

**DEL DOCENTE DE ELE Y SUS ALREDEDORES: PRINCIPIOS TEÓRICOS DEL
CUENTO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE MATERIALES
COMO POSIBILITADORES DE PARTICIPACIÓN CULTURAL**

**Trabajo de grado para optar al título de
Profesional en Estudios Literarios**

Héctor Luis Pineda Cupa

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESTUDIOS LITERARIOS

BOGOTÁ D.C.

**DEL DOCENTE DE ELE Y SUS ALREDEDORES: PRINCIPIOS TEÓRICOS DEL
CUENTO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE MATERIALES
COMO POSIBILITADORES DE PARTICIPACIÓN CULTURAL**

**Trabajo de grado para optar al título de
Profesional en Estudios Literarios**

Héctor Luis Pineda Cupa

Asesores:

Liliana Ramírez Gómez

Carlos Rico Troncoso

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESTUDIOS LITERARIOS

BOGOTÁ D.C.

Artículo 23

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por los alumnos en sus trabajos de grado, solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católicos y porque el trabajo no contenga ataques y polémicas puramente personales, antes bien, se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	12
2. PROBLEMA.....	14
2.1. Planteamiento	14
2.2. Pregunta de investigación	28
2.3. Justificación.....	28
2.3.1. Antecedentes.....	29
2.3.2. Pertinencia	39
3. OBJETIVOS	43
3.1. Objetivo general	43
3.2. Objetivos específicos.....	43
4. MARCO DE REFERENCIA	44
4.1. MARCO CONCEPTUAL: UNA ESFERA	44
4.1.1. Literatura como <i>campo</i>	46
4.1.2. Cuento latinoamericano	49
4.1.3. Principio teórico para el desarrollo de materiales	55
4.1.4. Enseñanza de la literatura en ELE.....	59
4.1.5. Participación cultural.....	70
4.2. MARCO METODOLÓGICO	82
4.2.1. Enfoque investigativo	82
4.2.2. Paradigma filosófico.....	86
4.2.3. Propuesta metodológica por fases	92
4.2.4. Instrumentos de recolección de datos	101
5. HACIA UNA PROPUESTA DE UNOS PRINCIPIOS TEÓRICOS DEL CUENTO LATINOAMERICANO: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	103
5.1. Fase 1. Construcción de aproximaciones teóricas al cuento latinoamericano	103
5.2. Fase 2. Comprensión de los aportes teóricos del desarrollo de materiales y de la didáctica de la literatura	113
5.3. Fase 3. Proceso de consulta y construcción de los principios teóricos del cuento latinoamericano (doble hermenéutica)	119
5.4. Enunciación final: principios teóricos del cuento latinoamericano para el desarrollo de materiales como posibilitadores de participación cultural	127
6. DEL DOCENTE DE ELE Y SUS ALREDEDORES: UNA POSIBILIDAD DE DESARROLLAR SUS PROPIOS MATERIALES. CONCLUSIONES	137
7. ANEXOS	141
8. REFERENCIAS.....	153

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. <i>Esquema general marco conceptual. Elaboración propia.</i>	45
Ilustración 2. <i>Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural. Fuente: Bennett (2004).</i>	75
Ilustración 3. <i>Síntesis del marco conceptual como campo. Elaboración propia.</i>	81
Ilustración 4. <i>Relación paradigma hermenéutico y su perspectiva crítica. Elaboración propia.</i>	92
Ilustración 5. <i>Propuesta metodológica por fases. Elaboración propia.</i>	99
Ilustración 6. <i>Relación enfoques didáctica de la literatura y competencia literaria docente. Elaboración propia.</i>	114
Ilustración 7. <i>Integración enfoques didáctica de la literatura y principios de desarrollo de materiales. Elaboración propia.</i>	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Selección de metodologías de análisis textual, autores y textos críticos. Elaboración propia.</i>	105
Tabla 2. <i>Conceptos y definiciones correspondientes a cada metodología de análisis textual. Elaboración propia.</i>	106

Siempre damos cuenta de nosotros mismos a otro, sea inventado o existente, y ese otro establece la escena de interpelación como una relación ética más primaria que un esfuerzo reflexivo por dar cuenta de sí. Por otra parte, los propios términos que utilizamos para dar cuenta, y de los que nos valemos para volvernos inteligibles para nosotros mismos y para los otros, no son obra nuestra.

Judith Butler, *Dar cuenta de sí mismo*

A María Paula, que nunca ha estado en las palabras.

1. INTRODUCCIÓN

¿Cuál es el lugar que ocupan actualmente las humanidades en los diferentes contextos educativos? ¿Qué papel cumple la literatura en el campo de su quehacer didáctico y en el diálogo –si lo hay– con otras disciplinas? Según Martha Nussbaum (2016), hoy la educación en general pasa por una crisis *silenciosa* en la que “los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta” (p. 20), quedando así relegadas “las facultades del pensamiento y la imaginación, que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización” (p. 25).

En este sentido, ¿qué tipo de relaciones se establecen entre la literatura y la didáctica de lenguas extranjeras (dos humanidades hermanadas tradicionalmente en la educación), más aún cuando la lengua española ha adquirido una importancia ineludible debido a los procesos económicos, socioculturales y políticos de las últimas décadas? ¿Cuál es el papel del docente de español como lengua extranjera (ELE) en la configuración de su subjetividad pedagógica, atravesada por prácticas culturales, institucionales, políticas y epistemológicas que definen su quehacer práctico e intelectual?

Estas y otras preguntas pretenden ser respondidas y ampliadas en el siguiente estudio, cuyo objetivo principal es proponer unos principios u orientaciones de carácter teórico que permitan comprender el lugar del cuento latinoamericano en el aula de ELE a través de su adecuación didáctica, es decir, a partir de la creación, secuenciación y evaluación de materiales, guiada por una serie de insumos conceptuales provenientes de la teoría, la crítica, la didáctica y el campo disciplinar del desarrollo de materiales, propiamente. Para ello, entonces, la investigación se divide en cuatro grandes partes: en primer lugar, me propongo presentar un breve análisis de los materiales existentes en los que se aborda el cuento latinoamericano en la enseñanza de ELE, hecho que me permitió identificar el uso incuestionadamente instrumental del que es objeto el texto literario (es decir, constituye un *medio* al servicio de contenidos lingüístico-comunicativos que son extraídos ‘violentando’ el hecho literario que da existencia al texto).

En segundo lugar, elaboro un marco conceptual con base en aproximaciones teóricas propias de los estudios literarios y del campo del desarrollo de materiales que resultan ser claves para la comprensión de las formas en que se pueden formular algunos principios del cuento latinoamericano desde una perspectiva de *participación cultural*, quizás el aporte teórico más

importante de la investigación en la construcción de dichas orientaciones basadas en el texto literario. Asimismo, en el apartado del marco metodológico, propongo una metodología acorde con los objetivos de la investigación y con las demandas del género literario en cuestión.

En tercer lugar, presento los resultados que me llevaron a establecer, articulando aportes de la teoría y crítica literaria, del desarrollo de materiales, de la didáctica de la literatura y de la experiencia de docentes de ELE a través de grupos de discusión, nueve principios del cuento latinoamericano con miras a su realización pedagógica en manuales, textos guía y unidades didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Finalmente, hago un balance final –no definitivo– del ejercicio llevado a cabo, del que concluyo que es necesario repensar la formación del docente de ELE como desarrollador de sus propios materiales. Esta investigación pretende ser una contribución al enriquecimiento de la didáctica del español como lengua extranjera desde otros lugares de enunciación que se han preguntado también por el lugar de la literatura en contextos educativos.

2. PROBLEMA

2.1. Planteamiento

En el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, el *Marco común europeo de referencia* (en lo sucesivo MCER o *Marco*) –documento que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa” (Consejo de Europa, 2002, p. 1)–, ha hecho énfasis en la importancia de adquirir una segunda lengua a partir de las competencias generales y comunicativas, de métodos y enfoques de enseñanza, de diseño de materiales, y de técnicas y estrategias de aprendizaje, lo cual representa un avance imprescindible en la consolidación de prácticas educativas de lenguas extranjeras. No obstante, si bien el *Marco* (Consejo de Europa, 2002) hace explícita la necesidad de incluir temas y contenidos culturales teniendo en cuenta las competencias del aprendiz, la relación lengua y cultura no parece hacerse explícita (o solo lo es en el nivel enunciativo del documento), pues el componente cultural es considerado un *insumo más* que se adiciona a los procesos educativos anteriormente señalados.

Este modo de proceder es razonable si lo que se pretende es dotar de un sentido *operativo* a las conceptualizaciones de práctica pedagógicas –es decir, la articulación de un término con otro, hecho que determina el sentido práctico que tiene, por ejemplo, establecer ciertos contenidos o materiales en favor de un objetivo de aprendizaje–. Sin embargo, cabría preguntarse: ¿qué prácticas discursivas están detrás de este ordenamiento y qué posibilita o restringe su adecuación? ¿Qué relaciones de poder determinan que documentos como el *Marco* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* –en lo sucesivo, PCIC o *Plan curricular*– se lean, en un nivel teórico, como documentos meramente de *referencia*, y en un nivel práctico, como documentos incuestionadamente *normativos*? ¿Cuál es el lugar de la literatura en estas lógicas discursivas?

Frente al discurso neoliberal a partir del cual se construyen estos documentos, es decir, la apertura económica, el consumo de bienes y servicios y políticas globales de gobernabilidad, la literatura ha sido objeto de intervenciones epistemológicas que replican el valor utilitario e instrumental de la práctica social: el texto literario, en respuesta a los contenidos y preceptos lingüístico-comunicativos del MCER y del PCIC, resulta ser un cúmulo de datos culturales, insumos gramaticales, léxicos, discursivos, etc., que el docente de español como lengua extranjera puede aprovechar para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje específicos. Ejemplo de ello es el cuento latinoamericano, género literario que es abordado

considerablemente en textos guía y unidades didácticas por su valor narrativo y cultural, y por el interés que ha surgido en recientes años por aprender el español de otras latitudes diferentes a la peninsular.

Así, con el fin de demostrar este problema, considero necesario describir y analizar brevemente tanto textos guía como unidades didácticas en las que tiene lugar el componente cultural de la lengua y su sustento a través del trabajo con textos literarios en el contexto de ELE. Para ello, me parece pertinente tener en cuenta dos criterios de selección de materiales: en primer lugar, tendré en cuenta aquellos textos guía y unidades didácticas en las que se aborden, de manera explícita, contenidos culturales, entendidos estos últimos como aquellos conocimientos, temas, realidades, creencias, productos e instituciones sociales que forman parte de las políticas identitarias de una determinada comunidad o sociedad y que, dentro del contexto de la didáctica del español como lengua extranjera, favorecen el establecimiento de determinados objetivos y tareas de aprendizaje. Estos contenidos se pueden rastrear con base en ejercicios, secciones o enunciados presentes en las tablas de contenidos e introducciones o presentaciones de los textos guía.

En segundo lugar, considero vital tener en cuenta los materiales en los que se aborden concretamente contenidos literarios, es decir, tanto textos literarios como temas, autores, movimientos y géneros literarios que son trabajados a través de ejercicios y actividades para el desarrollo de una competencia o habilidad en particular o, como pocas veces ocurre, para trabajar *sobre* y *desde* la literatura.

Cabe señalar que el objetivo de este ejercicio es identificar y determinar las diferentes relaciones de dominación discursiva que determinan prácticas pedagógicas específicas con respecto a la relación lengua y cultura asumida en los materiales analizados. Tales relaciones de control discursivo son cuatro: *jerarquización, disyunción, naturalización e invisibilización*. De este modo, los materiales seleccionados son: *Más que palabras. Literatura por tareas, Todas las voces, Intrigas* y unidades didácticas del portal web *MarcoELE* basadas en cuentos latinoamericanos.

I. *Más que palabras. Literatura por tareas* (2007). Editorial: Difusión

Este material –publicado en 2004 y reimpresso en 2007– se dedica al trabajo con contenidos enteramente literarios, organizados fundamentalmente en tres géneros: poesía, narrativa y teatro. Además de estas tres grandes secciones, *Más que palabras* cuenta con una

introducción en la que las autoras abordan, en principio, una definición de lo que entienden por literatura: “le habla a nuestro cuerpo, a nuestro espíritu, sacude nuestros sentimientos, despierta nuestros sentidos (...). En ella está todo: la posibilidad de entrar en un mundo conocido y nuevo a la vez” (Benetti, Casellato y Messori, 2007, p. 15).

Asimismo, las autoras señalan que el método de enseñanza que fundamenta las diferentes actividades del material es el enfoque por tareas, entendido este como la consecución de tareas intermedias o facilitadoras –en este caso, determinar, por ejemplo, elementos estéticos, retóricos y/o socioculturales presentes en un texto– encaminadas a la realización de un proyecto o tarea final, localizada al final de cada uno de los tres apartados. Dicha tarea final puede ser escribir un poema, reescribir el final de un cuento o una novela o redactar el comentario crítico de una obra en particular.

Además de las tres secciones organizadas en géneros literarios –que constituye la primera parte, según las autoras–, *Más que palabras* incluye una segunda parte, compuesta por textos de carácter informativo relacionados con movimientos literarios, vida y obra de los diferentes autores abordados a lo largo del libro de texto y una cronología con sucesos sociohistóricos en los que se enmarca la producción y circulación de las obras. Dichos textos pueden ser utilizados por los estudiantes y los docentes para actividades de iniciación tales como las fichas de acercamiento al autor propuestas justo después de la introducción y que son concebidas para el trabajo grupal –en pequeños grupos, se pretende que los aprendices se informen acerca de las experiencias vitales del escritor, los sucesos históricos que rodean su producción artística y los rasgos estéticos principales tanto del autor como del movimiento literario del que hace parte, todo ello previo a la lectura de los textos y a la realización de las tareas–.

Las apuestas por desarrollar una competencia literaria en los aprendices se hacen explícitas en este material a partir de las tareas intermedias propuestas, que consisten básicamente en el reconocimiento de elementos formales y de contenido. Para la sección de poesía, por ejemplo, una vez que los estudiantes han leído rimas de Gustavo Adolfo Bécquer, se les pide que identifiquen algunos recursos literarios presentes en los textos –tales como la aliteración o repetición de sonidos, paralelismos o construcciones morfosintácticas que se repiten a lo largo del poema, y metáforas–. Estas tres figuras retóricas conforman lo que las autoras denominan *niveles de análisis de textos*, llamados específicamente como *nivel fónico*, *nivel morfosintáctico* y *nivel semántico*. Este recurso teórico se muestra en el material a modo de

explicación que el estudiante encuentra justo después de la lectura de los poemas y de la identificación de los elementos estructurales. Así, a partir de estos aportes de la teoría literaria, las autoras señalan que “el tipo de lectura de un poema, como la lectura de cualquier otro texto, condiciona la recepción del mensaje; por lo tanto, es fundamental la forma en que el poema llega al destinatario” (Benetti et al., 2007, p. 33).

Si bien en *Más que palabras* ya hay un intento por no reducir el texto literario a procesos y propósitos totalmente extrínsecos a su valor artístico, me parece pertinente señalar algunas formas en las que aún se ejercen ciertas relaciones de dominación discursiva que atienden más a la idea de *lo literario* concebida en el material que al objetivo mismo de aprendizaje de la lengua. Ejemplo de ello es el trabajo con textos narrativos en los que se hace explícita una *naturalización* y *disyunción* entre las actividades y los objetivos de aprendizaje literario. Después de leer el cuento “La mano” de Ramón Gómez de la Serna, a los estudiantes se les pide organizar en una línea del tiempo y “por orden cronológico, los hechos precedentes a la izquierda y los acontecimientos posteriores a la muerte a la derecha” (Benetti et al., 2007, p. 124), situando en el centro del esquema la muerte del doctor Alejo, uno de los personajes principales de la historia. El objetivo de esta actividad es introducir el tema de los elementos estructurales comunes en un texto narrativo, los cuales son: la situación inicial, el desarrollo y la situación final (Benetti et al., 2007).

Sin embargo, cabría preguntarse: ¿realmente el relato exige que se organicen cronológicamente los sucesos que lo componen? Si bien este ejercicio les permite a los aprendices reconocer la estructura *lógica* de la historia, ¿se va más allá de identificar estos elementos, como es proporcionar una interpretación del texto o dar una valoración crítica del mismo? Por tanto, aún se *normaliza* el hecho de utilizar el texto literario para extraer únicamente de él sus elementos constitutivos sin crear ningún tipo de vínculo que posibilite pensar en espacios *otros* de lo literario capaces de *desnormalizar* lecturas planas o superficiales.

Estos ejercicios sin propósitos claros llevan, entonces, a una separación entre las actividades propuestas; una vez los estudiantes completan el esquema con los sucesos *crono-lógicamente* organizados del minicuento, se introducen las explicaciones relacionadas con los tres elementos estructurales comunes de una narración, así como la oportuna diferencia entre *historia* (la serie de acontecimientos que se organizan en un determinado orden espacio-temporal) y *discurso* (o, en términos narratológicos, el relato, que responde al *cómo* están

dispuestos los elementos composicionales de la narración). No obstante, no hay una articulación lógica entre estas explicaciones y las actividades siguientes, lo cual da cuenta del desaprovechamiento de las orientaciones teóricas hechas por las autoras: “reflexionemos un poco sobre el tema del cuento que acabamos de leer. Con tu compañero, intenta descubrir qué ha empujado a la mano a asesinar al doctor Alejo” (Benetti et al., 2007, p. 125).

Finalmente, quisiera traer a colación otro ejemplo –que más adelante retomaré en la descripción de una de las unidades didácticas– en el que la *jerarquización* y la *invisibilización* del hecho literario de un cuento como “Casa tomada” de Julio Cortázar se hace patente. Así, con base en los conceptos de *espacio interno* (los lugares íntimos en los que se mueven los personajes del cuento o novela) y *espacio externo* (los lugares abiertos como el país, la ciudad, la calle, etc. donde tienen lugar las acciones), los estudiantes hacen predicciones antes del momento de la lectura –“¿Cómo interpretas el significado de *tomada*? ¿Quién puede vivir allí?” (Benetti et al., 2007, p. 159)– para luego trabajar con el texto a partir de las dos categorías anteriormente señaladas.

Sin embargo, pareciera que los ejercicios propuestos solo sirvieran para definir qué es un espacio interno y uno externo sin más, lo cual está totalmente desarticulado de las tensiones y, en últimas, de la actitud *fantástica* de los personajes –en los términos del propio Cortázar– que implican repensar las formas normalizadas de la realidad. Se le pide al aprendiz, entonces, que lleve a cabo actividades que poco tienen que ver con los aspectos intrínsecos en términos literarios del cuento: “Reconstruye el plano de la casa siguiendo las “instrucciones” que el mismo texto te proporciona” (Benetti et al., 2007, p. 163), “Busca en el texto todos los puntos donde se hace referencia a la localización geográfica externa de la casa” (p. 163). Si bien identificar estos espacios puede favorecer, en parte, la comprensión de las actitudes de los personajes y sus decisiones, este tipo de ejercicios desvían la atención de las cuestiones de fondo que plantea el cuento (la lectura sociocrítica que sugiere la irrupción del peronismo en la Argentina de los años cuarenta o los cuestionamientos a la realidad como única y lógica, la injerencia del narrador en la historia, entre otros).

II. Todas las voces. Curso de cultura y civilización (2012). Editorial: Difusión

Este material está compuesto, principalmente, por doce unidades las cuales están encabezadas por títulos que dejan entrever, parcialmente, que la concepción de *cultura* que tienen los autores está fundamentada en la afirmación de cultura como *producto* o *ente proveedor de información*. Tales denominaciones son: *geografía, economía, historia, literatura, trabajo,*

artes escénicas, cine, arte y paisaje, pintura y fotografía, celebraciones, fiestas y ritos, comida y ecología. De hecho, los autores parecieran hacer evidente dicha perspectiva de lo cultural en la introducción del libro de texto: “Todas las voces es un manual dirigido a estudiantes de español con un nivel A1-A2 del MCER que deseen conocer mejor algunos aspectos culturales de la lengua que están aprendiendo” (Chamorro, Martínez, Murillo y Sáenz, 2012, ‘Introducción’, párr. 1).

No obstante, dentro de esta misma introducción, los autores proporcionan una definición de lo que entienden por *cultura*, la cual “no es un bloque cerrado, fijo e inamovible, sino algo diverso y que evoluciona. En el mundo de habla hispana, tan vasto y complejo, no hay una cultura, sino muchas, que no cesan de transformarse” (Chamorro et al., 2012, ‘Introducción’, párr. 3). Cabría preguntarse, sin embargo, si en efecto esta visión de cultura –o culturas en constante cambio– se sustenta en las diferentes actividades propuestas a lo largo del material. Previo a este ejercicio, considero necesario describir la estructura general de *Todas las voces*, la cual también ofrece algunos elementos para pensar la idea de lo cultural en función de la definición proporcionada.

Así, en cada una de las doce unidades, el estudiante y/o docente encuentra varios capítulos (entre tres y cuatro) sobre el tema central –por ejemplo, para la unidad 3, denominada *historia*, se incluyen cuatro capítulos: *América antes de los españoles, héroes americanos, España en la Unión Europea y personas que hacen historia*–. A su vez, cada capítulo cuenta con actividades “de distinto tipo: de comprensión lectora, de comprensión auditiva, de léxico, de navegación en internet (...) y de producción (escrita y oral), en las que se suelen tener en cuenta necesidades reales de comunicación” (Chamorro et al., 2012, ‘Introducción’, párr. 10). Un aspecto relevante que estimo necesario resaltar es la idea que adoptan los autores acerca de la relación lengua y cultura, de la que aseguran que

La lengua evoluciona con la cultura (es fruto de ella) y a su vez la cultura se expresa mediante la lengua. Las representaciones que nos hacemos de las cosas, nuestra forma de actuar e incluso de presentarnos ante el mundo y distinguirnos de los demás mediante el uso de la lengua están influenciadas por la cultura (Chamorro et al., 2012, p. 8).

En este sentido, resulta interesante observar cómo la definición de cultura y su relación con la lengua permea o se hace presente en las diferentes actividades, pues basta con revisar algunas unidades para determinar que no son totalmente coherentes dichas posturas o creencias con los ejercicios. Así, por ejemplo, en la unidad 3 sobre *historia*, en el capítulo *América antes de*

los españoles, se le presenta al aprendiz la leyenda de Quetzalcóatl, introducida por un ejercicio de reconocimiento de vocabulario relacionado con el tema. Acto seguido, el estudiante escucha un registro sonoro en el que se habla de la deidad mesoamericana para luego responder a ciertas afirmaciones como verdaderas o falsas.

Como ejercicios complementarios, los estudiantes deben reconocer, nuevamente, parte del vocabulario utilizado en el documento sonoro y escribir acerca de alguna leyenda popular de su país de origen. De esta manera, es evidente la relación *naturalizada* presente en estas actividades: los contenidos culturales –en este caso, la leyenda y los acontecimientos históricos– son usados para el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas del estudiante sin tener en cuenta las circunstancias sociohistóricas de trasfondo que permite ir más allá de la referencialidad de los nombres y las acciones ocurridas –este hecho pareciera sustentar una visión más *enciclopédica*, informativa, de la cultura que su valor dinámico y plural, como insisten los autores en afirmar.

Además, cabe señalar que también se ejercen formas de *disyunción* entre los contenidos, pues no parecieran estar articuladas o secuenciadas las actividades para la consecución de la tarea final que se propone al final de cada unidad –se le pide al estudiante que responda verdadero o falso a ciertas afirmaciones, que identifique y comprenda nuevo vocabulario y que escriba brevemente sobre una leyenda de su cultura, pero ninguna actividad lleva a la otra, como si fuera importante únicamente utilizar la información proveída por la grabación–.

Ahora bien, esta perspectiva estática y estable de la cultura se apoya acriticamente sobre un punto de vista eurocéntrico de la historia, pues no solo se habla desde el *vencedor* (una de las actividades a propósito de los grupos indígenas y sus prácticas culturales se titula *crónicas de la conquista*), sino que, cuando se le otorga la voz a las civilizaciones americanas, estas son vistas como los *otros que hay que incluir*, exotizados y concebidos como espectaculares, sin que se mencionen los conflictos y las violencias que llevaron a la conquista de México, por ejemplo.

Así, una de las instrucciones dice: “Lee la siguiente historia sobre la conquista de esta ciudad y comprueba si es correcta tu respuesta del apartado A [que consistía en adivinar el nombre de la ciudad que se muestra en una imagen de lo que parece ser un mural]” (Chamorro et al., 2012, p. 43). La historia que leen los aprendices es un fragmento de la *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, de Bernal Díaz del Castillo, texto que invisibiliza las atrocidades y demás dificultades de dicho momento histórico y que se centra en reificar un

orden armónico, celebratorio y *otrificante* de las comunidades indígenas afectadas: “Cuando llegamos a la gran plaza nos sorprendió la multitud de gente y mercaderías que en ella había y el gran orden que todo tenía” (Bernal Díaz en Chamorro et al., 2012, p. 43). ¿Qué espacios de reflexión posibilitan ejercicios de verdadero/falso, completar tablas con información, si los contenidos culturales son sometidos a una desproblematización de las cuestiones sociohistóricas que los constituyen? ¿Será esta la *verdadera* historia que debe conocer el aprendiz de español como lengua extranjera y, si lo es, realmente responde a una concepción plural de historias –y no historia– como lo han señalado los autores en la introducción del material?

III. *Intrigas. Advanced Spanish Through Literature and Film (2012). Editorial: Vista*

Este material, al igual que *Más que palabras*, se basa en el trabajo con textos enteramente literarios, con la novedad de que incorpora algunas películas tanto latinoamericanas como españolas que sirven de contenido introductorio a los poemas, cuentos y fragmentos de novelas y obras de teatro distribuidos en seis grandes lecciones, tituladas así: *golpe al corazón, el filo del poder, el lado oscuro, lazos de sangre, una cuestión de género y la moral a prueba*. Asimismo, *Intrigas* cuenta con una particularidad: en las primeras páginas que conforman la introducción y la descripción detallada de la estructura del libro, los textos están redactados en lengua inglesa, lo cual puede ser visto como una ventaja para los estudiantes y profesores extranjeros que deseen obtener orientaciones claras para la utilización del material.

Sin embargo, no parece ser coherente este aspecto, pues en la introducción los autores señalan que “*Intrigas* fue concebido con el fin de proporcionarles a estudiantes y docentes una aproximación original a los cursos avanzados de español. Por su estructura dinámica, es apropiado su uso en diferentes cursos posteriores al nivel intermedio de lengua” (Courtad, Everly y Gaspar, 2012, p. iv) [la traducción es mía], lo que no justifica el uso de la lengua inglesa para ofrecer explicaciones si los usuarios del texto guía poseen un nivel avanzado de español.

En lo que respecta a las lecciones del material, cada una abre la unidad con una película o cortometraje a partir de los cuales se llevan a cabo una serie de actividades realizadas antes, durante y después de ver el documento audiovisual. Dichas actividades están divididas en tres grandes secciones, cada una denominada *prepárate* (en la se le presenta al estudiante algunos datos biográficos del director o realizador de la película/cortometraje, así como algunos

personajes principales, una breve contextualización socio-histórica en la que se enmarca la historia del documento fílmico y una serie de preguntas introductorias y de discusión previas a la visualización), *mira la película* (sección en la que se proporcionan algunos elementos técnicos cinematográficos que el estudiante puede tener en cuenta a la hora de ver el material audiovisual, así como algunas preguntas de comprensión claves para guiar la atención del observador sobre escenas fundamentales) y *piénsalo* (que comprende una serie de post-actividades tales como afirmaciones verdadero/falso, preguntas de opción múltiple, preguntas de comprensión y reflexión sobre cuestiones o temáticas relacionadas con la película/cortometraje y un taller de escritura en el que los estudiantes elaboran ensayos o breves comentarios críticos a propósito de los documentos audiovisuales).

De forma similar se organizan los textos literarios, que son alrededor de tres o cuatro por cada lección. Así, por ejemplo, para la lección 2, en la que se aborda la película mexicano-española “El laberinto del fauno” del director Guillermo del Toro, se incluye el cuento “Los censores” de la argentina Luisa Valenzuela, el poema “Explico algunas cosas” de Pablo Neruda y un fragmento de la obra “La casa de Bernarda Alba” de Federico García Lorca. De esta manera, “Los censores” viene precedido de la sección *prepárate*, en la que se presenta brevemente la biografía de Luisa Valenzuela y algunas explicaciones teóricas de una o varias técnicas literarias presentes en el texto literario (lo que, a mi modo de ver, constituye uno de los aportes más importantes de este material). En el caso de “Los censores”, los autores introducen el concepto de *voz del narrador*, lo cual representa, al igual que en el material *Más que palabras*, un avance en la reflexión crítica del hecho literario:

En el cuento *Los censores*, el narrador llama al protagonista por su nombre de pila (Juan). (...) En toda narración hay una voz que cuenta el relato desde un cierto punto de vista (...). Algunos narradores lo saben todo, otros saben lo mismo que el protagonista (...). Cuando leas *Los censores*, intenta contestar estas preguntas. (...)

- ¿Cuál podría ser la relación entre Juan y el narrador? (Courtad et al., 2012, p. 54)

Asimismo, se contextualiza histórica y socialmente al estudiante a través de la sección *contexto histórico*, en la que, para “Los censores”, se comentan algunos hechos relacionados con la época de la dictadura en la Argentina de los años setenta y ochenta del siglo XX. Este tipo de actividades, en efecto, dan cuenta del escenario social, político, económico y cultural en el que se circunscribe la producción, circulación y recepción del cuento; sin embargo, es en las preguntas previas a la lectura del cuento donde se pueden rastrear algunas formas de

naturalización de lo que debería contener o tratar toda pre-actividad. En lugar de relacionar las preguntas que se formulan a propósito de la voz del narrador y articularlas con las cuestiones sociohistóricas descritas en el *contexto histórico*, solo se le plantean al estudiante preguntas como la siguiente (en todo caso valiosas para relacionar las experiencias previas del aprendiz con respecto al tema, pero carentes de articulación con las actividades anteriores): “¿Conoces lugares donde se vigila a la gente? ¿En qué casos te parece que vigilar a otras personas puede ser necesario o “bueno”? ¿Cómo te comportas cuando sabes que te vigilan (por ejemplo, en una tienda o en la aduana)?” (Courtad et al., 2012, p. 55).

En otros casos, como ocurre con “La noche boca arriba”, cuento de Julio Cortázar incluido en la lección 3, considero necesario reconocer el concepto que los autores abordan en dicho cuento: *lo fantástico*, del que vale la pena citar la definición y que podría ser útil para la comprensión e interpretación del relato:

Según Cortázar, lo fantástico puede ocurrir bajo la ducha o en un autobús. A veces se abren “pequeños paréntesis” en la realidad y sentimos que algo está fuera de lugar. Entonces, las reglas de la causalidad, del tiempo o del espacio a las que estamos acostumbrados quedan suspendidas temporalmente. (...) Cuando leas *La noche boca arriba*, intenta contestar estas preguntas.

- ¿Alguna vez tuviste ese sentimiento de lo fantástico en lo cotidiano que describe Cortázar? (Courtad et al., 2012, p. 114)

Sin embargo, pareciera que este tipo de aportes teóricos se desaprovecharan en las actividades posteriores a la lectura del cuento, pues, si bien es necesario asegurarse de que el estudiante haya comprendido apropiadamente las historias del relato por medio de ejercicios de verdadero/falso y preguntas de comprensión, en las preguntas correspondientes a la técnica literaria se *invisibiliza* el concepto de *lo fantástico*: “1. ¿Cuántos son los hombres que alzan al motociclista? ¿Quiénes son? ¿Adónde lo llevan? 2. ¿Y en la historia del indígena moteca? ¿Adónde lo llevan?” (Courtad et al., 2012, p. 125), así como tampoco se le permite al estudiante que elabore sus propias conjeturas en relación con el concepto y las dos historias: “4. ¿Qué es en la otra realidad el “enorme insecto de metal que zumbaba”?” (p. 125).

Finalmente, me parece necesario reconocer otro de los aportes de *Intrigas*: al final de cada lección, se le propone al estudiante elaborar textos escritos propios de la crítica literaria como lo son el ensayo, la reseña crítica y el informe de lectura. Los autores se basan en la concepción de la escritura como proceso, de suerte que el estudiante realiza un plan de

escritura (completar tablas de información sobre las películas y textos literarios), determina los elementos analíticos según el tipo de texto crítico (establece su punto de vista, identifica la(s) técnica(s) retórica(s) o cinematográfica(s) utilizadas por el autor, entre otros aspectos formales), realiza un primer borrador del ensayo/reseña/informe y, por último, lo lee y lo revisa con sus compañeros.

En este sentido, este tipo de tareas involucran, indirectamente, tanto contenidos lingüístico-comunicativos como literarios, ya no pensados como unos dependientes de otros para ser tenidos en cuenta o contruidos desde el discurso instrumentalista del aprendizaje meramente taxonómico o enciclopédico de la lengua y sus manifestaciones culturales. Sin embargo, en *Intrigas* no hay un intento explícito por integrar todas las habilidades lingüístico-comunicativas, de forma que se privilegia o *jerarquiza* la idea de una cultura escrita (el predominio de las preguntas y la redacción de textos, por ejemplo) por encima de otras formas de acercarse al texto literario –y en esto las teorías de estilos y estrategias de aprendizaje tienen mucho por decir y aportar–.

IV. Unidades didácticas del portal web *MarcoELE*

En cuanto a unidades didácticas –también llamadas *fichas pedagógicas* o, en los términos del *Diccionario de términos clave de ELE, lección*, la cual “es el resultado de un conjunto de decisiones para crear, seleccionar y organizar las actividades, textos e información [basados en] objetivos de aprendizaje que van de lo general a lo más concreto” (Instituto Cervantes, 2016, ‘Lección’, párr. 2) –, quisiera referirme a dos en las que se aborda explícitamente el cuento latinoamericano. La primera de ellas se basa en “Casa tomada”, cuento de Julio Cortázar publicado en la colección de cuentos *Bestiario* (1951). Este material es desarrollado por Luis Yanguas Santos y publicado en el portal web *MarcoELE*.

En esta unidad, el cuento cumple la función de *medio* para enseñar estructuras gramaticales y vocabulario, como lo enuncia el autor en el cuadro de información básica sobre las actividades, objetivos y metodologías que se desarrollarán en el material: con base en el *Marco común europeo*, se trabajará “Casa tomada” con el fin de abordar contenidos relacionados con el “conocimiento del mundo: conocimiento de literatura del mundo hispano. Competencias de la lengua: nociones específicas (casa y hogar, tiempo libre y entretenimiento); gramática (pretérito imperfecto de indicativo)” (Yanguas, 2009, p. 1). Vale la pena, entonces, preguntarse: ¿qué idea de *literatura* tiene el autor de esta unidad didáctica,

si el texto literario se reduce a la extracción de léxico de las partes de la casa y a la producción de textos creativos por parte de los estudiantes al final de la actividad?

Estructuralmente, el material se divide en tres partes: en primer lugar, actividades de prelectura, en las que el estudiante reconoce vocabulario básico para comprender mejor el cuento, así como preguntas que si bien tienen por objeto que el aprendiz se anticipe al tema del relato, no están relacionadas con las complejidades estéticas y socioculturales que, en modo alguno, determinan una interpretación argumentada del texto: “Las casas han cambiado mucho desde entonces: sistema de calefacción, tecnología, ocio... ¿Qué hacéis vosotros para pasar el rato cuando os quedáis en casa? ¿Qué hacían nuestros padres y abuelos?” (Yanguas, 2009, p. 5).

En segundo lugar, se presentan algunas actividades durante la lectura que cortan la lectura del relato para que el estudiante lleve a cabo más ejercicios de recuperación de vocabulario y preguntas de contenido: “¿Qué hace Irene cuando termina de hacer las tareas de la casa? ¿Qué palabras están relacionadas con su afición? ¿Se te ocurren otras?” (Yanguas, 2009, p. 6). No obstante, si bien es necesario que el estudiante reconozca palabras y expresiones con las cuales probablemente no esté familiarizado, ¿qué lleva al autor a ejercer ciertas *violencias* en el cuento, como aquella de dividirlo por partes, cada una de ellas con actividades que *invisibilizan* uno de los elementos estructurales del texto como lo es la tensión?

Finalmente, en las actividades de poslectura, se le pide al estudiante que conteste preguntas que evidencian aún más la instrumentalización de la que es objeto el cuento: “¿Qué crees que van a hacer los dos hermanos? ¿Dónde van a ir? (...) ¿Por qué el narrador-protagonista y su hermana Irene no se defienden?” (Yanguas, 2009, p. 14). Esta unidad se cierra con una actividad de expresión escrita creativa, que toma acríticamente algunos aspectos del cuento de Cortázar sin que, en ninguna parte, se haya hecho el esfuerzo de reconocer elementos mínimos de estructuración del texto que bien pueden servir a una interpretación fundamentada críticamente, como pudiera serlo el concepto cortazariano de *lo fantástico*:

Al final los protagonistas están fuera de su propia casa y sin posibilidad de volver; pero ¿qué o quién es el responsable de su expulsión?

Escribe un relato desde el punto de vista del ‘invasor’. Intenta pensar en estos detalles:

- Su identidad y su procedencia.
- Por qué quiere la casa y qué va a hacer con ella.

- Qué piensa de los habitantes de la casa (Yanguas, 2009, p. 14).

En la segunda unidad didáctica, propuesta por María Dolores Albaladejo con base en el cuento “Un día de estos” de Gabriel García Márquez, se observa cómo los propósitos lingüístico-comunicativos son más preponderantes que los contenidos culturales que se pueden explotar. Si bien es cierto que es primordial una contextualización a través del reconocimiento de vocabulario nuevo –y es ya, de por sí, un principio que está en la base de tareas de comprensión escrita–, la unidad didáctica se centra prácticamente en extraer el léxico y su significado, *rellenar espacios en blanco* y hacer oraciones con dicho vocabulario (ocho de las nueve páginas de este material se ocupan del trabajo de léxico), reduciendo así el componente cultural y teórico-literario a una serie de preguntas de discusión que *invisibilizan*, por ejemplo, el contexto sociohistórico en el que se enmarca la publicación del relato (1962) y que resulta determinante para su interpretación:

Finalmente, contesta a las siguientes preguntas de comprensión de la lectura:

a. Por la descripción del texto y su comportamiento en el relato, ¿cómo crees que es el carácter de Don Aurelio Escovar? Explica tu respuesta. (...)

e. El dentista le dice al alcalde “Aquí nos paga veinte muertos, teniente. ¿Crees que Don Aurelio se está vengando del alcalde al sacarle la muela sin anestesia? Explica tu respuesta. (...)

g. ¿Qué tipo de alcalde es el personaje del cuento? ¿Existe o han existido este tipo de alcaldes en tu país? ¿Y en otros países?” (Albaladejo, 2007, p. 9).

Aunque la autora de la unidad plantea preguntas interesantes y claves para el entendimiento del cuento –como es el asunto de la anestesia–, estas son sometidas a la lógica discursiva de que es más importante que el estudiante se comunique y utilice expresiones y vocabulario nuevo en detrimento de esas realidades *otras* ajenas a él, las cuales pueden emerger a través del conocimiento de la estructura del cuento y de sus elementos composicionales, como pudieran ser las elipsis o *silencios* significativos del relato.

En este sentido, el rastreo de las diferentes formas de dominación discursiva de estos cuatro materiales, me llevan a pensar que es necesario considerar una serie de orientaciones teóricas desde la teoría, crítica e historia literaria para el desarrollo de materiales que trabajen específicamente con el cuento latinoamericano debido a las *violencias* de las que es objeto el texto literario. A mi modo de ver, en el marco de un diálogo constructivo entre los propósitos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera y los aportes teóricos que dan

cuenta de un acercamiento crítico al cuento latinoamericano, es posible *ir más allá* de los procesos *instrumentalizadores* del hecho literario.

Otra es también la cuestión sobre qué se entiende por *cultura* tanto en los documentos normativos como en los materiales analizados y en los antecedentes reseñados más adelante. Debido a los indeterminismos conceptuales de algunos de estos documentos y a la concepción *enciclopédica* y hegemónica de cultura presente en algunos materiales e investigaciones, así como el discurso acrítico y rampante de la interculturalidad (que surge, de hecho, del discurso neoliberal del MCER y el PCIC), sugiero abordar este tema a lo largo de este estudio desde la perspectiva de *participación cultural*. Parto de esta propuesta para demostrar cómo, en primer lugar, y localizado en el contexto de la didáctica de lenguas extranjeras, el concepto de *interculturalidad* es naturalizado y enajenado de los complejos debates y tensiones discursivas que giran en torno a él a través del concepto de *competencia comunicativa intercultural*, al mismo tiempo que son este tipo de aproximaciones conceptuales las que terminan perpetuando la visión de lo cultural (y de la literatura, específicamente) como recurso para unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje lingüístico-comunicativos.

Así, según Catherine Walsh (2002), desde esta perspectiva, estos acercamientos a la interculturalidad “intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del Estado nacional globalizado)” (p. 2), además de pasar por alto el hecho de considerar “la cultura como un campo de batalla ideológico y de lucha por el control de la producción de verdades y por la hegemonía cultural y política” (p. 2). Aunque Walsh se esté refiriendo a las políticas culturales que introdujeron el término *interculturalidad* dentro de las agendas políticas identitarias que reclamaban el lugar de comunidades marginadas en Ecuador, no deja de sorprender que estas ideas permeen los discursos prescriptivos del MCER y del PCIC, así como los imaginarios y los contenidos culturales presentes en los materiales analizados —es el *exotismo* y la imagen estable que tienen los materiales ibéricos de los procesos históricos y de los productos culturales construidos y problematizados por las diferentes y diversas comunidades latinoamericanas—.

