguiendo el juego por encima de su hombro el coronel observó que el once salió cuatro veces en nueve vueltas.

Apuesta al once -murmuró al oído de Álvaro-. Es el que más sale.

Álvaro examinó el tapiz. No apostó en la vuelta siguiente. Sacó dinero del bolsillo del pantalón, y con el dinero una hoja de papel. Se la dio al coronel por debajo de la mesa.

-Es de Agustín -dijo.

El coronel guardó en el bolsillo la hoja clandestina. Álvaro apostó fuerte al once.

-Empieza por poco -dijo el coronel.

«Puede ser una buena corazonada», replicó Álvaro. Un grupo de jugadores vecinos retiró las apuestas de otros números y apostaron al once cuando ya había empezado a girar la enorme rueda de colores. El coronel se sintió oprimido. Por primera vez experimentó la fascinación, el sobresalto y la amargura del azar.

Salió el cinco.

-Lo siento -dijo el coronel avergonzado, y siguió con un irresistible sentimiento de culpa el rastrillo de madera que arrastró el dinero de Álvaro-. Esto me pasa por meterme en lo que no me importa.

Álvaro sonrió sin mirarlo.

-No se preocupe, coronel. Pruebe en el amor.

De pronto se interrumpieron las trompetas del mambo. Los jugadores se dispersaron con las manos en alto. El coronel sintió a sus espaldas el crujido seco, articulado y frío de un fusil al ser montado. Comprendió que había caído fatalmente en una batida de la policía con la hoja clandestina en el bolsillo. Dio media vuelta sin levantar las manos. Y entonces vio de cerca, por la primera vez en su vida, al hombre que disparó contra su hijo. Estaba exactamente frente a él con el cañón del fusil apuntando contra su vientre. Era pequeño, aindiado, de piel curtida, y exhalaba un tufo infantil. El coronel apretó los dientes y apartó suavemente con la punta de los dedos el cañón del fusil.

-Permiso -dijo.

Se enfrentó a unos pequeños y redondos ojos de murciélago. En un instante se sintió tragado por esos ojos, triturado, digerido e inmediatamente expulsado.

-Pase usted, coronel.

Fragmento # 4

Esa tarde llevó el gallo a la gallera. De regreso encontró a su esposa al borde de la crisis. Se paseaba a lo largo del corredor, el cabello suelto a la espalda, los brazos abiertos, buscando el aire por encima del silbido de sus pulmones. Allí estuvo hasta la prima noche. Luego se acostó sin dirigirse a su marido.

Masticó oraciones hasta un poco después del toque de queda. Entonces, el coronel se dispuso a apagar la lámpara. Pero ella se opuso.

-No quiero morirme en las tinieblas -dijo.

El coronel dejó la lámpara en el suelo. Empezaba a sentirse agotado. Tenía deseos de olvidarse de todo, de dormir de un tirón cuarenta y cuatro días y despertar el veinte de enero a las tres de la tarde, en la gallera y en el momento exacto de soltar el gallo.

Pero se sabía amenazado por la vigilia de la mujer.

«Es la misma historia de siempre», comenzó ella un momento después. «Nosotros ponemos el hambre para que coman los otros. Es la misma historia desde hace cuarenta años.»

El coronel guardó silencio hasta cuando su esposa hizo una pausa para preguntarle si estaba despierto. Él respondió que sí. La mujer continuó en un tono liso, fluyente, implacable.

-Todo el mundo ganará con el gallo, menos nosotros. Somos los únicos que no tenemos ni un centavo para apostar.

-El dueño del gallo tiene derecho a un veinte por ciento.

-También tenías derecho a que te dieran un puesto cuando te ponían a romperte el cuero en las elecciones -replicó la mujer-. También tenías derecho a tu pensión de veterano después de exponer el pellejo en la guerra civil. Ahora todo el mundo tiene su vida asegurada y tú estás muerto de hambre, completamente solo.

-No estoy solo -dijo el coronel.

Trató de explicar algo pero lo venció el sueño. Ella siguió hablando sordamente hasta cuando se dio cuenta de que su esposo dormía. Entonces salió del mosquitero y se paseó por la sala en tinieblas. Allí siguió hablando. El coronel la llamó en la madrugada. Ella apareció en la puerta, espectral, iluminada desde abajo por la lámpara casi extinguida. La apagó antes de entrar al mosquitero. Pero siguió hablando.

-Vamos a hacer una cosa - la interrumpió el coronel.

-Lo único que se puede hacer es vender el gallo -dijo la mujer.

-También se puede vender el reloj.

-No lo compran.

-Mañana trataré de que Álvaro me dé los cuarenta pesos.

-No te los da.

-Entonces se vende el cuadro.

Cuando la mujer volvió a hablar estaba otra vez fuera del mosquitero. El coronel percibió su respiración impregnada de hierbas medicinales.

-No lo compran -dijo.

Ya veremos -dijo el coronel suavemente, sin un rastro de alteración en la voz-. Ahora duérmete. Si mañana no se puede vender nada, se pensará en otra cosa. Trató de tener

los ojos abiertos, pero lo quebrantó el sueño. Cayó hasta el fondo de una substancia sin tiempo y sin espacio, donde las palabras de su mujer tenían un significado diferente. Pero un instante después se sintió sacudido por el hombro.

-Contéstame.

El coronel no supo si había oído esa palabra antes o después del sueño. Estaba amaneciendo. La ventana se recortaba en la claridad verde del domingo. Pensó que tenía fiebre. Le ardían los ojos y tuvo que hacer un gran esfuerzo para recobrar la lucidez.