En segundo lugar, previo al debate de si es pertinente o no hablar de interculturalidad, si existe algo que no se ha tenido en cuenta en las teorías interculturales es el hecho de cómo *participamos culturalmente de y con* las maneras de entender y hacer en el mundo, las

creencias, las tradiciones y los productos, las prácticas y las instituciones culturales tales como la literatura, pues, como argumentan algunos autores presentados en los antecedentes (Vergara, 2006; Quintero y Villafrade, 2016), se ha afirmado que la literatura es un *potente recurso* para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, puesto que

gracias a que nos suele mostrar no solo las acciones de los personajes sino las intenciones detrás de las mismas, nos permite ver el interior de ellos y la manera como cada uno comprende el mundo. La literatura se convierte en un valioso escenario para ejercitar esa facultad de salir de nosotros mismos e imaginar diferentes subjetividades. (Quintero y Villafrade, 2016, p. 55)

Este es, indudablemente, uno de los *lugares* pedagógicos de la literatura; sin embargo, desde el discurso intercultural de los autores, ¿qué tipo de relaciones con el texto literario permiten que el lector pueda decir que *se ve en el interior de los personajes, y en sus maneras de comprender el mundo?* ¿Qué papel cumple una educación literaria basada en el discurso intercultural cuando se afirma que la literatura permite *salirse de uno mismo e imaginar diferentes subjetividades?* Este tipo de cuestionamientos, a mi modo de ver, pasan por el hecho de preguntarse por las maneras en que el docente y el estudiante de español como lengua extranjera *participan culturalmente de y en* el texto literario previo a todo debate por lo intercultural, pues ¿de qué manera *se participa*, es decir, se construyen significados, se crean lazos, se establecen diferencias y *terceros espacios*, que permitan decir que un sujeto puede desarrollar una capacidad empática, reconocer estereotipos y aceptar la diferencia, entre otras premisas del discurso intercultural?

2.2. Pregunta de investigación

A partir de la descripción del problema, la pregunta de investigación que se formula en este punto es:

¿Cuáles son los principios teóricos del cuento latinoamericano para el desarrollo de materiales que posibiliten formas de participación cultural?

2.3. Justificación

Como parte fundamental de la comprensión del problema, la investigación contempla una justificación del mismo, dividida en dos partes: en primer lugar, se reseñan las investigaciones que han tratado, a su manera, de dar respuesta a la problemática planteada, así como es necesario determinar cuáles son los vacíos –que en ningún momento pueden ser tomados como *fallas*, pues es casi imposible asir la totalidad de una realidad a estudiar– y las

diferencias que definen, en cierto modo, las razones por las cuales es necesario abordar el problema desde otras perspectivas. En segundo lugar, es necesario demostrar la importancia que tiene este estudio, es decir, cuáles son las implicaciones y los posibles efectos que tendrá para el futuro la investigación en diferentes dimensiones o ámbitos (en la teoría, la metodología, la didáctica del español como lengua extranjera y de la literatura, así como su incidencia social).

2.3.1. Antecedentes

En el contexto de la didáctica de la literatura y su relación con la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, existen varias investigaciones al respecto. Se reseñan a continuación cinco (5) investigaciones, organizadas de forma cronológica con el fin de observar, con mayor precisión, cómo ha evolucionado el uso de textos literarios en el aula de lengua extranjera y qué tipo de innovaciones (metodológicas y de desarrollo de materiales, principalmente) se han propuesto al respecto. Cabe señalar, además, que todos los trabajos aquí reseñados y comentados son de posgrado (maestría, concretamente).

I. Cuentos cortos suramericanos en la enseñanza de ELE (2000). Autora: Nancy Agray.

En este trabajo de maestría para optar por el título de máster en enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija (España), la autora se plantea como objetivo central diseñar un material complementario basado en cuentos breves –propriadamente de la minificción– para el curso básico de español del Centro Latinoamericano (hoy dependencia del Centro Javeriano de Lenguas), pues la investigadora pudo comprobar que el material que se usaba en dicho instituto no contemplaba el uso del texto literario en todos los niveles de lengua, y la habilidad de comprensión escrita no era abordada de manera efectiva en el aula de clase.

En este sentido, Nancy Agray (2000) realiza un análisis detallado de los materiales que son utilizados en el Centro Latinoamericano, los cuales poseen debilidades tales como el uso exclusivo del texto literario en los niveles avanzados de español y el aislamiento de la habilidad de comprensión escrita de las demás. A su vez, la autora reconoce que en dichos materiales no se hace explícita la definición de criterios para la selección de textos literarios, lo cual puede representar un problema para el estudiante, puesto que se obvian elementos como el nivel de lengua y los intereses personales de los mismos.

Con base en esta descripción del problema, entonces, la investigadora justifica la necesidad de desarrollar un material complementario que, efectivamente, intente resolver los problemas anteriormente descritos; para ello, la investigación se propone trabajar “con textos literarios auténticos para todos los niveles” (Agray, 2000, p. 14); tener en cuenta “la integración de las cuatro habilidades” (p. 14); desarrollar “actividades [que] pretenden ser comunicativas” (p. 14), y trabajar “aspectos culturales de toda Sudamérica” (p. 14). Este es, por tanto, uno de los aportes que hace el estudio al campo de la didáctica del español como lengua extranjera y que representa un punto de quiebre en la orientación que había tenido no solo la construcción teórica de la habilidad de comprensión escrita sino también del uso tradicional del texto literario en el aula de lenguas extranjeras como mero medio. Sin embargo, habría que preguntarse: ¿qué entiende la autora por *literatura* y, sobre todo, sobre qué referentes teóricos y metodológicos se basa para enunciar que se trabajarán aspectos culturales de *toda* Suramérica?

Así, con respecto a la aplicación práctica propuesta en la investigación, esta comprende dos partes: por un lado, Agray (2000) propone una programación de los diez minicuentos seleccionados (tres para el nivel básico, cuatro para intermedio y tres para avanzado) que representan, a su vez, diez unidades compuestas por: objetivos (“al final de la unidad el estudiante será capaz de” (p. 82)), contenidos (funcionales, gramaticales, léxicos y socioculturales) y actividades (de aprendizaje y de comunicación). Por otro lado, la autora ofrece una unidad modelo de ejemplo (pues, por cuestiones de tiempo y espacio, no fue posible realizar todo el material complementario) con base en el relato “¡Al fin!” de la autora colombiana Carmen Suárez.

En esta unidad, entonces, se retoman los objetivos, contenidos y actividades establecidos en la programación y los ejercicios son distribuidos en seis secciones: ‘acercamiento al país’ (completar información sobre el país de origen del (la) autor(a)), ‘acercamiento al cuento’ (conocimiento y activación de vocabulario y expresiones presentes en el minicuento), ‘encuentro con el cuento’ (lectura del texto, preguntas y ejercicios de comprensión escrita con base en el vocabulario visto en la sección anterior), ‘más allá del cuento y del país’ (actividades de comunicación, expresión de la opinión con base en contenidos culturales, etc.), ‘actividad final’ (integración de una habilidad diferente a la de comprensión escrita) y un formato de autoevaluación (ítems de tipo *ya puedo*).

Para el campo de la didáctica del español como lengua extranjera, entonces, esta investigación resulta ser de suma importancia no solo por la propuesta aplicada del material complementario diseñado, sino también por la aproximación teórica y metodológica innovadora para el momento: el trabajo de definición de criterios de selección de textos literarios es quizás su mayor aporte, pues la autora, al notar que los materiales utilizados en determinado contexto obviaban dichos principios, decide recoger algunos criterios, tales como la universalidad del texto, la ubicación del mismo en un contexto de la vida real, la extensión, su capacidad emotiva, el nivel de los estudiantes y el nivel de adecuación lingüística del relato, entre otros.

II. *La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura: El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante* (2005). Autora: Jeannie Founts

Al igual que la investigación de Agray, el presente estudio es el resultado de los estudios correspondientes a la maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija; en él la autora sugiere que la competencia sociocultural del estudiante de ELE puede ser desarrollada a través del diseño de materiales, con base en el cuento corto contemporáneo, puesto que la autora estima que los estudiantes pueden llegar a ser más sensibles culturalmente y a reconocer la diversidad cultural que comporta la lengua española.

En cuanto al marco conceptual elaborado por la autora, se aborda el concepto *cultura* desde una doble acepción –con ‘C’ mayúscula, que designa los productos, manifestaciones artísticas e instituciones, y con ‘c’ minúscula, el conjunto de creencias, actitudes, comportamientos, etc., de una determinada comunidad– para referirse a las distintas aproximaciones desde las que se puede abordar el texto literario; a su vez, la autora ofrece una definición de *competencia sociocultural*, que puede ser entendida como “el conocimiento y la capacidad de utilizar las reglas sociales y las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, el conocimiento de la historia cultural y las relaciones entre los objetos sociales” (Moirand citado en Founts, 2009, p. 15).

Con respecto a la sección práctica-aplicada, la autora propone una serie de unidades didácticas –conjunto de tareas, actividades y ejercicios coherentemente secuenciados y desarrollados según el nivel y los objetivos de enseñanza y aprendizaje previamente establecidos– para demostrar cómo, a partir del cuento corto, el docente de ELE puede

diseñar materiales teniendo como base el componente sociocultural presente en el texto literario. Al mismo tiempo que se abordan productos culturales, tradiciones, tensiones y demás, el profesor puede sugerir actividades para el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante –en especial de la habilidad de comprensión lectora– con base en la competencia sociocultural.

Por otro lado, la autora considera que es necesario tener en cuenta los objetivos de un programa de lectura, que deberían incluir preguntas y aspectos como *¿Por qué?* (la justificación de usar determinado texto literario en una actividad o tema específico de la clase), *¿qué?* (el tipo de texto literario), *¿cómo?* (la manera en que el docente presenta tanto el texto como las actividades, así como su desarrollo), *el papel del texto* (su función, ya sea pedagógica, didáctica, como pretexto para otra actividad, etc.), *el papel del lector* (sea este participante en la construcción de sentido, como sujeto que experimenta ciertos sentimientos, etc.) y *el papel del profesor* (ya sea director de la actividad, guía, evaluador, participante activo, etc.). En este sentido, tanto en Agray como en Founts se puede rastrear una necesidad por definir las diferentes implicaciones teóricas y metodológicas que se deberían tener en cuenta a la hora de hacer *enseñable* un texto literario, lo cual pone en evidencia las prácticas empíricas o intuitivas a partir de las cuales se ha enseñado tradicionalmente la literatura.

Para el campo de la investigación en la didáctica de ELE, este estudio aporta elementos teóricos y prácticos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar una lengua: por una parte, la autora pone de manifiesto las dificultades que presenta la enseñanza de la cultura en el aula de ELE, entre las que se encuentran el tiempo asignado a la clase de lenguas (la mayor parte del tiempo de la clase se destina al componente lingüístico-comunicativo de la lengua y muy poco a su aspecto cultural); la falta de conocimientos por parte del profesor (es decir, existe una reticencia por parte del docente hacia el conocimiento de productos, momentos históricos y manifestaciones culturales, puesto que no buscan ser *especialistas* en la materia), y las actitudes de los estudiantes frente a la cultura (esto es, los estudiantes pueden llegar con prejuicios, estereotipos y creencias acerca de la cultura de la lengua meta, lo cual podría obstaculizar su enseñanza).

Sin embargo, en lo que respecta a la definición y las ventajas que puede traer consigo la utilización del cuento corto en el aula de ELE, la autora no profundiza estos aspectos, limitándose simplemente a señalar que siempre es mejor un texto corto que uno, y que el cuento puede ser trabajado en una o varias sesiones, así como proveer una riqueza de autores

y estilos. Sería más provechoso, en relación con la actual investigación, si se tuvieran en cuenta otros elementos que sí son determinantes en la definición de cuento moderno y su explotación sociocultural dentro del aula –como es el caso de su estructura, sus rasgos característicos y sus giros temporales y espaciales, y las problematizaciones o tensiones que se hacen desde la crítica y la teoría literaria.

III. *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE (2006). Autora: Nora Vergara*

Al igual que las dos investigaciones anteriores, este trabajo de investigación hace parte de la maestría en enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad Antonio de Nebrija –lo que da cuenta del considerable interés que ha obtenido la literatura en el contexto de la didáctica de lenguas extranjeras–. Así, la autora establece como objetivos principales examinar el papel que juega la literatura dentro del aula de ELE para el desarrollo de la competencia intercultural de estudiantes de una universidad en Estados Unidos, y proponer una serie de unidades didácticas –en total, siete– para la consecución de dicho fin.

Para ello, entonces, Vergara analiza el recorrido histórico del uso de la literatura en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas (desde su uso privilegiado en el método de traducción-gramática hasta su incidencia en el método comunicativo). Posteriormente, la autora se refiere a conceptos relacionados entre sí (tales como competencia comunicativa intercultural, competencia discursiva, competencia literaria y capacidad creativa) como elementos integrales en el desarrollo de la conciencia intercultural y que justifican la pertinencia de trabajar con la literatura en el aula de ELE.

En relación con el desarrollo de la conciencia cultural a través del cuento corto, este estudio provee valiosos aportes conceptuales necesarios para pensar el lugar del texto literario en los nuevos métodos de enseñanza de una lengua extranjera. Tales conceptos son: el enfoque cultural del texto literario (el texto literario como fuente heterogénea de tradiciones, creencias, actitudes y encuentros socioculturales), el paradigma interactivo de lectura (en el que el lector pone en diálogo sus conocimientos previos con algunas características generales del texto literario, como el género literario, con el fin de interpretarlo) y la lectura de textos literarios en el “tercer espacio” (diálogo entre el lector como “primer espacio”, la cultura de la lengua meta como “segundo espacio” y el poema, cuento, relato, etc., como “tercer espacio”).

Finalmente, este estudio reúne una serie de propuestas didácticas para la utilización del cuento breve en el aula de ELE *con el fin* de desarrollar la interculturalidad de los estudiantes, así como se presenta, de manera pormenorizada, algunos criterios de selección de los textos y la descripción del grupo meta (ejercicio que es notablemente visible tanto en Founts como en Agray). En esta investigación, a diferencia de los dos estudios anteriores, Vergara (2006) sí concibe una idea de la literatura, pero aún entendida como instrumento para el desarrollo de otras capacidades y objetivos extrínsecos al hecho literario. Por tanto, y según la autora, la literatura es “una *herramienta* con el poder de transformar el mundo personal de los aprendientes (...), [a través de ella] pretendemos que [los estudiantes] se replanteen su identidad cultural, y que sean conscientes de las desigualdades sociales que forman parte de los (des)encuentros interculturales” (p. 5) [las cursivas son mías].

A diferencia de Agray y Founts, en el trabajo de Vergara se pueden rastrear algunos elementos que permiten pensar que se puede ir más allá de la instrumentalización o valor *sucedáneo* presente en las investigaciones anteriores. No obstante, aún parece que el texto literario *debe servir* para algo, por ejemplo, para el desarrollo de la capacidad creativa, sin tener en cuenta las especificidades que hacen posible que el texto sea literario, así como las tensiones y problematizaciones reconocibles tanto en su estructura como en las temáticas abordadas. Tal es el caso de la unidad didáctica con base en el cuento “El eclipse” de Augusto Monterroso, a la que habría que cuestionarle las intervenciones de adaptación que ejerce sobre el texto:

Tu profesor/a te ha entregado el cuento “El eclipse”, de Augusto Monterroso, para leer en casa. Al cuento le falta el párrafo final. ¿Puedes escribir tú un último párrafo con tu versión del final del cuento? En la próxima sesión se leerán en la clase tu versión y la de Augusto Monterroso (Vergara, 2006, p. 68).

IV. Aportes al desarrollo de la competencia escrita en el aula de ELE a través de la literatura. Guía didáctica docente (2015). Autor: Julián Andrés Torres Herrán

En esta investigación, que se desarrolla en el marco de la maestría en lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Universidad Javeriana, Julián Torres establece como objetivo principal desarrollar una guía didáctica que le proporcione al docente de ELE herramientas y recursos para el diseño de actividades que promuevan el desarrollo de la competencia escrita de los aprendientes. Esta propuesta de material surge como respuesta al problema descrito por el autor, según el cual –como en el estudio de Agray– aún existe un

desajuste o desbalance en el trabajo integrado de las habilidades lingüístico-comunicativas en el que predominan privilegiadamente las actividades encaminadas al desarrollo de las competencias orales (comprensión y expresión) y muy poco espacio tienen las habilidades escritas debido al método comunicativo, a los libros de texto fundamentados en esta metodología de enseñanza y a las creencias y prácticas de los docentes en relación con el uso efectivo de la lengua.

Con respecto al marco conceptual, Torres considera primordial definir algunos conceptos clave que den cuenta de la práctica escritural como necesaria y basada en constructos provenientes de la teoría de adquisición y aprendizaje de lenguas. En este sentido, un primer concepto es del de *competencia escrita*, que el autor define, con base en Daniel Cassany y otros, como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten al hablante de una lengua participar e interactuar en un marco comunicativo a través de textos escritos, coherentes y adecuados a la situación” (2015, p. 33). Asimismo, el autor trae a colación la idea de *leer como escritor* de la que Torres asegura, citando a Frank Smith, que el código escrito “lo adquirimos por la lectura de textos” (p. 34). A su vez, este estudio recoge una serie de perspectivas didácticas a partir de las cuales se ha trabajado la habilidad de expresión escrita, de las cuales vale la pena señalar las perspectivas basadas en la forma, en las funciones, en el proceso y en la expresión creativa.

Además, esta investigación elabora una definición de *literatura*, la cual está fundamentada desde dos perspectivas: *semiótica*, a partir de la cual se entiende que la literatura es el “arte de la creación verbal en la cual se violenta organizadamente el lenguaje ordinario” (Jakobson, citado en Torres, 2015, p. 60), y *sociológica*, según la cual la literatura es un producto de la cultura y que, por tanto, el valor *literario* de un texto no reside en su carácter estético *per se* sino en las interpretaciones y en los juicios que emiten los lectores en determinados momentos históricos (Di Girolamo e Eagleton, citados en Torres, 2015, p. 60).

De igual manera, vale la pena destacar el concepto tomado de Alan Maley de *aproximaciones didácticas al texto literario* desarrollado en esta investigación, el cual se divide en tres tipos: *literatura como estudio* (el texto es leído en el aula de clase de forma analítica, es decir, yendo a las unidades mínimas que estructuran su composición; esta perspectiva es típica de textos canónicos como las obras de Shakespeare para el aprendizaje del inglés), *literatura como recurso* (es decir, el texto literario como muestra de lengua del que se extraen contenidos gramaticales, léxicos, discursivos, etc. para el alcanzar un aprendizaje lingüístico-

comunicativo de la lengua; este enfoque es el que ha predominado en los últimos años), y la *literatura como apropiación* (esto es, el aprendiente puede incorporar un texto literario a través de la lectura extensiva o personal, atendiendo a sus gustos e intereses y explotando sus recursos para crear textos propios, actuarlos o comentar libremente sobre ellos). Este último enfoque es al que apunta la investigación de Torres.

Como en algunas de las investigaciones anteriores, el autor no solo define un conjunto de criterios para la selección de textos literarios (entre los que cabe señalar, con base en Tomlinson (citado en Torres, 2015), el atractivo universal, potencial de profundidad y el potencial afectivo), sino que también proporciona algunas razones para trabajar con textos literarios en el aula de ELE, pues en un cuento, poema, novela, etc., un estudiante entra a negociar significados, es consciente del valor sociocultural de la lengua meta, descubre nuevos elementos y es una fuente idónea para trabajar las cuatro habilidades lingüístico-comunicativas, entre otras razones (Agray y Houini citados en Torres, 2015, p. 65).

En lo que respecta a la sección aplicada-metodológica, Torres describe la ruta metodológica sobre la que se basa para el diseño de la guía didáctica, cuyo nombre es *Pretextos literarios y gráficos para desarrollar la expresión escrita en clase de ELE*. Dicha ruta es la propuesta por Jolly and Bolitho –utilizada también por Agray– y que comprende desde la identificación de necesidades en relación con uno o varios elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, hasta la elaboración material de la guía.

En suma, la investigación de Torres es un antecedente importante para entender la relación entre la literatura y su incidencia pedagógica en el contexto de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, pues, como bien señala el autor en las conclusiones, la guía didáctica diseñada “fue considerada un elemento útil y valioso ya que ofrece una fundamentación teórica y una serie de propuestas que enriquecen y dinamizan la práctica docente” (Torres, 2015, p. 96). Sin embargo, y debido a las necesidades y objetivos a los cuales debe responder la investigación, este estudio aún perpetúa una visión utilitaria del texto literario, del que si bien se considera que debería ser *apropiado* cognitiva y afectivamente por el docente/estudiante-lector, pareciera que la literatura solo sirve para *servir*: “el aprendizaje de la competencia escrita requiere de modelos textuales idóneos como los textos literarios en la medida que son más motivantes y *tienen mayor riqueza lingüística* que otros textos más restrictivos” (p. 97) [las cursivas son mías].

V. Abordaje de la etapa de sensibilización de la competencia comunicativa intercultural por medio del cuento latinoamericano en el aula de ELE. Material didáctico: la experiencia del cuento (2016). Autores: Leonardo Quintero, Miguel Ángel Villafrade.

Al igual que el estudio de Julián Torres, esta investigación se enmarca en los estudios correspondientes a la maestría en Lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Universidad Javeriana. Los autores se plantean como objetivo principal la creación de una cartilla para el docente de ELE que esté interesado en desarrollar la competencia comunicativa intercultural en su etapa de sensibilización mediante el trabajo con el cuento latinoamericano. Así, como aspectos preliminares del problema, los autores señalan que, a pesar de que se ha planteado la necesidad de desarrollar una conciencia intercultural en los estudiantes y se han propuesto innovaciones pedagógicas al respecto, el componente cultural de la lengua aún es visto desde una perspectiva meramente informativa, es decir, la cultura, sus manifestaciones y productos, abordada como *dato* o *recurso* enciclopédico a partir del cual se diseñan actividades y tareas.

Así, en este estudio se parte de una serie de aportes conceptuales que guían en términos teóricos el desarrollo de material planteado. Los autores consideran que una aproximación al concepto de *cultura* debe ser vista desde las tensiones, las relaciones de poder y los complejos entramados de relaciones que le subyacen, por oposición a las visiones homogeneizantes y normalizadas que se construyen desde el discurso de *identidad única* o *común* o simplemente *sentimiento de identidad* privilegiados en las investigaciones anteriores. El reconocimiento de las diferencias, las particularidades problematizadas de comportamientos, creencias y actitudes, desde una perspectiva dinámica de los productos culturales como la literatura, es lo que los autores consideran como condiciones primeras de una conciencia intercultural.

De igual manera, se hace explícita la importancia que puede llegar a tener el cuento como género literario en la didáctica de lenguas extranjeras, de la que se asegura que si se contemplan algunos de sus elementos estructurales, tales como *significación* y *tensión*, (definidos por Julio Cortázar a lo largo de su obra crítica), así como la extensión del texto – que no debería representar una desventaja si se proponen actividades que aprovechen este aspecto–, el cuento latinoamericano puede desempeñar un papel fundamental no solo en el aprendizaje lingüístico-comunicativo del estudiante (enriquecimiento del vocabulario,

reconocimiento de nuevas estructuras gramaticales, expresiones coloquiales, entre otros), sino en el favorecimiento de una competencia analítica para abordarlo críticamente.

Así como en Agray, Founts y Vergara, los autores de este trabajo investigativo insisten en la necesidad de definir unos criterios de selección de textos literarios construidos mediante la referencia de diferentes autores. Entre los criterios establecidos, cabe destacar la integración de las diferentes habilidades (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita), al igual que tener en cuenta las implicaciones socioculturales inmersas en el texto. Según Quintero y Villafrade (2016), a partir de esta última consideración, “el estudiante de ELE podrá realizar procesos de comparación, comprensión, aceptación, negación, etc. de la cultura meta cuando las actividades y el contenido del texto literario le permiten reconocer algunos elementos que se diferencian de su propia cultura” (p. 39).

Quizás uno de los aportes teóricos más significativos de este estudio sea el concepto de *aprendizaje invisible* que los autores estiman apropiado y útil para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del estudiante por medio del texto literario. Desde esta perspectiva de aprendizaje, en cierto modo similar al aprendizaje vivencial (*experiential learning*), se considera que las personas aprenden no solo en contextos formales (la escuela, la academia, a través de textos escritos) sino también en su diario vivir –lo que se ha dado en llamar como *aprendizaje a lo largo de la vida*–. En lo que respecta al marco metodológico, al igual que en la investigación de Agray, Quintero y Villafrade se basan en la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho para el desarrollo de materiales, que parte del proceso de identificación de necesidades hasta la producción física del material y su respectiva evaluación.

En este sentido, el material desarrollado por los autores consiste en una cartilla con una serie de actividades comunicativas dirigidas al docente de ELE, basadas en la selección y posterior lectura de algunos cuentos como “Casa tomada” y “La noche bocarriba” de Julio Cortázar, “Macario” de Juan Rulfo y “El ahogado más hermoso del mundo” de García Márquez, entre otros. Estos textos –otro de los aportes de esta investigación– van acompañados de narraciones hechas por algunos docentes de ELE que se basan en experiencias interculturales vividas por ellos mismos, lo cual podría motivar a otros docentes no solo a utilizar el material sino también a que desarrollen actividades basadas en otros cuentos.

Sin embargo, cabría preguntarse por la idea o perspectiva que tienen los investigadores acerca de la literatura, pues si bien insisten en el hecho de que los textos literarios posibilitan un

aprendizaje crítico en relación con tensiones, complejidades y realidades-otras presentes en los mismos, de todas maneras pareciera que la literatura cumpliera el papel de mero *medio* con el fin de lograr otros propósitos, de tal suerte que se está reproduciendo su uso restrictivamente utilitario: “como contribución a esta necesidad [la carencia de materiales que posibiliten otros usos de la literatura aparte del informativo o enciclopédico], se optó por diseñar un material que facilitara esa aproximación intercultural *usando como medio* la literatura latinoamericana” (Quintero y Villafrade, 2016, p. 1) [las cursivas son mías].

No obstante, no parece ser claro el concepto que se tiene de *cuento latinoamericano*, pues solo se limitan, de forma incuestionada, a compararlo con otros géneros como la novela corta y se lo asocia a autores canónicos como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Juan Rulfo. Igualmente, los investigadores señalan que adoptan una perspectiva sociolingüística del cuento, lo que refuerza aún más su visión instrumental sin considerarse los aportes teóricos que se han hecho desde los estudios literarios: *a través de, por medio del* cuento, “pensamos que es de vital importancia contribuir al trabajo en el aula de las diferentes variedades de la lengua española” (Quintero y Villafrade, 2016, p. 36). La última de las conclusiones a las que llegan los autores parece insistir en el hecho de reflexionar sobre el carácter analítico y crítico que llevan inmersos los textos literarios y su posible intervención pedagógica: “es preciso intentar una aproximación hacia ella [la literatura] que trascienda el abordaje meramente informativo, y a partir de este punto se podrá profundizar más o menos de acuerdo a las características de cada contexto particular” (p. 93).

2.3.2. Pertinencia

Con base en los aportes y necesidades identificados en las investigaciones anteriores, y teniendo en cuenta la descripción del problema, se puede decir que la importancia de la presente investigación reside en su impacto en cuatro ejes o dimensiones de la realidad tanto investigativa como de la vida cotidiana. Estos son: pertinencia teórica, metodológica, profesional/disciplinar y social.

2.3.2.1 Pertinencia teórica

Si bien las investigaciones previas aportan al campo de la didáctica del español como lengua extranjera conceptualizaciones clave para la comprensión de la relación lengua, cultura y literatura, el presente estudio se plantea, en términos conceptuales, evidenciar las prácticas discursivas que giran en torno a la interculturalidad como *proyecto político y epistémico* (en palabras de Walsh, 2005) y su incuestionado abordaje en el contexto educativo de enseñanza

y aprendizaje de lenguas extranjeras que expondré más adelante. En respuesta a este constructo teórico, considero pertinente *problematizar* su procedencia discursiva a partir del concepto de *participación cultural* a partir del cual se ponen en evidencia las concepciones de lo que se entiende por *cultura*, así como se cuestiona el valor esencialista y naturalizador del binarismo conceptual propuesto Milton Bennett.

Así, abordar este tema desde una perspectiva participativa de la cultura constituye uno de los aportes de la presente investigación: *tomar parte del y en cuento* latinoamericano implica pensar en sus especificidades literarias como uno de los puntos de partida para su adecuación pedagógica en el campo de desarrollo de materiales, sin dejar a un lado el hecho de que, al entrar en este terreno, este se encuentra en una situación de *negociación*: definir unos principios para la creación, secuenciación y gradación de tareas, ejercicios y actividades con base en este texto literario constituye un ejercicio de articulación entre saberes propios de la teoría, la crítica y la didáctica literarias, al mismo tiempo que deben tenerse en cuenta ciertas orientaciones conceptuales que hacen parte de la didáctica de lenguas en el campo de los materiales.

Lejos de retomar conceptos aprehendidos acrítica e inadvertidamente, este trabajo investigativo pretende acercar *teórica* y, por ende, *formativamente* al docente de ELE a diferentes perspectivas de análisis textual y de crítica literaria que den cuenta, hasta cierto punto, de algunas cuestiones y especificidades estructurales, socioculturales y problemáticas del cuento latinoamericano como género literario. Sin embargo, es necesario también que el docente de ELE se acerque conceptualmente al diseño y desarrollo de materiales, práctica educativa que se ha conformado con ejecutar *fórmulas aprendidas de memoria* en la planeación de tareas y actividades tanto lingüístico-comunicativas (es decir, el texto literario como *muestra* de lengua), pero que podría constituir un auténtico esfuerzo por parte del docente de ELE en su formación como desarrollador de sus propios materiales.

En últimas, este estudio pretende ser una contribución fundamentalmente teórica a la comprensión del cuento latinoamericano en el ejercicio de su adecuación pedagógica y material, razón por la cual estimo pertinente traer al debate la teoría y crítica literaria, la didáctica de la literatura desde una perspectiva de *participación cultural* que posibilite la construcción de unos *principios* o *pasos previos* para la integración del cuento latinoamericano en las prácticas educativas de lenguas extranjeras, lo cual requiere de una

apropiación *teórica* articulada entre lo que entiendo por literatura, cuento latinoamericano y principio teórico y didáctica de la literatura.

2.3.2.2 Pertinencia metodológica

A partir de la fundamentación teórica presentada, vale la pena señalar que esta articulación de conceptos, experiencias de lectura (crítica) y saberes exige una metodología en cierto modo diferente de las propuestas en las investigaciones reseñadas, razón por la cual este estudio contempla la necesidad de construir una propuesta metodológica por fases que constituya una contrarrespuesta a los usos instrumentales de los que es objeto el cuento latinoamericano y favorezca la comprensión de la pregunta y a los objetivos de la investigación.

Como insistiré a lo largo de este estudio, el hecho de que se investigue una realidad que demanda ser comprendida, en principio, desde los *mundos de la vida* a partir de los cuales pretende hacerse inteligible, implica repensar los modelos y métodos de investigación cualitativa que, en muchos casos, resultan ser el condicionante del objeto/sujeto en conocimiento, cuando, a mi modo de ver, debe ser al contrario. Con el fin de responder a la articulación de los aportes teóricos de los diferentes discursos que conforman la construcción de unos principios para el desarrollo de materiales con base en el cuento latinoamericano, esta investigación se plantea como objetivo metodológico proponer una serie de procedimientos y pasos encaminados a la comprensión de unas orientaciones teóricas con las cuales se *participa* en la comprensión del texto literario.

2.3.2.3. Pertinencia profesional/disciplinar

El proceso desarrollo de materiales, en este orden de ideas, exige un compromiso por parte del docente para pensarse también como desarrollador *crítico* de sus propios materiales. Dar cuenta de nuevos materiales que no solo promuevan el desarrollo de competencias, habilidades y estrategias sino también de una participación cultural –previa a todo intento de interculturalidad–, es menester tanto de quien diseña ejercicios, actividades, unidades didácticas y textos guía como del docente de ELE, quien, al estar en constante interacción con sus estudiantes, es propiamente el responsable de crear los vínculos de *cohabitabilidad* que existen entre lengua y cultura. El papel del profesor de español, en este sentido, es determinante, pues es quien, en últimas, decide qué mostrar, es decir, qué enseñar a través del material que usa, crea, adapta o evalúa.

Para el campo de la didáctica del español como lengua extranjera, entonces, esta investigación constituye una revaloración de las prácticas educativas que, ante el uso incuestionado de documentos normativos y la actitud, en cierto modo, reproductora del docente al aceptar como dados y naturales los principios y los materiales que utiliza, *desmiembran e invisibilizan* componentes indisociables como la lengua y la cultura. La didáctica de lenguas en general ha justificado, con bastante holgura, la pertinencia de trabajar con textos literarios *como medios* o modelos lingüísticos-comunicativos, lo cual resulta ser un proceso importante si es visto como *una de varias vías* y la más básica para acercarse al mismo.

Sin embargo, la responsabilidad del docente de ELE reside en reconocer el uso tradicional del texto literario, problematizarlo y proponer *terceros espacios* que bien pueden contribuir a la relación integral entre lengua y cultura. La definición de unos principios con miras al trabajo del cuento latinoamericano a través del diseño y desarrollo de materiales enriquece el campo de la enseñanza de ELE al proponerle al docente una diversificación y *ensanchamiento* de sus prácticas pedagógicas: ¿qué crítica puede recibir el profesor de lenguas extranjeras que se empodera de materiales utilizados, evaluados y modificados constantemente, teniendo como base unos principios que orientan no solo la utilización del texto literario sino también su comprensión crítica?

2.3.2.4. Pertinencia social

Si bien se puede argumentar que deslindar la lengua de su hecho social radica en el propósito pedagógico de enseñarla y aprenderla, ¿qué lleva a que el componente cultural se circunscriba en estas prácticas de jerarquización y disyunción de saberes inalienables? Como configuradora de realidades, creencias, experiencias y sentimientos, la lengua –en este caso, la española– refleja modos de estar en el mundo y de relacionarse con este. Los procesos de transculturación, los sincretismos religiosos, los sucesos históricos e ‘insólitos’, la simultaneidad de tiempos y espacios, las dictaduras y las políticas de represión, la nueva narrativa, entre otros procesos sociales, son manifestaciones de políticas identitarias, nuevas territorialidades y agendas culturales que la actual educación en lenguas extranjeras debe interrogar y cuestionar.

La importancia social de este trabajo investigativo radica, por tanto, en que el docente de ELE las múltiples tensiones y agendas identitarias perpetuadas y cuestionadas en el cuento latinoamericano y que son invisibilizadas, consciente o inconscientemente, cuando los

contenidos lingüístico-comunicativos se superponen a los conocimientos y experiencias culturales que puede llegar a desarrollar el estudiante mediante el texto literario. El docente de ELE, como *intelectual* responsable de la revaloración sus prácticas pedagógicas en función de las problemáticas y asuntos sociales visibilizados a través de la lengua y *re-presentados* en el cuento latinoamericano, debe ser consciente que en el texto literario, como las realidades que de estos emanan, “se habla de vida y de muerte, de amor y de odio, de justicia y de injusticia, de libertad y de opresión. Las diferencias son de orden estético, pero el fondo es lo mismo y se llama América Latina” (Cortázar, 1994, p. 117).

Ello implica, por tanto, que el profesor en general se piense como sujeto *histórico y político* capaz de entender y actuar según las demandas de un presente y un pasado que se visibilizan a través de un trato concienzudo de los materiales y contenidos llevados al aula de clase (presentar “Continuidad de los parques” no sólo con el fin de mostrar las diferentes formas y usos del tiempo pretérito, sino también para ver los cambios de focalización narrativa y la *muerte* simbólica del lector pasivo como ejemplos de algunos cambios sociales en Latinoamérica, por ejemplo). Este tipo de asuntos es al que esta investigación intenta aproximarse a través de la definición de unos principios.

3. OBJETIVOS

Con base en el problema descrito y en la justificación de esta investigación, los objetivos que me planteo son los siguientes:

3.1. Objetivo general

Proponer unos principios teóricos del cuento latinoamericano para el desarrollo de materiales en el contexto de enseñanza de ELE desde una perspectiva de participación cultural.

3.2. Objetivos específicos

- ❖ Establecer algunas aproximaciones conceptuales de la teoría literaria relacionada con el cuento latinoamericano desde determinados marcos interpretativos de análisis textual.
- ❖ Determinar algunos aportes teóricos del campo del desarrollo de materiales y de la didáctica de la literatura que se integren a las aproximaciones conceptuales del cuento latinoamericano.
- ❖ Identificar algunos aportes de pares expertos en cuanto a experiencias pedagógicas de trabajo con cuentos latinoamericanos que puedan ser integrados a ciertas

aproximaciones conceptuales del texto literario desde determinados saberes del campo del desarrollo de materiales y de la didáctica de la literatura.

- ❖ Articular las aproximaciones conceptuales de los diferentes marcos interpretativos de análisis textual relacionados con el cuento latinoamericano junto con los aportes teóricos del campo del desarrollo de materiales, de la didáctica de la literatura y de los pares expertos para la enunciación final de los principios.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1. MARCO CONCEPTUAL: UNA ESFERA

En alguna ocasión, Julio Cortázar (s.f.) señaló: “alguna vez lo [el cuento] he comparado con una esfera; algo que tiene un ciclo perfecto e implacable; algo que empieza y termina satisfactoriamente como la esfera en que ninguna molécula puede estar fuera de sus límites precisos”. En este sentido, ¿qué implica pensar en el cuento latinoamericano, dentro del campo del diseño y desarrollo de materiales, no solo como un texto del que se aprovechan sus elementos lingüísticos –vocabulario, estructuras y funciones gramaticales, etc.– para el aprendizaje del español como lengua extranjera, sino como una *fotografía* problematizada y compleja de la realidad que puede ser entendida desde diferentes maneras de aproximarse al texto literario?

Así, me valgo de la metáfora de la *esfera* utilizada por Cortázar para explicar la construcción del marco conceptual: como el cuento, algunos conceptos aquí relacionados operan con cierta *independencia* necesaria para los propósitos de la investigación, es decir, conceptos tales como el de *literatura como campo y cuento latinoamericano* deben ser entendidos desde sus campos de teorización (desde los estudios literarios, principalmente) con el fin de reconocer los lugares de enunciación desde los cuales la construcción de unos principios teóricos es posible.

Sin embargo, esta esfera no permanece autónoma: sufre un proceso de *apertura* lograda a través de los conceptos de *participación cultural*, *principio teórico para el desarrollo de materiales* y la *enseñanza de la literatura en ELE* permiten una visión dinámica y discursivamente contextualizada, no naturalizada, de lo que se entiende tradicionalmente, por ejemplo, por *literatura* en el contexto de la didáctica de lenguas, así como el concepto de *principio teórico para el desarrollo de materiales* pretende responder a una concepción particular de *cultura*, abordada aquí desde una perspectiva participativa.

En este sentido, la estructura de este apartado es la siguiente: en primer lugar, con respecto a los conceptos *autárquicos*, quisiera abordar una concepción de literatura desde una perspectiva crítica y sociohistórica; acto seguido, defino *cuento latinoamericano* con base en las aproximaciones críticas de diferentes autores (escritores y teóricos) del género. En segundo lugar, para los conceptos de *apertura*, considero necesario abordar el término *participación cultural* desde las diferentes acepciones que se le atribuyen, así como complementarlo con otro concepto relacionado: la *diferencia cultural*.

Asimismo, para *enseñanza de la literatura en ELE*, es importante señalar que no pretendo reducir dicha conceptualización al barrido histórico del uso del texto literario en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, sino que, con base en la definición adoptada aquí de *literatura* y los conceptos de *didáctica de la literatura* y *competencia literaria docente*, se pueda comprender con mayor precisión cuál es mi perspectiva de lo que *debería* ser la enseñanza de la literatura en el aula de español como lengua extranjera. Finalmente, para el concepto *principio teórico para el desarrollo de materiales*, me parece pertinente tener en cuenta las referencias hechas desde el campo de desarrollo de materiales. De esta manera, por su carácter dinámico, esta *esfera* de conceptos se mueve en *espiral*, esto es, un concepto tiene sentido si comprende en función de los demás.

El gráfico 1 es una presentación general del marco conceptual:

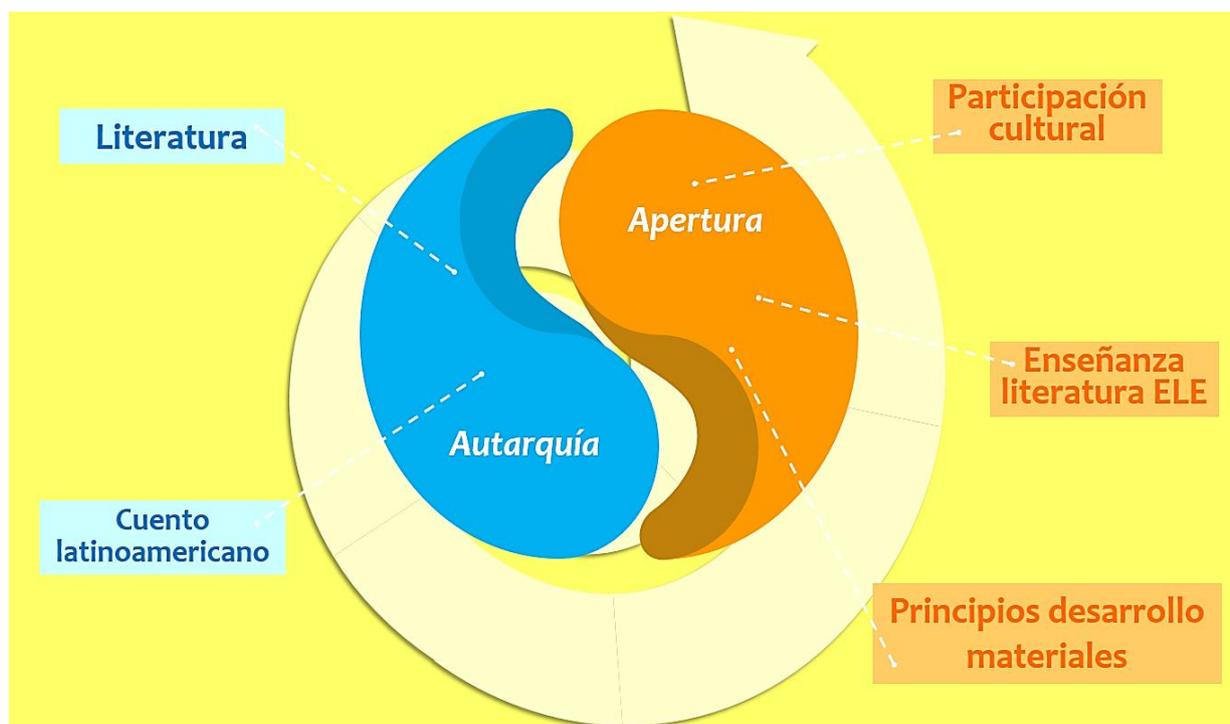


Ilustración 1. Esquema general marco conceptual. Elaboración propia.

4.1.1. Literatura como *campo*

En *Las reglas del arte*, Pierre Bourdieu (2011), desde la sociología de la literatura, plantea lo siguiente: lejos de pensar que *lo literario* se constituye a partir de la correspondencia simplista entre los valores estéticos de la obra y su correlato expresivo-sensible, enmarcada en una serie de condiciones sociales e históricas establecidas por una comunidad como *norma*, es necesario tener en cuenta que “la ‘realidad’ (...) no se deja reducir a los datos inmediatos de la experiencia sensible en los que se revela” (p. 13), razón por la cual quien *participa* de y en *lo literario* –Bourdieu se refiere específicamente al sociólogo– debería no proponerse “hacer ver, o sentir, sino construir unos sistemas de relación inteligibles capaces de dar razón de los datos sensibles” (p. 13).

Estos *sistemas de relación inteligibles* son, en parte, la base de lo que constituye para Bourdieu (2011) el *campo literario* –y, en términos generales, intelectual– en el que diferentes fuerzas y agentes –escritores, editores, críticos, libreros, docentes, lectores, etc.– luchan por la supremacía del orden de lo simbólico, determinado por una serie de relaciones complejas de sentidos y ciertas condiciones sociales en las que se disputa *lo literario*. En este sentido, los agentes interventores hacen patentes sus posicionamientos en el campo por medio de sus *habitus*, que representan el “conocimiento adquirido y un haber que puede, en determinados casos, funcionar como un capital [fundamentalmente, simbólico, aunque también económico y político]” (Bourdieu, 2011, p. 268) que fundamenta órdenes invariantes “entre las posiciones relativas que unos y otros ocupan en el campo, es decir la estructura que determina la forma de las interacciones” (p. 272).

A partir de esta lógica relacional, entonces, se puede decir que *lo literario* está condicionado por una serie de prácticas discursivas localizadas histórica y socialmente que estructuran la autonomía del campo con respecto a un espacio interior (el campo literario) y exterior (sus condiciones de existencia social, económica, política y cultural) que son simultáneos gracias a dicho valor específico de *lo literario*. En relación con la noción de campo de Bourdieu, este valor específico –o estético, en términos del formalismo ruso– constituye “la autonomización real, aunque no siempre relativa, de la producción de los bienes simbólicos” (Altamirano y Sarlo, 1980, p. 14), lo cual “implica la constitución de un dominio dotado de normas propias de legitimación y consagración” (p. 14), en todo caso “resultado histórico que aparece ligado a sociedades determinadas” (p. 14).

Sin embargo, ¿cómo se puede entender dicha autonomía o, más concretamente, las especificidades que hacen de ciertas formas del lenguaje *literatura*, sin que, como insiste Bourdieu (2011), se reproduzcan inmanentismos o visiones esenciales y estáticas de *lo literario* que perpetúan una visión *aurática* –en términos de Walter Benjamin–, deslindada de su hecho social? La literatura, en este sentido, es un campo dialógico, *fronterizo*,

entre el espacio de las obras definidas en su contenido propiamente simbólico, y en particular en su *forma*, y el espacio de las posiciones en el campo de producción (...), debido al juego de las homologías entre el campo literario y el campo del poder o el campo social en su conjunto, la mayoría de las estrategias literarias están sobredeterminadas y muchas de sus ‘elecciones’ son *golpes dobles*, a la vez estéticos y políticos, internos y externos (Bourdieu, 2011, p. 308).

De forma complementaria a esta aproximación sociológica a la literatura, y con el fin de entender aquello que hace específico al campo, considero que una definición de *literatura* debería partir del hecho de que *lo literario* constituye, en parte, una *redistribución de lo sensible*, en términos de Jacques Rancière, como rasgo distintivo del carácter *político* de la literatura¹. Por *política* no debe entenderse los “compromisos personales en las pujas políticas o sociales de sus [de los escritores] respectivos momentos” (Rancière, 2011, p. 15), como tampoco corresponde a “la manera en que estos representan en sus libros las estructuras sociales, los movimientos políticos o las diversas identidades” (p. 15). Para Rancière (2011), la condición *política* de la literatura está determinada por “la configuración de una forma específica de comunidad” (p. 15) en la que se patentan relaciones de poder establecidas, cuestionadas, puestas en crisis o reivindicadas por medio de “la constitución de una esfera de experiencia específica donde se postula que ciertos objetos son comunes y se considera que ciertos sujetos son capaces de designar tales objetos y de argumentar sobre su tema” (p. 15).

En este sentido, cuando Rancière (2011) señala que “la literatura hace política en tanto que literatura” (p. 15), se hace referencia al hecho de que lo que dentro del campo literario se designa como *común* es aquello que *desfamiliariza*, *desnormaliza* o *desrutiniza*, en últimas, que *re-distribuye lo sensible*, pero no en oposición a un lenguaje ordinario o comunicacional

¹ Vale la pena señalar que el ejercicio que pretendo llevar aquí a cabo no desconoce las contradicciones y los puntos de vista totalmente alejados de autores como Bourdieu, Rancière y Said. En efecto, cada uno de estos autores aborda nociones de literatura que responden a lugares de enunciación particulares –Bourdieu desde la sociología, Rancière desde la filosofía y Said desde la crítica literaria decolonial–, y solo me limitaré a evidenciar, de forma aislada, algunos de sus aportes conceptuales y críticos en relación con los intereses de la investigación.

que los formalistas rusos contraponen al lenguaje poético, artificial o *intransitivo* en favor de una autonomía literaria. Por el contrario, la idea de literatura que adopto aquí “no depende de un estado o de un uso específico del lenguaje: depende de un nuevo balance de sus poderes, de una nueva forma por la que éste actúa dando a ver y a escuchar” (Rancière, 2011, p. 20), así como pone de manifiesto tensiones (como aquella que acabo de presentar entre lenguaje poético y lenguaje ordinario) y órdenes de lo simbólico en disputa que develan formas “de intervenir en el reparto de lo sensible que define el mundo que habitamos: la manera en que éste se nos hace visible y en que eso visible se deja decir, y las capacidades e incapacidades que así se manifiestan” (p. 20).

No obstante, *¿para qué* pensar la literatura como campo de fuerzas y agentes en disputa por la primacía del orden simbólico y del capital cultural? *¿Para qué* pensar el carácter político de la literatura a partir de su condición como redistribución de lo sensible? En *Humanismo y crítica democrática*, Edward Said (2006) señala que las humanidades, dentro de las cuales se encuentra el campo literario, no se contradicen con sus condiciones de existencia social, económica, política y cultural, puesto que aquello que *desfamiliariza* a través de las configuraciones heterogéneas del lenguaje encuentra respuestas críticas en las diferentes formas de ciudadanía participativa consciente de su pensar y actuar históricos. En otras palabras, el propósito de las humanidades como la literatura “consiste en someter al escrutinio crítico más temas, como el producto del quehacer humano, las energías humanas orientadas a la emancipación (...), las erróneas tergiversaciones e interpretaciones humanas del pasado y el presente colectivos” (p. 43).

Asimismo, reconocer el valor estético de la literatura como *campo* “no comporta en modo alguno la espiritualidad última que (...) permite a la obra de arte eludir al mismo tiempo un análisis coherente y una reflexión histórica” (Said, 2006, p. 88), como quisieran hacerlo algunas escuelas de análisis textual inmanentistas, como tampoco se trata exclusivamente de descifrar “un conjunto de fuerzas sociales, políticas y económicas, sino que, por el contrario, más bien guardan [las obras literarias] con ellas cierta relación dialéctica no resuelta: adoptan una posición que obviamente depende de la historia, pero que no se reduce a ella” (p. 88). Por el contrario, implica ir en busca de las relaciones de sentido que se entretajan y que constituyen “el examen minucioso y paciente de las palabras y la retórica, así como la atención de por vida a las mismas, mediante las cuales los seres humanos, que habitamos en el seno de la historia, utilizamos el lenguaje” (Said, 2006, p. 85).

Finalmente, quisiera terminar esta aproximación a la literatura como *campo* teniendo en cuenta una de las facultades que, en mi opinión, resultan primordiales a la hora de entender el hecho literario como *espacio liminar* que pone de manifiesto representaciones, relaciones de poder, formas privilegiadas y marginales de lo literario y cuestionamientos a los constructos culturales de los que se conforman prácticas simbólicas determinadas por los diferentes agentes literarios que *participan* de un determinado orden literario: al igual que la idea de humanismo de Said (2006), la literatura

es el medio –quizá la conciencia– de que disponemos para ofrecer ese tipo de análisis [es decir, un análisis crítico, profundo, del texto no solo literario] en última instancia antinómico o antagonista [características de la noción de campo de Bourdieu] entre el espacio de las palabras y sus diversos orígenes y desarrollos en el espacio físico y social. (...) [Esto] se da en el mundo, en el terreno de la vida cotidiana, de la historia y las esperanzas, y en el de la búsqueda del conocimiento, de la justicia y quizá también de la liberación. (Said, 2006, p. 108).

En esta perspectiva de la literatura como *campo*, en el que la posición de los agentes, sus prácticas y productos, “define el tipo de participación [concepto este último que retomaré más adelante] en el ‘capital’ cultural de una sociedad en un momento dado” (Altamirano y Sarlo, 1980, p. 16), se enmarcan los siguientes conceptos, de los cuales el *cuento latinoamericano* como género literario evidencia el carácter problematizador de esta noción.

4.1.2. Cuento latinoamericano

En principio, vale la pena señalar que el concepto de *cuento* trabajado aquí no es el mismo que se entiende tradicionalmente como *cuento maravilloso*, definido por Vladimir Propp (1998) como aquel que “comienza con una disminución o un daño causado a alguien” (p. 17), “se desarrolla a través de la partida del protagonista del hogar paterno” (p. 17), “presenta un duelo con el adversario” (p. 17), entre otros rasgos sistemáticos. Por el contrario, es necesario hablar del *cuento moderno*, aquel que, según Hernán Lara (2013), nace con Poe, se empieza a consolidar gracias a escritores como Chéjov, Maupassant y Kafka, llega a su etapa de maduración en autores como William Faulker, Ernest Hemingway, Juan Rulfo y Jorge Luis Borges, y encuentra su punto de mayor esplendor creativo con los autores del llamado *Boom* de la literatura latinoamericana –entre ellos, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Carlos Fuentes y Gabriel García Márquez, autores además canónicos.

Es importante mencionar que han sido los mismos autores quienes se han encargado, al menos en principio, de teorizar u ofrecer aproximaciones conceptuales de sus cuentos. Entre ellos, vale la pena destacar las propuestas críticas de Julio Cortázar, quien en “Algunos aspectos del cuento” y “Del cuento breve y sus alrededores” ofrece algunas *constantes* –como bien precisa el autor– para entender no solo los procedimientos y técnicas de la composición de un cuento sino también algunos elementos interpretativos que fundarán una nueva concepción de lector –desarrollada preeminentemente en el cuento latinoamericano. Que Cortázar hable de *ciertas constantes* es muestra de un hecho paradójico que rodea al cuento: por un lado, al ser un género “poco encasillable” (Cortázar, 2014, p. 345), muchos han sido los intentos por dar con una definición completa que abarque la totalidad de sus formas estilísticas, pero todas resultan ser particularidades, bien sea que hagan parte de las técnicas utilizadas por uno o varios autores, o bien que hagan énfasis en una serie de conceptos claves para la diferenciación de este género con otros colindantes (la novela corta o *nouvelle* y la novela como tal).

Por otro lado, que este género “de tan difícil definición, tan huidizo en sus múltiples y antagónicos aspectos, y en última instancia tan secreto y replegado en sí mismo” (Cortázar, 2014, p. 345) carezca de una definición universal y aplicable a todas las variantes que puedan surgir, puede tomarse también como una ventaja, puesto que es frecuente ver que las definiciones *naturalizan* y *esencializan* diferentes perspectivas de acercarse a una realidad, reducidas a un único modelo. Esta actitud *huidiza* del cuento por permanecer siempre vivo, en consecuencia, ha posibilitado tanto la diversidad creativa como de marcos interpretativos, lo cual no implica que no se deban buscar tales *constantes* que sugiere Cortázar, es decir, unas aproximaciones teóricas que delimiten su terreno ontológico.

En este sentido, entonces, se puede decir que el cuento moderno, como lo entiende Cortázar (2014), es aquel que posee tres características: *significación*, *intensidad* y *tensión*. Por *significación*, Cortázar entiende no el tema elegido por el cuentista para narrar, sino la situación de un cuento “cuando quiebra sus propios límites con esa explosión de energía espiritual que ilumina bruscamente algo que va mucho más allá de la pequeña y a veces miserable anécdota que cuenta” (p. 348). Así, por ejemplo, la significación de un cuento como “Continuidad de los parques” –el cual utilizaré a lo largo de este apartado como ejemplo para la comprensión de los elementos constitutivos del género– no reside en los sucesos narrados (el pequeño-burgués, presumiblemente terrateniente, que se instala en su casa de campo para descansar y leer en sus ratos libres una novela de la que es uno de los

personajes y que es presuntamente asesinado al final), sino en el *tratamiento* del argumento y los elementos narrativos que *ordenan* tales hechos, los cuales revelan una realidad *mucho más amplia* (el cruce de las dos historias, el cuestionamiento a la comprensión de la realidad, los diferentes niveles de ficción, etc.).

En cuanto a la *intensidad*, Cortázar (2014) señala que un buen cuento, a diferencia de la novela corta, tiene intensidad si de él se eliminan “todas las ideas o situaciones intermedias, (...) todos los rellenos o fases de transición que la novela permite e incluso exige” (p. 353). En este sentido, la definición de *intensidad* dada por Cortázar se asemeja, en cierto modo, a la ofrecida (además polémica) por Horacio Quiroga sobre el cuento, el cual es “una novela depurada de ripios” (1992, p. 336), es decir, un relato en el que se suprimen hechos y personajes que no son importantes para el desarrollo de la significación. En “Continuidad de los parques”, por ejemplo, la intensidad está determinada por la justa cantidad de personajes (tres: el hacendado, la mujer y el asesino, quienes son pareja) y los motivos (llegada a la casa de campo, lectura de la novela, asesinato), todo ello *significativo* para la composición e interpretación del relato –no hay, entonces, situaciones o acciones sobrantes, como descripciones detalladas de los personajes o del ambiente, por ejemplo –.

Así, para que sea posible la *significación* y la *intensidad* en un cuento, es necesaria también la *tensión*, que hace alusión (Cortázar, 2014) a la manera en que están dispuestos los elementos elegidos por el autor, es decir, la trama y sus efectos en el lector. En el caso de “Continuidad de los parques”, el lector es testigo de una tensión que se desarrolla progresivamente en el relato (desde la llegada del terrateniente a su finca hasta su asesinato, recorrido que es explotado *significativamente* gracias al cruce de las dos historias, la tensión entre vida real y ficción, etc.). En términos metafóricos, Cortázar (2013) dice que la *tensión* de un cuento se asemeja al *swing* o ritmo del jazz, el cual busca mantener al lector en total concentración para que se produzca el efecto de sorpresa. Es, en últimas, “la pulsación interna, lo imprevisto dentro de parámetros pre-vistos, esa *libertad fatal* que no admite alteración sin una pérdida irrestañable” (Cortázar, 2013, p. 42). Además, esta tensión es sustentada gracias a algunas técnicas narrativas utilizadas por el narrador (la elipsis, o silencios presentes en el relato, principalmente). Tales efectos de *significación*, *intensidad* y *tensión* solo se manifiestan en el lector si el relato “es incisivo, mordiente, sin cuartel desde las primeras frases” (Cortázar, 2014, p. 347).

Otro concepto presente en la mayoría de los cuentos latinoamericanos, principalmente en Cortázar, es lo que el autor ha decidido llamar –por falta de mejor denominación– *lo fantástico*. Según el autor (2013), *lo fantástico* no debe ser interpretado como tradicionalmente se ha hecho, es decir, una situación sobrenatural o excesivamente ficticia que se incorpora en la trama de los hechos de una narración. A modo de ilustración, Cortázar provee el siguiente ejemplo:

así, una señora que se ha ganado el odio minucioso del lector, es meritoriamente estrangulada a último minuto gracias a una mano fantasmal que entra por la chimenea y se va por la ventana sin mayores rodeos, aparte de que en esos casos el autor se cree obligado a proveer una “explicación” a base de antepasados vengativos o maleficios malayos. (p. 44)

Por el contrario, el autor sugiere que “lo fantástico exige un desarrollo temporal ordinario” (2013, p. 44), es decir, que los hechos narrados tengan, de algún modo, alguna filiación verosímil y lógica con la realidad que devela –o, en muchos casos, cuestiona–. En este sentido, para Cortázar *lo fantástico* es la explotación de las diferentes variantes que ofrece la realidad –además es una, la que viven los seres humanos, la única que existe para el autor– con el fin de entenderla y de situarse de formas *otras* en el mundo, y no como quiere la *Gran Costumbre* que nos habituemos a una, *única y verdadera* forma de hacerlo. Estas alternativas de entender y vivir el mundo son llamadas por Cortázar como las *excepciones* que quedan relegadas por la regla, frente a lo cual el autor señala que “la alteración momentánea dentro de la regularidad delata lo fantástico, pero es necesario que lo excepcional pase a ser también la regla sin desplazar las estructuras ordinarias entre las cuales se ha insertado” (2013, p. 44).

En cuanto a otras características estructurales del cuento, quisiera referirme a la *brevidad*, bastante discutida y polémica desde esta perspectiva. A partir de los aportes críticos de Cortázar, se puede entender que la brevedad está determinada por la *significación*, la *intensidad* y la *tensión*, es decir, por la supresión de personajes y circunstancias innecesarias, así como la elección de un solo foco de atención y el entramado de los pocos elementos que constituye el ‘pequeño mundo’ de un cuento. Esta definición pone en tela en juicio aquella que estima que la brevedad está condicionada por la cantidad de páginas o palabras de que dispone un relato –según los estructuralistas franceses, si este superaba las veinte cuartillas dejaba de ser considerado cuento y pasaba a ser *nouvelle* o novela corta–. En otras palabras, y según Carlos Pacheco (1992), “la extensión de un relato es, por sí misma, insignificante. No

es ella *per se* lo que hace que una narración sea o deje de ser un cuento” (p. 18), y más precisamente,

la brevedad pasaría a ser entonces una condición de coherencia, más que un fenómeno cuantitativo: intensidad, tiempo de lectura, desarrollo del hecho planteado, esfericidad semántica y estructura lingüística deben corresponderse e interconectarse de manera organizada para que un cuento cumpla con el objetivo para el cual fue escrito: la generación de un efecto particular en el receptor. Todas estas características desembocan en la brevedad textual (Barrera, 1992, p. 36).

Asimismo, otro de los elementos composicionales que sobresale como rasgo característico – al menos en la *poética* de la mayoría de los cuentistas latinoamericanos canónicos como Cortázar, Borges y Rulfo, entre otros–, es el de las *dos historias*, concepto al que le dedica Ricardo Piglia un breve ensayo denominado “Tesis sobre el cuento”. Según el crítico argentino, “un cuento siempre cuenta dos historias” (2013, p. 55), de las cuales una se construye en la ‘superficie’ –y que es, por lo general, el argumento aparentemente principal del relato– y la otra se va *tejiendo* de forma subrepticia a la primera. De acuerdo con Piglia (2013), este último es “secreto, narrado de un modo elíptico y fragmentario” (p. 56), y cuando se encuentran ambos relatos, es decir, la aparición del relato escondido en la superficie del primero, es cuando surge el *efecto de sorpresa* que tiene lugar en el lector. Para Piglia (2013), una de las mayores innovaciones de la narrativa contemporánea es el hecho de contar “dos historias como si fuera una sola” (p. 57), lo cual implica “trabajar con dos sistemas diferentes de causalidad. Los mismos acontecimientos entran simultáneamente en dos lógicas narrativas antagónicas” (p. 56), así como “lo que es superfluo en una historia, es básico en la otra” (p. 57). Finalmente, Piglia (2013) agrega que “los puntos de cruce son el fundamento de la construcción” (p. 56) y “la historia secreta es la clave de la forma del cuento y sus variantes” (p. 57).

Por último, considero pertinente visibilizar el uso incuestionado del adjetivo *latinoamericano*, pues se acepta como normal la remisión a una identidad estereotipada no solo a los ojos de otras subjetividades histórica y geográficamente externas al territorio espacio-temporal-discursivo de quien profiere constructos tales como ‘América Latina’, ‘Latinoamérica’ o ‘Hispanoamérica’, sino también al interior de las agendas identitarias que se configuran a partir de estas denominaciones. Estos referentes, según Walter Mignolo (2015), “pueden emplearse (...) como una apropiación territorial desde el punto de vista que construye descriptivamente un él [con respecto al *territorio* compartido por un *nosotros* que enmarca

sus relaciones sociales en ese espacio]” (pp. 474-475). Así, este *él* –que, aunque Mignolo se esté refiriendo principalmente al *yo colonizador*, también puede extenderse al sujeto neoliberal y neocolonial que encarnamos actualmente– ejerce “una apropiación semántica y de construcción territorial que ignora y reprime aquel que ya existía y que la invención oculta [Mignolo se refiere al constructo ‘la invención de América’, pero válido también para los de ‘América Latina’ y demás]” (Mignolo, 2015, p. 475).

Por lo tanto, pensar estas denominaciones de un área inmensa y compleja en todos sus sentidos, es un asunto de perspectiva o punto de vista del observador, que se diferencia del miembro de la comunidad en la que participa directamente en la construcción de territorio; en otras palabras, “mientras que para el participante miembro de una cultura se trata de un territorio, una morada cultural, para el observador [que, en el contexto de esta investigación, correspondería al sujeto docente y al extranjero, no solo lectores sino también agentes de otras subjetividades] se trata de un campo de conocimientos” (p. 477).

De esta forma, el adjetivo *latinoamericano* que acompaña al *cuento*, no puede ser pensado como una identificación esencial, natural que comporta ciertas descripciones y acciones de un imaginario concebido como estable dentro de las lógicas de consumo simbólico del discurso neoliberal. Se trata, por el contrario, de mostrar, en primer lugar, que cuando el observador *enuncia* ‘latinoamericano’, en efecto, se *apropia* de una discursividad que reproduce universalismos y, por ende, exotizaciones que pretenden la cabalidad de *la* identidad (las especificidades, es decir, lo colombiano, lo indígena, lo mestizo, etc., que deben subsumirse al gran constructo de lo latinoamericano) y, en segundo lugar, “el modificador ‘hispano/latinoamericana’ es ajeno a las reflexiones coloniales sobre sus propias interacciones semióticas” (Mignolo, 2015, p. 480), es decir, oculta consciente o inconscientemente de sus relaciones de poder y su localización histórica como forma de control discursivo eurocentrista que aún pervive hoy.

El cuento, como producto y realización cultural que es atravesado por diferentes campos, no solo da cuenta de una complejidad estructural, sociohistórica y literaria, sino también de las disputas que reproduce por medio del hecho literario, que no es ajeno a los diferentes tipos de *intervenciones* pedagógicas que se hacen *a través de* él cuando entran en diálogo subcampos como la didáctica y el desarrollo de materiales. A estas intervenciones –*de* y *en* el cuento latinoamericano– es a lo que me refiero con la necesidad de pensar en unos *principios teóricos para el desarrollo de materiales* con base en el texto literario.

4.1.3. Principio teórico para el desarrollo de materiales

Quizás sea Brian Tomlinson –académico británico experto en desarrollo de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras– uno de los pocos teóricos que se ha puesto en la tarea de pensar que son necesarios unos criterios o creencias comúnmente generalizadas –sin pasar por alto todas las implicaciones que tienen las generalizaciones– que guíen la práctica pedagógica del desarrollo de materiales. A estas orientaciones Tomlinson las llama *principios*, cuya definición, si bien puede resultar comprensible –pues está en el acervo del lenguaje cotidiano, es decir, los *principios* a partir de los cuales alguien procede según sus convicciones, intereses, creencias, prácticas, etc.–, resulta problemático observar que la mayoría de quienes formulan principios (Jolly y Bolitho, 1998; Tomlinson, 1998; Bell y Gower, 1998, entre otros) no establecen una definición clara del término, toda vez que insisten en el hecho de que la formulación de unas orientaciones teóricas y metodológicas favorecen la creación, adaptación y evaluación de los materiales que son utilizados en determinados contextos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Por ello, estimo necesario articular las referencias indirectas presentes en algunos de sus trabajos con algunas definiciones hechas desde otros campos o prácticas discursivas.

De entrada, parece pertinente traer a colación la definición que provee el *Diccionario de la lengua española* en su vigesimotercera edición. Según la Real Academia Española (2016), un *principio* es –de las nueve acepciones incluidas en la entrada léxica, cito aquí dos que pudieran estar relacionadas, parcialmente, con el ámbito investigativo en cuestión– el “punto que se considera como primero en una extensión o en una cosa”, así como la “norma o idea fundamental que rige el pensamiento o la conducta”.

Asimismo, en *Dictionnaire de philosophie*, Frédéric Manzini (2007) señala que el término *principio* proviene del latín *principium*, ‘inicio’, ‘origen’, formado por las palabras *primus*, ‘primero’, ‘inicial’, y *cipio*, ‘tomar’, ‘apropiarse’, ‘apoderarse’. Así, un *principio* es la “causa original a partir de la cual una cosa nace, de la cual esta depende y que gobierna su funcionamiento y desarrollo” (Manzini, 2007, p. 470) [la traducción es mía]. Manzini agrega que un principio es “un punto de partida causal, y se caracteriza por la fecundidad que este produce (siempre que esta se manifieste con cierta trascendencia en relación con él (...)) (p. 471) [la traducción es mía]. No obstante, y a pesar del carácter inmanentista o esencialista tanto de las acepciones de la Real Academia y del propio Manzini (nótese el uso predominante de términos tales como *origen*, *inicio*, *primero*, *causa*, etc.), el teórico francés enfatiza en el hecho de que “los principios deben ser igualmente cuestionados con

anticipación: ¿de dónde vienen y cuál es su legitimidad? (...) ¿Son evidentes (incluso innatos) y necesarios, o bien son escogidos arbitrariamente y falsificables?” (Manzini, 2007, p. 471) [la traducción es mía].

A partir de esta última tipología de principios, y en contraste con este marco de términos generales, entonces, resulta pertinente indagar qué se entiende por *principio* en el campo disciplinar del desarrollo de materiales. Así, según Brian Tomlinson (2003), un principio “ayuda a los docentes a desarrollar materiales de manera eficiente y efectiva” (p. 109) [las cursivas y la traducción son mías]. Asimismo, un principio está compuesto por “evidencias anecdóticas y empíricas” (p. 6) a partir de las cuales se formulan “criterios que podrían contribuir al desarrollo de materiales exitosos” (p. 6) [la traducción es mía]. Además, un principio para el desarrollo de materiales parte también de las intuiciones sobre el aprendizaje de una lengua que tiene el desarrollador o diseñador (en términos generales), toda vez que estas “únicamente son aprovechables si están informadas de acuerdo con las experiencias recientes y relevantes en el aula y con los conocimientos basados en hallazgos correspondientes a investigaciones actuales en materia de adquisición de segundas lenguas” (Tomlinson, 1998, p. 6). En este sentido, para Tomlinson (1998), un *principio* es una orientación o guía –*guideline*, en inglés– cuyo objetivo, a diferencia de las definiciones anteriores, es *informar* más que *prescribir*, y no debería “dar la impresión de que sus recomendaciones están basadas en evidencias concluidas y [aplicables] en todos los docentes e investigadores” (p. 6) [la traducción es mía].

En cuanto a otras características constitutivas de un principio para crear, seleccionar, adaptar y evaluar materiales, la *relatividad* es quizá una de sus más importantes, puesto que, por ejemplo, “hay un considerable desacuerdo entre los investigadores en lo que respecta a asuntos relevantes relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una lengua” (p. 6) [la traducción es mía], pues hay quienes argumentan que lo primordial en la adquisición de una lengua es el *input* comprensible o información, recursos, medios, etc. que estén al alcance y que sean inteligibles para el estudiante, como otros sostienen que el prerrequisito para tal propósito son las situaciones u oportunidades que tiene el aprendiz para usar la lengua. En consecuencia, y según Tomlinson (1998), los principios que se formulen en torno al desarrollo de un material “son subjetivos y diversos”, así como “los diferentes participantes involucrados en el proceso del desarrollo de un material tendrán en cuenta distintos principios” (p. 147) [la traducción es mía]. La construcción de un principio, por tanto, no está exenta de este tipo de disensos que, de hecho, posibilitan diversos criterios, consideraciones y

objetivos que están anclados a prácticas y experiencias tanto generalizables como locales o particulares de un determinado contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

A su vez, uno de estos rasgos, el de la generalidad, es visto por Tomlinson (1998) como un riesgo, ya que al aceptar un principio como aplicable en la casi totalidad de las situaciones y contextos en los que se concibe, se adapta o se evalúa un material, puede llevar a “procedimientos inflexibles que solo tienen en cuenta una minoría de aprendices” (p. 148) [la traducción es mía], razón por la cual es necesario formular principios desde la diversidad y el mutuo acuerdo entre las necesidades que debe suplir el material, los objetivos de su desarrollo y los factores sicosociales de quienes participan de su realización, aplicación y evaluación.

No obstante, ¿sobre la base de qué tipo de objetos, prácticas y saberes pedagógicos se establecen unos principios? Esto es, ¿qué se entiende por *desarrollo de materiales*? Según Tomlinson (2003), por *desarrollo de materiales* se entiende que es

tanto un campo de estudio como una actividad práctica. Como campo, estudia los principios y los procedimientos del diseño, implementación y evaluación de materiales para la enseñanza de una lengua. Como práctica, comprende la producción, evaluación y adaptación de materiales de enseñanza de lenguas, proceso llevado a cabo por profesores para sus propias clases y por desarrolladores de materiales para la venta y distribución de los mismos. Idealmente, estas dos perspectivas del desarrollo de materiales son interactivas por cuanto los estudios teóricos informan y son informados por medio del uso y desarrollo de materiales llevados al aula de clase. (p. 1) [la traducción es mía]

Asimismo, vale la pena señalar que, como disciplina, el desarrollo de materiales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras hace parte de uno de los dominios de la lingüística aplicada, campo disciplinar que se ocupa del estudio del lenguaje desde diferentes perspectivas (o dominios) como la traducción, la enseñanza, el análisis del discurso, entre otros. En este sentido, también es necesario tener en cuenta una definición de *materiales*. Según Tomlinson (1998), los *materiales* pueden ser

cualquier objeto que pueda ser usado con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua. Este puede ser lingüístico, visual, auditivo o quinésico, así como puede ser presentado impreso, a través de su realización o presentación en vivo, o en casete, CD-ROM, DVD o vía internet. (p. 2) [la traducción es mía]

De igual manera, existen diferentes tipos de principios en el área disciplinar del desarrollo de materiales, entre los cuales destaco dos: estos pueden ser *metodológicos* (es decir, aquellos que responden a la manera en que son organizados, presentados y realizados tareas, actividades y ejercicios) o *teóricos* (esto es, aquellos que son construidos sobre la base de conceptos y teorías no solo de la adquisición de segundas lenguas y/o extranjeras, sino también de los demás dominios de la lingüística aplicada). En cuanto a los primeros, y más concretamente localizados en la didáctica del español como lengua extranjera, se pueden rastrear algunos a partir de las propuestas de Arno Giovannini et al. (2000) en relación con las orientaciones metodológicas que pueden ser tenidas en cuenta a la hora de presentar un texto basado en actividades de comprensión escrita. Así, por ejemplo, se puede decir que *activar conocimientos previos del estudiante* en las actividades de prelectura es un principio metodológico que se sigue con anticipación a la presentación del texto y que ofrece algunos indicios para el desarrollo de actividades, tales como discutir sobre algún tema tratado en la lectura, escuchar una historia o comentario, o comentar imágenes, titulares de prensa, etc., relacionados con el texto.

Con respecto a los segundos, y que son materia de esta investigación, vale la pena precisar que son aquellos que se basan en los aportes o insumos conceptuales provenientes de uno o varios campos disciplinares –en el caso de la investigación, el campo de los estudios literarios, principalmente–. En relación con unos principios teóricos que pudieran orientar la creación, secuenciación y gradación de tareas y actividades basadas en un texto literario (concretamente, en el cuento latinoamericano), me parece pertinente señalar que estos parten del reconocimiento tanto de *teorías literarias* cuyo objetivo es, según Antonio Mendoza (2004), “la definición y la concreción de conceptos universales y generales con los que se describan y se expliquen los hechos individuales de la literatura” (p. 183) como *críticas literarias*, que tienen por objeto “el análisis y el comentario de los componentes del texto concreto en sus diversos niveles, así como el estudio y el comentario de la interrelación de todos los elementos que conforman la estructura o sistema de ese texto” (p. 183).

Finalmente, y en un intento por integrar los diferentes elementos que componen el término, quisiera pensar que un *principio teórico para el desarrollo de materiales* es

Un *punto de partida* (Manzini, 2007) que *guía, orienta e informa* (Tomlinson, 1998; 2003) la creación, adaptación, secuenciación y evaluación de materiales, entendidos estos como cualquier objeto, producto o contenido que facilita el proceso de aprendizaje de una lengua (Tomlinson, 2003). Asimismo, se construye a partir de un conjunto de *conceptos y teorías cuyo objetivo es describir y explicar, en relación con la literatura, aquello que hace literario a un texto* (Mendoza, 2004), es decir, su capacidad para *redistribuir sensiblemente* (Rancière) en tanto que responde a contextos sociohistóricos, relaciones de poder y prácticas simbólicas dentro y fuera del campo literario (Bourdieu, 2011). Es susceptible de *cuestionamientos* (Manzini, 2007) y modificaciones, es decir, su construcción es *intuitiva* (pero informada), y subjetiva. Un principio teórico, en este sentido, *no pretende ser prescriptivo* y responde a unas necesidades y objetivos contextualizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua (Tomlinson, 1998).

Una definición integral de *principio teórico para el desarrollo de materiales* implica, por tanto, preguntarse por los actores que *toman parte de* (significado básico que está en *principium*) dicha práctica pedagógica en la que el docente de ELE, su formación y su subjetividad, cumplen un papel determinante, pues es quien decide, en parte, qué materiales crear/adaptar/llevar al aula de clase para la consecución de determinados objetivos y contenidos preestablecidos en relación con el texto literario. Por ello, considero necesario explicar qué entiendo por *enseñanza de la literatura en ELE*.

4.1.4. Enseñanza de la literatura en ELE

Si un principio guía el quehacer práctico del desarrollo de materiales en el que se reflejan las creencias y los supuestos teórico-metodológicos de los diferentes *agentes* (desarrolladores de materiales, docentes, editores, estudiantes, etc.) que intervienen en la lectura, la interpretación y la adecuación pedagógica del cuento latinoamericano en el aula de ELE, ¿desde qué lugares de enunciación se afirma o reprueba el uso del texto literario en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera? Uno de estos *locus* debe rastrearse, en principio, desde los diferentes usos que ha tenido la literatura en dicho contexto.

Así, con base en los estudios de Quintero y Villfrade (2016) y de Agray (2000) descritos en los antecedentes, se puede decir que, históricamente, la literatura ha cumplido diferentes funciones en el aula de lengua extranjera en general, de las que vale la pena rescatar tres en relación con los métodos o enfoques de enseñanza: en primer lugar, desde el método de traducción y gramática, el texto literario constituía un *modelo de lengua* a partir del cual se

deducían reglas gramaticales, se traducían oraciones a la lengua materna de los aprendices y se extraían listas de vocabulario para el aumento del acervo léxico de los estudiantes (Richards y Rodgers, 2001). En segundo lugar, desde el método nocio-funcional (la lengua como herramienta que expresa significados (Richards y Rodgers, 2001)), “la literatura quedó relegada porque se pensaba que era muy compleja y que estaba desligada del uso real de la lengua” (Quintero y Villafrade, 2016, p. 30), así como si se llegaba a implementar era solo con el fin de “alcanzar fluidez”, “reforzar el aprendizaje de la lengua” y “enseñar vocabulario” (Agray, 2000, p. 25), entre otros usos. Finalmente, en el enfoque comunicativo –y con él todos los métodos de enseñanza surgidos a partir de este–, la literatura se concebía como un potente recurso para el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas, así como, en consonancia con el *Marco común europeo*, trascendía su uso meramente estético al tenerse en cuenta su valor educativo, moral, lingüístico y cultural (Quintero y Villafrade, 2016).

En este punto, conviene que plantee los siguientes interrogantes: si bien los estudios de Quintero y Villafrade y Agray tienen en cuenta el lugar histórico que ha ocupado la literatura en el aula de lenguas extranjeras a partir de sus variados usos, ¿se ha contemplado realmente qué posibilita discursivamente que un texto literario sea *enseñable* en determinados contextos, más allá de caracterizar sus funciones en relación con lo que este puede ofrecer en materia de contenidos lingüístico-comunicativos? ¿Quién o qué *agente(s)* determina(n) que el campo literario deba jugar ciertos papeles en el terreno de la educación en lenguas extranjeras? A mi modo de ver, responder estos cuestionamientos necesariamente pasa por una definición de lo que entiendo por *didáctica de la literatura* como territorio de convergencia entre el campo literario y el desarrollo de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Además, debido a que mi interés investigativo se centra primordialmente en el sujeto-docente como uno de los actores decisivos en la práctica pedagógica de dar cuenta de *lo literario*, una didáctica de la literatura tanto en el aula de lengua extranjera como materna –pues, como se verá, parece no existir mucha diferencia entre los *usos* otorgados en uno y otro ámbito educativo, toda vez que se reconozca, en efecto, las limitaciones relacionadas con el aprendizaje y/o adquisición del aparato lingüístico de la lengua que difiere, cognitiva y culturalmente, entre hablantes nativos y extranjeros– debe partir también de una comprensión de lo que se entiende por *competencia literaria docente*, concepto que quisiera construir a partir de algunas propuestas teóricas hechas desde la didáctica del español como lengua

extranjera y desde la didáctica de la literatura. Traigo a colación este constructo debido a que, si es necesario desarrollar materiales con base en algunas orientaciones teóricas del cuento latinoamericano, es imprescindible, por tanto, repensar el papel que cumple el docente de ELE como *primer lector* en el encuentro dialógico con el texto y sus posibles adecuaciones didácticas en los materiales que el profesor puede llevar a cabo.

4.1.4.1. Didáctica de la literatura en ELE

Como punto de partida, considero necesario señalar qué entiendo por *didáctica*. De acuerdo con Steven Bermúdez (2015), y en términos generales, la didáctica como disciplina se plantea como objetivo principal determinar “cuáles contenidos, pertenecientes al saber científico, deben ser trasladados a la enseñanza, el modo en que este proceso de escogencia puede hacerse de manera medianamente exitosa y de la manera en que, luego, puede intercambiarse con los alumnos” (p. 41). Asimismo, en la misma lógica de definición disciplinar y más particularmente enfocado en el campo de la lengua y la literatura, López (citado en Baquero, 2015), señala que la didáctica

es una ciencia que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y la literatura en los distintos niveles educativos. (p. 41)

No obstante, estas *decisiones* pedagógicas –es decir, concretamente enfocadas a la comprensión e intervención del saber, saber-ser, saber-hacer y saber-aprender del docente y del estudiante–, están enmarcadas en intrincados procesos sociales, históricos, políticos, psicológicos, entre otros, que determinan las prácticas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales procesos, y en relación con la literatura, están anclados, según Antonio Mendoza (2004), a la consecución de un objetivo doble: “aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario” (p. 15) desde una perspectiva *participativa* –la cual precisaré más adelante–, puesto que una *educación literaria* (en términos de Mendoza, 2004) consiste en “la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (p. 16). Por tanto, desde mi punto de vista, si se articularan estas precisiones sobre la didáctica con una definición de la literatura como *campo*, la *didáctica de la literatura* es

Un subcampo –por pertenecer tanto a la didáctica como disciplina y a la literatura en tanto que su aproximación disciplinar, es decir, desde los estudios literarios– que determina los principios teóricos indispensables (López, 2015) para el establecimiento de objetivos, contenidos, métodos, medios, actividades, procesos de evaluación (López, 2015) con miras a la formación del docente/estudiante-lector en el reconocimiento de la literatura como campo (Bourdieu, 2011) siempre en disputa por el orden de lo simbólico, es decir, por la redistribución de lo sensible (Rancière, 2011). Este objetivo se lleva a cabo teniendo en cuenta procesos y perspectivas de enseñanza y aprendizaje encaminados a la interpretación, valoración y apreciación del texto literario como elementos fundamentales en la recepción y actualización del discurso literario (Mendoza, 2004).

De esta manera, y con base en esta definición de lo que entiendo por *didáctica de la literatura*, que pone de manifiesto las relaciones complejas que median entre docente/estudiante-lector y el texto literario, me permito señalar que no parecieran existir muchas diferencias entre lo que se entiende por didáctica de la literatura en lengua materna – específicamente, me refiero a cómo se han entendido los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo literario en las clases de español en Colombia– y en el contexto de lengua extranjera, pues los usos que predominan en ambos escenarios son aquellos en los que el texto literario es el medio para el desarrollo de las habilidades y competencias lingüístico-comunicativas y/o lecto-escriturales, entre las que se destaca la comprensión lectora primordialmente.

Con el fin de mostrar dichas similitudes –algunas características ya fueron presentadas con base en los estudios de Quintero y Villafrade y Agray–, quisiera proponer la integración de diferentes perspectivas didácticas que, si bien han sido rastreadas en el contexto de la enseñanza de la literatura en Colombia, pueden aportar algunos elementos en la comprensión de su implementación en el aula de español como lengua extranjera. Para tal fin, estimo apropiado traer a colación las propuestas de Mónica Moreno y Edwin Carvajal expuestas en su artículo “La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción” (2010), y de Zulma Martínez y Ángela Murillo en “Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años” (2013).

Cabe aclarar que estas perspectivas responden a metodologías aplicadas para abordar un texto literario, razón por la cual considero que constituyen enfoques de enseñanza de la literatura válidos también para el contexto de ELE siempre y cuando se reconozcan las implicaciones y limitantes que tiene el hecho de trabajar un texto literario en este contexto en términos del grado de dominio de la lengua. En suma, son cinco los enfoques, los dos primeros propuestos

por Carvajal y Moreno, y los tres restantes por Martínez y Murillo. Estos son: *enfoque hermenéutico-abductivo*, *enfoque basado en proyectos*, *enfoque lecto-escritural*, *enfoque estético-lúdico* y *enfoque basado en géneros literarios*.

4.1.4.1.1. Enfoque hermenéutico-abductivo

Según Carvajal y Moreno (2010), en este enfoque prima la construcción de significados por parte del docente/estudiante-lector con base en las intuiciones, sensaciones e hipótesis que surgen de los primeros contactos con el texto literario y que se sustentan a partir de habilidades cognitivas tales como la comparación, el análisis, la clasificación, la asociación y la explicación. Para las autoras, trabajar didácticamente con la literatura desde este enfoque implica “superar la idea de la lectura como alfabetización o decodificación; en especial, por la participación del sujeto en la construcción del sentido del texto *mediante la apropiación discursiva de la palabra escrita*” (Carvajal y Moreno, 2010, p. 100).

Sin embargo, se debe reconocer que llevar a cabo este tipo de abordaje de la literatura en el aula de ELE, aun en los niveles avanzados de lengua, puede representar todo un reto, pero puede ser aprovechado si se “tiene la cualidad de reunir una serie de códigos (lingüísticos, no lingüísticos e ideológicos, entre otros) que le exigen al lector adquirir una competencia para pasar de ‘lo literal a lo simbólico, de lo explícito a lo implícito’” (Ardila citado en Carvajal y Moreno, 2010, p. 101). ¿No es esta, acaso, una lectura literaria que parte de la base lingüística de la lengua como primer contacto que tiene el docente/estudiante-lector con el texto literario?

Asimismo, de acuerdo con Martínez y Murillo (2013), para quienes este enfoque recibe el nombre de *enfoque desde los estudios literarios*, se deben tener en cuenta, a la hora de una lectura comprensiva e interpretativa del texto literario, la semiótica y la teoría de la recepción (relaciones de significado entre el texto, el autor, el lector y el contexto, entre otros elementos) como las disciplinas teóricas a partir de las cuales se abordan contenidos propiamente literarios (las figuras retóricas y la teoría de la intertextualidad se perfilan, en este caso, como potentes recursos pedagógicos). Así, en el aula de ELE se puede trabajar desde esta dimensión de la didáctica de la literatura si se sigue “primero un proceso de inmersión o explicación y luego la interpretación-comprensión” (Martínez y Murillo, 2013, p. 180) toda vez que este proceso de inmersión, como sugiere Marta Sanz (2004), considere los conocimientos y experiencias previas del docente/estudiante-lector como factor imprescindible en la relación intertextual con el texto literario “como herramienta de análisis

e interpretación de entramados complejos de textos y de fragmentos de espacios textuales cercenados de un todo” (p. 130).

4.1.4.1.2. Enfoque basado en proyectos

Desde este enfoque, se considera que la literatura es un espacio “de indagación que reconoce el carácter social e histórico del texto literario, el lector, el maestro y el grupo de estudiantes dispuestos a la ‘conversación’ interhumana” (p. 106). Además, según Carvajal y Moreno (2010), esta concepción de la didáctica es la más apropiada para la enseñanza de la literatura, puesto que integra otros enfoques, tales como el hermenéutico-abductivo y el estético-lúdico –para investigar en el aula, es necesario concebir la literatura desde diferentes estrategias de lectura simbólica, interpretativa y abductiva, además de potenciar los beneficios de la escritura creativa–, así como constituye una alternativa considerable para pasar, al igual que en el enfoque anterior, de un “modelo alfabetizador hacia otro más innovador y significativo centrado en la comprensión e interpretación crítica de los textos literarios” (Carvajal y Moreno, 2010, p. 108). Sin embargo, para lograr tal objetivo, y a partir de esta perspectiva de la didáctica de la literatura, es necesario llevar a cabo proyectos con base en textos literarios en los que se pretende “aprender del error, formar equipos de trabajo, aprender haciendo, aprender reflexionando críticamente” (Carvajal y Moreno, 2010, p. 107), algunos de estos elementos constitutivos, en parte, de métodos de enseñanza de lenguas como es el caso del enfoque basado en tareas –al cual ya me he referido en la descripción general del material *Más que palabras. Literatura por tareas*–.

Aunque Carvajal y Moreno (2010) hacen más énfasis en el docente-lector como investigador en el aula, cuya función es formular proyectos de acercamiento y análisis de un texto literario, este enfoque parte de una dimensión de la literatura como *comunicación estética*, es decir, “las relaciones entre el autor (biografía, entrevistas, diarios), el texto (relaciones con el autor, el contexto de la obra, proceso de recepción) y el lector (situación social, conocimientos previos, experiencia de lectura, entre otros factores)” (Carvajal y Moreno, 2010, p. 106). A partir de esta perspectiva, se pueden llevar a cabo proyectos relacionados con la escritura creativa, temas de interés tratados en la obra literaria, talleres de escritura interpretativa, grupos de lectura, entre otros, teniendo como base la consecución de *tareas intermedias, facilitadoras* o pasos para la realización final del proyecto.

4.1.4.1.3. Enfoque lecto-escritural

En este enfoque, el texto literario es concebido como instrumento para el aprendizaje lingüístico-comunicativo o de alfabetización en lengua materna o aprendizaje de una extranjera. Sin embargo, Martínez y Murillo (2013) reconocen que es necesario adoptar otra visión del proceso lecto-escritural de la literatura, una en que se desarrollen las capacidades argumentativas y críticas del estudiante: “la escritura puede ser un trabajo de reelaboración del proceso de lectura y el resultado de éste mismo, de manera que realizada la interpretación, la construcción de sentidos, la elaboración de conjeturas, se pasa a plasmar por escrito (...)” (Martínez y Murillo, 2013, p. 184).

Asimismo, Carvajal y Moreno (2010) insisten en el hecho de que desarrollar las habilidades comunicativas, orales y escritas, permite “al conocimiento conceptual de la literatura y la creación de textos con sentido estético” (p. 105) por medio de una lectura crítica que “trasciende la pregunta de qué dice el texto al avanzar en la discusión de los géneros, las teorías que le dan un mayor esclarecimiento” (p. 105). En este sentido, la función del docente consiste en “enseñarles a los estudiantes a utilizar herramientas de argumentación para mejorar los procesos de pensamiento relacionados con la composición y la corrección de un texto” (p. 105).

Dentro de esta dimensión también se incluye, según Martínez y Murrillo (2013), el desarrollo de la *escritura literaria*, que comprende básicamente de “creación, reflexión, análisis, crítica” (p. 184) que, en el contexto de ELE, puede llegar a ser trabajado si se tiene en cuenta la integración de destrezas. Por *integración de destrezas* se entiende “la conexión entre las cuatro vías que exteriorizan la competencia de una lengua, las cuatro modalidades en que ésta se manifiesta: hablar, escuchar, leer y escribir” (Chamorro, 2009, p. 33). Entre los diversos argumentos que proporciona María Dolores Chamorro para defender la conveniencia de esta práctica pedagógica, inscrita además en el enfoque comunicativo, se encuentran los siguientes: un aprendizaje basado en la integración de destrezas “da mayor rentabilidad a la tarea, pues no sólo actúa como detonante de la práctica interactiva, sino que permite hacerla más versátil y orientarla en múltiples direcciones” (p. 35); además, en la jerarquización de las destrezas (unas se trabajan más y mejor que otras), Chamorro observa que esto afecta la capacidad de “actuar en cualquier situación comunicativa que requiera el uso de esa modalidad de lenguaje, lo que en última instancia, afecta a la competencia comunicativa y a nuestro objetivo como enseñantes de que los aprendices adquieran comportamientos de usuario” (pp. 35-36).

4.1.4.1.4. Enfoque estético-lúdico

Desde este enfoque, según Martínez y Murillo (2013), se enseña la literatura “a través de la creatividad y sus instancias como: la imaginación, la sensibilidad, la originalidad, entre otras” (p. 184) con el fin de que el estudiante perciba el mundo “de manera emotiva, vivencial, trascendente, y con ello, hacer más significativo el contacto con la literatura” (p. 184). No obstante, las autoras insisten en el hecho de entender el *placer estético* que genera la lectura literaria “no como distracción sino como anhelo de experiencia y de liberación que permite al hombre enfrentar la lectura con conciencia crítica” (p. 185). La escritura creativa, las representaciones teatrales o juegos de roles, los juegos de palabras, las salidas de campo, entre otras actividades, sustentan este enfoque, el cual, según Martínez y Murillo (2013), se centran “en los sentimientos y sensaciones que surgen, estableciendo una relación con la experiencia de vida del lector en la que se presenta un encuentro, un diálogo entre dos sujetos: el mundo de la lectura y la vida del lector” (p. 186).

Desde esta visión humanista de la didáctica, y según Pedro Baquero (2015), el docente/estudiante-lector, a diferencia de las demás líneas de trabajo, ve en la literatura una oportunidad de desplazar “el ‘objeto literario’ como factor de culto o simple información para el consumo académico, a su apropiación como posibilidad expresiva y experiencia estética de los propios actores del aula de clase” (p. 42). No obstante, cabe señalar que, en el contexto de enseñanza de ELE, este enfoque puede resultar problemático, pues es posible que el estudiante que tenga dificultades o desconozca estructuras, léxico y formas discursivas textuales no logre acceder a los sentidos profundos que el texto literario lleva inmersos.

4.1.4.1.5. Enfoque basado en géneros literarios

Desde este enfoque de trabajo con textos literarios, acaso el menos explorado según las Martínez y Murillo (2013), se busca que el estudiante reconozca los elementos constitutivos de la narrativa, la lírica, el teatro y las nuevas tecnologías como nuevos formatos con el fin de adquirir una conciencia de las especificidades de la literatura y así explorar diversas formas del hecho literario a partir de la creación, la lectura y la interpretación. Tales especificidades, que van desde los elementos composicionales de, por ejemplo, la minificción, hasta algunos aspectos discursivos, retóricos o estilísticos, facilitan

el reconocimiento de distintas funciones de la escritura, pues no es sólo expresividad [sic]; sino también función epistemológica (...) que permite que alumnos y profesores (...)

descubran los mecanismos, las técnicas de [por ejemplo] la narrativa de ficción y se apropien para sí “los secretos de la escritura” de invención (Baquero, 2015, p. 42).

Este ejercicio heurístico de *lo literario* con base en los rasgos distintivos –y, en algunos casos, puestos en cuestión cuando se *hibridan* dos o más tipos de textos literarios– de los géneros literarios, resulta primordial en actividades de comprensión escrita en el aula de ELE, puesto que, según Alonso (2012), y aunque se refiere a cualquier tipo de texto,

cada vez que (...) [el docente de ELE introduzca] un nuevo formato (...) [tiene] que trabajar con (...) [sus] estudiantes qué características tiene ese formato. Para muchos, este tipo de formato no será nada nuevo y, por eso, analizar el formato es muy interesante porque activa la competencia general de (...) [los] estudiantes –sus conocimientos previos– y eso les hace activar inconscientemente estrategias de comprensión; pero para otros, puede ser nuevo o quizá no hayan pensado o analizado este tipo de texto en las lenguas que conocen. (pp. 98-99)

Finalmente, a partir de esta propuesta basada principalmente en los aportes de los cuatro autores referidos, considero importante la articulación de las concepciones tradicionales de la didáctica de la literatura en el aula de ELE descritas por Agray y Quintero y Villadrade con estos insumos teóricos, prácticos y metodológicos que se hacen desde otros campos pedagógicos, ya que ofrece nuevas miradas al quehacer y saber docente en lo que respecta al trabajo con textos literarios. Asimismo, como bien señalan Martínez y Murillo (2013), es fundamental trabajar las cuatro perspectivas de forma integral, “pues focalizar en una sola tendencia podría generar una visión parcializadora que desconocería la integralidad y performatividad que la misma literatura encarna” (p. 191), sin desconocer, en efecto, los propósitos, contenidos, necesidades y procedimientos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en determinados contextos. El desarrollo de una didáctica de la literatura en ELE que integre, en cierto modo, los enfoques descritos, debe partir de la comprensión del papel del docente de ELE en relación con el texto literario a través de la *competencia literaria* que este puede desarrollar.

4.1.4.2. Competencia literaria docente

En el proceso de creación, secuenciación y gradación de tareas, actividades y ejercicios con base en un texto literario, ¿qué papeles desempeña el docente de ELE, toda vez que una de las primeras subjetividades que manifiesta en el momento en que decide *qué, cómo y para qué* llevar la literatura al aula de clase, es precisamente la de *lector*? Por ello, considero necesario entender esta subjetividad que se construye, posiblemente, a través de una *competencia literaria docente*.

Así, según Ana Pizarro en “Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza” (2013), los actuales enfoques y métodos de enseñanza de lengua extranjera están *centrados en el estudiante*, lo cual ha llevado a la necesidad de reconsiderar el papel del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, según Verdía (citado en Pizarro, 2013), la *competencia docente* es el conjunto integral de *conocimientos, habilidades y actitudes* que configuran, teórica y prácticamente, el quehacer docente. Por *conocimientos* debe entenderse el conjunto de saberes que el docente de ELE adquiere y desarrolla en materia del “sistema formal del español y a la cultura y la sociedad hispana” (Pizarro, 2013, p. 170), así como de “las características del entorno en el que se va a producir el proceso de enseñanza y aprendizaje en los que va a tener que desenvolverse: factores educativos diversos, variables individuales, sociales y culturales y necesidades específicas” (p. 170), y, fundamentalmente, de “la didáctica del español como lengua extranjera (ELE) y como lengua segunda (L2) y las teorías de enseñanza y aprendizaje: adquisición de lenguas, métodos y enfoques de la enseñanza, desarrollo curricular, gramática pedagógica, ciertos conocimientos de psicología y pedagogía” (p. 170).

En relación con los conocimientos que pudiera tener en cuenta el docente de ELE como *lector*, en primer lugar, y como *desarrollador* de sus propios materiales con base en el texto literario, en segundo lugar, quisiera traer a colación algunos que se pueden articular con los conocimientos propiamente dichos de su formación en lenguas extranjeras. Estos son (es importante señalar que no necesariamente todos los saberes aquí presentados deben ser trabajados, pero sí integrados aquellos que contemple pertinentes el docente de ELE):

1. *Saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la descodificación*: reconocimiento de unidades menores (fonemas y grafías, palabras y significados literales, denotativos...), que intervienen en el reconocimiento e interrelación de los componentes gramaticales, léxico-semánticos e incluso
2. *Saberes pragmáticos* para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto, que han de permitirle [al docente y al lector en general] la identificación de indicios, de claves, de estímulos y de orientaciones, etc. (...)
3. *Conocimientos del uso literario*, de estructuras retóricas [figuras literarias] y saberes metaliterarios (convenciones sobre el discurso literario, los géneros, recursos poéticos...).
4. *Saberes intertextuales*, referidos a las correlaciones que los textos literarios mantienen entre sí. Estos saberes permiten: a) identificar las alusiones, las referencias, la copresencia de otros

textos o géneros o de otros autores; b) apreciar la intención estética de escribir literatura sobre la literatura (...).

5. *Saberes semióticos* [es decir, los campos simbólico-culturales que están en el *fondo* del texto] para organizar la comprensión [e interpretación] definitiva del texto. (...)
6. *El dominio de habilidades lectoras*, porque en la formación de la competencia literaria, la funcionalidad de la lectura es la base sobre la que aquélla se construye.
7. *Los saberes estratégicos*: desde la activación de diversas lógicas (de lo fantástico [como se entiende desde la concepción crítica de Cortázar], de lo verosímil (...)) que son necesarias para leer diferentes tipos de textos [y sus diferentes niveles de ficción, en relación con el cuento latinoamericano, por ejemplo]. (Mendoza, 2004, p. 139) [las cursivas son mías].

En lo que respecta a las *habilidades*, que podrían ser definidas como el conjunto de capacidades cognitivas y físicas que hacen parte de la práctica profesional del docente de ELE, Pizarro (2013) reseña las siguientes: *habilidades docentes* –“técnicas de gestión del aula, de planificación, de evaluación” (p. 170)–, *destrezas de comunicación* –“desarrollo de habilidades para transmitir conocimientos, mejorar la expresión (p. 170)–, *habilidades interculturales* –“desarrollo de habilidades para servir de intermediario y de mediador intercultural, dado que va a trabajar con alumnos de diferentes lenguas y culturas” (p. 170)–, y *destrezas profesionales* –“capacidad para trabajar en equipo, gestionar recursos compartidos (...)” (p. 170).

Con respecto a la competencia literaria que puede desarrollar el docente de ELE, Mendoza (2004) señala otras habilidades que podrían ser catalogadas como *literarias* en términos pedagógicos, a las cuales me permito hacer algunas precisiones. Es importante, además, tener en cuenta que el desarrollo de una o varias de estas habilidades no es esencialmente integral, puesto que estas están determinadas según la idea que el docente tenga “sobre el hecho literario, su valoración formativa de las aportaciones de las distintas tendencias/perspectivas teóricas y (...) de los fines que se propone (...) respecto al tipo de formación que considera como más pertinente para sus alumnos” (Mendoza, 2004, p. 18). Estas son:

- Mediar en el acceso a las producciones literarias (seleccionando, creando, adaptando y evaluando materiales, por ejemplo)
- Dominar algunos insumos teóricos de una o varias metodologías de análisis textual
- Interpretar críticamente textos literarios con base en los aportes teóricos de las metodologías

- Presentar (o hacer evidentes) panoramas sociohistóricos en los que se circunscribe la producción, circulación y recepción del texto literario
- Ser agente motivador en el proceso de lectura de un texto literario por parte del estudiante (Mendoza, 2004, p. 18).

Además de los conocimientos y habilidades, el docente también da cuenta de una serie de *actitudes* “determinadas frente a lo que hacen, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre su profesión, los alumnos, los demás profesionales, la institución para la que trabajan y él mismo” (p. 171) y que, en parte, inciden en la selección y preparación de los contenidos, la metodología y los materiales que lleva al aula de clase. Sin embargo, Pizarro propone un cuarto elemento para comprender la competencia docente: la *capacidad reflexiva*, a partir de la cual el docente, por medio de la observación y la investigación, puede intervenir tanto los conocimientos como habilidades y actitudes que, en efecto, tienen un impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello implica, por tanto, un “cambio en la actitud de los profesores” (Pizarro, 2013, p. 171), lo que significaría un esfuerzo por entender y modificar no solo sus prácticas pedagógicas sino también su labor e incidencia en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En últimas, según Perrenoud (citado en Pizarro, 2013) la capacidad reflexiva “consiste en recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción. La práctica reflexiva tiene como objetivo coparticipar [término que abordaré inmediatamente a este] y hacer dialogar entre sí estos diversos saberes” (p. 173).

En este sentido, si bien es necesaria una formación en educación literaria reflexiva, plantear una serie de principios teóricos desde el campo disciplinar del desarrollo de materiales constituye un primer acercamiento a dicha formación, la cual es posible si se tiene en cuenta qué tipo de *participación* tiene el docente de ELE en la comprensión e interpretación del texto literario (competencia literaria), en primer lugar, y en la adecuación y presentación del mismo en las tareas, actividades y ejercicios que plantea en sus materiales, en segundo lugar.

4.1.5. Participación cultural

Si un principio orienta la práctica pedagógica del desarrollo de materiales que tienen en cuenta determinados objetivos, intereses, creencias y teorías en torno a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, ¿en qué contexto se circunscribe? ¿Qué *relaciones de poder* en torno a la creación de materiales se disputan o crean lazos para la consecución de fines pedagógicos específicos? ¿Qué decisiones, en términos culturales, se toman a la hora de

seleccionar, secuenciar y establecer tareas, actividades y ejercicios cuando se trabaja con un texto literario? ¿Qué tipo de relaciones culturales, afectivas, cognitivas y psicosociales establece el docente y el estudiante cuando interactúa con el material que facilitará –o impedirá, en algunos casos– el desarrollo de una o varias de sus habilidades y competencias generales y/o lingüístico-comunicativas en favor de una aproximación constructiva de las diferentes formas de lo cultural?

El planteamiento de estas preguntas conlleva la necesidad de pensar el lugar de *lo cultural* en la didáctica del español como lengua extranjera. En razón de la visión enciclopédica rastreada en los materiales de enseñanza de ELE relacionados con contenidos culturales y literarios en algunos de los antecedentes, el discurso de la interculturalidad se ha consolidado como una de las aproximaciones teóricas al concepto de *cultura* a partir de sus diferentes apuestas y creencias en torno a la interacción, las formas de construcción de sentido, el reconocimiento de los estereotipos, la aceptación de la diferencia, entre otros supuestos.

Por ello, me parece pertinente señalar algunas razones por las cuales considero que el término *interculturalidad* y sus formas derivadas están contruidos discursivamente sobre la base de ciertos vacíos y *esencias* que ocultan cuestiones vitales de orden axiológico –es la *otrificación* del otro, su valor de uso, lo que prima en la construcción de un *yo* supuestamente unitario– y son *desagenciados* del entramado de prácticas neoliberales de las que forman parte –se reconoce la existencia diferente del otro por medio de un relativismo irresponsable que funda las relaciones sociales como el producto de una interacción entre *bienes* y *servicios* que constituye el otro–.

Sin embargo, previo a este ejercicio, quisiera traer a colación la concepción de cultura sobre la cual se apoya esta investigación y su perspectiva de *participación cultural*: la cultura, en consonancia con la concepción de literatura que abordé anteriormente, es “un espacio de lucha por el significado hegemónico, vale decir, una forma de controlar la significación y, sobre todo, de intentar administrarla de acuerdo con los patrones que un determinado grupo o ideología social pretende imponer” (Vich, 2001, p. 4). Además, constituye “el lugar donde – en medio de los antagonismos– se configuran las identidades de los sujetos y los diversos sentidos de la vida” (Vich, 2005, p. 275). En lo que sigue trataré de desarrollar esta definición a partir de los cuestionamientos que le planteo al discurso intercultural –particularmente aquel que se ha fundamentado en la didáctica de lenguas extranjeras– y de lo que entiendo

por *participación cultural* en el contexto de la formulación de unos principios para el trabajo con el cuento latinoamericano en el aula de ELE.

En este sentido, en cuanto al concepto de interculturalidad, estimo necesario, en principio, reconocer que, según Catherine Walsh (2002) “dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que (...) intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del Estado nacional globalizado)” (p. 2), lo cual, en efecto, demuestra la procedencia discursiva de la interculturalidad: las prácticas neoliberales actuales, rastreadas en la fundamentación del problema de esta investigación y que sustentan prácticas de consumo homogéneas basadas en la prestación de bienes y servicios. Por tanto, como bien lo indica Walsh (2002), “el paradigma de la interculturalidad no puede ser pensado sin considerar las estrategias políticas contextualizadas, como tampoco sin asociarlo a las políticas culturales de identidad y subjetividad” (p. 4).

Con base en el reconocimiento de esta problemática, quisiera referirme únicamente a los planteamientos de Milton Bennett, experto en comunicación intercultural, pues resulta imposible abordar todas las perspectivas y disciplinas desde las cuales se ha discutido el tema. Conviene, además, precisar que el lugar de enunciación de Bennett está anclado en las escuelas de sociología y comunicación anglosajonas, lo cual, de entrada, pone en cuestión la adopción acrítica y deslocalizada de sus propuestas en la construcción de conocimientos que se hacen desde otras latitudes y que perpetúan el carácter *despolitizado* de la interculturalidad como concepto.

En “Intercultural Communication: A Current Perspective”, Bennett (1998) plantea, de entrada, una visión *binaria* de la comunicación intercultural: resulta *tan claro* para este autor el hecho de que una comunicación monocultural se base en las similitudes que los miembros de una comunidad comparten al interior de esta, así como la diferencia sea el factor determinante que funda las relaciones interculturales, es decir, “comunicación entre personas de diferentes culturas” (Bennett, 1998, p. 2) [la traducción es mía]. Cabría preguntarse, con respecto a esta diferenciación tan tajante, si aun al interior de comunidades monoculturales existen diferencias que se traducen en modos de resistencia, rechazo o la no participación en la construcción de agendas identitarias en favor de una homogeneización violenta e incuestionada de la cultura como una, única y verdadera. En otras palabras, y según Walsh (2002), este modo de argumentar diádico, y en general la mayoría de apuestas de lo

intercultural, pasa por alto el hecho de que “las diferencias, en la práctica concreta, no parten de la etnicidad en sí, sino de una subjetividad y un locus de enunciación definidos por y contruidos en la experiencia de subalternización social, política y cultural de grupos, pero también de conocimientos” (p. 10).

Igual de binaria es la concepción que tiene Bennett del término *cultura*, la cual parte de la asunción incuestionada de que existen ciertas manifestaciones artísticas, instituciones y conocimientos enciclopédicos de una determinada cultura, todo ello representado a partir de la cultura con ‘C’ capital o mayúscula, también denominada *cultura objetiva* –que, en realidad, no es claro a qué se refiere Bennett con *objetiva*: ¿es objetiva en cuanto proporciona una imagen concreta, calculable, de una determinada comunidad? ¿Es objetiva en relación con las prácticas materiales y/o productivas que configuran los modos de ser y hacer de una cultura? Por su parte, la *cultura subjetiva* –con ‘c’ minúscula– hace referencia a “los patrones de creencias, comportamientos y valores de grupos de personas en interacción que son aprendidos y compartidos” (Bennett, 1998, p. 3) [la traducción es mía].

Dos son las cuestiones que considero pertinentes plantear en este punto: por una parte, ¿a qué conduce esta perspectiva dual de entender *lo cultural*? Pareciera que para Bennett no hay más allá de estas dos posibilidades, aunque reconozca la complementariedad a la que apunta su propuesta de comunicación intercultural: según el investigador estadounidense, es más probable que la aproximación subjetiva a la cultura favorezca a una comunicación intercultural que su contraparte objetiva (Bennett, 1998, p. 3), pues esta última ha sido objeto de estudio predominante en contextos como la educación multicultural –la cual, a diferencia de la interculturalidad, reconoce la diversidad cultural pero mantiene las relaciones de poder entre las diferentes comunidades implicadas en las relaciones sociales–. El *paso* de una perspectiva a otra (además armónico y sustancial, es decir, pasando de una presunta materialidad pensada como *dada, ya hecha*, a una comprensión y realización de actos y comportamientos definidos, caracterizados), es lo que parecieran sugerir las aproximaciones teóricas de la comunicación intercultural de Bennett.

Por otra parte, la lógica argumentativa de Bennett pareciera estar fundada en esencialismos, y reproduzco aquí algunos ejemplos en su lengua original con el fin de poner en evidencia el carácter inmanentista, *tipificador*, de esta propuesta intercultural que, en últimas, reduce la experiencia cultural a una caracterización despojada del tejido discursivo del que hace parte: “Mexicans spend more time interacting with other Mexicans than they do with Japanese”

(Bennett, 1998, p. 4), “U.S. Americans are particularly resistant to recognizing their national culture” (p. 4), “Japanese aesthetic appreciation of objects seems more developed than that of Americans, whose English language has relatively simple linguistic structures to represent shapes” (p. 13).

Finalmente, de la propuesta de comunicación intercultural de Bennett quisiera traer a colación uno de sus mayores aportes: el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural –DMIS, por sus siglas en inglés (figura 1)–, en el que se proponen una serie de *pasos* o *etapas* cuyo objetivo final es, según Bennett (2004) sino la integración, al menos la adaptación de elementos y experiencias de otras culturas diferentes a la propia. Así, en “Becoming Interculturally Competent”, Bennett señala que existen seis instancias de la experiencia intercultural, de las cuales las tres primeras corresponden a prácticas etnocéntricas (es decir, la reproducción del conjunto propio de paradigmas y costumbres para juzgar a las demás personas, en ocasiones inconscientemente (Bennett, 1998, p. 26)).

Dichas etapas son: la *negación* (la cual se caracteriza por el desinterés de quien se encuentra en situación de diferencia cultural y que, en la mayoría de las ocasiones, se traduce a actos agresivos o de rechazo), *defensa* (en la que las formas de *ser* y *hacer* de la cultura que ostenta el sujeto que experimenta la diferencia cultural es considerada por este como a única vía de acceso al conocimiento, al mismo tiempo que es el mecanismo mediante el cual grupos minoritarios hacen resistencia a las imposiciones macroestructurales de las culturas dominantes) y la *minimización* (etapa en la que, en efecto, se minimiza la diferencia cultural, puesto que “los elementos de la visión cultural propia son percibidos como universales” (Bennett, 2004, p. 4) [la traducción es mía], es decir, los valores, creencias y prácticas del sujeto intercultural tienen cierta validez y similitud con aquellas categorías o tipologías de la o las culturas ajenas).

Las otras tres instancias, entonces, corresponden a lo que el interculturalista estadounidense denomina *etnorrelativismo*, esto es, “la experiencia de las creencias y comportamientos propios como una de varias posibilidades de organizar la realidad” (Bennett, 2004, p. 1) [la traducción es mía]. Dentro de esta perspectiva, se encuentran: *aceptación* (es decir, se reconoce las diferencias entre varias culturas –incluida la propia– a partir de una perspectiva autorreflexiva del otro como diferente, pero igualmente humano (Bennett, 2004, p. 6)), *adaptación* (en la que la experiencia de otra cultura genera percepciones y comportamientos apropiados a dicha cultura a partir de la expansión de la propia visión de mundo (Bennett,

Pensada como un modelo encaminado hacia un *fin*, en el que se asume como armónico el paso de un estado a otro sin tener en cuenta las problemáticas y las complejidades que encarnan el hecho de negar o defenderse de la diferencia cultural, la propuesta de Bennett reproduce “la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal” (Walsh, 2005, p. 48), la cual desconoce o desecha “una postura política y ética, que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos” (p. 48).

Ahora bien, en respuesta al carácter *despolitizado* de la interculturalidad y con base en la definición que adopto aquí de *cultura* como campo de disputas por el orden de lo simbólico, propongo el concepto de *participación cultural*, el cual resulta bastante problemático definir debido a los numerosos conflictos ontológicos y epistémicos que se invisibilizan por el hecho de decir, sin más, que la cultura se relaciona tanto con los productos e instituciones de una comunidad en particular como con sus prácticas, creencias, comportamientos, etc. En este sentido, un primer acercamiento a este concepto es proveído por el crítico argentino Silvio Waisbord en el *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*; según Waisbord (2009), existen dos acepciones de este concepto: por un lado, se puede entender la participación cultural *como consumo de bienes producidos*, desde la cual “la participación [es entendida] como consumo de bienes culturales” (p. 203), se consideran a los *participantes* como “espectadores o audiencia” (p. 203) y a la cultura “como una serie de objetos e instituciones” (p. 203). En esta lógica, las dinámicas de consumo son determinadas a partir del “valor de cambio de los productos [que] es generado por las audiencias al participar/trabajar como consumidores” (Waisbord, 2009, p. 204). Por tanto, la participación “no es democratizante, sino que es fundamental para el funcionamiento de un sistema desigual de producción de cultura” (p. 204). Prácticas culturales como asistir a conciertos, visitar museos, ir a cine o a teatro, se enmarcan dentro de esta perspectiva.

Asimismo, en la base de esta concepción de la participación cultural existe –como he insistido en varios apartados– una visión enciclopédica de la cultura, pues participar culturalmente querría decir también que “es un acto intencional que tiene por objetivo incrementar el acervo informativo y cultural del participante” (Unesco citado en Martos y Quintero, 2015, p. 60), razón por la cual se dispone de ciertos productos, bienes y servicios distribuidos y organizados en eventos y prácticas culturales tanto colectivas como individuales para su respectivo consumo. Desde la óptica económica neoliberal que sustenta esta concepción, el propósito de participar culturalmente es “producir una experiencia

cultural que se puede caracterizar como un bien de ocio tiempo-intensivo [sic]”, (Becker citado en Martos y Quintero, 2015, p. 60), es decir, “el tiempo dedicado al consumo e inversión, que los individuos realizan para desarrollar y refinar sus gustos, (...) [todo ello acumulado] en el ‘capital de consumo cultural’” (Martos y Quintero, 2015, p. 60).

Una segunda concepción es aquella que aborda la participación cultural *como producción de sentido*, de la que señala Waisbord (2009) que es de carácter productivo y no consumista, es decir, “cualquier ‘artefacto cultural’ (ropa, programa de televisión, libros, sinfonías) solamente cobra sentido en la medida que son vividos en procesos activos de participación” (p. 205). En este sentido, los participantes de un evento o producto cultural negocian, crean, resignifican, perpetúan y establecen diferencias a partir de procesos de interacción, construcción o incluso rechazo de las relaciones entre individuos o comunidades. Sin embargo, la visión que se tiene desde esta perspectiva no cuestiona el valor de lo cultural, que es concebido desde el producto o práctica cultural *estable* que legitima el valor consumista de la primera acepción: “la participación no es ‘en/dentro’ de los medios/instituciones, sino participación cultural en sentido amplio vinculada a la utilización de recursos y capitales culturales” (Waisbord, 2009, p. 205).

Por ello, quisiera pensar el concepto de participación cultural *como construcción problematizadora de sentidos*, en la que, si bien Waisbord (2009) no desconoce el valor asimétrico y no siempre democrático en las diversas formas de participar y tener acceso a las complejas elaboraciones culturales, es necesario pensar, en primer lugar, el sentido de lo cultural. Según Aníbal Quijano (2014), un *orden o universo cultural* se constituye de “núcleos estructuralmente articulados que a su vez se integran del mismo modo con otros” (p. 672); sin embargo, esto “no significa que ese orden cultural tenga, necesariamente, un carácter sistemático real” (p. 672), es decir, puede que alguna práctica o producto cultural genere relaciones de resistencia frente a las formas de normalización o jerarquización de la estructura dominante. Por tanto, “es inevitable que la estructura registre heterogeneidades e incongruencias de diverso tipo entre sus elementos, no obstante lo cual éstos conforman una estructura común y no meramente una yuxtaposición” (p. 672).

En consecuencia, me parece que una aproximación al concepto de *participación cultural* puede darse desde su carácter dinámico, *performativo*, es decir, se participa *de y en* (como puntos liminares, fronterizos) la cultura –que acaso no sea *una, única y verdadera*– en la reiteración, la re-visitación, que nunca es la misma a la primera. A partir de este carácter

performático de la participación cultural como construcción problematizadora de sentidos, la *cultura* no es un conjunto de estables naturalizados y armónicamente delimitados, sino que, si de delimitaciones se trata, estas deben ser pensadas en las estructuras y procedimientos complejos que determinan modos diversos de participar. Así, considero necesario complementar esta tercera perspectiva de *participación cultural* con otro concepto relacionado: la *diferencia cultural* que posibilita pensar en el carácter constructivo y performático del hecho de participar, es decir, de *tomar parte de y en*, que está en la base etimológica de la palabra.

4.1.5.1. Diferencia cultural

Según Homi Bhabha en *El lugar de la cultura* (2002), muchas de las aproximaciones al concepto de *cultura* han ahondado en lugares comunes que se han vuelto en mecanismos de control discursivo, tales como la diversidad cultural o, como lo mencioné anteriormente, el constructo *interculturalidad* abordado desde el modelo de Bennett. Así, por ejemplo, la diversidad cultural “es un objeto epistemológico (la cultura como objeto de conocimiento empírico)” (Bhabha, 2002, p. 54), así como “es el reconocimiento de contenidos y usos ya dados; contenida en un marco temporal de relativismo, da origen a ideas liberales de multiculturalismo, intercambio cultural o de la cultura de la humanidad” (pp. 54-55). En cambio, y a diferencia de esta perspectiva naturalizadora e idealizadora, la diferencia cultural considera el *límite* como punto de partida, es decir, es la pregunta por la enunciación que determina el *decir* y el *hacer* de aquello que se designa como *cultural*. De este modo,

El proceso enunciativo introduce una escisión entre la demanda culturalista tradicional de un modelo, una tradición, una comunidad, un sistema estable de referencia, y la necesaria negación de la certidumbre en la articulación de nuevas demandas, sentidos, y estrategias culturales en el presente político, como práctica de dominio, o resistencia (Bhabha, 2002, p. 55).

En este sentido, la *escisión* o punto liminar constituye la diferencia cultural, pues es el espacio en el que todo aquello que se da por cognoscible e inteligible culturalmente (productos, prácticas, relaciones, instituciones, creencias, etc.) entra en un diálogo crítico y revisionista con sus formas de resistencia, renegación o problematización de lo cultural como homogéneo y estable. Según Bhabha (2002), el riesgo que puede correr este concepto es que sea tomado como forma de encuadrar al otro, pensado discursivamente como aquel que *proporciona, encarna* la diferencia, y no se ha comprendido que la diferencia puede ser “el agente activo de la articulación” (p. 52) entre formas heterogéneas –y aun homogéneas– de la

experiencia cultural. En este espacio de *sutura*, los sujetos *fronterizos negocian* significados y ponen de manifiesto, resignifican, perpetúan o naturalizan las relaciones de poder que construyen sus redes de sentidos. Por tanto, antes bien que perfilar la diferencia cultural como solución a los debates sobre la comprensión de lo cultural, Bhabha no desconoce que este concepto ostente la idea de que “el Otro pierde su poder de significar, de negar, de iniciar su deseo histórico, de establecer su propio discurso institucional y oposicional” (p. 52).

Además, resulta necesario hacer explícita otra de las características del concepto de *diferencia cultural*: la negociación del lugar epistemológico y discursivo de enunciación de aquello que se denomina *cultural* en el marco de una concepción de la cultura como campo de disputas por el orden de lo simbólico. En contra del supuesto *etnorrelativismo* del modelo de Bennett, a partir del cual se piensa el otro como diversidad circunstancial —la política del ‘depende de’ que *otrofica* y esencializa aquello que es desconocido, adverso o extraño como fin que debe ser domesticado—, el *acto de negociación* (que implica un movimiento interdependiente de subjetividades) hace evidente

una dialéctica sin la emergencia de una Historia teleológica [la de los fines, las clausuras] o trascendente, y más allá de la forma prescriptiva de una lectura sintomática [el estereotipo, por ejemplo] (...). [Es] una negociación de instancias contradictorias y antagónicas que abren sitios y objetivos híbridos de lucha, y destruyen esas polaridades negativas entre el conocimiento y sus objetos [es decir, la perspectiva binaria de Bennett de la cultura con ‘C’ y con ‘c’] (...). (Bhabha, 2002, p. 46)

Negociar, en este sentido, significa reconocer el espacio intermedio de la incertidumbre, la tensión y las relaciones de poder que sustentan los actos de rechazo, aceptación, sensibilización, entre otros. Para negociar, evidentemente, se necesita *otro*, pero este no puede ser meramente entendido o *clausurado* como el *afuera* que justifica la experiencia colonial del yo cognoscente, sino que en el territorio del límite “el valor transformacional del cambio está en la rearticulación, o traducción, de elementos que no son *ni el Uno (...)* *ni el Otro (...)* *sino algo distinto*, que cuestiona los términos y territorios de ambos” (Bhabha, 2002, p. 48).

Finalmente, quisiera pensar que, en el acto de *habitar* el texto literario —y específicamente el cuento latinoamericano— el sujeto que es lector, docente, estudiante, extranjero, entre otras formas de la subjetividad, *participa culturalmente de* (pone de manifiesto redes de sentido, relaciones de poder, construcciones identitarias de sí en el acto de la lectura) y *en* (sus

subjetividades y las de los demás sujetos y procesos implicados el terreno de lo textual) el espacio de la diferencia cultural como campo de luchas, tensiones, contradicciones y negociaciones de lo literario. Concebida la participación que puede tener el docente-lector como diferencia *performática* y que constituye el punto de partida para repensar las relaciones con lo cultural, esta apuesta teórica pone en cuestión las formulaciones y proyectos estabilizadores y despolitizados de la interculturalidad y el multiculturalismo que niegan la especificidad de la literatura, reducida a alcanzar otros fines ajenos a su condición como encuentro de disputas y desfamiliarizaciones de aquello que se concibe como normal. Se participa *culturalmente* del y en el cuento latinoamericano reconociendo sus diferencias, negociando significados en el espacio liminar que es él mismo como encuentro de subjetividades en constante construcción de redes de sentido.

En este sentido, ¿cómo es posible, en últimas, que el otro haga patente la inteligibilidad del texto literario sin imponer la propia, sin partir del supuesto violento de un *yo* como origen del conocimiento último y, en cambio, ponerla en diálogo, *negociarla*, con otras formas del *dar cuenta* de la experiencia cultural? De manera análoga, estimo que, si existen unas *políticas culturales* que configuran tipos de participación cultural y agendas políticas y socioeconómicas de la *identificación*, con el establecimiento de unos principios teóricos del cuento latinoamericano pretendo poner en consideración ciertas *políticas culturales* del texto literario en el contexto de su intervención en el aula de español como lengua extranjera. La literatura, como *campo* de fuerzas en lucha por el dominio de su estatuto, se articula con otros campos –en este caso, con la didáctica de lenguas extranjeras– de los que también es objeto de dominaciones y tensiones discursivas frente a las cuales no puede estar ajena.

Por ello, quisiera terminar este marco conceptual con el siguiente esquema (gráfico 2) que intenta dar cuenta de las complejas relaciones y prácticas discursivas en las que, a mi modo de ver, se inserta el cuento latinoamericano una vez entra en diálogo con el desarrollo de materiales como práctica pedagógica y que pretende ir más allá de las meras transiciones supuestamente armónicas y unidireccionales propuestas por el modelo de sensibilidad intercultural de Bennett. Insisto, finalmente, en el hecho de que, si bien conceptos como los de *participación cultural* y *diferencia cultural* parten de lugares de enunciación que corresponden al ámbito de la industria cultural y a los estudios culturales y antropológicos, no obstante visibilizan los complejos entramados discursivos de los que parten, al mismo tiempo que posibilitan una aproximación crítica a la literatura en la didáctica de ELE diferente de las conceptualizaciones esencializadoras tradicionales.

Una participación cultural *de* y *en* el cuento latinoamericano es aquella que tiene en cuenta no solo una perspectiva de *consumo de bienes producidos* (a través de sus usos utilitarios en el que los contenidos literarios en general están al servicio de un aprendizaje lingüístico-comunicativo y enciclopédico) o una perspectiva de *producción de sentidos* (en el que se adoptan posturas hacia el texto literario como *placer estético* que solo *representa* o *vale per se*, fiel reflejo de la realidad), sino también a partir de mi propuesta, como *construcción problematizadora de sentidos* (una participación *del* y *en* el cuento en el que la diferencia cultural sea reconocida como punto de encuentro, límite epistémico en el que el docente/estudiante-lector *negocian* significados como producto de luchas por el orden de lo simbólico a través de unas políticas culturales del texto, es decir, unos principios).

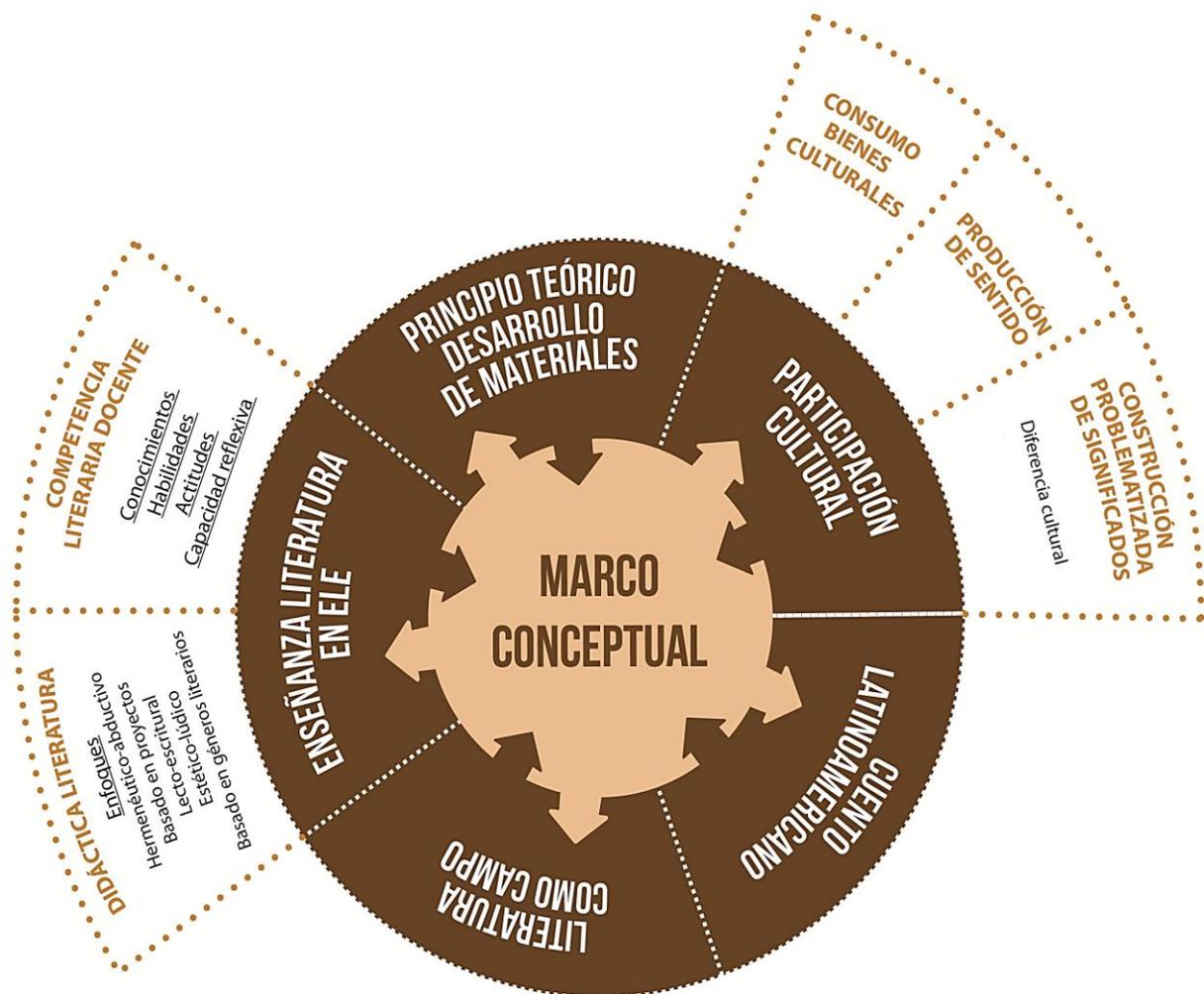


Ilustración 3. Síntesis del marco conceptual como campo. Elaboración propia.

4.2. MARCO METODOLÓGICO

En vista de que esta investigación no solo se *enmarca* en una serie de conceptos interrelacionados sino también en un conjunto de *procedimientos* y *modos* de posicionarse y de actuar en la realidad investigativa, estimo necesario describir y comprender la naturaleza de este estudio, así como las herramientas y los medios a partir de los cuales, en definitiva, se construyen unos principios teóricos del cuento latinoamericano. Para ello, entonces, establezco cuatro componentes coherentemente interrelacionados que definen la metodología seguida en esta investigación: el enfoque investigativo, el paradigma filosófico, una propuesta metodológica por fases y los instrumentos de recolección y análisis de datos.

4.2.1. Enfoque investigativo

La formulación de unos principios teóricos para el desarrollo de materiales como posibilitadores de participación cultural, implica, en principio, el conocimiento de ciertos conceptos a partir de los cuales se hace un análisis textual de una obra literaria. A su vez, tales términos se fundamentan a través de experiencias, juicios y valoraciones postuladas por diferentes corrientes de pensamiento –piénsese, por ejemplo, en el aparato retórico que el estructuralismo ha creado y tomado de sus disciplinas (la lingüística es una de ellas) con el fin delimitar su discurso: estructura, oposición, relación, regla o norma, paradigma, sintagma, etc.

Por tanto, creo que es pertinente pensar que la definición de un principio pasa por la *interpretación, descripción, explicación* y, en últimas, *dar cuenta de* un texto literario como el cuento latinoamericano a partir de ciertas propuestas metodológicas de lectura, como es el caso de la narratología, *una entre varias formas* para establecer un diálogo de negociación y participación de formas, significados, símbolos y sentidos llevados a cabo antes, durante y después del proceso de lectura. Con esto último quiero hacer especial énfasis en la idea de que no hay una, única y verdadera interpretación de un texto, así como también debe existir un mínimo de esfuerzo por tratar de *visitar* la obra literaria en y desde sus *mundaneidades*, las cuales el lector puede, como necesidad primordial de acercamiento a la obra, explorar, analizar, poner en cuestión y relacionar con las *mundaneidades* propias.

Así pues, parto de estos supuestos con el fin de señalar que el enfoque investigativo de este estudio es de tipo *cualitativo*. Sin embargo, antes de proporcionar una definición de lo que entiendo por *investigación cualitativa*, considero apropiado precisar, en primer lugar, por qué los supuestos anteriores son de naturaleza *axiológica* y, en segundo lugar, qué es un *enfoque de investigación*. Por una parte, considero que son supuestos *axiológicos* porque me interesa

preguntarme y preguntarle a la investigación: ¿qué valores y significados están en juego en la formulación de unos principios basados en el cuento latinoamericano para el desarrollo de materiales que posibiliten la participación cultural, tanto del docente de ELE como del estudiante?

Con base en esta perspectiva axiológica, y a mi modo de ver, el enfoque de esta investigación es de tipo *cualitativo*, puesto que, para Creswell (2007), un estudio cualitativo

Es una actividad situada que ubica al observador (*observer*) en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen visible el mundo, lo transforman y lo traducen en una serie de representaciones tales como notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y recordatorios. En este sentido, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y natural del mundo. (p. 36) [la traducción es mía]

Varios comentarios me gustaría hacer en relación con esta definición y en consonancia con el carácter axiológico de los supuestos iniciales: en primer lugar, comparto la idea de que la investigación cualitativa ubica al investigador-observador en el mundo; sin embargo, ¿qué idea de mundo, qué *valores* entran en juego en esa relación que entabla quien decide *visitar* una realidad y esta última? Sobre todo, ¿tiene capacidad de agenciamiento el investigador, que aparentemente es *puesto* en un mundo, según esta definición (es el enfoque el que *posiciona* al investigador, y no es este quien decide cómo y a partir de qué elementos entra a negociar los valores establecidos en dicho mundo)? En segundo lugar, coincido en el hecho de que una investigación cualitativa se base en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen *visible* determinada realidad. No obstante, ¿qué otros propósitos, aparte de visibilizar un mundo, pueden cumplir unas prácticas hermenéuticas que, si bien pueden evidenciar modos de *ser*, *estar* y *hacer* en un contexto a través del ejercicio descriptivo, explicativo, argumentativo y valorativo (elementos básicos del *arte* de interpretar), *invisibilizan* otras formas constitutivas pero marginadas por condiciones y relaciones de poder?

En tercer lugar, ¿qué noción de *lo natural* predomina en esta definición? Líneas más adelante, los autores señalan algunas ideas al respecto: “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus contextos naturales tratando de comprender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan” (Denzin y Lincoln, citados en Creswell, 2007, p. 36) [la traducción es mía]. Aunque los investigadores reconocen la

importancia que tienen los sujetos cognoscentes de esa realidad investigativa en la construcción de sentido, pareciera que en su idea de lo natural del enfoque predominara una visión *etnocéntrica* del contexto de estudio, pues es conferirle la voz a los sujetos participantes única y exclusivamente en el momento en que interactúan como si se tratara de una simple muestra, sin tener en cuenta que dichas prácticas responden a un entramado *cultural* (y no *natural*, que equivaldría a decir *normal, dado, aceptado*) mucho más amplio que abarca a dichos actores y sus prácticas cotidianas.

De esta manera, esta definición de *enfoque de investigación cualitativo*, a mi modo de ver, es insuficiente y carece de otros elementos que he venido señalando a lo largo de este proyecto: la capacidad de agenciamiento de quien investiga y de quienes participan del proceso, por un lado, y las implicaciones éticas que surgen del contacto entre investigador y realidad a investigar, por otro. Para ello, considero que la idea de *reflexión epistemológica*, propuesta por Irene Vasilachis (2006) y que se opone a la idea monolítica de *epistemología*, complementa adecuadamente la definición proporcionada por Denzin y Lincoln: además de *orientar* (y no *ubicar*) al investigador en un mundo concreto, el enfoque de investigación cualitativa le permite, a través de la reflexión epistemológica, pensar su quehacer profesional como

una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez, en la que las preguntas muerden ávidamente, resquebrajan la cáscara de un fruto que no siempre está maduro (...). La reflexión epistemológica intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o, cuando aun no siéndolo, no pueden ser, en todo o en parte, registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles. (p. 46)

En ese sentido, la formulación de unos principios teóricos (basados en la definición de conceptos y metodologías de análisis textual propias de los estudios literarios), implica la construcción o *creación*, en términos de Vasilachis, de una metodología descriptiva, analítica e interpretativa que dé cuenta de su carácter de elaboración y que, en efecto, evidencie la necesidad de reformular y rearticular *conceptos existentes y estrategias metodológicas disponibles*.

Asimismo, considero que, dentro de un enfoque cualitativo de investigación, es imprescindible *la perspectiva de los participantes y su diversidad*, en las que resultan primordiales las experiencias “de los actores sociales y sus prácticas y [se] tiene en cuenta

que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas” (Flick citado en Vasilachis, 2006, pp. 26-27). Con respecto a esto último, me gustaría señalar dos aspectos: en primer lugar, el carácter participativo y social de un estudio cualitativo en el que todos los actores involucrados son parte constitutiva del mismo, es muestra del sentido *cultural* y no *natural* tanto de los conocimientos como de los resultados e interpretaciones que surgen del proceso investigativo. Es *cultural*, por tanto, porque se reconoce la heterogeneidad de comportamientos, visiones de mundo y vivencias de los participantes, quienes hacen parte de estructuras y prácticas económicas y políticas mayores que la investigación en conjunto. *Lo natural*, en ese sentido, tiene la tendencia a responder más por la normalización o neutralización de dichas prácticas, lo cual correspondería a los objetivos de un estudio cuantitativo.

En segundo lugar, el hecho de que los participantes, sus conocimientos y modos de *ser* y *estar* en el mundo constituyan una parte esencial de todo estudio cualitativo, es un motivo más para justificar que la formulación de aproximaciones teóricas y experiencias pedagógicas en torno a la presentación de actividades con base en el cuento latinoamericano no es una práctica que solo se construya desde mi perspectiva como investigador y futuro docente de lenguas y literatura, sino que tiene sentido cuando otros participantes (docentes de español como lengua extranjera y de literatura) pueden dar cuenta de variadas lecturas críticas de un cuento.

Finalmente, estimo pertinente sugerir una *reconstrucción* integral de lo que entiendo por *enfoque de investigación cualitativo* acorde con los objetivos y la naturaleza de esta investigación a partir de los aportes de los diferentes autores aquí citados. Un enfoque de investigación cualitativo, a mi modo de ver,

1. Es una actividad situada que *orienta* (y no *ubica*, según la idea monolítica de Denzin y Lincoln) al observador (observer) en *un mundo* (y no en *el mundo*, como si existiera uno solo). Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen visible *ese* mundo, lo transforman y lo traducen en una serie de representaciones tales como notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y recordatorios. (Denzin y Lincoln citados en Creswell, 2007)
2. Es un proceso de carácter *cultural* y no *natural*, puesto que en la investigación, como *campo* (siguiendo a Bourdieu, 2011) se ponen en diálogo los valores, las actitudes y

los conocimientos de los agentes implicados en la disputa y negociación (Bhabha, 2002) de significados dentro de un orden de lo simbólico. Lo *cultural* da cuenta, en términos de Bhabha (2002), del espacio liminar, *fronterizo* de aproximaciones y tensiones epistemológicas, simbólicas e ideológicas que inciden en el estudio, mientras que lo *natural* tendería a la normalización y descripción de los fenómenos de la realidad que se investiga *tal cual son*.

3. Es un espacio constructivo de acción y pensamiento que posibilita la *reflexión epistemológica*, la cual consiste en *renovar, crear y persistir en la tarea inquisitiva de investigar*. Asimismo, una investigación de tipo cualitativo reconoce las *dificultades o retos* a los que se ve enfrentado el investigador, pues se pueden presentar situaciones *inéditas* o teorías y metodologías disponibles pero *insuficientes* para la descripción y análisis de resultados (Vasilachis, 2006).
4. Contempla tanto la *reflexividad del investigador* como la *perspectiva de los participantes y su diversidad* (Flick citado en Vasilachis, 2006), es decir, una *metaepistemología* capaz de dar cuenta de la subjetividad, los procesos de cognición y las experiencias del investigador (epistemología del Sujeto Cognoscente) y de los participantes (Epistemología del Sujeto *en conocimiento*, y no *conocido*, como sugiere Vasilachis (2006), pues tanto quien investiga como quien hace parte del proceso nunca terminan de conocer y hacerse conocer, es decir, un estudio cualitativo no evidencia la totalidad, definitiva y acabada, de la realidad que se investiga).
5. En últimas, y para los propósitos de mi investigación, un enfoque de investigación cualitativo no solo busca “entender la acción social interpretándola” (Weber citado en Vasilachis, 2006), ni “comprender sus motivos *para y porque* (Schütz citado en Vasilachis, 2006), como tampoco “hacer explícita la significación dada” (Habermas citado en Vasilachis, 2006). Pretende también “considerar el resultado del proceso de conocimiento como una construcción cooperativa en la que los sujetos (...) realizan aportes diferentes” (Vasilachis, 2006, p. 53). Las visiones de Weber, de Schütz, de Habermas y de Vasilachis son todas ellas constitutivas de un paradigma hermenéutico-interpretativo y crítico que considero clave en la construcción discursiva y filosófica de la investigación presente.

4.2.2. Paradigma filosófico

En relación con el enfoque de investigación cualitativo y el carácter axiológico de los supuestos y creencias que se desarrollan a lo largo del estudio, me inclino a pensar que la

definición de unos saberes a partir de los cuales se puede leer críticamente un texto literario como el cuento latinoamericano es una *acción* que busca *interpretar* y *dinamizar* una serie de conceptos y experiencias en torno a los procesos de lectura, selección, secuenciación y gradación de actividades y tareas básicas para el ejercicio crítico con el texto.

Así, esta investigación constituye un esfuerzo por *comprender*, *evidenciar* y *construir significados* relacionados no solo con la conceptualización crítica con la que se emiten juicios informados acerca de la lectura de un texto literario, sino también con los *sentidos*, *objetivos* y los procesos de *negociación* a través de los cuales entabla un diálogo *constructivo* con prácticas pedagógicas como la elaboración de actividades y tareas encaminadas a una de varias *interpretaciones* posibles. Todas estas acciones, a mi parecer, corresponden a un paradigma filosófico de investigación *hermenéutico* o *interpretativo*. Sin embargo, antes de justificar su pertinencia para los propósitos anteriormente expuestos, estimo necesario entender a qué se hace referencia cuando se habla de *paradigma filosófico de investigación*.

Un *paradigma* es, en términos de Vasilachis (2006), el conjunto de “marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (p. 46). Complementariamente, Vasilachis trae a colación la referencia clásica de Kuhn (citado en Vasilachis, 2006, p. 46), para quien un *paradigma* es también “el resultado de la observación de la forma de desarrollo de un determinado ámbito del conocimiento”. Asimismo, Creswell (2007) construye una definición con base en diferentes autores: un paradigma o *visión de mundo* es un “conjunto básico de creencias que guían la acción” (Guba citado en Creswell), así como comprende “supuestos filosóficos, epistemologías y ontologías” (Crotty citado en Creswell) [la traducción es mía].

En ese sentido, el paradigma *hermenéutico-interpretativo* que propongo como marco orientador de los procesos y acciones que llevo a cabo en este estudio, tiene como fin, en términos de Vasilachis (1992), “la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p. 43). Así, según Martínez (2011), en este paradigma se asume que “no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra” (p. 9, párr. 4). De igual manera, una investigación orientada a partir del paradigma hermenéutico-interpretativo no busca llegar a generalizaciones u abstracciones que controlan la realidad, sino proponer especificaciones,

descripciones e interpretaciones construidas conjuntamente con los participantes –de los cuales el investigador es uno.

Ahora bien, como se mencionó previamente, un paradigma se compone de supuestos filosóficos que orientan, en este caso, las maneras de proceder y de reflexionar en un proceso investigativo. En lo que respecta al paradigma hermenéutico-interpretativo, considero pertinente presentar los supuestos que mejor definen a este paradigma, así como articularlos con los que, a mi modo de ver, son los supuestos axiológicos que construyo a partir de mis creencias acerca de la lectura de textos literarios (cabe señalar que los supuestos filosóficos del paradigma los tomo de Vasilachis y los axiológicos surgen de mis creencias y experiencias desde mi lugar de enunciación como futuro docente de lenguas y literatura):

1. *La resistencia a la «naturalización» del mundo social:* la sociedad es una construcción de valores, creencias, acciones, normas y significados en constante negociación y cambio entre los diferentes integrantes, en contraposición a la búsqueda de generalización, explicación y control de fenómenos a partir de sus causas y las predicciones, lo que correspondería a un enfoque cuantitativo (Vasilachis, 2006, p. 48). En relación con este supuesto, un principio axiológico de mi investigación es: *por medio del descubrimiento de los elementos estructurales, sociohistóricos y problemáticos de un texto literario con base en uno de varios marcos interpretativos, se puede establecer un diálogo crítico con el mismo; así se evita la naturalización o normalización de su uso instrumental en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.*
2. *La relevancia del concepto de mundo de la vida:* el mundo es el escenario espacio-temporal en el que los seres humanos proveen de significados a sus experiencias, sus modos de relacionarse con la realidad y en comunidad a través de *procesos de entendimiento*. Estas acciones, teniendo como referencia el mundo, les proporcionan a las personas modelos de interpretación (Vasilachis, 2006, p. 48) a partir de los cuales se crean vínculos de cohabitabilidad. A este respecto, considero que un supuesto axiológico es: *la lectura crítica de textos literarios, como señala Nussbaum (2012), nos hace seres humanos justos, democráticos y respetuosos con lo que el otro o lo otro tiene por decirnos, sin tener que pasar por encima de él, es decir, sin imponer nuestros valores, estructuras y significados violentamente. Cuando entramos en diálogo con una obra, estamos construyendo y negociando significados.*

3. *El paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno:* en el proceso de aproximación, observación y conocimiento de la realidad que se investiga, el investigador es parte fundamental en la interpretación de las situaciones o hechos a los cuales “no «da» significado a lo observado sino que hace explícita la significación «dada» por los participantes” (Vasilachis, 2006, p. 49). Dadas estas características, el supuesto axiológico es: *el lector tiene la responsabilidad de dar cuenta de las estructuras de pensamiento de un texto, de las fuerzas sociales e históricas de su producción y circulación, y de las formas diversas de sentido, a partir de supuestos teóricos que le posibilitan argumentar concienzudamente una interpretación del mismo.*
4. *La doble hermenéutica:* las interpretaciones y posteriores conceptualizaciones que elabora el investigador como fruto de su interacción en la realidad investigada (que es ya significativa para la comunidad participante) pueden ser utilizados por las personas involucradas para designar e interpretar tales situaciones (Vasilachis, 2006, p. 49). Este supuesto, entonces, se relaciona con el siguiente principio axiológico: *una doble hermenéutica (o triple, pues cuanto más enriquecedoras sean las experiencias de lectura será de igual manera el compromiso crítico con las diversas formas en que se manifiestan textualidades) se construye a partir de una visión compleja y problematizada de un texto literario (capacidad interpelativa tanto del lector como del texto) y de las experiencias intertextuales que se ha formado el lector previamente.*

En el marco de estos supuestos, se podría decir que la hermenéutica como paradigma y disciplina filosófica ha tomado diferentes caminos a lo largo de su existencia; según Recas (2006), a partir de la década de los años sesenta del siglo pasado, la hermenéutica ha experimentado diversos procesos de estructuración discursiva, conceptual y metodológica, lo que ha llevado a la aparición de diferentes corrientes: la hermenéutica *ontológica* (de la que Gadamer sobresale como uno de sus representantes), la hermenéutica *metodológica* (Betti y Hirsch como sus mayores exponentes) y la hermenéutica *crítica* (cuyos pensadores, disímiles entre sí, son Apel, Habermas, Derrida, Ricoeur, Vattimo, entre otros, aunque cabría preguntarse de qué criterios se parte para afirmar que, por ejemplo, Jacques Derrida hace parte de una corriente hermenéutica que paradójicamente él cuestiona a lo largo de su obra).

Dentro de esta última perspectiva, como señala Recas (2006), los autores proponen postulados distintos y divergentes en lo que respecta a la práctica interpretativa, puesto que

unos apuntan más hacia “la necesidad de una fundamentación racional de todo proceso de otorgamiento de sentido” (p. 140) –principio del que harían parte Habermas y Apel–, mientras que Ricoeur, Derrida y Vattimo se inclinarían más hacia “el desmontaje de la tradición fundamentalista misma en que se inscribe el discurso filosófico occidental” (p. 140). Para Recas (2006), en últimas, y a pesar de las discrepancias teóricas y prácticas entre estos pensadores, la diferencia, el diálogo y el ejercicio crítico componen esta perspectiva de la hermenéutica.

Así, considero que esta aproximación crítica del paradigma hermenéutico responde al objetivo de la formulación de unos principios fundamentados desde la teoría literaria y articulados por medio de los aportes teóricos del desarrollo de materiales para la *comprensión y construcción de significados* presente no solo en el proceso de lectura de un cuento latinoamericano, sino también en el ejercicio mismo de la selección, gradación y secuenciación de actividades. A mi modo de ver, desde una perspectiva *crítica*, es posible pensar un método de investigación acorde con los objetivos de investigación planteados. No obstante, previo a la enunciación de la propuesta metodológica *construida* en este estudio, creo conveniente señalar los rasgos distintivos de la hermenéutica crítica que me servirán como puntos de partida, junto con los supuestos filosófico-axiológicos de arriba, para la construcción de dicha propuesta.

Estos son, brevemente reseñados, los puntos claves que definen el paradigma hermenéutico *crítico* (Recas, 2006)

1. *La necesidad de una hermenéutica desmitificadora del sentido frente a la mera interpretación del mismo*, que entiendo, a la luz de la presente investigación, como el establecimiento de unos saberes *constructores de sentido* que se han ganado desde la teoría literaria (por ejemplo, el concepto de *mundaneidades* del texto, propuesto por Said) con el fin de *desmitificar* el uso instrumental del cuento latinoamericano (el texto al servicio de un único sentido: extraer sus contenidos lingüístico-comunicativos).
2. *El desarrollo de una hermenéutica que rehabilite el poder de la reflexión crítica*, que se sustenta a través de preguntas analíticas como: ¿cuál es la estructura del texto? ¿qué no cuenta o no visibiliza? ¿qué tensiones y relaciones de poder se vislumbran en un texto?, todas estas, preguntas de las diferentes escuelas o metodologías de análisis textual.

3. *La necesidad de una crítica del reduccionismo cientificista ante el complejo fenómeno de la comprensión del sentido que no renuncie, sin embargo, a una positiva asimilación del pensamiento científico*, es decir, por una parte, una crítica al uso privilegiado del texto literario como muestra de lengua a partir de una propuesta de diversificación dialógica con el cuento latinoamericano, y, por otra, la inevitable cooperación entre disciplinas (didáctica de la literatura, didáctica de ELE y el desarrollo de materiales).
4. *El reconocimiento de un enraizamiento material de la hermenéutica que no otorgue un valor absoluto al componente lingüístico como elemento implicado en la comprensión del sentido*, que actúa en dos niveles: en un primer nivel, es necesario no volver a caer en la naturalización de una, única y verdadera forma de comprender un texto literario solo a partir de la pregunta *¿qué significa?*, sino también ampliar el espectro interpretativo con base en preguntas tales como las del numeral anterior. En un segundo nivel, sería incoherente, desde mi punto de vista, no contemplar las otras formas de formular un principio que no están directamente relacionadas con los constructos teóricos proveídos por la crítica literaria, y me refiero específicamente a prácticas *materiales* como lo son la elección y selección de textos, la creación de tareas facilitadoras y finales, pedagógicas y de la vida real, encaminadas a una interpretación fundamentada –de varias y válidas– de un cuento latinoamericano.

No obstante, previo a la descripción de la propuesta metodológica que desarrollo en esta investigación, quisiera articular los supuestos filosófico-axiológicos del paradigma hermenéutico con los rasgos característicos de la perspectiva crítica (gráfico 3) que, a su vez, orientarán las acciones llevadas a cabo en la metodología construida aquí.



Ilustración 4. Relación paradigma hermenéutico y su perspectiva crítica. Elaboración propia.

4.2.3. Propuesta metodológica por fases

Debido a que la construcción de un principio teórico parte de la búsqueda necesaria de orientaciones conceptuales en relación con metodologías o escuelas teóricas de análisis textual, así como de la identificación previa de prácticas de enseñanza y aprendizaje encaminadas al desarrollo de materiales que contemplan el trabajo con textos literarios, considero que un método de investigación –como conjunto de reflexiones epistemológicas y procedimientos que se llevan a cabo para la recolección y análisis de datos–, previamente *adoptado*, no responde a los objetivos establecidos en esta investigación.

La adopción de un método, en mi opinión, conlleva dos implicaciones: por una parte, si se escoge un método, la investigación debe dar cuenta, dependiendo del grado de rigor procedimental, de cada uno de los pasos, técnicas y modos de proceder que, en efecto, favorezcan la validación de los resultados obtenidos, pero convierten el proceso en una actividad *al servicio del método* –piénsese, por ejemplo, en el marco metodológico que proveen Jolly y Bolitho para el desarrollo de materiales, que ha transformado los contenidos, los objetivos y las metodologías de enseñanza a necesidades que deben cumplir con

determinados pasos, como si, en el fondo, el campo del desarrollo de materiales fuera exclusivamente una práctica *aplicada*. En esa lógica, el método corre el riesgo no sólo de volverse un *molde* sobre el cual la investigación *vierte* sus objetivos, datos y resultados, sino que también puede llegar a convertirse en una *camisa de fuerza* que condiciona la investigación.

Por otro lado, y aquí pongo énfasis en quien investiga, el método relega al investigador a seguir una serie de procedimientos y productos sin más, y éste, al notar las facilidades y beneficios del método, se conforma con tratar de hacer que su investigación *encaje* en los principios metodológicos de la teoría fundamentada, de la etnografía o del estudio de caso. Con esto último no pretendo cuestionar las ventajas que un método ofrece al investigador que se enfrenta a las complejas tareas de diseño de cuestionarios y entrevistas, grabaciones y actividades, sino la capacidad de agenciamiento y compromiso de quienes participan en la investigación y, sobre todo, de los propósitos de la misma, que no pueden ser reducidos a los dictámenes de un método con el fin de que este gane credibilidad, consistencia y verificabilidad en detrimento de la realidad investigada y sus complejos procesos.

Así, con el fin de atender los objetivos e intereses de la investigación, sugiero la siguiente propuesta metodológica por fases interdependientes entre sí y relacionadas con los supuestos filosófico-axiológicos del paradigma hermenéutico y los postulados de la perspectiva crítica y que me permitió, de forma integral y dialógica, construir algunos principios del cuento latinoamericano para su adecuación pedagógica en el campo del desarrollo de materiales:

Fase 1. Construcción de aproximaciones teóricas al cuento latinoamericano. Esta fase inició con la revisión de material existente en lo que respecta al trato de contenidos culturales y literarios, específicamente. Cabe señalar que esta actividad hizo parte de la fundamentación del problema, cuyo objetivo es justificar la necesidad de abordar el tema en cuestión y enunciar el hecho problemático principal de esta investigación, que corresponde a la concepción de literatura que se sigue en los materiales desarrollados para la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Asimismo, esta revisión se dividió en dos partes: en primer lugar, se revisaron los textos guía con el fin de describir y analizar qué tipo de intervenciones pedagógicas se han hecho, en los últimos veinte años –debido al *antes y después* que establece la aparición del *Marco común europeo*–, en cuanto al componente cultural de la lengua, particularmente la literatura como uno de sus manifestaciones. En segundo lugar, se revisaron las unidades didácticas que

trabajan con el cuento latinoamericano, de las que se concluye que el carácter instrumental del desarrollo de las tareas, actividades y ejercicios predomina como uso privilegiado.

En esta fase también, y después de la revisión, fue necesario realizar una selección de las teorías o marcos interpretativos de análisis textual desde los cuales se puede abordar de manera crítica el cuento latinoamericano; tales marcos o metodologías son: el estructuralismo (exactamente la narratología como método lingüístico-literario de esta corriente teórica), las *mundaneidades* del texto y la crítica literaria latinoamericana. Elegí estas tres perspectivas puesto que:

a) la narratología ha sido predominantemente la escuela de pensamiento de la que han partido la mayoría de estudios del cuento como género (es decir, ha existido la necesidad de definir, con cierto rigor, su estructura en oposición a los demás géneros). Esta escuela de análisis textual se propone, como objetivo principal, establecer la estructura de textos narrativos, razón por la cual hace uso de saberes propiamente lingüísticos.

b) Las *mundaneidades* del texto, metodología textual propuesta por Edward Said, se propone, principalmente, indagar y relacionar los aspectos sociohistóricos en los que se enmarca la producción, circulación y recepción del texto literario, cuestiones que no son tenidas en cuenta por la lectura estructural de la narratología.

c) La crítica literaria latinoamericana, heredera de escuelas postestructuralistas, de la teoría crítica y de los estudios culturales, se plantea como objetivo construir formas-*otras* de aproximarse a un texto literario, lo cual da cuenta de una autonomía *dialógica* con la tradición teórica que la precede y con las realidades socioculturales heterogéneas que un cuento *estructura, esconde o complejiza*. La *colonialidad* de poderes y saberes (términos acuñados por el críticos como Aníbal Quijano y Walter Mignolo) con los que se ha construido la lectura crítica de textos literarios, y aún más de uno de los géneros que ha tenido mayor consideración en América Latina, debe repensarse a partir de una cohabitación de conocimientos y experiencias desde el lugar de enunciación donde se formulan nuevas aproximaciones teóricas y críticas.

Como tercera tarea de este primer ciclo, se encuentra, entonces, la correspondiente búsqueda bibliográfica de textos críticos de los que se derivan las metodologías establecidas. Para tal propósito, consideré apropiado consultar autores tales como Gérard Genette (para la narratología), Edward Said (para el concepto de *mundaneidades*), Julio Cortázar, Ricardo

Piglia y Ángel Rama (para la crítica literaria latinoamericana), como base para construir las definiciones clave. En ese sentido, contemplé una cuarta tarea de *lectura*, para luego pasar al proceso de *redacción* sintetizada de las aproximaciones teóricas desde cada marco de análisis textual; dicho proceso consistió en la interpretación de las teorías propuestas por cada autor, articulada con la inclusión de citas textuales pertinentes para una construcción fundamentada de la definición. En este sentido, este ejercicio constituyó, desde la perspectiva de la hermenéutica crítica, una *necesidad de desmitificar el significado como mera interpretación*, pues se acuden a unas elaboraciones teóricas para construir sentidos no solo a través de lo que dice el texto, sino también mediante su estructura, sus cuestionamientos sociohistóricos y sus heterogeneidades problematizadas.

Fase 2. *Comprensión de los aportes teóricos del desarrollo de materiales y de la didáctica de la literatura.* Esta fase se compuso principalmente de dos procedimientos: en primer lugar, estimé necesario hacer una revisión y selección de propuestas metodológicas construidas desde la didáctica de la literatura en lo que respecta a los cinco enfoques descritos en el marco conceptual y que pueden orientar pedagógicamente el abordaje del cuento latinoamericano con base en las metodologías de análisis textual de la fase 1. Tales enfoques son: *hermenéutico-abductivo, enfoque basado en proyectos, lecto-escritural, estético-lúdico y enfoque basado en géneros literarios*. Asimismo, resultó primordial tener en cuenta algunos aportes conceptuales que se trajeron a colación para la construcción del concepto *competencia literaria docente*, pues, como he venido sugiriendo, el interés de esta investigación es insistir en el papel del profesor de ELE como desarrollador de sus propios materiales basados en texto literarios. Al igual que en la fase 1, en esta fase también fue necesario realizar una búsqueda de fuentes (artículos, libros, ensayos, etc.) en relación con la didáctica de la literatura, así como una posterior lectura que permitió hacer una interpretación de aportes teóricos articulada con citas textuales de los diferentes autores.

En segundo lugar, y una vez llevado a cabo el procedimiento anterior, estimé pertinente seleccionar algunos principios para el desarrollo de materiales, proporcionados por Brian Tomlinson, que se relacionan directamente con la didáctica de lenguas extranjeras y en los que se tienen en cuenta conceptos clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje –por ejemplo, *estilos de aprendizaje, teoría de lengua, teoría de enseñanza*, entre otros–. De esta manera, el criterio que se tuvo en cuenta para la selección de estos principios fue la mayor cercanía que pudiera tener un principio de desarrollo de materiales con los aportes teóricos tanto de la didáctica de la literatura como con los conceptos recuperados en la primera fase.

Así, por ejemplo, y de manera tentativa, si Tomlinson (2003) sugiere que “los materiales deberían involucrar afectivamente al estudiante” (p.22) [la traducción es mía], desde el concepto de *intertextualidad* que está en la base de la *competencia literaria docente*, se puede lograr dicho propósito, pues el docente/estudiante-lector puede relacionar tanto experiencias de lectura como vivencias previas que lo hayan *afectado* con las *mundanidades* del cuento.

Es importante señalar que en esta fase se hizo una selección de principios fundamentados desde el desarrollo de materiales, lo cual podría interpretarse como un desajuste o desbalance con respecto a los conceptos definidos en la primera fase. Sin embargo, el hecho de que existan unos principios ya establecidos me permitió no solo orientar el objetivo principal de la investigación, sino también confrontarlos con las conceptualizaciones elaboradas de la primera fase y ver hasta qué punto es posible una relación dialógica entre conceptos. A esto es a lo que me refiero con el término *comprensión* de esta fase, que, en consonancia con la perspectiva crítica de la hermenéutica, permitió ir más allá de la dimensión tradicional del desarrollo de materiales como una forma *reducida* que solo está al servicio de aplicaciones prácticas pasando por alto sus aportes teóricos como disciplina.

Fase 3. Proceso de consulta y construcción de los principios teóricos del cuento

latinoamericano (doble hermenéutica). Dado que la investigación se circunscribe en las propuestas filosóficas y axiológicas del paradigma hermenéutico desde una perspectiva crítica, consideré apropiada la *construcción* de los principios del cuento latinoamericano con base en los aportes de la fase 1 y 2 y la consulta a pares expertos para su enunciación final. Por ello, esta fase recibe el nombre de *doble hermenéutica*: es la articulación construida –y no enteramente establecida *a priori* por el investigador– entre las aproximaciones conceptuales logradas en las dos fases anteriores (primera *hermenéutica*) y los conocimientos y experiencias de los participantes implicados en el proceso de construcción de los principios (segunda *hermenéutica*). Para tal fin, llevé a cabo la conformación de dos grupos de discusión, compuestos cada uno por un número máximo de cuatro profesores de español como lengua extranjera y de literatura por cada grupo. En cada uno de ellos, planteé las siguientes actividades basadas en la idea de la *doble hermenéutica* de esta fase:

a) Se les preguntó, en primer lugar, a los participantes qué entendían por *participación*. Con el fin de recoger sus impresiones, se realizó una lluvia de ideas a partir de la construcción de un diagrama en cuyo centro se ubicó la palabra *participación*. Los participantes debían

completarlo con las palabras que vinieran a su mente. Acto seguido, se llevó a cabo el mismo proceso con la palabra *cultura*. Se les preguntó finalmente:

- ¿Cómo se relacionan estos conceptos con la literatura o con su *concepción* de literatura?

b) Con el fin de llevar a la práctica estos dos conceptos, se escogió el cuento “Un día de estos”, de Gabriel García Márquez, que fue leído en un primer momento por los participantes de cada grupo; el criterio para la selección de este texto fue la posibilidad de abordaje de los tres marcos interpretativos de análisis textual definidos en la fase 1. Los participantes, en un segundo momento, comentaron libremente sobre el texto –por ejemplo, las impresiones que les causaba o las experiencias personales con el mismo, así como elementos formales o socioculturales que les llamaba la atención, entre otras posibilidades–.

c) Después, se les propuso a los participantes una situación hipotética a partir de la cual responderían la siguientes cuatro preguntas, que, a su vez, están relacionadas con los tres métodos de análisis textual de la fase 1 y con los conceptos y principios del campo de desarrollo de materiales y de la didáctica de la literatura de la fase 2:

- I. ¿Cómo *participamos* del cuento “Un día de estos” a partir de sus elementos formales para determinar la estructura del mismo y así proporcionar una interpretación con base en ella?
- II. ¿Cómo *participamos* del cuento “Un día de estos” a partir de los contextos del autor, del lector y del texto mismo para una lectura sociohistórica y así proporcionar una interpretación con base en ella?
- III. ¿Cómo *participamos* del cuento “Un día de estos” a partir de las problemáticas culturales que plantea para una lectura crítica del mismo y así proporcionar una interpretación con base en ella?
- IV. ¿Cómo *participamos* los docentes en la creación de actividades, ejercicios y tareas con base en los elementos anteriores del cuento “Un día de estos”?

Cabe señalar que, previo a la realización de los grupos de discusión, tuve la oportunidad de consultar con pares expertos sobre la pertinencia y adecuación formal de estas preguntas, pues, de no haberlo hecho, se corría el riesgo de que estas no fueran claras para los participantes. Asimismo, para el desarrollo de estas tres actividades, y con el debido permiso de los convocados, se realizó la grabación de audio de cada uno de los grupos de discusión.

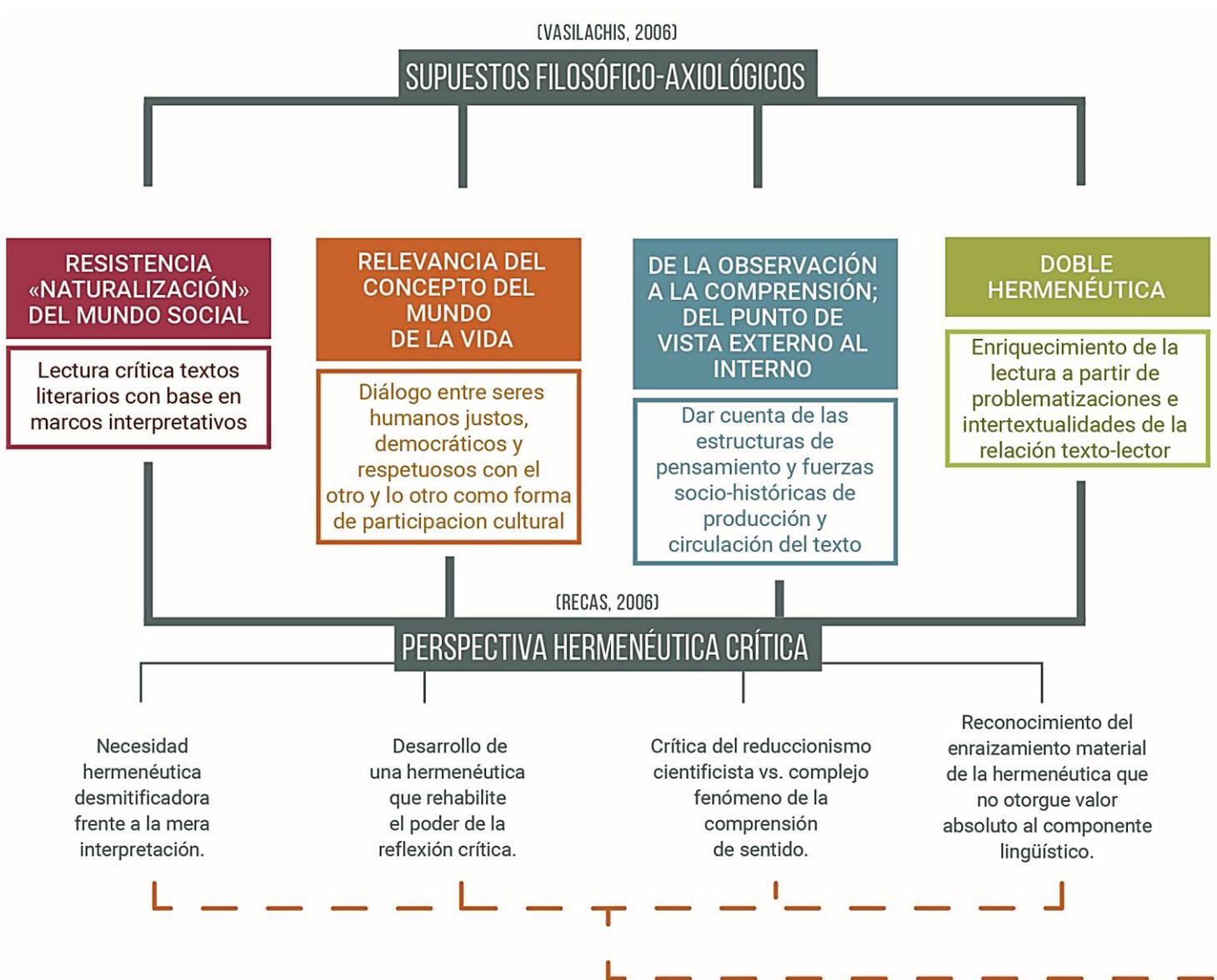
La consecución de las tres fases terminó, entonces, con la recolección de dichos datos que me permitieron plantear la enunciación final de los principios que, finalmente, se enmarcaron en una concepción de *participación cultural* desde la dimensión propuesta en este estudio, es decir, desde una *construcción problematizadora de sentidos*, sin desconocer, claro está, las otras dos dimensiones (como *consumo de bienes producidos* y como *producción de sentido*). Para tal fin, establecí unos *criterios de enunciación*, que son:

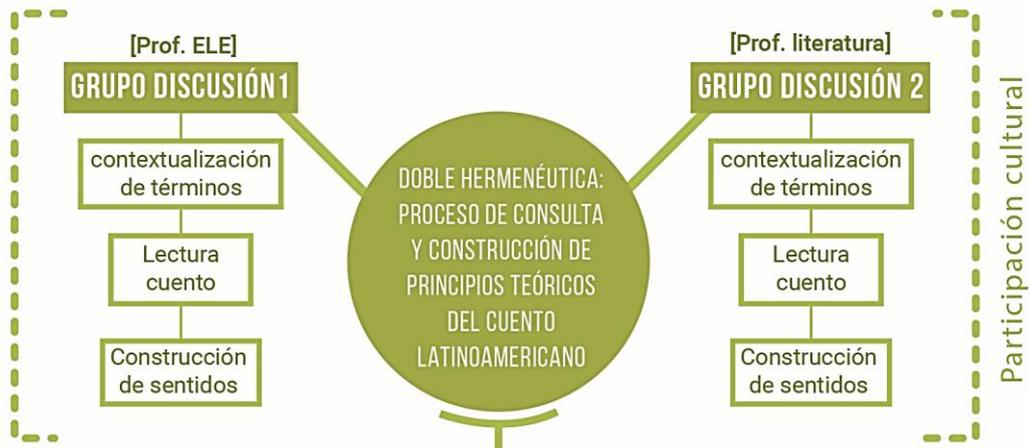
- I. Claridad en términos de redacción (coherencia y cohesión)
- II. Relación coherente entre los conceptos correspondientes a cada uno de las metodologías de análisis textual de la fase 1 y los principios y aportes de la didáctica de la literatura de la fase 2
- III. Aportes sugeridos por los participantes de los grupos de discusión de la fase 3
- IV. Pertinencia con los supuestos filosófico-axiológicos de paradigma hermenéutico (Vasilachis) y las características de la perspectiva hermeneútica crítica (Recas)
- V. Aplicabilidad para la creación de ejercicios, actividades y tareas, así como el establecimiento de objetivos y contenidos de aprendizaje, basados en uno o varios métodos de análisis textual.

A manera de resumen, en el gráfico 4 se muestra la propuesta metodológica en su desarrollo dinámico y dialógico².

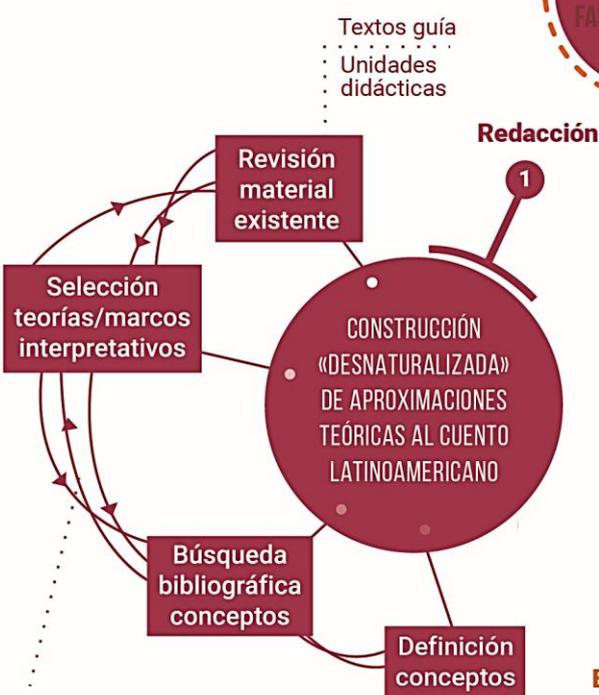
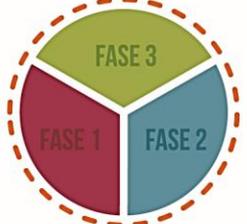
² Agradezco a Santiago Naranjo, estudiante de diseño gráfico y amigo, por la elaboración de todos los gráficos presentados tanto en el marco conceptual como metodológico.

Ilustración 5. Propuesta metodológica por fases. Elaboración propia.





3
Revisión



4
Enunciación



4.2.4. Instrumentos de recolección de datos

Para la realización de la fase 3 de la propuesta metodológica por fases, tuve en cuenta, como principal instrumento de recolección de datos, el diseño de grupos de discusión a partir de los cuales recogí información necesaria para la construcción de algunos principios teóricos del cuento latinoamericano.

En términos generales, y según María Eumelia Galeano (2015), un grupo de discusión consiste en “un grupo en situación de conversación y un investigador que no participa de la conversación pero que la determina” (p. 189). Asimismo, desde una perspectiva sociológica, un grupo de discusión representa “un marco para captar representaciones ideológicas, valores y formaciones imaginarias y afectivas dominantes en grupos, sectores o clases sociales determinados o en la sociedad en su conjunto” (Galeano, 2015, p. 190). A su vez, en cuanto a sus objetivos, Galeano (2015) señala que el grupo de discusión “intenta –mediante la provocación de una situación comunicativa– investigar formas de construcción de la conducta, representaciones sociales y simbólicas, y discursos ideológicos asociados al objeto de estudio” (p. 190), sin que ello termine influyendo en el comportamiento o las percepciones de los participantes.

Vale la pena señalar que un grupo de discusión se diferencia de un *grupo focal* y de una *entrevista focalizada* en el hecho de que en estos últimos “el moderador controla la participación de (...) [cada miembro], incluso se llega a pedir que los participantes contesten preguntas en forma aislada sin diálogo ni interacción” (Galeano, 2015, p. 188), al mismo tiempo que la videograbación no resulta necesaria en estos métodos/instrumentos de investigación cualitativa, como sí lo es en los grupos de discusión.

En lo que respecta a los procedimientos que se llevan a cabo para su constitución, el grupo de discusión “es creado en el sentido de que sus miembros son convocados por un agente externo (el investigador), con un propósito determinado y siguiendo un plan de realización diseñado desde fuera del grupo” (Galeano, 2015, pp. 190-191), lo que evidencia el carácter artificial de este tipo de actividades de investigación social cualitativa, aunque trate de asemejarse a una conversación ordinaria o espacios de socialización dialógica. De esta manera, un grupo de discusión se compone básicamente de dos tipos de participantes: el preceptor (también denominado moderador u orientador) y las personas que atienden el llamado a la reunión (Galeano, 2015).

Entre las funciones del preceptor se desatacan las siguientes, de acuerdo con Galeano (2015): inicia la discusión con una breve presentación del proyecto o investigación, plantea el objetivo de la discusión, explica las *reglas del juego*, interviene pocas veces y cuando lo hace es con el fin de orientar la discusión hacia los puntos clave o cuando los participantes se ‘desvían’ de la discusión; debe aprender a escuchar, genera un ambiente de distensión entre los miembros, crea relaciones de equidad entre los mismos, formula actividades, preguntas y temas previo a la realización del grupo y analiza los resultados después del mismo, entre otras funciones. En cuanto a los convocados, Galeano (2015) señala algunas de sus funciones, entre las que sobresalen escuchar las instrucciones del orientador, presentar sus puntos de vista, mostrar acuerdo o desacuerdo con lo que plantean los demás participantes, elaborar y negociar significados de forma dialógica con los miembros del grupo, entre otras.

Además, Galeano (2015) señala que este instrumento de recolección de datos –que para la autora constituye un método de investigación cualitativa como tal si toda la investigación se estructura con base en él– puede dividirse metodológicamente en tres partes: el diseño, la puesta en escena y el análisis. Así, en el diseño del grupo de discusión se debe tener en cuenta la composición interna del grupo (no debe haber dominio absoluto y previo del tema por parte de los convocados, el moderador no puede ser enteramente directivo y manipulador de las situaciones comunicativas, así como no deben existir relaciones jerárquicas evidentes que predispongan e incomoden a los participantes).

De igual importancia es el establecimiento del número de grupos (mínimo dos, pues a partir de uno solo “no podríamos garantizar la saturación del campo de las diferencias” (Galeano, 2015, p. 199)) y el número de participantes (se considera que cinco participantes en adelante es el número adecuado, ya que así se evita la intimidad que puede surgir en un grupo de tres personas, así como la formación separada por parejas en un grupo de cuatro), la duración del grupo, que “oscila entre 60 minutos y dos horas” (Galeano, 2015, p. 202), y el registro de la información, que idealmente se hace mediante la videograbación o, “si esto no es posible por condiciones económicas o porque no se logró acuerdo con los convocados, se graba en cinta sonora” (Galeano, 2015, p. 203). En cuanto a la puesta en escena, el preceptor debe *lanzar* la provocación inicial, que se compone básicamente de un *estímulo temático* o formulación del tema central y los puntos de conversación subsidiarios a este. A partir de este instante, “mediante intervenciones de los participantes comienza el grupo a actuar con cierta autonomía, de aquí en adelante el trabajo del preceptor es el de la provocación continuada para mantener y controlar la discusión” (Galeano, 2015, p. 206).

Finalmente, en cuanto a las consideraciones éticas, Galeano (2015) insiste en el hecho de que el investigador debe hacer explícito “el derecho de los participantes a saber sobre la realización de la grabación, las condiciones en que se hará, y el destino final de la información registrada” (p. 210). De igual manera, el investigador debe “preservar el anonimato y la confidencialidad de la grabación” (p. 211), así como seleccionar los temas que serán abordados por los participantes teniendo en cuenta las implicaciones psicológicas, afectivas o personales que pueden afectarlos. Por último, si bien es cierto que, por cuestiones procedimentales de la investigación, no es apropiado dar a conocer los propósitos y los planteamientos del estudio, “de todas maneras esta información debe ser entregada al inicio (de manera general) y al final de la sesión, si los participantes lo demandan” (Galeano, 2015, p. 211), pues “dar explicaciones más específicas demuestra respeto por el derecho de los participantes a conocer sobre el estudio” (p. 211).

5. HACIA UNA PROPUESTA DE UNOS PRINCIPIOS TEÓRICOS DEL CUENTO LATINOAMERICANO: ANÁLISIS DE RESULTADOS

¿Es posible *repensar* el lugar del cuento latinoamericano en el campo disciplinar y discursivo del desarrollo de materiales, una vez identificadas las prácticas instrumentales de las que es objeto y reconocidos algunos aportes de diferentes aproximaciones teóricas y prácticas? Con el fin de responder a esta pregunta, el objetivo de este apartado es describir y analizar los resultados obtenidos en las tres fases de la propuesta metodológica desarrollada y que culmina con la presentación de algunos principios del cuento latinoamericano para el desarrollo de materiales como posibilitadores de participación cultural.

5.1. Fase 1. Construcción de aproximaciones teóricas al cuento latinoamericano

Esta fase se compuso, básicamente, de tres procedimientos, el primero de ellos ya presentado en los hechos problemáticos de la investigación: análisis de materiales de enseñanza de ELE en los que se aborde el cuento latinoamericano, recolección bibliográfica de fuentes y autores de las tres metodologías de análisis textual establecidas, y selección y elaboración de conceptos claves de cada una.

En relación con la segunda actividad, se seleccionaron los siguientes textos y autores de las tres metodologías de análisis textual y que, en efecto, están relacionados con los supuestos filosóficos y axiológicos del paradigma de investigación en la medida en que la elección tanto de las metodologías de análisis textual, los autores y sus textos críticos se basó en ellos. Así, entonces, la *resistencia a la naturalización del mundo social*, la *relevancia del concepto del mundo de la vida*, el *paso de la observación a la comprensión* y del *punto de vista externo al*

interno, y la *doble hermenéutica* son posibles si se va más allá de la instrumentalización de la que es objeto el cuento latinoamericano, es decir, si se pone en cuestión las *naturalizaciones* de las que es objeto (simple extracción de vocabulario, derrotero de expresiones y funciones comunicativas, muestra de contenidos gramaticales específicos, etc.) a través de la integración de uno o varios marcos interpretativos de análisis textual que dé cuenta de las especificidades literarias y socioculturales del texto.

Ello se logra cuando se indaga por los elementos que componen su estructura (narratología), por el contexto sociohistórico del lector, del autor y de la obra (las mundaneidades), y por las tensiones y las agendas culturales, históricas y políticas, entre otras, que el cuento latinoamericano perpetúa o cuestiona (crítica latinoamericana). Esto es a lo que, a mi modo de ver, se refieren estos supuestos del paradigma hermenéutico: es pasar de la *observación* (o lectura plana, superficial) a la *comprensión* (o lectura profunda, crítica-analítica) a través de la compleja red de sentidos de una *doble hermenéutica* (los valores simbólicos y culturales del lector puestos en diálogo con los proporcionados por el cuento latinoamericano) con el fin de reconocer en el texto su carácter literario, es decir, su *concepto del mundo de la vida*.

A continuación, presento el resumen (tabla 1) de los marcos interpretativos, los autores y textos seleccionados en esta primera fase, basados en los supuestos filosófico-axiológicos del paradigma de investigación.

SUPUESTOS FILOSÓFICO-AXIOLÓGICOS	METODOLOGÍA DE ANÁLISIS TEXTUAL	AUTOR	LIBRO/CAPÍTULO/ENSAYO
I. Resistencia a «naturalización» del mundo social <i>Lectura crítica del texto literario con base en marcos interpretativos</i>	Narratología	Gérard Genette	<i>Discurso del relato (Figuras III)</i>
	Mundaneidades	Edward Said	Introducción y capítulo 1 de <i>El mundo, el texto y el crítico</i>
II. Relevancia del concepto del mundo de la vida <i>Lectura como diálogo entre seres humanos justos y democráticos con el otro</i>	Crítica latinoamericana	Julio Cortázar	<i>Del cuento breve y sus alrededores</i>
III. De la observación a la comprensión; del punto de vista externo al interno <i>Lectura como responsabilidad por las estructuras de</i>		Ricardo Piglia	<i>Tesis sobre el cuento</i>

pensamiento y fuerzas sociohistóricas del texto			
IV. Doble hermenéutica Lectura como enriquecimiento del texto a partir de problematizaciones e intertextualidades del lector		Ángel Rama	Tranculturación narrativa en América Latina

Tabla 1. Selección de metodologías de análisis textual, autores y textos críticos. Elaboración propia.

De esta manera, abordar un texto literario –además del uso lingüístico-comunicativo tradicional, puesto en cuestión no por su uso *per se* sino por su valor privilegiado al no contemplar aquello que hace literario a un texto– desde una perspectiva hermenéutica-crítica de investigación, es reconocer la necesidad de *desmitificar* aquellos usos exclusivamente utilitarios, permitir una *reflexión crítica* fundamentada en una serie de conceptualizaciones claves para el proceso interpretativo y analítico y evidenciar el *complejo fenómeno de la comprensión* y el *enraizamiento material* en el que se produce, circula y se recibe un cuento latinoamericano, y ello es posible si se tienen en cuenta algunas orientaciones teóricas y críticas en cierto modo necesarias para el proceso de negociación de significados entre el lector y el texto literario.

La siguiente tabla (tabla 2) recoge los conceptos y sus respectivas definiciones con base en los marcos interpretativos de análisis textual y los autores establecidos en la segunda actividad de esta fase. Además, se incluyen los postulados de la perspectiva crítica del paradigma hermenéutico en los que se circunscribe la definición de estos conceptos y que, a su vez, permite plantear que estos conceptos no están exentos de debates y polémicas en torno a su utilización y, por ende, naturalización en determinados lugares de enunciación.

Estos insumos teóricos y críticos, en definitiva, fueron necesarios para la enunciación final de los principios del cuento latinoamericano, puesto que constituyen una parte insoslayable en el intento por una *participación cultural de y en* el texto literario que evidencie las prácticas de consumo cultural, la producción de sentidos y la construcción problematizada de significados a partir de una posible articulación de algunas de estas aproximaciones conceptuales.

Quisiera pensar que estos conceptos son el resultado de la *diferencia cultural* como medio en la negociación de significados entre el texto y el lector.

Tabla 2. Conceptos y definiciones correspondientes a cada metodología de análisis textual. Elaboración propia

POSTULADO PERSPECTIVA CRÍTICA	METODOLOGÍA ANÁLISIS TEXTUAL	AUTOR	LIBRO/CAPÍTULO/ ENSAYO	CONCEPTO	DEFINICIÓN
I. Necesidad de una hermenéutica desmitificadora del sentido frente a la mera interpretación del mismo	Narratología	Gérard Genette	Discurso del relato (Figuras III)	Historia	Corresponde la sucesión de motivos, acciones o acontecimientos reales o ficticios (es el <i>argumento</i> , en términos formalistas, o <i>significado</i> , en términos estructuralistas) (Genette, 1989, p. 81). Por ejemplo, en “Continuidad de los parques”, una de las dos historias es: <i>un hombre, luego de tantos ajetreos, llega a su casa de campo a descansar y a continuar la lectura de una novela. Al final, presumiblemente, es asesinado.</i>
				Relato	Hace referencia al <i>significante</i> o <i>trama</i> de los formalistas rusos, es decir, responde a cómo está estructurado el texto, cuál es el <i>tejido</i> que relaciona los hechos contados de la historia (Genette, 1989, p. 81). Por ejemplo, en “Continuidad de los parques”, el relato es: <i>en una historia 1 (llegada de un hombre a su casa de campo) se incrusta una historia 2 (la historia de amor de dos amantes y su plan de venganza). Se produce un efecto de sorpresa cuando historia 1 e historia 2 se cruzan (muerte del hombre de la historia 1 a manos del amante de la historia 2). El relato, según Genette (1989), es el que hace posible la(s) historia(s).</i>
				Narración	También llamado <i>acto narrativo</i> , designa, en términos generales, al hecho de producción narrativa, la acción de contar algo o el acto de enunciación (Genette, 1989, p. 82). Así, en “Continuidad de los parques”, la narración es: <i>alguien (un narrador) se dispone a contar la historia de un hombre que llega a su casa de campo y es asesinado por uno de los personajes de una segunda historia que se inserta en la principal.</i>
				Tiempo	Según Genette (1989), el tiempo es la relación espacio-temporal entre la historia y el relato, razón por la cual dirá que la unidad mínima de un análisis narratológico es el verbo (que, en efecto, da cuenta de un tiempo, un modo y una voz).

				<p>Así, en la categoría tiempo, se encuentran tres rasgos distintivos de toda enunciación narrativa:</p> <p>a) orden, que hace referencia a la organización de los hechos de la historia (argumento) y su disposición en el relato (trama). El orden está determinado por <i>retrospecciones</i> o <i>analepsis</i> (un hecho que, después de ocurrido, es evocado o narrado en la historia principal) y por <i>anticipaciones</i> o <i>prolepsis</i> (un suceso que es contado o sugerido antes de que ocurra en la historia principal) (Genette, 1989, p. 95).</p> <p>b) La duración, que está determinada por la relación entre el <i>tiempo de la historia</i> (una hora, un día, un año, etc.) y el <i>tiempo del relato</i> (el tiempo que se gasta el narrador contando algo, así como el conjunto de todos los hechos narrados). Así, dentro de la subcategoría duración, se encuentran cuatro formas de acelerar o desacelerar una narración: la <i>pausa</i> (cuando se detiene la historia para contar o agregar un hecho/recuerdo/comentario/descripción en el relato); la <i>escena</i> (cuando se introduce un diálogo, por ejemplo); el <i>resumen</i> (cuando se condensan varios hechos del relato en la historia, de manera que se pueda acelerar en la narración), y la <i>elipsis</i> (cuando se sugiere algo en la historia pero no aparece estructuralmente en el relato) (Genette, 1989, p. 151).</p> <p>c) La frecuencia, que relaciona las veces que pasa algo y las veces que esto es contado en el relato. Así, pueden presentarse los siguientes casos: algo que sucede una vez y se cuenta una sola vez (<i>relato singulativo</i>) [<i>ayer me acosté temprano</i>], algo que ocurre varias veces y es narrado varias veces (<i>relato singulativo anafórico</i>) [<i>el lunes me acosté temprano, el martes me acosté temprano, el miércoles me acosté temprano</i>], algo que ocurre una sola vez y es contado varias veces (<i>relato repetitivo</i>) [<i>ayer me acosté temprano, ayer me acosté temprano, ayer me acosté temprano</i>], o algo que ocurre varias veces y es narrado una sola vez (<i>relato iterativo</i>) [<i>todos los días me acuesto temprano</i>] (Genette, 1989, pp. 173-175).</p>
--	--	--	--	--

				<p>Modo</p>	<p>Para Genette (1989), es importante diferenciar entre el modo o el punto de vista desde el que se observan los hechos narrados y la voz o las relaciones entre las acciones y el narrador o personajes que la cuentan. En lo que respecta al modo, existen dos modalidades para posicionarse frente a lo narrado:</p> <p>a) La distancia, es decir, el grado de cercanía o lejanía de lo que se está contando o mostrando (Genette distingue entre <i>contar</i> y <i>mostrar</i>, pues no son lo mismo). Así, existen 3 tipos de distancia: el <i>discurso «imitado»</i>, en el que el narrador reproduce las palabras exactas de los personajes a través del diálogo (estilo directo); el <i>discurso «narrativizado»</i>, en el que el narrador resume el diálogo (estilo indirecto); y el <i>discurso «transpuesto»</i>, en el que el narrador, utilizando y modificando las palabras de los personajes, interviene en la narración (estilo indirecto libre) juzgando, e interpellando a los personajes o a la narración (Genette, 1989, p. 227).</p> <p>b) La perspectiva, que es la manera en que se miran los hechos acontecidos (¿quién ve?) y no quien habla. Así, Genette habla de tres tipos de perspectivas o <i>focalizaciones</i>: <i>focalización cero</i>, que corresponde al narrador omnisciente o «pequeño dios» que lo ve todo desde un afuera; la <i>focalización interna</i>, en la que se conocen algunos hechos, no todos, desde cierto punto de vista, y la <i>focalización externa</i>, en la que se conocen algunos hechos, pero no se participa en ellos. Se advierte, además, que no importa si la narración está en 1º, 2º o 3º persona: el punto de vista puede ser interno, externo o no focalizado (Genette, 1989, pp. 244-247).</p>
<p>II. Desarrollo de una hermenéutica que rehabilite el</p>				<p>Voz</p>	<p>Si en el modo se pregunta <i>¿quién ve?</i>, en la voz se pregunta <i>¿quién cuenta?</i> Así, la voz corresponde al sujeto, narrador o personaje que cuenta y hace parte de la actividad narrativa. En esta categoría, Genette (1989) incluye:</p> <p>a) Niveles narrativos o de ficción, que comprenden tres niveles: <i>extradiegético</i> (cuando se cuenta algo que es externo a la historia principal y la envuelve [por ejemplo, textos que de apoyo a la narración principal que José Eustasio Rivera como editor incluye en <i>La vorágine</i>), <i>intradiegético</i> (todos aquellos</p>

<p>poder de la reflexión crítica</p>					<p>sucesos complementarios que hacen parte de la historia principal), y <i>metadieético</i> (una historia que se incluye dentro de la historia principal, que establece otro nivel de ficción, p.ej., el sueño de algún personaje) (pp. 287-298)</p> <p>b) La persona que narra o tipos de narrador, que se enmarcan en dos actitudes narrativas: un narrador <i>heterodieético</i>, es decir, un narrador que no hace parte de la historia que narra, o un narrador <i>homodieético</i>, que es uno de los personajes (principal o secundario) de la historia. Este narrador homodieético puede ser narrador-protagonista o narrador-testigo. Así, si se combinan los niveles narrativos (a) con los tipos de narrador (b), pueden generarse las siguientes voces narrativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Extradieético-heterodieético: es el típico narrador omnisciente (se mantiene fuera de los hechos y no es un personaje de lo que narra). Ejemplo de ello es Homero. II. Extradieético-homodieético: un narrador que está al margen de la historia contada, pero que puede ser un personaje involucrado en una historia pasada. III. Intradieético-heterodieético: un narrador que está dentro de una historia principal, pero que no hace parte de historias en segundo grado. Tal es el caso de Sheherazade, personaje de <i>Las mil y una noches</i>, que es al mismo tiempo narradora de otras historias. IV. Intradieético-homodieético: un narrador que hace parte de la historia principal y al mismo tiempo es personaje de esta. Es el narrador que cuenta su propia historia, como ocurre con Odiseo en la <i>Odisea</i> (Genette, 1989, p. 303).
--------------------------------------	--	--	--	--	---

	Mundaneidades	Edward Said	Introducción y capítulo 1 de <i>El mundo, el texto y el crítico</i>	Mundaneidad	<p>Frente al <i>desapego</i> sociohistórico en el que se ha fundado no solo la teoría y la crítica literaria contemporánea sino también las prácticas literarias de lectura y escritura, esto es, “no apropiarse de nada que sea mundano, circunstancial o esté socialmente contaminado” (Said, 2008, p. 14), Said argumenta que “los textos son mundanos, son hasta cierto punto acontecimientos, e incluso cuando parecen negarlo, son parte del mundo social, de la vida humana y, por supuesto, de momentos históricos en los que se sitúan y se interpretan” (p. 15).</p> <p>Estas <i>realidades circunstanciales</i> que develan los contextos de producción, circulación y recepción de un texto es lo que Said denomina como <i>mundaneidades</i>, es decir, las configuraciones vivenciales (en otras palabras, sociales, personales, históricas, políticas, económicas, culturales, etc.) del autor, el texto, el crítico y el lector.</p> <p>Asimismo, en contraposición a la tesis de Paul Ricoeur, quien señala que “la escritura y los textos existen en un estado de suspensión –es decir, al margen de la realidad circunstancial” (p. 53), Said (2008) estima que la “mundaneidad no aparece y desaparece; ni está aquí o allá en el arrepenido y viscoso modo mediante el que normalmente designamos a la historia” (p. 53), sino que su carácter circunstancial y “la consideración del texto como acontecimiento que cuenta con particularidad sensual al tiempo que con contingencia histórica, están incorporadas al texto, forman parte inseparable de su capacidad para transportar y producir significado” (p. 59).</p> <p>Además, en el proceso de reconocimiento de las <i>mundaneidades</i> que median en el proceso de lectura, significación e interpretación de un texto, se evidencian modos de <i>filiación</i> (los valores y construcciones culturales, epistemológicas, ideológicas, discursivas, etc. del texto, del autor y del lector) y de <i>afiliación</i> (es decir, las formas de apropiación del texto).</p>
<p>III. Necesidad de una crítica del reduccionismo cientificista ante el complejo fenómeno de la comprensión del sentido</p>					

	Crítica latinoamericana	Julio Cortázar	<i>Del cuento breve y sus alrededores</i>	<i>Lo fantástico</i>	<p>Es la comprensión de las diferentes formas circunstanciales que ofrece la realidad y que “exige[n] un desarrollo temporal ordinario” (p. 44), es decir, que los sucesos narrados tengan, de algún modo, alguna filiación verosímil y lógica con la realidad que el cuento devela o cuestiona. En contraposición a una única, estable y esencial versión del estatuto de lo real, “la alteración momentánea dentro de la regularidad delata lo fantástico, pero es necesario que lo excepcional pase a ser también la regla sin desplazar las estructuras ordinarias entre las cuales se ha insertado” (p. 44).</p> <p>En ese sentido, lo fantástico no debe ser interpretado como tradicionalmente se ha hecho, es decir, una situación sobrenatural o excesivamente ficticia que se incorpora en la trama de los hechos de una narración de forma aislada a la ilación de los mismos (finales maravillosos, fantasiosos, que pretenden justificar el desenlace de la historia), pues ello sería muestra del exotismo u <i>otrificación</i> con el que se suele leer la narrativa latinoamericana.</p>
		Ricardo Piglia	<i>Tesis sobre el cuento</i>	Las dos historias	<p>Según Piglia, “un cuento siempre cuenta dos historias” (2011, p. 55), de las cuales una se construye en la ‘superficie’ –y que es, por lo general, el argumento aparentemente principal del relato– y la otra se va <i>tejiendo</i> de forma subrepticia a la primera. De acuerdo con Piglia (2013), este último es “secreto, narrado de un modo elíptico y fragmentario” (p. 56), y cuando se encuentran ambos relatos, es cuando surge el <i>efecto de sorpresa</i> que tiene lugar en el lector. En este sentido, una de las mayores innovaciones de la cuentística latinoamericana contemporánea es el hecho de contar “dos historias como si fuera una sola” (2013, p. 57), lo cual implica “trabajar con dos sistemas diferentes de causalidad. Los mismos acontecimientos entran simultáneamente en dos lógicas narrativas antagónicas” (p. 56), así como “lo que es superfluo en una historia, es básico en la otra” (p. 57). Finalmente, Piglia (2013) agrega que “los puntos de cruce son el fundamento de la construcción” (p. 56) y que “la historia secreta es la clave de la forma del cuento y sus variantes” (p. 57).</p>

<p>IV. Reconocimiento de un enraizamiento material de la hermenéutica que no otorgue un valor absoluto al componente lingüístico como elemento implicado en la comprensión del sentido</p>		<p>Ángel Rama</p>	<p><i>Transculturación narrativa en América Latina</i></p>	<p>Transculturación</p>	<p>En respuesta al proyecto de <i>aculturación</i> eurocéntrico, cuya idea principal es la adquisición de una nueva cultura o la cultura dominante negando una precedente, Rama (1982) sugiere que las agendas identitarias de diferentes sociedades latinoamericanas son el proceso –y no solo producto– de una serie de “pérdidas, selecciones, redescubrimientos e incorporaciones” (p. 39) entre culturas locales y extranjeras. Estos procesos son “concomitantes y se resuelven todas dentro de una reestructuración general del sistema cultural” (p. 39), es decir, su carácter es creativo. Así, desde esta perspectiva de la cultura, “la cultura propia [por ejemplo], tradicional, que recibe el impacto externo que habrá de modificarla, [no es vista] como una entidad meramente pasiva o incluso inferior (...), sin ninguna clase de respuesta creadora” (p. 39). Sin embargo, hay que precisar que este proceso no es armónico, sino que es un espacio de disputas y tensiones, como tampoco es unidireccional su orientación –esto es, ¿cómo ciertas configuraciones identitarias también hacen resistencia a este proceso que, aparentemente, funcionara como <i>tabula rasa</i>, violentamente generalizable y aplicable en todas las situaciones de contacto entre culturas?</p>
--	--	-------------------	--	-------------------------	--

5.2. Fase 2. Comprensión de los aportes teóricos del desarrollo de materiales y de la didáctica de la literatura

Una vez seleccionados y definidos las metodologías de análisis textual y sus correspondientes conceptos, fue necesario plantearse la siguiente pregunta: ¿qué tipo de intervenciones didácticas y metodológicas permiten que estas aproximaciones teóricas y críticas a la comprensión del cuento latinoamericano constituyan la base para la formulación de unos principios teóricos para el desarrollo de materiales desde la perspectiva de participación cultural?

Para responder a este interrogante, en esta segunda fase, se llevaron a cabo dos procedimientos y que interpreto, a la luz del paradigma hermenéutico, como dos actividades encaminadas a reconocer la *relevancia del concepto del mundo de la vida* a través del *paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al interno*. Así, en primer lugar, y con el fin de comprender cuál es el *mundo de la vida* de la especificidad literaria cuando es necesaria su adecuación pedagógica, me pareció pertinente traer a colación los diferentes enfoques de la didáctica de la literatura (Carvajal y Moreno, 2010; Martínez y Murillo, 2013) a partir de los cuales se ha abordado el texto literario en los últimos años y que, como precisé en el marco conceptual, responden más a las prácticas educativas literarias en lengua materna pero que pueden aportar a la creación, secuenciación y gradación de tareas, actividades y ejercicios en lengua extranjera. Tales enfoques son: *hermenéutico-abstractivo, basado en proyectos, lecto-escritural, lúdico-estético y basado en géneros literarios*.

No obstante, estos enfoques no se comprenden *per se*, es decir, *habitan con* y son el *producto de mundos* en los que los sujetos implicados están en constante negociación de significados, razón por la cual van acompañados de los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman la *competencia literaria docente* (Castillo, 2004; Mendoza, 2004; Pizarro, 2013), que pretende ser una respuesta a la enorme responsabilidad que tiene el docente de ELE como desarrollador de sus propios materiales.

Vale la pena aclarar que el objetivo de este ejercicio no consistía en *forzar* las posibles coincidencias que pudieran generarse entre los aportes de la didáctica de la literatura y su relación con la competencia literaria docente, razón por la cual consideré dejar abierta la posibilidad de que el docente de ELE, de acuerdo con el contexto, las necesidades, los objetivos, la metodología de enseñanza, los estilos de aprendizaje y el cuento latinoamericano, entre otros, genere sus propias relaciones, de las cuales solo sugiero algunas tomadas de varios autores y propongo otras a la luz del marco conceptual desarrollado en

este estudio (tal es el caso de los conocimientos socioculturales vistos no ya desde la perspectiva intercultural sino a partir de una comprensión de la participación cultural en su dimensión como *construcción problematizada de sentidos*). El gráfico 5 muestra un esbozo de los enfoques y los elementos de que se compone la competencia literaria docente.



Ilustración 6. Relación enfoques didáctica de la literatura y competencia literaria docente. Elaboración propia.

Ahora bien, y con base en esta contextualización teórico-metodológica que consideré esencial para responder al uso instrumental desde el cual se ha abordado el cuento latinoamericano y para sustentar dialógicamente la construcción de unos principios para el desarrollo de materiales en la enseñanza de ELE desde una perspectiva de participación cultural, me propuse poner en diálogo estos saberes disciplinares de la didáctica de la literatura con aquellos cuyo lugar de enunciación corresponde al ámbito del desarrollo de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para ello, entonces, seleccioné algunos principios propuestos por Brian Tomlinson en la introducción al libro *Materials Development in Language Teaching* (1998), así como algunos tomados de su *enfoque basados en textos (Text-driven Approach* en inglés, 2003) que, en efecto, dieran cuenta de la necesidad del docente de ELE como desarrollador de sus propios materiales de vincular aquellos principios que orientan dicha práctica desde el lugar discursivo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas con los aportes metodológicos y teóricos de la didáctica de la literatura (enfoques y competencia literaria docente). Desde el paradigma

hermenéutico abordado en esta investigación, interpreto este procedimiento como el paso *del punto de vista externo al externo*, en el que he podido reconocer algunos insumos desde otros campos disciplinares en cierta medida ajenos (es decir, *externos*) al contexto de la enseñanza y aprendizaje de ELE, *al punto de vista interno*, que, en otras palabras, significa entender estas contribuciones de los estudios literarios a la luz de una práctica educativa como lo es el desarrollo de materiales que trabajan con textos literarios en el aula de ELE.

Así, estos fueron los principios de desarrollo de materiales (en total nueve) proveídos por Tomlinson (1998; 2003), cuya selección se basó en la mayor o menor relación que pudieran tener con los cinco enfoques didácticos presentados y con la definición que proporciono de *literatura*, pues es a partir de esta que se cuestiona el valor instrumental del cuento latinoamericano y es posible pensar en otros espacios pedagógicos en los que pudiera tener lugar (traigo nuevamente a colación la idea de literatura que abordo en esta investigación y la pregunta, en relación con el cuento latinoamericano, que orientó la selección de los principios presentados a continuación):

Literatura: campo de disputas por el orden de lo simbólico (Bourdieu, 2011) en el que diferentes agentes intervienen en la redistribución de lo sensible (Rancière, 2011), mediada por unas condiciones sociales, históricas, políticas, económicas, lingüísticas, etc. que ponen de manifiesto el carácter mundano de la textualidad literaria (Said, 2006)

¿Qué tipo de orientaciones didácticas, desde el desarrollo de materiales para la enseñanza de ELE, permiten abordar el cuento latinoamericano como campo de disputas por la redistribución de lo sensible, mediada por unas condiciones sociales, históricas, políticas, lingüísticas, etc., que evidencian el carácter mundano del texto?

1. *Los materiales deberían generar impacto:* “el impacto es alcanzado cuando los materiales tienen un efecto notable en los estudiantes, es decir, cuando interpelan su curiosidad, interés y atención” (Tomlinson, 1998, p. 7) [la traducción es mía]. Un material logra impacto a través de
 - Novedad (por ej., temas, ilustraciones y actividades inusuales)
 - Variedad (por ej., uso de diferentes fuentes)
 - Presentación atractiva (por ej., uso de fotos y colores atractivos)
 - Contenido llamativo (por ej., temas de interés de los estudiantes, que ofrezcan la posibilidad de aprender algo nuevo; historias que cautiven, temas

universales, referencias locales). (Tomlinson, 1998, p. 7) [la traducción es mía]

2. *Lo que se enseña a través de los materiales debería ser percibido por los estudiantes como útil y relevante*: los contenidos y actividades llevadas a cabo en el material son relevantes y útiles cuando se relacionan con “los intereses de los estudiantes y con tareas de la vida real que los estudiantes podrían necesitar para desempeñarse en el uso de la lengua meta” (Tomlinson, 1998, p. 10). Ello también se logra cuando las actividades representan un reto alcanzable para el estudiante.
3. *El tiempo destinado al análisis de un texto tiene lugar después de una apropiación multidimensional del mismo. Ayudar a los estudiantes a que descubran por sí mismos elementos del texto puede ser una forma efectiva de promover un aprendizaje a largo plazo*: los temas, contenidos, actividades y ejercicios deberían responder a una preparación o disposición mental y afectiva por parte del estudiante. Esto es posible a través de la activación de conocimientos previos, “llamando la atención, mostrando imágenes significativas, y haciendo que el estudiante use su ‘habla interna’ [inner speech] en la que ellos discuten con ellos mismos. Es importante que los estudiantes activen y abran sus mentes, y no que respondan preguntas correctamente” (Tomlinson, 2003, p. 113). Una apropiación multidimensional se da, entonces, a través de “imágenes sensoriales, ‘habla interna’ [o periodo silencioso] y estableciendo conexiones afectivas y cognitivas” (pp, 119-120) [la traducción es mía].
4. *La atención del estudiante debería estar orientada a rasgos lingüísticos del texto*: es importante señalar, de entrada, que este principio “no es un regreso al enfoque gramatical” (Tomlinson, 1998, p. 14). Es, en cambio, atención a la forma (*focus on form*), que consiste en “la atención prestada a la lengua [que] puede ser de manera consciente o inconsciente” (p. 14) con el fin de reconocer usos específicos de rasgos sintácticos, morfológicos, léxicos, etc.
5. *Los materiales deberían proporcionar a los estudiantes espacios para usar la lengua meta con el fin de alcanzar propósitos comunicativos*: uno de los objetivos principales de la enseñanza y aprendizaje de una lengua es la interacción, que está determinada, en parte por las oportunidades proveídas por el docente, el material y las situaciones comunicativas de uso real de la lengua. Estas situaciones, a su vez, están condicionadas por los contenidos, las estrategias y las expresiones de interacción de los estudiantes y docentes. Así, los materiales deberían incluir actividades de interacción que pueden ser:

- Actividades de opinión o de información, lo cual implica que los estudiantes se discutan entre ellos y/o el profesor.
 - Actividades posteriores a la lectura o escucha de documentos escritos/sonoros en las que los estudiantes usen la información con el fin de lograr un objetivo comunicativo (por ej., escribir un comentario/reseña de un libro/película)
 - Actividades de escritura/habla creativa (Tomlinson, 1998, pp. 14-15).
6. *Los materiales deberían tener en cuenta que los estudiantes poseen estilos de aprendizaje diversos*: no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Por ello, es necesario que los materiales contemplen, hasta cierto punto, los estilos en los que el estudiante adquiere conocimientos, se comunica e interactúa. Algunos de ellos son:
- ❖ Visual (el estudiante prefiere ver la lengua en su forma escrita o en imágenes)
 - ❖ Auditivo (se aprende escuchando al profesor, a los compañeros, una grabación, ruidos, viendo un video, etc.)
 - ❖ Quinésico (se aprende haciendo actividades corporales)
 - ❖ Analítico (el estudiante presta atención a rasgos concretos de la lengua)
 - ❖ Dependiente (el estudiante prefiere aprender con ayuda de su profesor, de los compañeros o del material)
 - ❖ Independiente (el estudiante aprende a través de sus experiencias personales y usando estrategias autónomas de aprendizaje). (Tomlinson, 1998, p. 17) [la traducción es mía]
7. *Los materiales deberían maximizar el potencial de aprendizaje promoviendo la participación intelectual, estética y emocional de los estudiantes*: según Tomlinson, las actividades en las que se requiere poco procesamiento cognitivo (como el entendimiento de una regla gramatical), por lo general, representa un aprendizaje efímero o poco significativo “si no está vinculado con otras actividades que estimulen procesos cognitivos y afectivos” (p. 20). Por ello, es necesario que “el contenido de los materiales no sea trivial o banal y que, en cambio, estimule pensamientos y sentimientos en los estudiantes” (p. 20), así como resulta primordial que “las actividades no sean demasiado simples” (p. 20) [la traducción es mía] y que inviten a la reflexión y al cuestionamiento.
8. *Los materiales deberían ayudarles a los estudiantes a desarrollar conciencia y sensibilidad culturales*: a pesar de que Tomlinson (2003) solo lo enuncie, traigo a colación este principio para justificar, en los términos de *conciencia* y *sensibilidad*, una perspectiva de la cultura desde la participación cultural como *construcción*

problematizadora de sentidos en la que los materiales evidencien una participación del docente y del estudiante *de y en* las diferentes formas culturales reconociendo la *diferencia* y negociando significados a partir de las intervenciones que hacen a través de *políticas culturales* presentes en las actividades, textos, contenidos, etc. Solo así, a mi modo de ver, los materiales promueven conciencia y sensibilidad culturales.

9. *La interpelación afectiva al estudiante es condición para un aprendizaje duradero*: no todos los estudiantes reaccionan y se posicionan de igual manera frente al material que usan, lo que, en últimas, afecta las relaciones que estos puedan tener con el docente y los demás compañeros. Asimismo, las actitudes del estudiante (condicionadas por el grado de motivación mostrado) determinan, en mayor o menor medida, su proceso de aprendizaje, lo cual implica que los materiales
- Proporcionen diversos tipos de textos.
 - Proporcionen diferentes tipos de actividades.
 - Incluyan variedad.
 - Contengan actividades que motiven a los estudiantes a discutir acerca de sus actitudes y sentimientos [si así lo desearan, valga la aclaración].
 - Tengan en cuenta las sensibilidades culturales de los estudiantes. (Tomlinson, 1998, pp. 18-19) [la traducción es mía].

A continuación, presento el siguiente gráfico (gráfico 6) en el que sugiero tener en cuenta una o varias de estas orientaciones (en su mayoría basadas en teorías de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras) para el desarrollo de materiales desde determinada metodología de trabajo con textos literarios.

No obstante, y vale la pena precisar, ello no quiere decir que sea imposible que un mismo principio pueda ser abordado desde otras dimensiones, pues si se dice que ‘los materiales deben generar impacto’ ello debería ser uno de los objetivos de los cinco enfoques didácticos. Finalmente, los aportes de las dos actividades de esta fase, junto con los conceptos y marcos interpretativos de análisis textual de la fase 1, constituyen la base para la enunciación final de unos principios del cuento latinoamericano para el desarrollo de materiales desde la perspectiva de participación cultural como construcción problematizadora de sentidos. Sin embargo, ¿pueden estos conocimientos *dialogar* únicamente con marcos conceptuales a la luz de un paradigma de investigación, desconociendo los agentes del campo en el que estos son comprendidos y llevados a la práctica? La fase 3 de la propuesta metodológica desarrollada

en esta investigación pretende ser una posible respuesta a este interrogante, pues sin esta última fase las demás resultarían meras abstracciones.

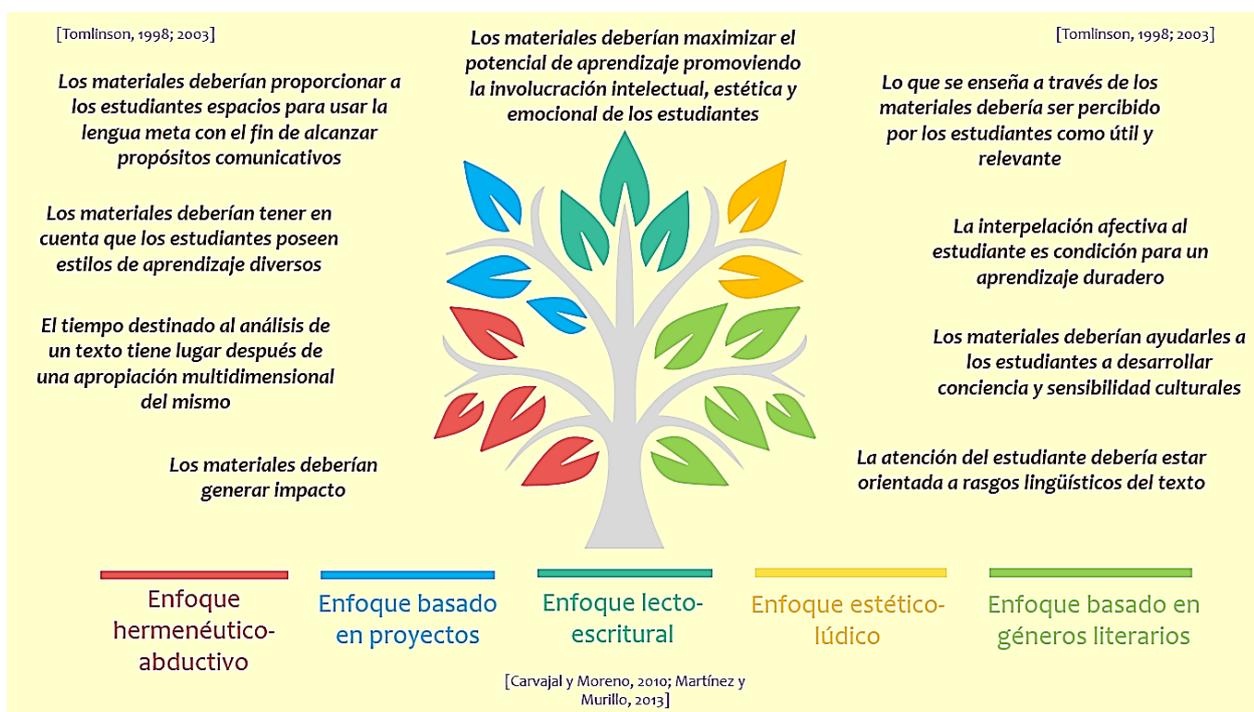


Ilustración 7. Integración enfoques didáctica de la literatura y principios de desarrollo de materiales. Elaboración propia.

5.3. Fase 3. Proceso de consulta y construcción de los principios teóricos del cuento latinoamericano (doble hermenéutica)

Para esta última fase, estimé pertinente llevar a cabo un proceso de consulta a pares expertos sobre la pertinencia teórica y metodológica de establecer unos principios –principalmente, teóricos– para la creación, secuenciación, gradación y adaptación de materiales cuando se aborda el cuento latinoamericano en el aula de ELE. Para ello, entonces, organicé dos grupos de discusión, conformados cada uno por cuatro profesores de literatura y de español como lengua extranjera respectivamente, en los que se llevaron a cabo las tres actividades descritas en la propuesta metodológica por fases (ver anexos 2 y 3, que corresponden al documento de las actividades llevadas a cabo, así como parte de la transcripción de la grabación sonora):

- I. *Actividad de contextualización:* se realizó una lluvia de ideas en la que los participantes proporcionaban sus puntos de vista a propósito de lo que les suscitaban los términos *participación* y *cultura*. A continuación, relacionaron estos conceptos con su concepción de *literatura*.

- II. *Actividad central:* lectura del cuento “Un día de estos” de Gabriel García Márquez. Acto seguido, los participantes expusieron las impresiones generales que les causaba el contenido del texto.
- III. *Actividad de discusión:* se planteó una situación hipotética en la que un docente de ELE llevaría el cuento de García Márquez al aula. Para responder a esta, se propusieron una serie de preguntas de discusión basadas en algunos de los planteamientos de la fase 1 (marcos interpretativos) y 2 (enfoques didácticos y principios de desarrollo de materiales).

Así, con base en estas actividades, presento a continuación los aportes finales que, junto con los insumos de la fase 1 y de la fase 2, me permitieron la enunciación final de unos principios teóricos del cuento latinoamericano para el desarrollo de materiales en el aula de ELE. Sin embargo, previo a la presentación de los resultados, quisiera precisar algunos aspectos relacionados con la realización de los grupos focales:

- Cabe señalar que se presentaron algunas dificultades en el desarrollo de algunas de las actividades, entre las que se encuentran el olvido en el que incurrí al no contextualizar brevemente, en el grupo de discusión de docentes de literatura, los propósitos tanto de las actividades como de la investigación en general, lo cual afectó, en cierta medida, la comprensión de algunos ejercicios llevados a cabo. De igual manera, la primera pregunta de la actividad 3, *¿cómo participamos del cuento “Un día de estos” a partir de sus elementos formales para determinar la estructura del mismo y así proporcionar una interpretación con base en ella?*, resultó al principio incomprensible para los participantes de ambos grupos, lo cual me obligó a replantearla y explicarla en detalle.
- Finalmente, y con el fin de proteger la identidad de los miembros de cada grupo, establecí pseudónimos a partir de acrónimos que corresponden a cada integrante, distribuidos así:
 - Grupo de discusión 1 (docentes de literatura)
 - PLIT1 = Profesor de literatura 1
 - PLIT2 = Profesor de literatura 2
 - PLIT3 = Profesor de literatura 3
 - Grupo de discusión 2 (docentes de ELE)
 - PELE1 = Profesor de ELE 1
 - PELE2 = Profesor de ELE 2

PELE3 = Profesor de ELE 3

PELE4 = Profesor de ELE 4

Reconceptualización de la *participación cultural* como construcción problematizadora de sentidos

En el marco conceptual señalé que la *participación cultural* desde una perspectiva de construcción problematizada de sentidos es aquella en la que la cultura es percibida como un *espacio liminar* a partir del cual se *toma parte de y en* el encuentro de formas de la experiencia, productos, prácticas, discursos, relaciones de poder que determinan la inteligibilidad o la marginalidad de la subjetividad individual y colectiva de una comunidad o la relación entre varias. Indiqué, además, que en esta disputa por la realización —es decir, *lo cultural se muestra haciendo, es performático*— de la *diferencia cultural*, esto es, la negociación de significados, los *participantes* intervienen las redes de sentido (marcos interpretativos de los *mundos de la vida*) a través de *políticas culturales* que reivindican, cuestionan, resisten, rechazan o favorecen órdenes de lo simbólico. Dichas políticas, a su vez, configuran normas, vivencias, creencias, acciones, etc. que dan cuenta del carácter heterogéneo del acto de intervenir, al mismo tiempo que determina las formas y los términos en los que se da la participación.

En este sentido, en la primera actividad de esta última fase, cuando se les preguntó a los miembros de cada grupo de discusión por los términos de *participación* y *cultura*, algunos señalaron que *participar* es “formar parte o, o contribuir, colaborar, estar en una actividad donde la persona que está allí participando es una persona que está participando de manera activa” (PLIT2). Además, es un “dar cuenta de” (PLIT2) que implica considerar que “conmigo hay otros” (PLIT2), así como tener en cuenta que es “un gesto colectivo, aunque sean dos, pero que hay más de una persona” (PLIT2), lo cual concuerda con las ideas de PELE1 y PELE2: para ellas, la participación es “una relación recíproca” y un “encuentro. O como más de una persona”.

Ello es posible, según PLIT1, a través del “diálogo, que uno no puede participar solo. Entonces no es que seis personas hablen, entidades aisladas, sino que se logre establecer un diálogo auténtico”. No obstante, PLIT1 se cuestionó: “también dialogar, ¿para qué? Para avanzar en el conocimiento de algo, no para decir *yo gané la discusión*”, lo que se alinea con las percepciones de PELE3 y de PELE1: para participar es necesaria una “negociación de significados. Motivación”, así como un proceso de “construcción”. De igual manera, para

PLIT3, la participación “tiene también esa dimensión de la colaboración”, mediada por prácticas comunicativas de “interlocución” (PELE1) y, por ende, de “escuchar al otro” (PELE4). Vale la pena, además, señalar que, de acuerdo con PELE3, es primordial la interpelación como condición previa de participación, puesto que “tú cuando participas implica que has escuchado algo previo”, a lo que PELE1 precisa: “pero (...) tú puedes participar (...) por ejemplo, ir a la presentación/conferencia, lo que quieras, y quedarte ahí y ser participativo. O sea, participas pasivamente”, lo que está en consonancia con el carácter heterogéneo y performativo de la definición proporcionada en el marco conceptual.

Ahora bien, para los docentes, se participa de y en la cultura si esta última es entendida desde diferentes concepciones que no perpetúan una visión única, es decir, “la cultura entendida como *cultivo*, como formación, (...) como práctica simbólica y social (...) como comunidad y como espacio de comunión desde la dimensión simbólica” (PLIT3). Sin embargo, para PLIT2, estos no son las únicas connotaciones a partir de las cuales se *entiende* la participación, sino que también *se hace*, es decir, “también puede ser algo como una práctica como concreta en el sentido de que interviene la sociedad, (...) también tiene una dimensión que pudiera ser pragmática o una praxis”, o, en términos de PLIT1, se participa culturalmente en el sentido de que “no es simplemente que a uno le llenen la cabeza de información, sino es (...) la formación a través de la práctica, pero tiene que haber algo que una al colectivo, ¿no?, que no necesariamente sería, pues, la bandera o el bambuco” como meros referentes identitarios estables y esenciales.

No obstante, estas aproximaciones a la cultura contrastan significativamente con las proporcionadas por los docentes de ELE, para quienes esta “es conocimiento socialmente adquirido sobre la relación de una colectividad con el mundo” (PELE2), “Identidad personal e identidad social” (PELE3), “tolerancia” (PELE3), así como “todas las interacciones sociales” (PELE4), todo ello también parte de una comprensión de *lo cultural*. A mi modo de ver, lo que en últimas revelan estas aproximaciones diversas a la cultura es la perspectiva de *construcción problematizadora de sentidos* de la participación cultural en la que no se perpetúan binarismos y se reconocen los lugares de enunciación, privilegios epistemológicos y prácticas discursivas que posibilitan *terceros espacios* de negociación, es decir, desde la diferencia (la visión tanto de participación como de cultura cambia de un docente a otro, pero es este *desequilibrio* el punto de encuentro, la posibilidad de construcción de nuevos significados para la intervención, en este caso, *de, desde* y *en* el quehacer docente).

Participación cultural *de y en* el cuento latinoamericano en la enseñanza de ELE

Una vez resignificada la *participación cultural* desde los aportes de los participantes de ambos grupos de discusión, consideré esencial definir unos principios desde la perspectiva de *construcción problematizadora de sentidos* de y en el cuento latinoamericano con base en las experiencias, recomendaciones e impresiones de los docentes en las actividades 2 y 3 de cada grupo, que correspondían, respectivamente, a la lectura del cuento “Un día de estos” y las respuestas a las preguntas orientadoras de la situación hipotética de uso del cuento por parte de un docente de ELE. Así, desde una construcción problematizadora de sentidos, el docente de ELE puede participar culturalmente *en y del* cuento latinoamericano si:

- ***Se lo lee con relativa extrañeza o sospecha y si se le hacen preguntas:***
 - “Me parece muy interesante como técnica pedagógica (...) jugar un poco con lo que desde la cultura que ellos [los estudiantes] tienen, o [si] ellos vienen de otra tradición, ver lo que les está pareciendo extraño, ¿no? Porque hay elementos que efectivamente son de choque cultural” (PLIT3).
 - “uno les puede preguntar: y ¿por qué...? ¿Qué es teniente? Y ¿por qué teniente? y ¿cuál es la relación? Y va entrando a lo cultural...” (PELE2).
 - “Advertirles o decirles [a los estudiantes] que este es un cuento sobre la violencia y dónde la verían ellos, y que ellos encuentren, incluso a nivel de palabras o de imágenes, dónde, para ellos, estaría. Y, eh, lo más probable es que se produzca una suerte de extrañamiento (...) porque la pregunta sería ¿es un texto sobre la violencia? Pero no está, o está de una manera muy peculiar” (PLIT2).
 - “¿Por qué hay un revólver dentro del cajón del dentista, dentro de la gaveta del dentista?”, “yo no entendía por qué un dentista armado. ¿Cómo así?” (PLIT1).
 - “[Una vez tuve en mi clase estudiantes asiáticas y de habla inglesa]. A la ‘anglo’ le pareció raro lo del alcalde-militar. A las chinas no. Entonces, claro, (...) es interesante, hay que tener en cuenta la, la proveniencia del angloparlante, ¿no? Pero sí va a haber extrañamiento, entonces, pero eso puede ser bueno para que se cuestionen sobre el texto (PLIT1).
 - “(...) Como que ellos [los estudiantes] lanzaran hipótesis a propósito de las motivaciones de los personajes, por ejemplo. Me parece que es un contexto chévere para seguir (...) mirando cosas... Lo del alcalde-militar, por ejemplo, sería un elemento interesante para mí” (PELE2).
- ***Se lo lee con cuidado:***

-“Fijarse en el hecho que el narrador, evidentemente, es un narrador en tercera persona, pero es un narrador que se está moviendo casi como una cámara” (PLIT1).

-“Hacer énfasis [en el(los) narrador(es)] y eso se puede hacer lingüísticamente” (PLIT1).

-“Ah, y me parece absolutamente visual y como cinematográfica, uno puede ver absolutamente todo, todo lo que pasa. El gabinete, imaginarse al dentista, al alcalde, la relación que tienen, que no es una relación sencilla” (PELE2).

-“Si bien el público no es experto o especializado [docentes y estudiantes de ELE], (...) necesariamente tienes que pasar por la lengua. O sea, no te puedes saltar la lectura del cuento, y eso hace que uno trabaje con las palabras de manera más detenida” (PLIT2).

-“Lo primero que tiene que trabajar el docente es la estructura y el género. O sea, le tiene que decir al alumno qué tipo de género está leyendo, cuáles son las estructuras de ese tipo de género porque eso facilita la comprensión de un texto. Saber a qué tipo de texto se está enfrentado el alumno, le va a facilitar a la hora de, o sea, por ejemplo, ‘vas a leer, vas a leer un currículo’, pues tú ya tienes, sabes qué tipo de información vas a encontrar” (PELE3).

-“Ahí nos damos cuenta pues también cómo, cómo todo ese vocabulario pues indica que es un... ¿qué? ¿Cómo es su consultorio? Pobre, modesto” (PLIT1).

-“El diálogo permitiría mostrar ciertas formas más de oralidad, y los párrafos más como descriptivos, narrativos” (PLIT2).

- ***Se indaga por sus elementos sociohistóricos:***

-“«Nos paga veinte muertos», ¿quién es el dentista? Deducción: tendría que ser que es liberal, evidentemente. (...) Cómo (...) aquí sin decir nada, [el cuento] está diciendo una cantidad. Pues... El profesor tendría que saber algo de momento histórico” (PLIT1).

-“Yo creo [que] es importante (...) hablar un poco de, del contexto general, ¿no? Yo creo que es importante entender (...) el universo que se está dando acá” (PLIT3).

-“Uno pudiera comenzar, antes de leer el cuento, hablando de esta tradición digamos del caudillo que la literatura registra. Y entonces decirles, hacerles saber, que la literatura latinoamericana registra esta, este tema o este problema” (PLIT2).

-“Yo, por ejemplo, haría lo del contexto al final. (...) Yo haría lo del contexto García Márquez, la época, (...), la violencia, los años cincuenta, todo eso, después [de reconocer algunos elementos de léxico desconocido]” (PELE2).

- ***No se olvida que es, antes que nada, literatura:***

-“No olvidar no que estás leyendo la revista *Semana* o *El Tiempo*, sino... No sé, cómo, pues habría que ver cómo, pero no olvidar eso, ¿no? Porque obviamente el uso del lenguaje...” (PLIT1).

-“yo creo que uno es que la persona que decida como este reto, tiene que leer mucho. (...) No puedo yo llegar como un lector regular” (PELE1), “porque tú tienes que tener unos criterios mínimos para saber si un texto literariamente es bueno o no, o sea, yo no lo voy a trabajar como el texto por el texto, sino que si yo voy a introducir en mi clase de ELE un documento literario (...) debe tener (...) ciertos rasgos que me permitan a mí trabajar otras cosas con él” (PELE2).

-“La lectura en voz alta del cuento sería inevitable, o la lectura de ciertos fragmentos del cuento para que se vaya revelando tanto lo que significa, pero también que es literario. Y entonces la literatura habla de la violencia de una forma distinta a una crónica roja” (PLIT2).

-“Si puedes reemplazar el texto por cualquier otro es porque no te sirve. (...) Si vas a trabajar el texto, (...) la literatura como si fuera un texto periodístico, pues ¿para qué trabajas literatura? (...) O sea, si lo puedo reemplazar por un texto X, significa que lo estás trabajando de manera instrumental. Entonces, pues más bien no te tomas el trabajo, y pasa una cosa, una revista científica y ya” (PELE2).

- ***Se aprovechan, hasta cierto punto, actividades/recursos suplementarios para la predicción y comprensión del contenido:***

-“Como hoy en día uno tiene en el aula la posibilidad, por ejemplo, de usar algo visual, (...) ponerles, supongamos, un video que hable del, del caudillo, (...) es una cosa referencial que pudiera ayudar para comprender esta, esta trama tan extraña de, de la violencia es casi que, que invisible, pero creo que es un ejercicio que alejaría la atención del lenguaje del texto” (PLIT2).

-“Yo (...) haría una actividad como de esas de dibujar, yo sacaría las descripciones que aparecen acá que son fuertes, pero con muchos elementos, pero no tal cual, sino como la descripción de un lugar, *dibújelo*” (PELE1), es decir, *traducción intersemiótica*, en términos de PELE2, ya que “eso te permitiría ya verificar si el estudiante conoce. Si la dibuja correctamente o más o menos, (...) tú sabes si la conoce [la descripción]”.

-“Quizás [se podría] sustituir ese vocabulario tan especializado (...). Mejor, (...) que encontraran como (...) sinónimos” (PELE3), “y después preguntar ¿por qué crees que escogió la guerrera y no la chaqueta?” (PELE2), puesto que “el vocabulario, a lo mejor, en vez de aprenderlo, (...) fuera una estrategia para entender mejor el significado implícito del texto” (PELE3).

- ***Se parte de contenidos lingüístico-comunicativos claves para la comprensión e interpretación:***

-“Quizás, incluso, habrá que comenzar... ellos, quizás, no saben lo que es una fresa porque piensan que la fresa es la fruta” (PLIT2).

“Que hagan una lista de las palabras (...), una lista de las palabras que no saben” (PLIT1).

-“Incluso, se pudiera hacer un glosario con los términos que tienen que ver con la odontología, un glosario que tiene que ver con términos de eh... de orden más de cómo es la casa” (PLIT2).

-“Yo como pre-actividad, trabajaría, antes de lo del género y todo eso, el vocabulario. Le haría una actividad diferente, (...) un contexto o una situación distinta, pero trabajar el vocabulario de manera (...) que yo estuviera segura de que van a entender las palabras que podrían dificultarlo, por ejemplo, expresiones figuradas, o sea, ‘un día de estos’ es una expresión figurada muy nuestra que tiene todo un contexto” (PELE2).

- ***Se tienen en cuenta las experiencias de vida del lector:***

-“Yo creo que es muy importante saber cómo están imaginándolo [el cuento] porque a lo mejor la referencias de algunos de ellos puede ser una película. Es decir, uno tiene que saber también cómo ellos mismos están imaginando el texto para, a partir de esa imaginación, ver qué tomas y qué no tomas (...), [es decir,] cómo asocian desde su propio lugar cultural” (PLIT3).

-“El imaginario cinematográfico (...) y televisivo es muy fuerte. Seguramente establecerán una asociación con una serie, con una película, y eso puede ser un insumo muy importante para desmarcar en algunas [cosas] y para tratar de explicar otras cosas, ¿no? O sea, yo creo que es importante saber como el archivo imaginario que están utilizando para tratar de entender o visualizar el cuento” (PLIT3).

-“Tienes que, que elegir temas no (...) [de] tu propia cultura, sino temas que (...) puedan entenderse en diferentes culturas, transculturales (...). Entonces creo que eso

es algo positivo de este texto, que aquí se está reflejando la sociedad colombiana, y no solamente la sociedad colombiana (...) de antes, sino también la de ahora, y la sociedad de otros países pero a diferentes niveles, porque yo creo que la corrupción está todavía presente en todos los países pero a diferentes niveles” (PELE3).

- “[Yo plantearía preguntas como] *¿en tu país (...) puedes llegar a donde un dentista sin pedir una cita? ¿En cualquier [parte], en Bogotá mismo? Ese tipo de cosas*” (PELE2).

Finalmente, y a mi modo de ver, estos principios de *participación cultural de y en* el cuento latinoamericano (a partir de la *diferencia cultural*), no se entienden *per se* si no son integrados los aportes de las tres fases en conjunto, lo que resultaría en unos *principios teóricos del cuento latinoamericano* (fase 1) para *el desarrollo de materiales* (fase 2) como posibilitadores de *participación cultural* (fase 3) en el aula de ELE.

5.4. Enunciación final: principios teóricos del cuento latinoamericano para el desarrollo de materiales como posibilitadores de participación cultural

¿Qué orientaciones teóricas permiten guiar la práctica de desarrollo de materiales con base en el cuento latinoamericano desde una perspectiva de participación cultural como construcción problematizadora de sentidos? En respuesta a esta pregunta y al objetivo principal de esta investigación, presento a continuación los principios que, a mi parecer, intentan ir más allá del uso tradicionalmente instrumental del texto literario, al mismo tiempo que representan un intento por comprender la condición de *campo* de la literatura a través de la redistribución de lo sensible del hecho literario. Previo a la enunciación de estos principios, me parece pertinente tener en cuenta dos precisiones:

- ✓ Estos principios se enmarcan, como he venido señalando, desde la participación cultural como *construcción*, es decir, y atendiendo a la definición de *principio* proporcionada en el marco conceptual, estas orientaciones son *elaboradas* por las intervenciones o *participaciones* tanto mías como de la teoría, la crítica, la didáctica y, por supuesto, de la experiencia docente de los participantes de los grupos de discusión. Por tanto, es preciso señalar que constituyen *puntos de partida* no prescriptivos: son, en cambio, subjetivos y susceptibles de ser cuestionados y modificados, así como pretenden ser solo sugerencias o recomendaciones que pueden ser integradas en la creación, adaptación y secuenciación de tareas y actividades de trabajo con el cuento latinoamericano. Este es, a mi modo de ver, un intento por ir más allá del uso *instrumental* del texto literario.

- ✓ La construcción de estos principios, en efecto, es el resultado de la articulación entre los aportes de las tres fases llevadas a cabo. Así, presento nueve (9) principios, distribuidos en las tres metodologías de análisis textual y acompañados de algunos conceptos definidos en la fase 1 –pues, en últimas, son principios *teóricos*–. En vista de que constituyen orientaciones que guían la práctica de desarrollo de materiales, estimé apropiado construirlos en relación con las propuestas de Brian Tomlinson, así como sugerí el enfoque didáctico a partir del cual se podría llevar a la práctica uno o varios principios con base en los conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades reflexivas del docente de ELE (fase 2).

No sobra señalar que este ejercicio, a fin de cuentas, es una sugerencia, y, como tal, la elección de un enfoque o un principio solo está determinada por la pertinencia que pudiera tener en relación con los principios del cuento latinoamericano. Está en el docente de ELE, por tanto, determinar qué principios, conceptos y enfoques son más apropiados según las necesidades, los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Cabe señalar que la puesta en práctica de estos principios es, idealmente, *integral*, es decir, el docente de ELE puede optar por varios principios de diferentes metodologías de análisis textual, pues no se entiende un principio sin la complementariedad de los otros (concentrarse en la *mundaneidad* del cuento implica, inevitablemente, pensar en la *mundaneidad* del lector y del autor). Finalmente, estos principios del cuento latinoamericano se enmarcan en las orientaciones prácticas proporcionadas por los docentes de los grupos de discusión a propósito de las formas *problematizadoras* de participación de y en el texto literario. Utilizo algunos términos de uso común para la comprensión de los conceptos abordados en cada principio.

- ✓ A manera de prueba, me pareció pertinente desarrollar una unidad modelo (ver anexo 1) en la que fuera posible evidenciar la posibilidad de llevar algunos de los nueve principios elaborados en esta investigación. Cabe mencionar que, al igual que los principios, la unidad piloto debe ser sometida a evaluación de acuerdo con objetivos de enseñanza y aprendizaje específicos.

I. Narratología

1. *Principio del tejido y el «chisme»*: un cuento latinoamericano puede contener una o varias capas narrativas, denominadas *historia* (sucesión de acontecimientos o ‘chisme’), *relato* (trama o *tejido* que organiza las acciones) y *narración* (el acto de narrar, de contar, como tal)

(Genette, 1989), que le permiten al estudiante reconocer la estructura general del cuento. Así, los materiales que se basen sobre este principio deberían tener en cuenta que *la atención del estudiante debería estar orientada a rasgos lingüísticos del texto* (Tomlinson, 1998). Se participa *de y en* el cuento, desde este principio, cuando *se lee con cuidado y se parte de contenidos lingüístico-comunicativos claves para la comprensión e interpretación del texto*.

- ❖ *Conocimientos*: pragmáticos (situación enunciativa: organización de acontecimientos, intervenciones del narrador y los personajes, etc.) y literarios (conceptos de *historia, relato, narración*)
- ❖ *Habilidades*: reconocimiento de estructuras discursivas. Diferenciación entre los tres tipos de enunciados narrativos.
- ❖ *Actitudes*: inquisitiva, es decir, atención a los elementos formales.
- ❖ *Capacidad reflexiva*: ¿es necesario reconocer la historia, el relato y la narración? ¿Es fundamental para la interpretación del texto? Cuando la estructura de la *historia* no corresponde con la del *relato*, ¿qué está dando a entender el cuento?
- ❖ *Enfoque didáctico sugerido*: hermenéutico-abductivo (formular hipótesis a partir de las cuales se descubran los tres tipos de enunciados narrativos)

2. *Principio del tiempo*: un cuento latinoamericano se compone de sucesos organizados temporalmente que evidencian la complejidad o sencillez del relato. Para determinar sus temporalidades, los hechos tienen un *orden* (retrospecciones y anticipaciones), una *duración* (pausas que hace el narrador, escenas o diálogos, resúmenes de la voz narrativa y elipsis o ‘silencios’) y una *frecuencia* (las veces que pasa una acción y las veces que es contada) (Genette, 1989), lo que le permite inferir al estudiante otras concepciones del tiempo. En este sentido, los materiales que se basen en este principio deberían *maximizar el potencial de aprendizaje promoviendo la participación intelectual, estética y emocional de los estudiantes* (Tomlinson, 1998), es decir, desarrollar procesos cognitivos tales como determinar el orden de las acciones, cuándo interviene el narrador y cuándo los personajes, etc. Se participa *de y en* un cuento cuando, por ejemplo, *se aprovechan, hasta cierto punto, actividades/recursos suplementarios para la predicción y comprensión del contenido* (materiales audiovisuales para establecer el orden de las acciones en un cortometraje, por ejemplo).

- ❖ *Conocimientos*: pragmáticos (tiempos verbales y elementos discursivos que organizan la historia), lingüísticos, (tiempos verbales, construcciones sintácticas, etc.) y literarios (conceptos de *orden, duración y frecuencia*)

- ❖ *Habilidades*: reconocer cuándo el (los) narrador(es) o los personajes cuentan algo sucedido, predicen situaciones venideras, conversan, describen una situación/objeto, etc.
- ❖ *Actitudes*: inquisitiva y analítica
- ❖ *Capacidad reflexiva*: ¿los estudiantes manejan los mismos sistemas de orden lógico y temporal desarrollados en el cuento? ¿Qué concepciones tiene el estudiante del tiempo y cómo interpreta las múltiples manifestaciones presentes, en su mayoría, en un cuento?
- ❖ *Enfoque didáctico sugerido*: estético-lúdico (crear esquemas o productos artísticos, realizar representaciones teatrales, representaciones gráficas, etc.)

3. *Principio de la «mirada»*³: en un cuento latinoamericano, al igual que el narrador, el lector puede participar directa o indirectamente de los hechos sucedidos dependiendo del tipo de *mirada* del (los) narrador(es), también llamada *modo*. El modo está determinado por el grado de *distancia* del narrador frente a lo contado (reproduce literalmente las palabras de los personajes, las parafrasea o interviene en las conversaciones y apreciaciones de los mismos) y por el tipo de *perspectiva* frente a los acontecimientos (el narrador lo ve todo o conoce parcialmente algunos hechos) (Genette, 1989), lo que le permite al estudiante asumir o no una posición frente a lo narrado. Así, los materiales que aborden este principio podrían tener en cuenta que *el tiempo destinado al análisis de un texto tiene lugar después de una apropiación multidimensional del mismo* (Tomlinson, 2003). Se participa, entonces, de y en un cuento cuando *se tienen en cuenta las experiencias de vida del lector* (es decir, si, a partir de sus relaciones interpersonales, reconoce diferentes formas de participación: mantenerse al margen, informarse acerca de todo, intervenir directamente, etc.).

- ❖ *Conocimientos*: lingüísticos y comunicativos (tiempos verbales, discurso directo/indirecto, expresión de la opinión, etc.) y literarios (conceptos de *distancia* y *perspectiva del narrador*)
- ❖ *Habilidades*: diferenciación entre las intervenciones del narrador y los personajes, distinciones entre *contar* (narrador, descripciones) y *mostrar* (personajes, situaciones)
- ❖ *Actitudes*: activa o pasiva, es decir, las *miradas* presentes en el relato y del lector
- ❖ *Capacidad reflexiva*: la pregunta por el modo de la narración no es solo *¿quién ve?* sino también *¿cómo ve?*, y *¿qué responsabilidad tienen tanto el narrador, los*

³ Este es uno de los principios que fue tenido en cuenta para la creación de la unidad modelo (anexo 1). Llamo la atención sobre los ejercicios 4 y 5 de dicho material.

personajes y el lector frente a lo visto? ¿Qué implica estar viendo desde *adentro* o *afuera* de la situación narrativa?

- ❖ *Enfoque didáctico sugerido*: basado en géneros (elementos composicionales del cuento que muestran las diferentes relaciones entre el narrador y los personajes: tensión, brevedad, elección de un solo tema, desarrollo de dos o más historias, debate realidad-ficción, etc., llevados a la escritura creativa en la que el estudiante participa directa o indirectamente en los hechos).

4. *Principio de la voz*: en un cuento latinoamericano no solo *se mira* sino también *se habla*. Así, en un cuento –por lo general *polifónico*– las intervenciones tanto del narrador como de los personajes están determinadas por los *niveles de ficción* en los que tienen lugar sus interlocuciones (una historia que se incluye en otra, como un sueño, por ejemplo, o una historia que engloba otras) y por los *tipos de narrador* (contar los hechos al margen de la historia, siendo un personaje-testigo de ella o siendo el personaje principal) (Genette, 1989). De esta manera, los materiales que incluyan este principio podrían hacer explícita la necesidad de *proporcionales a los estudiantes espacios para usar la lengua meta con el fin de alcanzar propósitos comunicativos* (Tomlinson, 1998), es decir, dar cuenta de las voces que participan en la narración a través de la voz propia: crear textos argumentativos para exponer una interpretación o textos creativos en los que se vinculen niveles de ficción y tipos de narradores. Se participa de y en un cuento cuando *no se olvida que el texto es, antes que nada, literatura*, pues esta, además de dar cuenta de ciertas formas de la realidad, también la cuestiona a través de las diferentes incursiones que hace el narrador –o narradores– en diversos niveles de ficción.

- ❖ *Conocimientos*: estratégicos (diferencia entre realidad-ficción, mirada-voz, etc.) y literarios (conceptos de *niveles de ficción* y *tipo de narrador*)
- ❖ *Habilidades*: identificar las voces de la(s) historia(s), establecer el papel que cumple el narrador en lo que cuenta y no en lo que ve, capacidad para entrar a cuestionar la realidad a través de los niveles de ficción propuestos por el cuento, etc.
- ❖ *Actitudes*: dialógica (con el texto y con otros lectores), argumentativa
- ❖ *Capacidad reflexiva*: ¿qué voces intervienen en la situación narrativa? ¿Existe(n) alguna(s) que tenga(n) cierto privilegio sobre otras? ¿Qué *calla* la historia, qué no cuenta?

- ❖ *Enfoque didáctico sugerido*: lecto-escritural (el estudiante lee el cuento y otros textos de apoyo para comparar las formas en que se *comunican* los personajes/personas y los narradores. Dar cuenta de la realidad a través de la escritura creativa).

II. Mundaneidades

5. *Principio del «mundo» del cuento*: un cuento latinoamericano, como todo texto literario, es *mundano*. Está hecho de las circunstancias, las prácticas discursivas y los medios que posibilitan su producción, circulación y recepción (Said, 2008). En relación con este principio, es necesario tener en cuenta que *lo que se enseña a través de los materiales debería ser percibido por los estudiantes como útil y relevante* (Tomlinson, 1998), esto es, que el estudiante vea en el texto literario aquellas conexiones que los vinculan a ambos con las formas de decir, de actuar y, en otras ocasiones, de poner en tela de juicio los hechos sociohistóricos en los que se circunscribe el proceso de lectura. Por ello, se participa de y en el cuento cuando *se lo lee con relativa extrañeza o sospecha y si se le hacen preguntas*.

- ❖ *Conocimientos*: intertextuales (relación entre lecturas y experiencias previas del estudiante con el cuento en cuestión), literarios (contenidos retóricos y simbólicos que responden a la *mundaneidad* específica de lo literario en el texto) y culturales desde la *participación* (productos, prácticas y discursos simbólicos de los espacios sociales, políticos, económicos, etc. de la cultura del estudiante y de la lengua meta, contexto del autor y su obra, su lugar en el canon literario y su importancia en la vida social e intelectual)
- ❖ *Habilidades*: reconocer los contextos sociales, históricos de la producción del texto, relacionar los aspectos literarios específicos del cuento con sus formas sociales, culturales, políticas, etc.
- ❖ *Actitudes*: inquisitiva, de cuestionamiento y descubrimiento
- ❖ *Capacidad reflexiva*: ¿qué elementos del cuento permiten señalar que el texto está circunscrito en un mundo? ¿Qué importancia tiene el hecho de reconocer las prácticas y los discursos de la vida cotidiana de los que procede el cuento?
- ❖ *Enfoque didáctico sugerido*: basado en proyectos (pequeñas investigaciones o productos finales llevados a cabo por el docente y los estudiantes a propósito de las condiciones de producción, circulación y recepción del texto con base en insumos teóricos o experiencias personales)

6. *Principio del «mundo» del lector*⁴: un cuento latinoamericano, además de estar inscrito en un mundo, pone en diálogo su carácter circunstancial con el *mundo* del lector, lo que evidencia que el texto no está separado o *suspendido* en la realidad y en los procesos de significación contruidos por el autor y el lector. Este diálogo, nada sencillo, se da mediante las *filiaciones* del cuento y del lector (sus lugares de proveniencia cultural) y las *afiliaciones* o resignificaciones que tienen lugar en la comprensión e interpretación del texto (Said, 2008). La *mundaneidad* del lector, en este sentido, se compone de experiencias vitales y literarias previas y el momento actual en el que tiene lugar la lectura, entre otros procesos sociales, históricos, políticos, económicos, etc. En este sentido, en respuesta a este principio, *los materiales deberían generar impacto* (Tomlinson, 1998) por medio de las interpelaciones visuales, auditivas, corporales, cotidianas, *mundanas* que el lector le hace al texto. Se participa, entonces, *de y en* el cuento cuando *se tienen en cuenta las experiencias de vida del lector*.

- ❖ *Conocimientos*: intertextuales (relación entre lecturas y experiencias previas del estudiante con el cuento en cuestión), literarios (contenidos retóricos y simbólicos que responden a la *mundaneidad* específica del lector) y culturales desde la *participación* (productos, prácticas y discursos simbólicos de los espacios sociales, políticos, económicos, etc. de la cultura del estudiante y de la lengua meta, contexto del autor y su obra, su lugar en el canon literario y su importancia en la vida social e intelectual)
- ❖ *Habilidades*: reconocer los contextos sociales, históricos e individuales de recepción del lector, poner en diálogo los aspectos literarios específicos del cuento con las experiencias vitales, cognitivas y afectivas del estudiante.
- ❖ *Actitudes*: dialógica, desde la *diferencia* como espacio de negociación
- ❖ *Capacidad reflexiva*: ¿qué le dice el cuento al lector de sus experiencias cotidianas?
¿Resulta significativo para comprender el contexto vital del lector?
- ❖ *Enfoque didáctico sugerido*: estético-lúdico (juego de roles, actividades basadas en solución de problemas, salidas de campo, etc.)

III. Crítica latinoamericana

7. *Principio de «lo fantástico»*: un cuento latinoamericano da cuenta de las diversas formas en las que la realidad se manifiesta. Frente a una concepción única, estable y esencial del

⁴ Junto con el principio de la «mirada», este principio también se llevó a la práctica del diseño de tareas en la unidad modelo propuesta. Invito al lector a revisar en detalle el ejercicio 6 de dicho material (anexo 1).

estatuto de lo real, *lo fantástico* se muestra como una apertura a la comprensión de situaciones y circunstancias inusuales pero que pertenecen al ámbito de la vida cotidiana. *Lo fantástico* no es la excepción, lo exótico ni la explicación fantasiosa o irreal carente de vínculos con los hechos ordinarios y temporales de la vida social, histórica, política, etc. (Cortázar, 2013). La realidad que se presenta en un cuento latinoamericano es una, la única que viven los personajes, pero las formas de relacionarse con ella son múltiples. Así, los materiales que se basen en este principio pueden *tener en cuenta que los estudiantes poseen estilos de aprendizaje diversos* (Tomlinson, 1998), lo que permitiría una comprensión plural –no *otrificante*– de los sucesos ocurridos en el texto. Se participa *de y en* el cuento cuando *se tienen en cuenta las experiencias de vida del lector*.

- ❖ *Conocimientos*: estratégicos (relación realidad-ficción), culturales desde la participación (concepciones de *lo real* y *lo fantástico* del lector en relación con el estatuto de lo real del cuento) y literarios y pragmáticos (cambios estructurales en el discurso, contenidos simbólicos y retóricos en la construcción de las situaciones y los personajes, etc.)
- ❖ *Habilidades*: identificar situaciones y expresiones de *lo fantástico* y su relación con los hechos ordinarios y contextuales del cuento y del lector
- ❖ *Actitudes*: sensibilidad, problematización de la realidad
- ❖ *Capacidad reflexiva*: ¿qué entiende el estudiante por *fantástico*? ¿A partir de qué concepciones de lo real entra el estudiante a negociar significados con el texto? ¿Qué sería necesario para entender que *lo fantástico* no es lo irreal o ‘descabellado’ y que incurrir en estas interpretaciones es perpetuar una imagen exótica de la realidad latinoamericana?
- ❖ *Enfoque didáctico sugerido*: hermenéutico-abductivo (planteamiento de hipótesis de lectura o conjeturas con base en experiencias personales del lector y de insumos proveídos por el texto)

8. *Principio de las dos historias*: un cuento latinoamericano, por lo general, cuenta más de una historia: el lector es testigo de una historia que está en la *superficie* de la narración, al mismo tiempo que, consciente o inconscientemente, se va enterando de otra historia que se teje en los *intersticios* de la primera. El efecto de sorpresa tiene lugar cuando la historia secreta se encuentra con la historia principal (Piglia, 2013). Las dos historias suelen hacer referencia a los mismos hechos, objetos y personajes, pero trabajan con distintas lógicas narrativas. En este sentido, y en relación con este principio, *los materiales deberían*

ayudarles a los estudiantes a desarrollar conciencia y sensibilidad culturales (Tomlinson, 2003), pues esta condición doble del cuento da cuenta de procesos, prácticas y discursos identitarios que cuestionan o problematizan las versiones *oficiales* de la Historia, y le permite al estudiante preguntarse por otras formas de la verdad. Por tanto, se participa *de y en* el cuento cuando *se lee con cuidado*.

- ❖ *Conocimientos*: literarios (especificidades del cuento como género: tensión, unidad temática, número de personajes, construcción discursiva de las historias, etc.) e intertextuales (referentes y experiencias de lectura del estudiante en relación con la técnica narrativa presente otros tipos de textos)
- ❖ *Habilidades*: identificar las dos historias a partir de lo dicho, lo no dicho, los cambios en la secuencia narrativa, lo inusual.
- ❖ *Actitudes*: analítica, de sospecha
- ❖ *Capacidad reflexiva*: ¿qué le quiere decir el cuento al lector cuando presenta dos historias? ¿Cómo lograr que el estudiante pueda reconocerlas? ¿Existe una versión única de los hechos?
- ❖ *Enfoque didáctico sugerido*: basado en géneros (ejercicios de ‘desmontamiento’ de las estructuras del cuento, creación de textos literarios con base en dos historias, etc.)

9. *Principio de «las fronteras»*: un cuento latinoamericano es, al mismo tiempo, el producto y el proceso de disputas y tensiones identitarias en las que se pregunta por *lo latinoamericano*, toda vez que este constructo cultural no está exento de demandas por la particularidad y la universalidad de las diferentes sociedades que constituyen este territorio *fronterizo* de contacto. En el encuentro de subjetividades heterogéneas –lo indígena, lo afro, lo extranjero, lo cosmopolita, etc.–, tienen lugar *transculturaciones* que no son armónicas ni enteramente sustanciales, sino que son el reflejo de pérdidas, selecciones, redescubrimientos e incorporaciones (Rama, 1982) con capacidad creadora, productiva, como lo es el cuento. En este sentido, los materiales basados en este principio, pueden dar cuenta de que *la interpelación afectiva al estudiante es condición para un aprendizaje duradero* (Tomlinson, 1998), pues en este espacio de frontera que representa el cuento, el estudiante puede verse, en mayor o menor medida, implicado en el proceso de negociación de significados que le hablan, directa o indirectamente, a su subjetividad cultural específica. Se participa *de y en* el cuento, entonces, cuando *se lo lee con relativa extrañeza o sospecha y si se le hacen preguntas*.

- ❖ *Conocimientos*: culturales desde la participación (situación de frontera: valores, prácticas y saberes compartidos y diferenciados del cuento y del lector; concepto de *transculturación*) e intertextuales (diálogo entre experiencias de lectura y situaciones de contacto cultural)
- ❖ *Habilidades*: situarse en medio de las construcciones culturales mostradas en el cuento y la subjetividad del lector, establecer puntos de comparación, cuestionar los *estables* con los que se interpreta el texto, evidenciar relaciones de poder, ser consciente del posible choque cultural por parte del estudiante.
- ❖ *Actitudes*: crítica, analítica, sensible desde la diferencia y dialógica
- ❖ *Capacidad reflexiva*: ¿qué implica estar en un espacio de frontera? ¿Realmente todas las manifestaciones culturales actuales son *transculturales*? ¿Qué discursos, prácticas y saberes están en juego en la negociación de significados entre la subjetividad del estudiante y el *mundo* del texto? ¿Cómo identificar y poner en cuestión supuestos culturales que *otrifican* o exotizan las agendas identitarias en disputa presentes en el cuento?
- ❖ *Enfoque didáctico sugerido*: basado en proyectos (productos artísticos, pequeñas investigaciones basadas en las problemáticas culturales presentes en el cuento)

6. DEL DOCENTE DE ELE Y SUS ALREDEDORES: UNA POSIBILIDAD DE DESARROLLAR SUS PROPIOS MATERIALES. CONCLUSIONES

Como agente intelectual, pedagógico y social, ¿qué otras intervenciones didácticas puede hacer el docente de español como lengua extranjera, además de cumplir con los contenidos y objetivos establecidos en un programa, a su vez inscrito en un currículo de enseñanza de lengua extranjera? Esta, entre otras, es una de las preguntas que me acompañó durante todo el proceso investigativo presente, y quisiera pensar el ejercicio de definir unos principios teóricos con base en el cuento latinoamericano para su adecuación pedagógica en materiales de enseñanza, pretende ser, en parte, la respuesta a este interrogante.

Asimismo, el hecho de proponer unas orientaciones conceptuales que guíen la práctica de desarrollo de materiales implicó, fundamentalmente, tener en cuenta algunas consideraciones que denomino *éticas y profesionales*, pues, a fin de cuentas, la atención de esta investigación siempre estuvo dirigida a la formación actual y futura del docente de ELE.

En este sentido, reconocer la especificidad del cuento latinoamericano, es decir, su capacidad para *redistribuir sensiblemente* agendas políticas, culturales, económicas y sociales que configuran identidades siempre en disputa por el orden simbólico, implica un esfuerzo mayor por repensar el papel del docente de ELE: es quien, en últimas, decide qué objetivos de aprendizaje se deben cumplir, qué contenidos, tareas y actividades son enseñables, y, sobre todo, cómo hace de los materiales de enseñanza *intermediarios* en la construcción y negociación de significados relevantes y útiles para la *participación* cultural del estudiante de español como lengua extranjera.

Ante las violencias discursivas en las que el cuento es meramente un receptáculo de información de la que el docente o desarrollador de material puede sacar provecho para contenidos gramaticales, léxicos, discursivos, etc., *extraídos* de su *mundaneidad*, la labor del docente de ELE es tratar de *visitar* el texto literario, de entender sus especificidades literarias y culturales y crear vínculos de *cohabitación* entre los mundos de la vida del cuento y las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes. En ello, parcialmente, consistiría la *participación cultural* del profesor de español: es dar cuenta de las *voces* que intervienen en el desarrollo de materiales en el momento en que se cuestiona el valor privilegiado que tiene la lengua como *instrumento* y poner en diálogo a los diferentes agentes y procesos pedagógicos a partir de los cuales el cuento y el estudiante-lector negocian significados. Por tanto, proponer unos principios que pudieran guiar estos propósitos constituye, en efecto, una

forma de participación que involucra al docente como subjetividad activa en el desarrollo de sus propios materiales: ¿de qué sirve proponer en abundancia –pues esa es la lógica neoliberal a la que responden nuestras prácticas pedagógicas actuales– textos guía, cartillas, manuales y unidades didácticas cuando no se ha *escuchado* lo que el otro tiene por decir, invalidando su derecho a participar del proceso formativo e intelectual que comporta el hecho complejo de aprender una lengua extranjera?

En este sentido, concluyo que sería necesario *repensar* la formación del docente de ELE a partir de algunos aportes de la didáctica de la literatura y de los estudios literarios en general, incorporados, hasta donde sea posible y necesario, a los currículos de las diferentes licenciaturas en lenguas extranjeras. El papel actual del profesor de español como lengua extranjera, insisto, no solo debería ser formativo y experto, sino también crítico, social y político desde lo que *muestra*, es decir, lo que enseña a sus estudiantes: ¿cómo está *leyendo* su mundo y de qué manera lo pone en diálogo con las necesidades, intereses y objetivos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Es posible ir más allá de las prácticas *utilitarias* y *manipulantes*, en términos de Nussbaum, en las que se funda la *mundaneidad* actual del docente de ELE?

Asimismo, estas demandas –que, en últimas, son sugerencias e invitaciones a la reflexión– conllevan otras dos implicaciones relacionadas: por un lado, sería también imprescindible comprender que el desarrollo de materiales, como insiste con frecuencia Brian Tomlinson, no solo es una *práctica* aplicada que se sirve de metodologías para la creación, adaptación, secuenciación y evaluación de objetos y contenidos enseñables, sino también es un *campo disciplinar* que se ocupa, entre otras cosas, del establecimiento de principios que guían dicha práctica. En consecuencia, este hecho me llevó a considerar que, en vez de seguir reivindicando la lógica productivista a la que se reduce este dominio de la lingüística aplicada a partir de una propuesta de material con base en el cuento latinoamericano, era fundamental, primero, *escuchar* al texto literario con respecto a lo que pudiera decir de su adecuación pedagógica *guiada* por unas orientaciones construidas a partir de las diversas voces que *participan* culturalmente *de* y *en* él. La invitación, a partir de los resultados obtenidos de esta investigación, es a que el docente de ELE, con base en sus criterios, objetivos de enseñanza y el contexto de aprendizaje, no solo confronte los nueve principios definidos a la luz de su quehacer práctico, sino que los cuestione, les haga preguntas en relación con el contexto de aprendizaje y, por supuesto, proponga unos nuevos.

Por otro lado, con respecto al marco conceptual desarrollado en este estudio, quisiera hacer énfasis en la responsabilidad que tiene el docente-investigador en la comprensión de la realidad de la que intenta dar cuenta con base en unos insumos teóricos que, en muchas ocasiones, son *instrumentalizados*: el debate de la educación intercultural debe ser una oportunidad para develar las prácticas discursivas de las que procede (el neoliberalismo, principalmente) y problematizar sus agendas políticas y epistémicas, las cuales, en su afán por crear una gran nación o *ciudad global y globalizada*, parecen negar la diferencia y pasar la *tabula rasa* sobre la particularidad imposibilitando el derecho a la disidencia, la resistencia y la reflexión crítica. La intención de abordar esta investigación desde una perspectiva de *participación cultural* era, básicamente, visibilizar los intrincados procesos epistemológicos sobre los cuales se ha construido la idea de *cultura*, más allá de ser una mera herramienta teórica que pudiera ejercer violencias metodológicas sobre la realidad investigada.

Ante esta cuestión, estimé coherente adoptar una concepción de la literatura como *campo* en constante negociación de capitales simbólicos entre diversos agentes y en determinados momentos sociohistóricos de producción, circulación y recepción del texto literario, lo cual me permitió desarrollar, hasta cierto punto, una concepción de la *participación cultural* como *construcción problematizadora de sentidos*, y que, en efecto, fue la base para la formulación de los nueve principios. De igual manera, el constructo de *campo* me llevó a preguntarme por el lugar de otros *agentes* que pudieran contribuir a la adecuación del cuento latinoamericano en el contexto de enseñanza de ELE, entre los que destaco la didáctica de la literatura, con la cual el docente de español como lengua extranjera puede dialogar en la búsqueda de metodologías que faciliten la apropiación —es decir, la comprensión e interpretación— del texto literario por parte del estudiante.

En este punto, también es importante concluir que el ejercicio llevado a cabo en este estudio pretende ser también una contribución a la didáctica de la literatura en lengua materna, pues dadas las condiciones actuales de este campo disciplinar, muchas veces relegado en los estudios literarios en virtud de la teoría, la crítica y la historia literarias, resulta necesario fundamentar, en cierto modo, las prácticas docentes literarias en ocasiones basadas en intuiciones y empirismos no informados por la posible *invisibilización* de otros lugares teóricos y metodológicos de enunciación.

Finalmente, con esta investigación, mi invitación es a seguir explorando conceptos como el de *participación cultural*, que en esta investigación representa apenas una aproximación

primera y que podría dar luces a los modos y mecanismos a partir de los cuales el docente de ELE, el estudiante, el cuento latinoamericano, los desarrolladores de materiales, las instituciones educativas y los documentos normativos tales como el *Marco común europeo de referencia* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, entre otros, pueden *tomar parte de* en la comprensión de prácticas pedagógicas inevitablemente ligadas a unas preocupaciones y retos vinculados a los contextos sociales y culturales de los diferentes actores implicados. Eso sí, siempre y cuando se reconozcan las prácticas discursivas y las agendas políticas y económicas que ejercen violencias y privilegios epistemológicos naturalizados.

De igual manera, me parece importante reconocer la que es, quizás, la limitación más evidente de este estudio: los nueve principios definidos, a pesar de incluir una unidad modelo que se basó en dos de los nueve principios elaborados, aún se encuentran en el margen abstracto y teórico de su enunciación, lo cual implicaría llevarlos a la creación de tareas, actividades y ejercicios. Solo así se determinará su pertinencia o no.

Otra limitación que se puede evidenciar en el quehacer docente diario en lenguas extranjeras, es la imposibilidad de que todos los profesores tengan conocimientos en el discurso literario, razón por la cual estos principios están sujetos a una formación mínima del docente de ELE en teoría, crítica y didáctica literaria.

A modo de cierre, quisiera concluir diciendo que la construcción de unos principios del cuento latinoamericano para el desarrollo de materiales como posibilitadores de participación cultural no es enteramente *mía*; al menos es así es como he entendido el sentido de la *participación*:

Siempre damos cuenta de nosotros mismos a otro, sea inventado o existente, y ese otro establece la escena de interpelación como una relación ética más primaria que un esfuerzo reflexivo por dar cuenta de sí. Por otra parte, los propios términos que utilizamos para dar cuenta, y de los que nos valemos para volvernos inteligibles para nosotros mismos y para los otros, no son obra nuestra (Butler, 2012, p. 35).

7. ANEXOS

1. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN ALGUNOS PRINCIPIOS DEL CUENTO LATINOAMERICANO

LA PAZ: ¿UN DÍA DE ESTOS?

(UNIDAD DIDÁCTICA)

PRE-ACTIVIDAD

1. Observa las siguientes imágenes y discutamos entre todos las siguientes preguntas:



- ¿Qué sentimientos te evocan estas imágenes?
- ¿Con qué palabras y/o situaciones las relacionas?
- ¿Has visto/vivido este tipo de imágenes/situaciones en tu país?
- ¿Qué relación tienen las imágenes con los personajes famosos?

2. Con un compañero, relaciona las siguientes palabras/expresiones de la columna A con las imágenes/significados correspondientes de la derecha. Puedes hacer uso del diccionario o con ayuda de tu profesor.

COLUMNA A

- a. Muela
- b. Dentadura
- c. Absceso
- d. Caballete
- e. Vidriera
- f. Pegar un tiro
- g. Vaina
- h. Fresa
- i. Hacer buches
- j. Hervir
- k. Enjuto

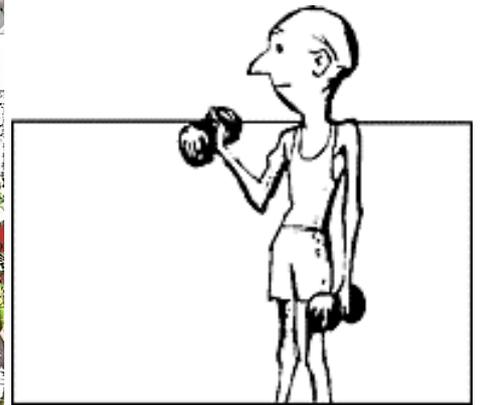
- Conjunto de dientes, muelas y colmillos que tiene en la boca una persona o un animal. ()
- Matar, asesinar. ()
- Dicho de un líquido: Producir burbujas por la acción del calor. ()
- Acumulación de pus o materia en los tejidos orgánicos. ()
- Cosa ()



()



()



()



()



()



()

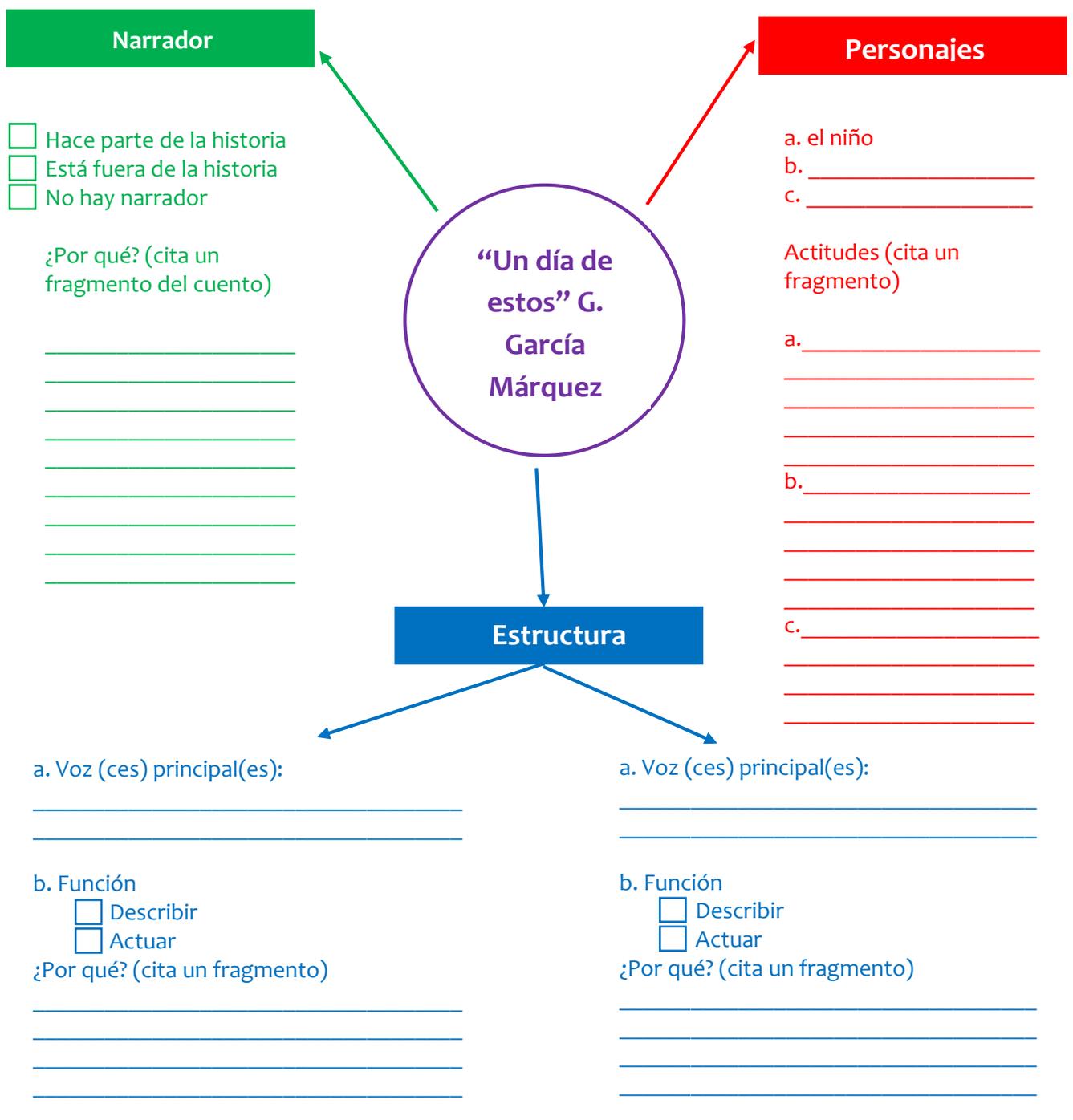
ACTIVIDAD

3. Vas a leer "Un día de estos", cuento escrito por Gabriel García Márquez publicado en 1962 y que relata algunos hechos del periodo de la Violencia de mediados del siglo XX.

De acuerdo con las imágenes vistas y el vocabulario aprendido ¿de qué crees que se trata el texto a continuación?

(Cuento "Un día de estos")

4. Lee el cuento nuevamente. ¿Cómo interviene el narrador? ¿Cómo son los personajes? ¿Cuál es la función de los párrafos y de los diálogos? Completa el siguiente esquema.





5. Observa el siguiente fragmento de la película *Cóndores no entierran todos los días* (1984), que cuenta algunos hechos históricos del periodo de la violencia entre los partidos liberal y conservador a mediados del siglo XX. ¿Cómo se relacionan algunos elementos del video con situaciones del cuento? Con un

compañero, relaciona un personaje/expresión/situación con otra de la caja y escriban un breve comentario explicando qué relación encuentran entre ellas.

<https://www.youtube.com/watch?v=jN8nGHYuFA4>

Narrador	“Aquí nos paga veinte muertos, teniente”	Liberales y conservadores
León María corta el queso	León María y don Rosendo	La vendedora de quesos

a. La vendedora de quesos y _____ se relacionan porque

b. _____

c. _____

6. Finalmente, respondamos entre todos las siguientes preguntas:

- ¿Por qué el dentista se refiere al alcalde como teniente? ¿En tu país han existido alcaldes que ocupen al mismo tiempo un puesto militar?
- ¿Por qué crees que el alcalde le dice al dentista: "Es la misma vaina"?
- Observa los siguientes titulares de un periódico nacional. ¿Qué te dice el cuento en relación con estas noticias? ¿Es "la misma vaina" lo que dicen estos titulares y lo que dice el cuento? ¿Por qué?

POLÍTICA 4 OCT 2016 - 10:20 PM

A la jornada se unirá la iniciativa Paz a la Calle

Este miércoles, universitarios llaman a marchar en silencio por la paz

Un grupo de jóvenes de más de diez universidades de Bogotá convocaron a una marcha para hacer un llamado a la reconciliación y expresar el deseo unificado de ponerle fin al conflicto con las Farc.

JUDICIAL 12 OCT 2016 - 8:33 AM

Proceso de paz

Triunfo del No en el plebiscito permitió corregir el acuerdo de paz: Rodrigo Londoño

El máximo jefe de las Farc aseguró que tras los resultados del plebiscito se ha podido hacer un análisis más claro de la situación.

POLÍTICA 16 OCT 2016 - 9:52 AM

"Yo vi voluntad política en las Farc para alcanzar la paz": Mujica

El expresidente uruguayo habló del proceso de paz en Colombia y del resultado del plebiscito para refrendar lo acordado con las Farc.

POST-ACTIVIDAD

7. Después de ver estos titulares, ¿quisieras decirle algo al cuento o a uno de sus personajes? Para ello, vamos a hacer un poema colectivo.

El/la profesor/a te dará una palabra que usarás para hacer un verso. Recuerda que un verso (no siempre) es cada una de las líneas de las que se compone un poema. Escribe tu verso usando la palabra o expresión proporcionada por tu profesor. Tu verso deberá comenzar por la expresión *Un día de estos...* Pasa al tablero y completa el poema también titulado "Un día de estos". Al final, leeremos el poema entre todos.

Un día de estos...

2. INSTRUMENTO DE ACTIVIDADES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

ACTIVIDADES FASE 3 – GRUPO DE DISCUSIÓN

Fecha de realización:	Grupo de discusión 1: 13 de octubre de 2016 Grupo de discusión 2: 21 de octubre de 2016
Profesión / cargo que ocupan:	Grupo de discusión 1: profesores Estudios Literarios Grupo de discusión 2: profesores de ELE

OBJETIVOS:

1. Discutir con los participantes qué se entiende por *participación y cultura*.
2. Discutir libremente acerca de un texto literario en particular a partir de impresiones primeras que causa la lectura del mismo.
3. Analizar la importancia que tiene el hecho de abordar un texto literario desde diferentes marcos de interpretación textual.
4. Analizar la importancia de la relación texto literario y desarrollo de materiales.

METODOLOGÍA

En vista de que se trata de un grupo de discusión, el preceptor o moderador, en primer lugar, hace una introducción, en la que se les explica a los participantes las partes de las que se compone el evento que los convoca.

En segundo lugar, se lleva a cabo una actividad introductoria, que consiste en la indagación y construcción de significados en torno a los conceptos *participación y cultura*.

Acto seguido, los participantes realizan la lectura del cuento " *Un día de estos*", de Gabriel García Márquez. El moderador pregunta a los participantes sobre las primeras impresiones que les causa el texto.

Finalmente, el moderador plantea una serie de preguntas relacionadas con la pertinencia de abordar un texto literario y la teoría, historia y crítica literarias, así como con su posible adecuación en la creación de tareas, actividades y ejercicios para su trabajo en el aula de español como lengua extranjera (ELE).

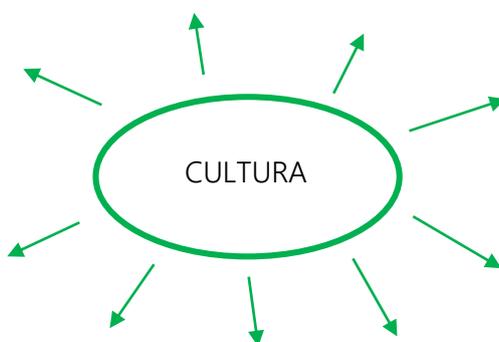
Cabe señalar que, como bien señala Canales y Peinado (citados en Galeano, 2015), el papel del preceptor se divide en diferentes acciones, tales como: ser motor del grupo, fomentar relaciones simétricas y de igualdad entre los miembros, ser testigo, intervenir en los nudos del discurso, entre otras. Los participantes, por su parte, construyen significados presentando sus puntos de vista, mostrando desacuerdo y llegando a acuerdos.

PRE-ACTIVIDAD

1. ¿Qué entendemos por *participación*? ¿Con qué palabras se relaciona este concepto? Completamos el siguiente esquema a partir de una *lluvia de ideas*.



¿Y por *cultura*? Hagamos el mismo proceso con este concepto:



Discutamos la siguiente pregunta:

- ¿Cómo se relacionan estos términos con la literatura?

ACTIVIDAD

2. Vamos a leer el cuento "Un día de estos" de Gabriel García Márquez. Después de la lectura, respondamos la siguiente pregunta:

- ¿Qué impresiones les genera este cuento? ¿Cómo *participan* de este cuento?

POST-ACTIVIDAD

3. Supongamos la siguiente situación:

Javier es profesor de español como lengua extranjera (ELE) en el Centro Latinoamericano. Es profesor de nivel 6 (que corresponde a un nivel B1 de lengua). Leyó el cuento "Un día de estos" y quiere llevarlo a la clase. Sabe que puede trabajar contenidos gramaticales, tales como el uso y las diferencias entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto o el modo imperativo. Sin embargo, quiere ir más allá de estos contenidos, pero no sabe cómo más abordar este texto.

Desde el campo literario, y ustedes como docentes de literatura, ¿cómo podrían ayudar a Javier en el trabajo de este cuento en el aula de español como lengua extranjera? Para responder a esta situación, discutamos las siguientes preguntas subsidiarias:

- I. ¿Cómo *participamos* del cuento "Un día de estos" a partir de sus *elementos formales* para determinar la estructura del mismo y así proporcionar una interpretación con base en ella?
- II. ¿Cómo *participamos* del cuento "Un día de estos" a partir de sus elementos sociohistóricos, de su autor y del contexto del lector para una lectura sociohistórica y así proporcionar una interpretación con base en ella?
- III. ¿Cómo *participamos* del cuento "Un día de estos" a partir de las problemáticas que plantea para una lectura crítica del mismo y así proporcionar una interpretación con base en ella?
- IV. ¿Cómo *participamos* los docentes en la creación de actividades, ejercicios y tareas con base en los elementos anteriores del cuento "Un día de estos"?
- V. Cuando trabajamos con un cuento como el anterior, ¿qué principios (orientaciones teóricas o metodológicas surgidas de una experiencia/creencia personal que guían una práctica pedagógica) consideran necesarios tener en cuenta con base en los elementos definidos en las preguntas anteriores? Definamos cada uno, al menos, un principio.

3. FRAGMENTOS TRANSCRIPCIONES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

GRUPO DE DISCUSIÓN 1 – PROFESORES DE LITERATURA

CONVENCIONES:

MOD.: Moderador

FAC.: Facilitadora

PLIT1: Profesora de literatura 1

PLIT2: Profesora de literatura 2

PLIT3: Profesor de literatura 3

MOD.: Bueno, digamos que para empezar son tres actividades muy muy cortas. Una es justamente a partir de estos esquemas que hice. Son dos conceptos sobre los cuales quisiéramos como que reflexionáramos un poco, más o menos como pensando ustedes qué ideas se les vienen a la mente cuando escuchan o ven estas palabras. Primero, pues, *cultura* [equivocación], eh, *participación*, y segundo, *cultura*. No sé.

PLIT1: ¿Pero ellos ya saben de qué es tu tesis?

MOD.: Eh, no.

PLIT1: Porque es que yo sí sé, pero entonces devuélvete.

MOD.: Eh, básicamente, lo que consiste mi trabajo de grado es..., digamos que cuando yo hice la descripción del problema, me di cuenta de que en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en la enseñanza del español, hay un uso instrumental del texto literario. Y con uso instrumental me refiero a, eh, el texto literario como insumo o como muestra de lengua para la enseñanza de contenidos lingüístico-comunicativos (sea gramática, sea léxico, sea elementos discursivos), y digamos que ese ha sido como su uso predominante durante, pues, el tiempo en que ha sido utilizado, que ha sido más o menos, eh, predominantemente los últimos veinte años.

Ante esa problemática de como los docentes de lenguas extranjeras están entendiendo el texto literario, pues, eh, a mí digamos que me surgió la cuestión de que si en efecto sería necesario pensar unas especie como de principios o orientaciones que pudieran justamente, eh, involucrar digamos como aquello que hace literario a un texto, más allá de su mera instrumentalización, y que, efectivamente, eso se pudiera visibilizar en una de las prácticas pedagógicas más comunes que hay que es el desarrollo de materiales, que es donde me interesa a mí pensar el asunto de cómo trabajar un texto literario cuando se proponen actividades, tareas, eh, ejercicios con base en textos literarios y que justamente aborden como el componente literario del texto que, que se ha perdido. Digamos que esa es básicamente como...

PLIT1: Pero mi pregunta es: cuando dices que para, eh, que esto es para enseñanza del español como lengua extranjera, ¿a qué nivel?

FAC.: Pero ¿saben qué? Yo creo que, que... es que si no de pronto yo creo que se te vicia la, la... Y el ejercicio.

PLIT1: No, pero es para poder saber *participación* en qué contexto, o de qué estamos hablando.

FAC.: Ah, entonces vamos a lo de *participación*.

MOD.: Eh, sí, digamos como que... Inicialmente, digamos como hablando como en términos muy generales como ¿qué entenderían ustedes como por *participación*? Digamos, eh, muy muy general, de pronto por su experiencia personal o por lo que ustedes creen que o entienden por *participación*, no sé...

PLIT2: Yo pensaría que *participación* en términos generales es *formar parte* o, o *contribuir*, *colaborar*, *estar en una actividad donde la persona que está allí participando es una persona que está participando de manera activa*. Y contribuyendo y aportando algo, dependiendo de la actividad que sea. Entonces creo que tiene que ver con *aportar*, *contribuir*, eh... *Dar cuenta de*. Y otra cosa que creo que tiene la *participación* es que, eh, pudiera señalar que con *conmigo*

hay otros, es decir, es como algo más colectivo, o sea, la *participación* como un *gesto colectivo* aunque sean dos, pero que hay más de una persona.

MOD.: No sé de pronto ustedes qué opinen

PLIT1: *Diálogo*, que uno no puede participar solo. Entonces no es que seis personas hablen entidades aisladas, sino que se logre establecer un diálogo auténtico, que no es tan fácil. Mucha gente cree que dialogar es que cada cual diga algo y se calle. Bueno, pues, lo de diálogo me parece importante pues se alinea con todo lo que había dicho PLIT2. También dialogar ¿para qué? Para avanzar en el conocimiento de algo, no para decir “yo gané la discusión”.

PLIT2: Ujum.

PLIT1: Que al final de esa...

PLIT2: Participación

GRUPO DE DISCUSIÓN 2 – PROFESORES DE ELE

CONVENCIONES

MOD.: Moderador

PELE1: Profesor de ELE 1

PELE2: Profesor de ELE 2

PELE3: Profesor de ELE 3

PELE4: Profesor de ELE 4

MOD.: Sí, como lo decía en el consentimiento también, eh, o sea, no va a ir más allá, pues, de los propósitos investigativos, no lo voy a utilizar para nada más, sino justamente es solo para, para esta fase, que justamente es una de esas fases que yo contemplo, es consulta a docentes expertos, que es esta, que la organizo... a partir de una serie de actividades que siento que dan como cierta, como facilidad para que podamos discutir el tema de la manera más, eh, flexible y relajada posible. Eh, en ese sentido, yo he diseñado tres actividades, una es la primera, que es esta como de contextualización (ustedes, docentes, ya saben): pre-actividad, actividad, post-actividad, que está en la base teórica de nuestras prácticas. Eh, justamente hay como una especie como de sensibilización, y esa sensibilización parte de preguntarnos un poco, o haciendo una especie como de ejercicio de lluvia de ideas, quisiera preguntarles en este primer ejercicio ¿qué entendemos por (bueno, en principio, pues, en primer lugar, por esta primera palabra, ¿no?) participación? Digamos, si lo localizamos dentro de nuestra práctica docente, eh, ¿qué entenderían ustedes por participación? ¿Qué se les viene a la mente? Eh, ¿qué se les ocurre que puedan entender por participación?

PELE1: Una relación recíproca entre los estudiantes y los...

PELE2: Sí, encuentro. O como más de una persona.

PELE3: Papel activo del estudiante, ¿no? Negociación de significados. Motivación.

PELE4: Expresar abiertamente las ideas.

PELE3: Libertad de expresión, podríamos decir.

PELE1: Construcción también, ¿no?

PLE3: Sí, claro. Construcción, colaboración.

PELE2: Exacto. Y más de una persona. (confuso) participar uno solo.

PELE1: Claro.

PELE3: Sí, un proceso bidireccional.

PELE1: Exacto.

PELE4: (confuso) uno dice participación activa.

PELE1: Sí, porque en ese caso puede ser una sola persona, ¿cierto? Que habla, habla, habla, pero no hay interlocución. Interlocución.

MOD.: Interlocución, totalmente. Sí.

PELE4: Escuchar al otro.

PELE3: Pero tú cuando participas implica que has escuchado algo previo. Porque [si] participas [en] una conferencia, significa que ha habido un discurso previo que tú has escuchado y después añades algo, ¿no?

PELE1: Pero es que tú puedes participar de la, de la, por ejemplo, ir a la presentación/conferencia, lo que quieras, y quedarte ahí y ser participativo. O sea, participas pasivamente.

PELE2: Como cuando uno va a un congreso y le preguntan: ¿cómo participante o como ponente? Y el invitado es como participante de piedra. (risas)

MOD.: Justamente.

PELE3: Pero estamos hablando de clase, ¿no? Estamos hablando de la docencia.

PELE4: Participación nula. (risas)

PELE3: Pero sí, tienen razón en lo que, en otros contextos es igual. Qué pena.

MOD.: Ah, ok. Vale. Listo. Entonces podríamos hacer ese mismo ejercicio con esta otra palabra, que es bas, bueno, tan pequeña, y trae tantas cosas... Eh, esta palabra que es cultura.

¿Podríamos hacer ese mismo ejercicio? ¿Qué se les viene a la mente? ¿Qué pode... qué nos sugiere esa palabra?

PELE4: Encuentro.

MOD.: Encuentro.

PELE2: Para mí cultura es todo lo que no es naturaleza, o sea, lo que no viene de nuestro, de nuestro, nuestra naturaleza animal, es cultura. Es conocimiento, diferente de naturaleza. Para mí es conocimiento socialmente adquirido sobre, sobre la relación de una colectividad con el mundo.

PELE4: Cultura también es construcción... colectiva.

PELE2: También es colectiva.

PELE3: A mí se me ocurre tolerancia.

PELE2: Claro, tiene muchas, muchas acepciones...

MOD.: Ujum. ¿Alguna otra que se, les sugiera esa palabra?

PELE1: Pues es que yo estoy de acuerdo con...

PELE2: Es todo.

PELE1: ...tal como lo expresó PELE2.

PELE3: Conocimiento del mundo.

MOD.: Bueno, pongámoslo... (confuso)

PELE1: La relación entre unos y otros.

PELE2: Todo lo que no es animal es cultural.

MOD.: Sí, esa es la definición clásica, ¿no?

PELE2: No, esa es... la clásica es la evolucionista. La clásica es cultura, es como, como... Lo que, eh, como un estadio de la civilización que puede ser, digamos primi..., más evolucionista, más orientado como hacia la edad de cultura. Entonces es una cultura como...

MOD.: Sí, más estructuralista, diría yo, más esa de por oposiciones, es de cultura/naturaleza. O bueno, no, pensaba yo, por ejemplo, en Lévi-Strauss...

8. REFERENCIAS

- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a: aprender a enseñar 2*. Madrid: Edelsa.
- Agray, N. (2000). *Cuentos cortos suramericanos en la enseñanza de ELE*. (Tesis de maestría). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España.
- Albaladejo, M. (2007). “Un día de estos” de Gabriel García Márquez. En *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/4/albaladejo-undiadeestos.pdf>
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1980). *Conceptos de sociología literaria*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Baquero, P. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. En C. Guevara, *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas* (pp. 29-48). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Barrera, L. (1992). Apuntes para una teoría del cuento. En L. Barrera y C. Pacheco (comp.), *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento* (pp. 29-42). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Benetti, G., Casellato, M. y Messori, G. (2007). *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.
- Bennett, Milton, J. (1998). Intercultural Communication: A current perspective. En Milton J. Bennett (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: a Reader* (pp. 1-34). Boston: Intercultural Press.
- . (2004). Becoming Interculturally Competent. Recuperado de: http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/1/FILE_Documento.pdf
- Bermúdez, S. (2015). La escuela como «campo» y la enseñanza de la literatura: entre marcos y desafíos. En C. Guevara, *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas* (pp. 159-173). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

- Bourdieu, P. (2011). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- . (2012). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carvajal, E. y Moreno, M. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. Recuperado de:
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/758/732>
- Chamorro, M. (2009). Integración de destrezas en niveles iniciales. Recuperado de:
<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-chamorro.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. En *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- . (2014). *Education and Languages, Language Policy*. Recuperado de:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp
- Cortázar, J. (1994). El intelectual y la política en Hispanoamérica. En S. Yurkievich (Ed.), *Obra crítica/3* (pp. 115-130). Madrid: Alfaguara.
- . (2014). Algunos aspectos del cuento. En S. Yurkievich (Ed.), *Obra crítica/2* (pp. 343-359). Madrid: Alfaguara.
- . (2013). *Último round*. México D.F.: Editorial RM.
- . (s.f.). *Sobre el cuento*. Recuperado de:
http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/opin/sobre_el_cuento.htm
- Courtad, J., Everly, K. y Gaspar, M. (2012). *Intrigas. Advanced Spanish through Literature and Film*.

- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Founts, J. (2006). La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura: El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante. En *Red de información educativa*. Recuperado de:
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/78270>
- Galeano, M. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Giovannini, A., Martín, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (2000). *Profesor en acción 3*. Madrid: Edelsa.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En P. du Gay y S. Hall (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorroutu.
- Instituto Cervantes. (2016). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- . (2016). Lección. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/leccion.htm
- Lara, H. (2013). Para una geometría del cuento. En L. Zavala (Ed.), *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas* (pp. 369-376). México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Manzini, F. (2007). Principio. En J. Zarader, *Dictionnaire de Philosophie* (pp. 470-471). París: Ellipses Édition.
- Martínez-Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Recuperado de:
<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

- Martínez, Z. y Murillo, A. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años. Recuperado de:
http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf
- Martos, L. y Quintero, L. (2015). Factores que limitan la participación cultural. Una mirada desde la economía de la cultura. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/280/28037734006.pdf>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mignolo, W. (2015). La lengua, letra, el territorio (o la crisis de los estudios literarios coloniales). En C. Parra y R. Rodríguez (Comps.), *Crítica literaria y teoría cultural en América Latina. Para una antología del siglo XX* (pp. 471-483). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Nussbaum, M. (2016). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Pacheco, C. (1992). Criterios para una conceptualización del cuento. En L. Barrera y C. Pacheco (comp.), *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento* (pp. 13-28). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Piglia, R. (2013). Tesis sobre el cuento. En L. Zavala (Ed.), *Teorías del cuento I. Teorías de los cuentistas* (pp. 55-59). México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. Recuperado de:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero19/11%20%20Mercedes%20Pizarro.pdf
- Propp, V. (1998). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Quijano, A. (2014). Dominación y cultura (notas sobre el problema de la participación cultural). En CLACSO, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 667-690). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506061427/eje3-1.pdf>

- Quintero, L. y Villafrade, M. (2016). *Abordaje de la etapa de sensibilización de la competencia comunicativa intercultural por medio de del cuento latinoamericano en el aula de ELE. Material didáctico: la experiencia del cuento* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Quiroga, H. (1992). El manual del perfecto cuentista. En L. Barrera y C. Pacheco (comp.), *Del cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento* (pp. 327-339). Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Rama, A. (1982). *Transculturación narrativa en América Latina*. México D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Real Academia Española (2016). Principio. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=UC5uxwk>
- Recas, J. (2006). Hermenéutica crítica: seis modelos. En J. Muñoz y A. Faerna (Eds.), *Caminos de la hermenéutica* (pp. 137-175). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Said, E. (2006). *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Barcelona: Debate.
- . (2008). *El mundo, el texto y el crítico*. Barcelona: Debolsillo.
- Sanz, M. (2004). Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. En *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2003). Introduction: Are materials developing? En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 1-11). Londres: Continuum.
- . (2003). Materials Evaluation. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 15-36). Londres: Continuum.

- Torres, J. (2015). *Aportes al desarrollo de la competencia escrita en el aula de ELE a través de la literatura. Guía didáctica docente* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Recuperado de:
http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/vasilachis_irene_metodos_cualitativos_i_los_problemas_teorico_metodologicos.pdf
- . (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vergara, N. (2006). La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE. Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2009/10/17/la-literatura-en-ele-cuentos-breves-y-desarrollo-de-la-interculturalidad-en-el-aula-de-ele/>
- Vich, V. (2001). Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia. Recuperado de:
<http://www.cholonautas.edu.pe/biblioteca/sobre-cultura-heterogeneidad-diferencia/>
- . (2005). Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la dimensión universalista. Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/peru/iep/estado/vich.pdf>
- Waisbord, S. (2009). Participación cultural. En M. Szurmuk y R. Irwin (Eds.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 203-207). México: Siglo XXI Editores, Instituto Mora.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2001/11/02/deconstruir-la-interculturalidad-consideraciones-criticas-desde-la-politica-y-los-movimientos-indigenas-y-negros-en-el-ecuador/>
- . (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>

Yanguas, L. (2009). *Casa tomada*, de Julio Cortázar. En *MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*. Recuperado de:
http://marcoele.com/descargas/8/1.yanguas_casatomada.pdf